



Even Svantesvoll og Kristin Robberstad Næss

## **”Nå går det på skinner i alle retninger”**

En studie av relasjonen mellom ungdommer og ansatte i barnevernet, og deres oppfatning av hvordan ansatte kan hjelpe ungdommene til økt selvstendighet og sosial kompetanse

Masteroppgave i Kultur-, sosial- og samfunnspsykologi

Februar, 2012

Veileder

Øyvind Kvello

Psykologisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim

## **Sammendrag**

I denne studien undersøkes hva ungdommer og ansatte i barnevernet mener er viktigst for å skape en god relasjon seg imellom, der økt selvstendighet og sosial kompetanse hos ungdommene er mulig. Gjennom bruken av semi-strukturerte intervjuer, og en fortolkende fenomenologisk analyse kom vi frem til temaene omsorg, anerkjennelse og motivasjon, som viktigst i en god relasjon. Temaene trygghet, selvorganisering, bevissthetsøkning og overgangen fra institusjon til storsamfunn beskrives som mest sentrale for å belyse utviklingen av sosial kompetanse og selvstendighet. Funnene i studien diskuteres i lys av barnevernfaglig og sosialpsykologisk litteratur, og implikasjoner for videre forskning og praksis drøftes.

## **Abstract**

This study examined what adolescents and staff in child welfare institutions think is most important for creating a good relationship between themselves, through which increased independence and social skills in the adolescents is possible. Through the use of semi-structured interviews, and an interpretative phenomenological analysis we arrived at the main-themes caregiving, recognition and motivation, as most important in a good relationship. The topics confidence, self-organization, increased awareness and the transition from institution to society at large, is described as most important to elucidate the development of social skills and independence. The findings of the thesis are discussed in light of child welfare and social psychological literature, and implications for further research and practice are discussed.

## Forord

Det er med stor glede at vi sitter her og skriver de siste setninger i mastergradsoppgaven. Vi sitter med en følelse av å sette på plass den siste byggesteinen i et stort byggverk. Til tider har det vært vanskelig å se helheten av det produktet vi har arbeidet med, og vi har vært innom alt fra oppgitthet og fortvilelse til glede og jubel. Når vi nå er nærmer oss slutten av prosjektet og ser tilbake på prosessen, er det mange bidragsytere vi skylder en stor takk.

Først og fremst ønsker vi å berømme de ungdommene vi fikk muligheten til å intervju. Noen av dere synes nok det var litt skummelt å stille opp, men vi er svært takknemlige for at dere ga oss denne muligheten. Det dere har delt med oss har gjort det mulig å skrive denne oppgaven, og vi har lært mye av dere. Vi ønsker dere lykke til fremover og håper dere selv har hatt utbytte av dialogen med oss. Vi ønsker også å rette en takk til de ansatte som stilte opp både i forhold til å bli intervjuet, og å organisere og legge til rette for intervjuene med ungdommene. Dere introduserte mange spennende faglige perspektiver for oss. Lykke til i deres videre arbeid.

En stor takk rettes også til vår veileder Øyvind Kvello. Vi har hatt gode samtaler på ditt kontor, der du har bidratt med din faglige innsikt og ditt kritiske blikk på vår prosess. Det har vært berikende å samarbeide med en fagperson av ditt kaliber, som ikke distanserer seg fra studentene, men opptrer med forståelse og varme.

Ettersom vi har vært to om dette arbeidet ønsker vi også å takke noen av de hver av oss har støttet seg på gjennom denne prosessen.

Først og fremst ønsker jeg, Even, å takke min kone Ingunn for den støtten og toleransen du har vist de siste 18 månedene. Jeg vil også takke deg for dine mange innspill for å gjøre oppgaven bedre. Uten din hjelp hadde jeg ikke fått alle bitene av puslespillet på plass, hverken som student eller menneske. Jeg vil også takke deg Kristin, for ditt arbeidsomme vesen og din gavmilde personlighet. Jeg har lært mye av å samarbeide med deg gjennom de siste 18 månedene. Det har vært spennende å gjøre intervjuer sammen med deg, og jeg vil takke deg for ditt pågangsmot. Det står respekt av jobben du har gjort. En takk skal også gå ut til mine foreldre. Takk til deg mamma for at du har hjulpet til med å få hjulene til å gå rundt

økonomisk denne høsten. Takk for samtaler om oppgaven, og for at du alltid har tid til å høre på, og ikke minst motivere din sønn. Du er et inspirerende menneske. Takk til deg pappa for at du alltid vært et akademisk forbilde. Din kunnskap og din omfattende kompetanse innen den barnevernsfaglige litteraturen har ført meg på sporet av mye god litteratur. Samtalene med deg har også stimulert til økt refleksjon rundt viktige temaer i oppgaven. Takk også for ditt bidrag til intervjuguiden.

Jeg, Kristin, ønsker å takke min samboer John, for alt fra faglig kritikk, til korrigerende av språk, velvilje, mye latter og en god klem når jeg trengte det. Even, du har vært en god venn, og en åpen kritiker av mitt arbeid. Denne kombinasjonen har gjort at jeg har kunnet strekke meg mye lenger enn jeg kunne gjort på egenhånd. I tillegg har samarbeidet gitt meg et økt faglig utbytte, samtidig som prosessen har blitt mer interessant, og lærerik. Takk, søstre mine, Åshild og Solveig, dere støtter meg alltid, og bidrar med gode samtaler, i tillegg til faglig og praktisk hjelp. Dere lar meg være meg selv, og gjøre ting på min måte. Mamma og pappa, dere bidrar på hver deres måter til at jeg føler meg verdifull, og dere har troen på meg. Takk for det!

## Innholdsliste

<b>Sammendrag</b>	.....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b>	.....	<b>iii</b>
<b>Forord</b>	.....	<b>iv</b>
<b>Innholdsliste</b>	.....	<b>vi</b>
<b>Innledning</b>	.....	<b>1</b>
Bakgrunn	.....	1
Motivasjon og problemstillinger	.....	4
Oppbygning av masteroppgaven	.....	5
Arbeidsfordeling	.....	6
<b>Del I Forskningsmetode</b>	.....	<b>7</b>
<b>1. Valg av forskningsmetode</b>	.....	<b>7</b>
1.1 Intervjuet og kvalitativ forskningsmetode	.....	7
1.2 Søknad til REK	.....	9
1.3 Forberedelser til intervjuer og utarbeiding av intervjuguide	.....	9
1.4 Valg av deltakere	.....	11
1.4.1 Utvalg	.....	11
1.4.2 Kontakt med informantene	.....	12
1.5 Gjennomføring av intervjuene	.....	12
1.6 Analyseprosessen	.....	14
1.6.1 Transkripsjon av intervjumaterialet og fremstillingsform	.....	14
1.6.2 Fenomenologisk analyse	.....	15
1.6.3 Forforståelse	.....	17
1.6.4 Intervjuanalysen	.....	18
1.7 Ethiske refleksjoner	.....	22
1.7.1 Oppbevaring av intervjumaterialet	.....	23
1.8 Studiens kvalitet	.....	24

<b>Del II Den gode relasjonen</b>	<b>25</b>
<b>2. Innledning til Del II</b>	<b>25</b>
<b>3. Omsorg</b>	<b>27</b>
3.1 Autoritativ oppdragelse	27
3.2 Ungdommenes oppvekst, og relasjonelle problematferd	27
3.3 Varme og beskyttelse	31
3.4 Trygghet og tillit	35
3.5 Forutsigbarhet og regler	39
3.6 Medbestemmelse, støtte og tålmodighet	43
<b>4. Anerkjennelse</b>	<b>49</b>
4.1 Begrepet anerkjennelse	49
4.2 Inntoning og mentaliseringsevne	50
4.3 Muligheten til å dele opplevelser	53
4.4 Rom og ro	56
4.5 Lytting	57
4.6 Forståelse	61
4.7 Respekt	63
4.8 Oppriktighet og likeverd	65
<b>5. Motivasjon</b>	<b>67</b>
5.1 Motivasjon og mentoroppgaver	67
5.2 Ungdommenes opprinnelige motivasjon	68
5.3 Ungdommenes ønsker og interesser	72
5.4 Fokus på fremgang, optimisme og mestring	74
5.5 Troverdighet	77
5.6 Interesse, omtanke og nysgjerrighet fra de ansatte	79
5.7 Forbilder, holdninger og meninger	80
5.8 Bekjentskap, humor og trivsel	83
<b>6. Drøftning av Del II</b>	<b>87</b>
6.1 Gi omsorg og oppdra	87
6.1.1 Trøst, hjelp og kjærighet	88

6.1.2 Trygge ansatte	89
6.1.3 Være restriktiv	91
6.2 Anerkjenne	93
6.2.1 Å "se" ungdommene	93
6.2.2 Forståelse, respekt og likeverd	97
6.3 Motivere og påvirke	99
6.3.1 Forsterke interesser og belønne	100
6.3.2 Ros	101
6.3.3 Når kompetanse teller	102
6.3.4 Gjensidighet og gjengjeldelse	102
6.3.5 Konstruktive forbilder	103
6.3.6 Godt bekjentskap	104
<b>Del III Selvstendighet og sosial kompetanse</b>	<b>106</b>
<b>7. Innledning til Del III</b>	<b>106</b>
7.1 Begrepsavklaring	107
7.1.1 Sosial kompetanse	107
7.1.2 Selvstendighet	108
7.1.3 Endring og utvikling	109
7.2 Selvstendighet og sosial kompetanse som utviklingsmål i det miljøterapeutiske arbeidet	110
<b>8. Trygghet</b>	<b>113</b>
8.1 Trygghet er et grunnleggende behov	113
8.2 Det trygge bidrar ikke alltid til endring og utvikling	115
8.3 En integrert trygghet	115
<b>9. Å organisere selvet</b>	<b>118</b>
9.1 Det biografiske narrativets rolle i selvorganisering	118
9.1.1 Å omformulere sin historie	119
9.1.2 En narrativ identitet	122
9.1.3 Selvorganisering i et sosialpsykologisk perspektiv	126



9.2 Selvorganisering og selvaksept .....	127
9.2.1 Selvaksept .....	128
9.2.2 Selvaksept og sosiale utfordringer .....	130
9.2.3 Selvaksept og attribusjon .....	132
<b>10. Bevissthetsøkning .....</b>	<b>134</b>
10.1 Flere perspektiver på selvet .....	135
10.2 Selvinnsikt og sosial sammenligning .....	136
10.3 Selvbeskyttelse og selvinnsikt .....	137
10.4 Bevissthet på de ansatte som ressurs .....	143
10.5 Sosial bevissthet og sosial kompetanse .....	146
<b>11. Overgangen .....</b>	<b>149</b>
11.1 Selvstendighet og samfunnskunnskap .....	150
11.2 Selvstendighetsutvikling i hjelperelasjonen .....	153
11.3 Praktisk og mental selvstendighet .....	155
11.4 Stabilitet og stimulans; en utfordrende balansegang .....	156
11.4.1 Å stimulere gjennom å sette i gang prosesser .....	157
11.5 Institusjonens økologiske validitet .....	158
11.6 Ettervern .....	162
<b>12. Drøftning av Del III .....</b>	<b>165</b>
<b>Del IV Avslutning .....</b>	<b>180</b>
<b>13. Avslutning .....</b>	<b>180</b>
13.1 Våre hovedfunn .....	180
13.2 Metodiske refleksjoner .....	184
13.3 Videre forskning .....	185
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>187</b>
<b>Lover .....</b>	<b>196</b>
<b>NOU .....</b>	<b>196</b>
<b>Figurer .....</b>	<b>196</b>

<b>Vedlegg</b> .....	<b>197</b>
<b>A. REK godkjenning</b> .....	<b>197</b>
<b>B. Intervjuguider</b> .....	<b>199</b>
<b>C. Forespørsel om deltagelse</b> .....	<b>208</b>
<b>D. Refleksjonsnotat</b> .....	<b>212</b>
<b>E. Transkripsjonssystem</b> .....	<b>215</b>
<b>F. Nodekart</b> .....	<b>216</b>
<b>G. Temaklynger</b> .....	<b>220</b>

## Innledning

Barn og ungdommers velbefinnende, eller ”barnets beste”, er formulert som en rettighet i ulike lover, knyttet til alt fra dekking av grunnleggende behov, til gode helsevilkår, rett til utdanning, at de ikke skal straffes i form av fengsling, og rett til en utviklingsfremmende oppdragelse. Når vi vet at så mange som 37 000 barn fikk igangsatt et tiltak fra barnevernet i 2010 (Statistisk sentralbyrå, 2010), kan dette være et tegn på at Norge stiller høye krav til omsorgskvaliteten de skal ha, men det er også et tegn på at mange barn ikke har en minimumsstandard av omsorgsbetingelser. Mange barn og unge får en god tilværelse etter hjelpe- og omsorgstiltak, men noen av de dårligst stilte i Norge i dag, er barnevernsungdommer plassert i ungdomsinstitusjoner. De kan ha vært igjennom svært utfordrende perioder, med foreldre og en del ganger også fosterforeldre, før de plasseres i institusjon. Mange flyttinger er en vesentlig belastning for mange barnevernsbarn (Backe-Hansen, Egelund og Havik, 2010). Relasjonsbrudd, flyttinger og dårlig omsorg i oppveksten, leder til at de ofte har en rekke psykiske lidelser. En del av ungdommene ved ungdomshjemmene har et stort behov for hjelp, dersom de skal kunne klare seg godt og mestre de utfordringer livet byr på, når kontakten med barnevernet opphører. Dermed er det viktig å kjenne til hva de har behov for, og hvordan de kan hjelpes.

## Bakgrunn

Hensynet til barnets beste innebærer ifølge Barnevernloven (1992), at det: ”... legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen.” (§ 4–1). I Norges offentlige utredninger (NOU) nr 15, om barn og straff, skal barnets beste vedtas ut fra tilfredsstillende av de grunnleggende behovene omsorg, trygghet, stabil og god voksenkontakt, og respekt for barnets mening.

Plasser på barneverninstitusjoner er blant tiltakene barnevernet tilbyr. I sin rapport Kvalitet i barneverninstitusjoner, hevder Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir, 2010) at mange av ungdommene etter endt opphold på institusjon, ikke klarer å opprettholde et selvstendig liv, med mestring av eksempelvis sosiale og økonomiske utfordringer. Disse opplysningene antyder at intervensjonene som settes i verk ved institusjonene kanskje ikke er tilstrekkelig gode, eller så skyldes noe av dette at de som plasseres i institusjon kanskje ut fra sin bakgrunn og fungering likevel ville ha hatt vansker med å fungere i samfunnet. Bufdir sine

anbefalinger peker hovedsakelig mot en større grad av differensiering av behandlingsopplegg, med utgangspunkt i de kartlagte hovedutfordringene til ungdommene, samtidig som de ønsker å unngå en såkalt smitteeffekt, der ungdommer med for eksempel rusproblemer kan dra med seg andre ungdommer på institusjonen på rusing.

Det er innen klinisk psykologi omdiskutert hvilken effekt terapeutens spesifikke behandlingsmetode har for pasienten. Flere studier (Karver, Handelsman, Fields & Bickman, 2006) viser at selve behandlingsmetoden innen terapi ikke nødvendigvis har en stor, positiv effekt (utgjør 15 prosent av reduksjonen i symptomer), sammenlignet med andre variabler, slik som klientens egen motivasjon, forventninger, sykdomsgrad, og ikke minst relasjonen mellom klienten og terapeuten. Kvaliteten på denne relasjonen kan ha stor effekt på klienters konstruktive endring. Varme, empati, og oppriktighet er eksempler på relasjonelle aspekter som kan øke den positive effekten av terapi (Lambert & Barley, 2001).

Bufdir (2010) nevner i sin rapport noen eksempler på atferd og evner hos de ansatte som de mener har en positiv effekt på ungdommenes utfordringer. Blant disse er evnen til å balansere mellom kontroll og involvering, opprettholde en høy grad av struktur, opptre støttende og respektfullt overfor ungdommene, og kunne motivere og gi råd om endring. De nevner også at det er viktig å kunne vise autoritet i form av å være fast, men rettferdig. Evnen til å være et forbilde for antikriminelle holdninger, og til å vise varme og kommunisere entusiastisk vektlegges. I tillegg nevnes god omsorg, med bruk av restriktive regler i den grad ungdommene trenger det. Trygghet omtales som grunnleggende viktig. Ifølge Bufdir er det også viktig å forsøke å veilede og kontrollere utviklingen til barnet, samtidig som den ansatte tilbyr emosjonell støtte, noe som vil medføre at barnet føler seg akseptert og likt. De nevnte egenskapene trengs i ulik grad i arbeidet med ulike grupper av ungdommer. Hva har ungdommer selv uttrykt om opphold på institusjon?

I Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak (Rambøll, på oppdrag fra Bufdir, 2011), rapporterte en stor andel ungdommer ved institusjoner en mangel på tillit og trygghet. I tillegg opplevde en del begrensede innflytelsesmuligheter og medvirkning, og at de ansatte ikke er lette å snakke med. Mange mente at de ansatte ikke hadde nok tid til dem. En del hevdet at de ansatte ikke oppmuntret dem til å gå på skole. Hva har ungdommene ellers etterspurt angående deres relasjon til ansatte? På spørsmålet om hva som kjennetegner en dyktig miljøterapeut, svarer Larsen (2004), at ungdommer blant annet

etterspør voksne som er trygge og stabile, hvor ungdommene føler seg sett og møtt, voksne som tør å gripe inn, og utfordre ungdommene, som tåler å ta imot kritikk, og viser hvem de er. De dyktige ansatte er lyttende, spørrende, utholdende og ærlige, og har mye varme, kjærlighet og respekt. Flere aspekter er pålitelighet, forutsigbarhet, humoristisk sans, rettfærdig grensesetting, interesse, engasjement, evne til å forstå, og gi et inntrykk av at de tror på ungdommene. Disse dimensjonene er utledet av 5–6 studier som er gjort mellom 1996 og 2001. Selv om de til sammen peker på en bredde av ungdommenes preferanser, kan de ikke sies å være tilstrekkelig omfattende, hverken når det kommer til antall studier, eller replikering av hver enkelt studie. Vi mener dermed at det trengs mer forskning på hva ungdommene foretrekker og mener at fungerer.

Foruten Rambøll (2011) sin brukerundersøkelse, eksisterer det etter vår kjennskap få kvantifiseringer av hva ungdommene foretrekker ved relasjonen til de ansatte ved opphold på barneverninstitusjoner. Bufdir (2010) konkluderer med at de har kjennskap til hva som utgjør god miljøterapi hva angår relasjonen mellom ungdommene og de ansatte, og at det er metodene som må bedres, noe som kan se ut til å stå i kontrast til det som rapporteres i Brukerundersøkelsen fra 2011, hvor en stor del av ungdommene eksempelvis rapporterer en mangel på tillit til personalet. Dersom ungdommenes oppfatning av deres hverdag ikke stemmer overens med den barnevernfaglige teoribasisen, samtidig som det rapporteres en del dårlige resultater for ungdommer etter endt opphold ved barneverninstitusjoner, er det mulig at viktig kunnskap ikke er kommet til sin rett. Det kan være at slik kunnskap ikke eksisterer, eller at barnevernet ikke alltid klarer å gjøre den gjeldende i praksis. Uavhengig av disse tilsynelatende paradoksene, er det en samfunnsetisk, og -økonomisk utfordring at flere ungdommer etter endt opphold på barneverninstitusjon, ikke er sosialt og økonomisk selvstendige. For å finne ut mer om hva som foregår, og hva som fungerer ved barneverninstitusjonene, kan det være sentralt å høre med ungdommene selv.

Hva er det videre ungdommene trenger, og ikke minst har rett til å lære, eller utvikle, og som de dermed kan trenge å ha som mål ved barneverninstitusjonene? Bufdir (2010) beskriver ungdommenes mål som varierte, og individuelle, avhengig av deres utfordringer. Hvilke generelle mål eksisterer for opplæring i Norge? I opplæringslova omtales flere mål ved grunnskole- og videregående opplæring. Opplæringen skal blant annet gi barn innsikt i kulturelt mangfold, og hvordan en kan vise respekt for andres overbevisninger. De skal lære om demokrati og likestilling. I tillegg skal barna:

utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (§ 1–1)

Dette skal ifølge opplæringslova gjøres gjennom å møte barna med tillit, respekt og krav. De skal gis: ”... *utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*” (§ 1–1). De nevnte aspektene ved målene med opplæringen kan sees på som evner, kunnskap og holdninger som kan bidra til at ungdommer utvikler selvstendighet og sosial kompetanse. Disse begrepene vektlegges også av Larsen (2004), knyttet til miljøterapiarbeid ved barneverninstitusjoner. Vi anser begrepene som sentrale for å lykkes i den norske kulturen, og mener at de kan sees som generelle mål for enhver opplæring. Det blir dermed interessant å finne ut hva som kan øke barneverninstitusjonsungdommenes selvstendighet og sosiale kompetanse. Disse begrepene utdypes og aktualiseres videre i kapittel 7.

### **Motivasjon og problemstillinger**

Vi ser for oss at arbeidet ved en barneverninstitusjon kan gi mange muligheter til å hjelpe ungdommer til konstruktiv endring, hvor miljøterapeutene skal ivareta barnevernloven, og deler av opplæringslova, og forsøker å oppnå barnets beste. Egen interesse for slikt arbeid, og behovet for mer kunnskap om hva som fungerer, har inspirert oss til å gjøre denne studien. Spørsmål vi mener er interessante i denne sammenhengen, omhandler ungdommer sin egen oppfatning av de ansattes gode egenskaper og evner til å hjelpe dem, samtidig som vi lurer på hva som skal til for at ungdommene skal bli selvstendige og sosialt kompetente på en konstruktiv måte gjennom oppholdet på barneverninstitusjoner i Norge. Problemstillingene vi belyser i denne studien er:

*Problemstilling 1: Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsansatte påpeker ungdommene ved institusjonene selv som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring?*

*Problemstilling 2: Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsbeboerne påpeker de ansatte ved institusjonene som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring for ungdommene?*

*Problemstilling 3: Hva er viktig for at ungdom plassert i barneverninstitusjon skal øke sin selvstendighet og sosiale kompetanse?*

Problemstillingene berører hverandre, og ungdommenes selvstendighet og sosiale kompetanse nevnes derfor når det er relevant i Del II. På samme måte vil en del relasjonelle aspekter også nevnes i Del III. Problemstillingene i seg selv kan omtales som samfunnspsykologiske, i den forstand at vi søker kunnskap om hvordan vi kan bedre en dårlig stilt gruppe sin hverdag og måloppnåelse, gjennom å intervju gruppemedlemmene. Likevel har vi hovedsakelig en sosialpsykologisk innfallsvinkel, både når det gjelder analyse og utvalgt litteratur.

Kulturpsykologiske perspektiver blir ikke brukt.

For å få kjennskap til ungdommers egne oppfatninger anvendte vi semi-strukturerte intervjuer. Dette kunne gi oss rike beskrivelser, og la informantene avgjøre hva som er viktig, innenfor de generelle temaene vi ønsket å utforske. For å få et helhetlig bilde, intervjuet vi både ansatte og ungdommer ved flere barneverninstitusjoner. Resultatet ble et intervjumateriale med rike beskrivelser, og vi fikk se litt av bredden av hva som foregår ved barneverninstitusjonene, og mellom ungdommene og de ansatte som jobber der.

### **Oppbygning av masteroppgaven**

Teksten er inndelt i fire deler: Del I: forskningsmetode, Del II: relasjon, Del III: selvstendighet og sosial kompetanse, og Del IV: avslutning.

I Del I, kapittel 1, omtaler vi de metodologiske aspektene ved studien.

I Del II, kapittel 2 gis en kort introduksjon av temaene som blir omtalt i denne delen. I kapittel 3 kommer vi inn på hva våre informanter vektlegger knyttet til de ansattes omsorgsrolle, hva de mener om muligheten til å knytte seg til de ansatte, og hva som skal til for at ungdommene opplever trygghet i relasjonen. Videre ser vi blant annet på hvordan informantene forholder seg til konflikter med ungdommene. I kapittel 4 presenterer vi noen aspekter ved det å være anerkjennende, og kommer inn på hvordan ungdommene kan bli sett og forstått. Vi ser på hva informantene mener om respekt og likeverdighet, og vurderer hvorvidt ungdommene opplever å bli anerkjent. Det 5. kapitlet i Del II, omhandler aspekter knyttet til ungdommenes motivasjon for å jobbe med seg selv og sine mål. Vi kommer inn på hvorvidt ungdommenes opprinnelige motivasjon er tilstrekkelig, og ser videre på hvilke

innfalsvinkler de ansatte bruker for å motivere eller påvirke ungdommene i en konstruktiv retning. I kapittel 6, drøftes aspektene fra Del II.

I Del III, kapittel 7, introduseres blant annet begrepene sosial kompetanse, selvstendighet, utvikling og endring. Kapittel 8 omhandler ungdommenes behov for trygghet, og hvordan det både kan være en hindring, og en mulighet for endring og utvikling. I kapittel 9 ser vi på hvordan ungdommene stiller seg til sin fortid, nåtid og fremtid, og hvordan dette kan påvirke deres fungering knyttet til selvstendighet og sosial kompetanse. Denne fungeringen knyttes opp mot blant annet selvaksept, og attribusjonsstil. I kapittel 10 presenteres eksempler på hvordan ungdommene kan øke sin sosiale kompetanse gjennom en bevissthetsøkning knyttet til sosialt relevante aspekter ved en selv og andre, samtidig som vi ser på noen av ungdommenes nåværende bevissthet. I kapittel 11 omtaler vi overgangen fra å bo på en barneverninstitusjon til å klare seg på egenhånd, og knytter den til ungdommenes sosiale kompetanse og selvstendighet. Vi ser nærmere på hvorvidt ungdomshjemmene klarer å forberede ungdommene på en tilstrekkelig måte, og hvordan for eksempel det å øke ungdommenes sosiale kapital, kan være en viktig investering. Aspektene fra Del III, drøftes i kapittel 12.

I Del IV, kapittel 13 oppsummeres hovedfunn, før vi gjør noen metodiske refleksjoner, og kommer med forslag til videre forskning. Vedlagt er blant annet intervjuguider, temaoversikt, og søknad til Regional etisk komité.

## **Arbeidsfordeling**

Even Svantesvoll har skrevet kapitlene 1 (Del I), og 7–12 (Del III), og Kristin Robberstad Næss har skrevet innledningen, kapitlene 2–6 (Del II), og avslutningen (Del IV).



## Del I

# Forskningsmetode

### 1. Valg av forskningsmetode

For å få svar på studiens to problemstillinger, hadde vi flere muligheter. Vi ønsket å gå i dybden av våre problemstillinger, og en kvalitativ metode ville gi oss muligheten til nettopp dette. Et viktig fokus var å danne oss et mest mulig helhetlig bilde av hva som var de viktigste temaene for våre informanter i tilknytning til problemstillingene, samt hvordan og hvorfor disse temaene ble opplevd som viktigere enn andre temaer av informantene. Dette medførte at vi valgte intervjuet som datainnsamlingsverktøy. I forkant av valget av forskningsmetode hadde vi gjennomgått et variert utvalg av faglitteratur. Dette gjorde at vi hadde definert noen spesifikke interesseområder vi både forsto som viktige for våre problemstillinger, og som vi ønsket å undersøke videre. Blandingen av at vi hadde med oss et bestemt fokus inn i forskningsprosessen, og at vi ønsket å være åpne for at hver enkelt informant sine unike erfaringer skulle få forme intervju situasjonen, gjorde at vi valgte en semi-strukturert intervjuform. Denne intervjuformen gjorde at vi gjennomgikk den aktuelle intervjuguiden (for ungdommene eller de ansatte) med hver informant, og at vi samtidig kunne følge opp informantenes eget initiativ og temaer som var av spesiell interesse i forhold til problemstillingen (Silverman, 2006).

#### 1.1 Intervjuet og kvalitativ forskningsmetode

Semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsverktøy ville potensielt gi oss tilgang til rike og dyptgående beskrivelser i forhold til våre spørsmål. Byrne (2004) understreker at et vellykket intervju kan nå et nivå av kompleksitet og dybde som ikke er tilgjengelig via andre datainnsamlingsmetoder. Videre beskriver hun at det kvalitative intervju spesielt har vært attraktivt for forskere som har ønsket å gi stemme til tidligere ignorerte eller forbigåtte kilder. Etersom ungdommer i barnevernet i mange sammenhenger har blitt forbigått i vurderingen av deres tilbud fra det offentlige (Storø, 2005), var ett av våre ønsker å tydeliggjøre deres stemmer i denne undersøkelsen. Byrne (2004) påpeker at intervjuet produserer en spesiell form for kunnskap – en kunnskap som er en representasjon av et individs syn på, eller

meninger om, ett eller flere temaer. Hun fremhever at denne kunnskapen kan være ustabil og flyktig, ettersom meninger og syn kan endres over tid. Til tross for denne flyktigheten, er det nettopp forståelsen av hva ungdommene opplevde som viktig akkurat nå vi ønsket å forstå. Voksne med tidligere erfaringer fra barneverninstitusjoner kunne i retrospektiv også ha gitt oss verdifull kunnskap om problemstillingen. Men vår prioritet var å undersøke relasjonen mellom de unge og ansatte, og endringsprosessene ungdommene arbeidet med mens de var på institusjonen. I kombinasjon med de ansattes beskrivelser er målet at dette skal gi et helhetlig bilde av hvilke faktorer som er viktige for problemstillingen.

En viktig side ved en vitenskapelig undersøkelse av ethvert fenomen, er å tilpasse måleinstrumentet til hva som skal måles. Det kvalitative intervjuets essens ligger i å avdekke meningsinnholdet i informantens livsverden. I forkant av intervjuet har forskeren gjerne beskrevet hvilke temaer hun er interessert i. På denne måten er det sådd et frø, og gjennom selve intervjuet er det intervjuerens oppgave å gi dette frøet næring til å gro opp til å bli de nyanserte og rike beskrivelsene forskeren ønsker å få tilgang til. På samme måten som at treet vil strekke seg og vokse mot solen, vil intervjuene og informantens beskrivelser ofte strekke seg mot det intervjueren retter sitt lys mot. Utfordringen vil ligge i å lede informanten mot temaene intervjueren ønsker å utforske, samtidig som at man må være oppmerksom på å ikke føre informanten mot spesifikke meninger knyttet til disse temaene (Kvale, 2001). Vårt mål er å få tak i både det unike og den felles underliggende essensen av våre informanternes erfaringer fra institusjonskonteksten.

Sullivan (1954) beskriver at det er intervjueren som er selve metoden i det kvalitative intervju. Målet vil fra forskerens side være å bli bevisst på hvordan den interpersonlige dynamikken i intervju situasjonen påvirker datainnsamlingsprosessen. Dermed blir en viktig side ved dette å være bevisst på hvilken forforståelse og hvilke antagelser intervjueren selv har om intervjuets temaer. Sullivan (1954) beskriver videre at den resiprokale påvirkningen som finner sted mellom intervjuer og informant både kognitivt og emosjonelt plan, heller er en styrke ved det kvalitative intervju enn en svakhet. De subjektive opplevelsene og erfaringene informanten sitter på kan være utfordrende å få tilgang til når intervjueren i utgangspunktet ofte oppleves som en fremmed som kun er interessert i informantens livsverden, i den korte perioden fra intervjuets start til det avsluttes. I lys av dette, innledet vi intervjuene med å forklare våre mål for informantene, i håp om at det ville skape en emosjonell og kognitiv appell. I tillegg kunne det bidra til trygghet i forhold til situasjonens

rammebetingelser, og øke deres forståelse av hva vi ønsker å oppnå gjennom intervjuet. Dette anbefales også av Kvale (1996, s. 132). Han påpeker at mye lærdom kan hentes fra journalister i forhold til stemningssetting under intervjuer. Den aktive lyttingen, intervjuerens evne til å være tilstede og lytte til informantens utsagn, kan være vel så viktig som å mestre spesifikke spørreteknikker. Viktigheten av å lytte aktivt, blir også beskrevet i de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger til intervjuet (Kvale, 1996, s. 135).

## **1.2 Søknad til REK**

For å få tilgang til å gjøre forskningsintervjuer med ansatte og ungdommer ved barneverninstitusjoner i Norge, kreves godkjenning fra Regionale komitèer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK), i vårt tilfelle fra avdelingen REK Midt-Norge. Dessverre ble vår første søknad (15.09.10) til REK på formelt grunnlag ikke godkjent. Hovedgrunnen til dette var noen tekniske problemer mellom datasystemet på NTNU og REK sine nettsider, som nettopp var kommet i nye elektroniske utgaver med fakultetsleder og veileder som ansvarlige med opprettelse av egne kontoer som var belemret med ”barnesykdommer”. På grunn av lang behandlingstid i REK fikk vi ikke søkt på nytt før i november, og godkjenningen fra REK kom dermed først 25. Januar 2011. Det ble da anbefalt fra REK sin side at vi klausulerte oppgaven. Til tross for at dette ikke var ønskelig fra vår side, godtok vi det, ettersom vi på dette tidspunktet lå langt etter tempoplanen. Godkjenningen ligger som vedlegg A.

## **1.3 Forberedelser til intervjuer og utarbeiding av intervjuguide**

Innledningsvis brukte vi en midlertidig problemstilling med temaet ”Ungdom i hjelperelasjoner”. Med bakgrunn i denne og fortløpende litteraturgjennomgang, valgte vi de temaer som pekte seg ut som mest interessante i konstruksjonen av intervjuguiden. Intervjuguiden er derfor inspirert av litteraturgjennomgangen, men likevel ikke basert på noen spesifikk teori. Etter at vi hadde fått godkjent søknaden av REK, samarbeidet vi med en student<sup>1</sup> fra mastergradsstudiet i Rådgivning ved NTNU. Hun ga oss tilbakemeldinger på intervju spørsmålene, samtidig som fikk øvd oss på å gjøre intervjuer. Vi jobbet i triade, i rullerende roller som intervjuer, informant og observatør, og drøftet blant annet kroppsspråk, og spørsmålsformuleringer. Dette var en lærerik erfaring, som gjorde oss bevisste på flere nye

---

<sup>1</sup> Ingunn Svantesvoll.

sider ved intervjusituasjonen, og vi jobbet videre med å formulere spørsmålene på best mulig måte. I denne fasen ble intervjuguiden også drøftet sammen med noen utvalgte personer med arbeidserfaringer fra barnevernkonteksten<sup>2</sup>. Her fikk vi mange gode råd, som hovedsakelig knyttet seg til aktuelle problemstillinger og mulige utfordringer med å intervju ungdommer i barnevernet.

I forkant av intervjuene oppsøkte vi i tillegg to forskere ansatt ved NTNU, som var i startfasen på prosjektet ”Psykisk helse hos barn i barneverninstitusjoner”. De<sup>3</sup> hadde bred erfaring med feltet, og vi fikk gode råd i forhold til både hva som ventet oss og hva vi burde være bevisst på i møtet med barnevernsungdommene. De understreket blant annet etter å ha gjennomgått intervjuguidens temaer, at det var lite sannsynlig at temaene våre ville oppleves som truende av ungdommene. Vi endte med hovedtemaene mål, metode, relasjon, sosial kompetanse, selvstendighet og læring/utvikling. Intervjuguiden er bygget opp med mulighet for å gi informantene rom til å snakke og utdype om det som oppleves viktig for informantene via åpne hovedspørsmål, i tillegg til at det er oppfølgingsspørsmål som både kan hjelpe informantene å forstå vår interesse bedre og bidra til å stimulere informantene til rike beskrivelser. På grunn av den relativt store forskjellen det var på våre to informantgrupper (ungdommer og ansatte) valgte vi å bruke to lignende, men ikke identiske intervjuguides.

Målet med å bruke en versjon til ungdommene, og en annen til de ansatte var å komme nærmest mulig informantenes opplevelser av temaene og tilpasse språket på en måte som gjorde det mest mulig tydelig for informantene hva vi ønsket å få innsikt i. Dette ga oss muligheten til å legge til rette for en mer faglig dialog med de ansatte, mens fokuset ble dreiet mot informantenes egne erfaringer med å bo på barnevernsinstitusjon i samtalen med ungdommene. Eksempelvis var fokuset da på samme tema (relasjon) med samme vinkling (ungdommen) i de to intervjuguidene, men ble sett fra to ulike ståsteder (ungdommene ble spurt om dem selv og de ansatte ble spurt om sine erfaringer med å arbeide med ungdommer). De endelige intervjuguidene vises i vedlegg B.

---

<sup>2</sup> Blant annet Terje Næsdahl Olsen, førstekonsulent ved videreutdanning i miljøterapi ved Universitetet i Bergen og vår veileder Øyvind Kvello fra NTNU Dragvoll.

<sup>3</sup> Torill Tjelflaat og Gro Ulset.

## 1.4 Valg av deltakere

### 1.4.1 Utvalg

Innledningsvis vurderte vi kun å intervju ungdommer, men etter hvert kom vi frem til at viktig kunnskap også kunne innhentes gjennom å intervju ansatte på barneverninstitusjoner. Målet med dette var å få tilgang til flere perspektiver på forskningsspørsmålet. En viktig faktor ved intervjuene av de ansatte, var at de på en annen måte enn ungdommene ville ha kunnskap om fagfeltets verdigrunnlag, metodikk og teori. Vi bestemte oss derfor for å gjøre elleve intervjuer; syv med ungdommer og fire med ansatte. De ansatte var fra trettiårsalderen og oppover, mens ungdommene var mellom 15 og 19 år gamle og hadde alle bodd på barneverninstitusjon på del- eller heltid i minimum ett år. Barneverninstitusjonene i Norge yter forskjellige tilbud. Vår undersøkelse er utført ved institusjoner der ungdommene bor en eller flere dager i uken med overnatting. For å bevare informantenes anonymitet, har vi valgt å ikke inkludere flere detaljer. Med elleve intervjuer regnet vi med å oppnå datametning, altså at man har fått en bred variasjon av det fenomen man ønsker å studere (Thaagard, 2003).

De ansatte har i oppgaven fått de fiktive navnene Hjørdis, Joar, Ingeborg og Trond. Ungdommene har vi kalt Line, Jan, Åge, Kari, Alex, Georg og Edwin. Ungdommer og ansatte markeres med henholdsvis U og A i sitatene. For å bevare informantenes anonymitet har vi endret kjønn på noen av deltagerne. På generell basis kan det være verdt å nevne at ungdommer i alderen 15–19 år kan variere mye med tanke på hvordan de uttrykker seg, evne til refleksjon og modenhet. Ungdom som er på barneverninstitusjoner kan ha fått mindre oppfølging og skolegang, eller måttet klare seg mer på egenhånd enn den gjennomsnittlige norske ungdom. Det er grunn til å tro at dette kan ha påvirket erfaringene ungdommene i vår undersøkelse har og hvordan de opplever og uttrykker seg om disse. Ungdommene kom i tillegg fra ulike bakgrunner sosialt, samfunnsmessig og kulturelt. Utover intervjukonteksten hadde vi ingen anledning til å samle inn data eller på annen måte vurdere hvilken påvirkning dette hadde på vår undersøkelse. Å vurdere kulturelle faktorer som var spesifikke for hver enkelt informant gikk dermed utover vår undersøkelses rammebetingelser.

### **1.4.2 Kontakt med informantene**

Etter godkjenning av REK sendte vi ut forespørsel til flere barneverninstitusjoner for å skaffe informanter. Ved en av disse var det noen potensielle informanter som befant seg både rett over (19 år) og under (15 år) – den alderen vi i utgangspunktet hadde siktet oss inn på (som var 16–18 år). Vi fant at dette var uproblematisk, og informerte om at vi også ønsket kontakt med disse informantene. Vi ga uttrykk for at vi ønsket deltakere fra begge kjønn i begge kategoriene (ansatte og ungdommer), ettersom vi vurderte det som mulig at dette kunne gi oss et mer variert intervjumateriale. Som det fremkommer av forespørselen til institusjonene, måtte de sikre at ungdommene både hadde vilje og evne til å gi oss gode beskrivelser av temaene vi tok opp under intervjuene. Kontakten med barneverninstitusjonene ble utført av studentene, etter at veileder hadde foreslått flere institusjoner som kunne passe våre kriterier. Forespørselen og informert samtykke ligger som vedlegg C.

### **1.5 Gjennomføring av intervjuene**

Våre tidligere erfaringer med forskningsintervjuer var begrenset. En av oss hadde gjennomført to intervjuer i tilknytning til oppgaver som student. Ut over dette hadde begge deltatt på et intervjukurs i regi av NTNU høsten 2009, hvor en får mulighet til å planlegge, utføre og observere et intervju, i tillegg til å oppleve hvordan det er å bli intervjuet. Vi har også tidligere omtalt vårt eget intervjukurs, som vi hadde sammen med en rådgivningsstudent. Vi gjorde mellom ett og tre intervjuer hver intervjudag. Disse varierte fra det korteste intervjuet på 29 minutter til det lengste på 1 time og 41 minutter. Alle intervjuene fant sted våren 2011.

Ved ett tilfelle ble en av oss nødt til å gjøre tre intervjuer uten opphold. Dette var ikke ønskelig, men ble ansett som nødvendig i institusjonens tidsskjema. Dette medførte at forberedelsene og konsentrasjonen i spesielt det tredje intervjuet ble noe svekket. Generelt viste det seg at utbyttet varierte mye fra intervju til intervju. Vi prøvde å notere de punkter vi opplevde hadde mest innvirkning på intervjuene underveis og i etterkant av intervjuene. På grunn av at det kunne ta noen dager fra intervjuet ble utført til at arbeidet med transkriberingen begynte, ga dette en påminnelse av mulige påvirkningsfaktorer under intervjuene. Dette kunne eksempelvis være non-verbale uttrykk som ikke var synlige på lydbåndet om hvordan vi opplevde informantene, om de var urolige, slitne, nervøse eller om vi fikk god kontakt med dem. Et eksempel på disse refleksjonsnotatene er lagt som vedlegg D.

Alle intervjuene ble tatt opp på en mp3-spiller med lyddisk, og lyd kvaliteten på opptakene var svært god. Det eneste tekniske problemet under de elleve intervjuene, var en mobilforstyrrelse i ti sekunder (sitat b69).

Etter første intervjudag drøftet vi våre erfaringer, og mulige endringer av fokus og fremgangsmåter. Intervjuguiden til de ansatte virket som å fungere utmerket. Intervjuguiden vi brukte til ungdommene ga varierende utbytte, og på grunn av dette noterte vi oss mulige måter å omformulere eller utbrodere spørsmålene heller enn å forandre hele guiden. Erfaringene vi fikk med oss fra hvert intervju gjorde at vi stadig fikk bedre innsikt og kompetanse som intervjuere, både gjennom selve intervjuerfaringene, transkriberingen og samtaler om intervjumaterialet.

Vi opplevde at vi fikk mer omfattende og utdypende data fra ungdommene i de siste intervjuene sammenlignet med de første. Dette kunne kanskje skyldes at vi ble flinkere til å intervju, eller lyktes bedre med å skape en trygg og god atmosfære etter hvert som vi ble mer erfarne i intervjusituasjonen. Ikke alle ungdommene svarte på en slik måte at vi fikk et godt innblikk i deres livsverden. Dette kan ha vært en konsekvens av at vi ikke i hvert intervju lyktes i å skape et klima der de følte seg komfortable nok til å dele følelser og tanker med oss. Det er også sannsynlig at mange av disse ungdommene trenger mye tid, betydelig mer enn den tiden vi tilbrakte med dem, for å føle seg frem til hvor mye av sine personlige opplevelser de ønsker å dele med en ukjent student. Men der noen holdt mye tilbake, var det andre som var svært åpne og gavmilde med sine beskrivelser. Det er og mulig at noen av ungdommene hadde vanskeligheter med å forstå det vi spurte dem om. Ansatte uttaler blant annet at det jobbes mye med selvinnsikt. Dersom man er i startfasen av denne prosessen, kan det tenkes at forståelsen av egne og andres mentale prosesser er liten.

Vi var under intervjuene opptatt av å la informantene få nok frihet til å fortelle om temaene vi introduserte for de på den måten de ønsket. Dette fungerte veldig bra, og ga oss i de aller fleste intervjuene rike og varierte beskrivelser av temaene fra våre problemstillinger. Vi opplevde derfor at den semi-strukturerte intervjuformen fungerte godt, og ingen problemer i forhold til den friheten informantene hadde til å avvike fra rekkefølge og temaer i intervjuguiden. Planen med å starte hvert intervju med en beskrivelse av målsetningene med intervjuet ble gjennomført, men tiden vi brukte på dette ble kortet ned etter at en av de ansatte anbefalte oss å ikke bruke for mye tid på dette i forhold til ungdommene.

Kvale (1983) påpeker at det i etterkant av en intervjusituasjon kan være ønskelig for informanten å fortsette dialogen. Temaene i vår konkrete intervjusituasjon gjør at dette kanskje var ekstra viktig å være oppmerksom på, spesielt i forhold til ungdommene. Derfor ga vi hver enkelt informant, både ungdommene og de ansatte, muligheten til å kontakte oss om de skulle ønske dette, både på telefon og på e-post. Det ble opplyst om dette muntlig, og vi ga i tillegg hver informant et ark med kontakinformasjon og opplysninger om muligheten til å trekke seg, disse ligger sammen med informert samtykke som vedlegg C. Ingen av informantene tok kontakt med oss i etterkant.

## **1.6 Analyseprosessen**

Valget av analysemetode ble diskutert i forkant av intervjuene, og vi ønsket å la intervjumaterialet styre vår forskningsprosess. Vi vurderte hvilke kvalitative fremgangsmåter som kunne bidra til dette, men fant at det ville være fordelaktig å utsette valget av analysemetode til etter gjennomføringen av intervjuene. Dette holdt mulighetene åpne til å velge den best egnede fremgangsmåten når intervjumaterialet var innsamlet.

### **1.6.1 Transkripsjon av intervjumaterialet og fremstillingsform**

Transkriberingen av intervjumaterialet ga oss muligheten til å bli godt kjent med intervjutekstene allerede før vi gikk i gang med intervjuanalysen. Transkripsjonen ble gjort på privat PC i tekstprogrammet Microsoft Word. For å sikre at ingenting kom på avveie, var denne ikke oppkoblet til internett mens det ble arbeidet med intervjumaterialet. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet<sup>4</sup> og intervjutekstene ble oversatt fra dialekt til bokmål. Det er mulig at noe informasjon kan ha gått tapt i denne oversettelsen, men vi vurderte dette som nødvendig for å ivareta deltakernes anonymitet, i tillegg til at det økte tekstens lesbarhet.

Vi opplevde kun ved noen få anledninger å være usikre på meningsinnholdet i informantenes utsagn. Etersom transkripsjonen ble gjort kort tid etter intervjuene, var det lett å vende tilbake til intervjusituasjonens forståelsesramme under transkriberingen. Alle stedsnavn og personnavn ble endret for å sikre informantenes anonymitet. I enkelte deler av sitatene, er identifiserbare beskrivelser skiftet ut med tilsvarende, men fiktive beskrivelser. Sitatene er nummerert etter introduksjonssted. I Del II brukes **a1.**, og i Del III **b1.** for første

---

<sup>4</sup> Det samlede intervjumaterialet var i overkant av 150 sider.



sitat. Ved referering til disse i teksten ellers, brukes (a1) og (b1). På denne måten har vi gjort det mulig for leseren å vurdere kvaliteten på vår intervjuanalyse, slik at grunnlaget for våre tolkninger i størst mulig grad er inkludert i oppgaveteksten. Vi har gjort en ord-for-ord-transkripsjon, der vi har fulgt Langdridge (2006) sin anbefaling om å ikke gjøre noe forsøk på å korrigere det som ble sagt, bortsett fra noen anledninger der detaljer måtte endres for å ivareta informantenes anonymitet. Ut over dette er det ikke inkludert indikasjoner på antall sekunder opphold i tale og lignende. Dette ville vært nødvendig ved bruk av andre kvalitative metoder, som for eksempel diskursanalyse (Langdridge, 2006), men er lite anvendt i fenomenologisk tilnærming.

Under transkriberingen ble intervjueteksten delt opp i avsnitt, og hvert utsagn fra informant eller intervjuer ble presentert i et eget avsnitt. I fremstillingen har vi hatt et ønske om å tydeliggjøre grunnlaget for våre tolkninger av intervjumaterialet. Vi har derfor inkludert mange sitater i teksten. Pauselyder og lignende er inkludert i teksten slik de fremkom i lydopptaket. Eksempler på dette er: ”eh” ”mmm” og ord som ”liksom”. For å tydeliggjøre intervjumaterialet, har vi ved noen tilfeller inkludert intervjuers utsagn. Videre har vi inkludert enkelte oppklaringer i teksten, der det ble vurdert at det var risiko for at informasjon hadde gått tapt av at sitatet ble flyttet fra sin opprinnelige sammenheng. For å tydeliggjøre hva som er informantenes utsagn har vi brukt kursiv på deres sitater, mens det ved intervjuers utsagn eller oppklaringer ikke er brukt kursiv. Sitatene fra ungdommene og de ansatte introduseres fortløpende og er ikke adskilte fra hverandre. Hensikten med dette er at de ulike perspektivene ungdommene og de ansatte har skal gi et nyansert bilde over de viktigste temaene i teksten, og på denne måten tydeliggjøre både forskjeller og likheter. I teksten har vi gjort sitatene mest mulig lesbare, uten å redusere meningsinnholdet. Vi har blant annet satt punktum og komma, selv om det i et intervju kan høres ut som informanten snakker sammenhengende, uten klare pauser, over flere minutter. Transkripsjonssystemet ligger som vedlegg E.

### **1.6.2 Fenomenologisk analyse**

Å forske kvalitativt er, ifølge Postholm (2005), å forstå deltakernes perspektiv. Dette var også vår målsetning, og vi valgte å bruke en fenomenologisk tilnærming for å kunne fokusere på deltakernes opplevelser. Innen fenomenologien eksisterer det flere retninger, og vi besluttet at fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) ga oss et godt egnet utgangspunkt

for å analysere vårt intervjumateriale. I vår analyseprosess har vi tatt utgangspunkt i Smith og Osborn (2008) sin fremstilling av IPA som forskningsanalytisk verktøy, men vi har ved noen anledninger avveket noe fra den metodiske fremgangsmåten de har beskrevet. Dette vil vi komme til der det er aktuelt.

På denne måten er vår studie forankret i en fenomenologisk forskningstradisjon, og inspirert av Smith og Osborn (2008) sin variant av IPA. Målet med dette var å kunne fokusere på både deltakernes opplevelser og våre tolkninger av intervjutranskripsjonene i analyseprosessen. Smith og Osborn (2008, s. 67) understreker at deres fremstilling av IPA illustrerer et eksempel på en fremgangsmåte som har fungert bra i deres undersøkelser, men at dette på ingen måte er ment som en preskriptiv modell som må etterfølges for å ivareta analyseprosessens validitet.

At deltakerens livsverden er i sentrum, er i tråd med det fokuset vi hadde under intervjuene. I tillegg påpeker Smith og Osborn (2008) at den semi-strukturerte intervjuformen vi hadde valgt i intervjuguiden, er godt egnet ved bruk av IPA. I et historisk lys, er fenomenologien en videreutvikling av hermeneutikken. To av de mest sentrale figurene i disse retningene er henholdsvis Gadamer og Husserl. Gadamers hermeneutikk oversettes av Gustavsson (2007) som ”tolkningslära”, mens Husserls begreper ”livsverden” og ”horisont”, er viktige forløpere til den forskningsmetodiske tilnærming vi har anvendt i denne oppgaven. Det sentrale her er fokuset på individets tolkning av sin livsverden og hvordan mening konstrueres, og både Husserls forståelse og den senere fenomenologien som kvalitativ forskningsmetode er basert på at det subjektive og det objektive er flettet sammen i denne meningsverdenen. IPA som forskningsmetodisk tilnærming er ifølge Smith og Osborn (2008), fenomenologisk på den måten at den involverer en detaljert undersøkelse av deltakernes erfaringer, og dermed er fokusert på den personlige oppfattelsen eller beretningen om en hendelse eller opplevelse, i motsetning til å forsøke å samle objektive uttalelser om et objekt eller hendelser i seg selv. Målet med denne typen forskning blir derfor å gripe enkeltmenneskets erfaringer samtidig som man prøver å forstå hvilke fellestrekk som finnes i flere individers beskrivelser (Postholm, 2005). Dette har også vært vårt fokus i denne forskningsprosessen.

Kvale (1997, s. 21) poengterer at: *”En pris for dette fokuset er at den ytre verden, eller en større forståelsesramme kommer i bakgrunnen”*. Thaaagard (2003, s. 36) påpeker også at:

*”Forskningen lett kan bli for beskrivende og triviell, ettersom aktørens perspektiv fremheves på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme”.* I lys av dette må vi erkjenne at det i vår oppgave hovedsakelig er anvendt et sosialpsykologisk perspektiv, der samfunnet og kulturens påvirkning på individet havner i bakgrunnen av forskningen. På den andre siden gir et slikt fokus mer rom for å forstå individets egne erfaringer, som er det sentrale i vår oppgave.

For å kunne gripe de viktigste sidene av deltakernes opplevelser vil forskeren selv bevege seg inn i et ukjent meningsunivers. Her vil forskerens egne erfaringer danne utgangspunktet for hvordan informantenes opplevelser blir forstått og fortolket. På denne måten vil den fenomenologiske forskningsprosessen være preget av forskeren selv, gjennom intervjuene, analysen og valget av teoretiske perspektiver.

Dette bekreftes ved at Smith og Osborn (2008) beskriver IPA som fortolkende på den måten at den vektlegger den aktive rollen som forsker i en dynamisk prosess mellom forskeren og det hun undersøker. Det søkes dermed å få tilgang til informantenes ”innsideperspektiv”. For å tydeliggjøre vår rolle som forskere har vi derfor forsøkt å synliggjøre både valgene vi har gjort i forskningsprosessen, og intervjumaterialet som danner utgangspunktet for våre tolkninger.

I bruken av IPA kan man stille seg selv kritiske spørsmål som: ”Lekkes det ut noe informantene ikke hadde intendert her?”, ”Hva søker informantene å oppnå med å si dette?” (Smith & Osborn, 2008, s. 53). På denne måten handler det både om å være kritisk fortolkende og fokusert på meningsinnholdet både på overflaten og i dybden av det som blir sagt. En er også med bruken av IPA interessert i å forstå de mentale prosessene som foregår hos informantene (Smith & Osborn, 2008, s. 54), noe vi forsøkte å ta med oss inn i analyseprosessen gjennom å forsøke å tolke meningsinnholdet bak informantenes beskrivelser, og knytte dette opp mot de psykologiske temaene vi fant i teksten. På denne måten gjorde vi ikke bare et forsøk på å forstå det som ble sagt direkte, men også hva som lå implisitt i disse utsagnene. Det er dermed et mål å gjøre interne prosesser eksplisitte. I denne tolkningsprosessen er det viktig å være reflektert i forhold til hvilken forforståelse vi som forskere bringer med oss inn i analyseprosessen.

### **1.6.3 Forforståelse**

Målet om å legge til side eller suspendere denne forforståelsen er en viktig del av fenomenologien. Dette blir gjerne beskrevet som ”bracketing” (Giorgi & Giorgi, 2008), eller med Husserls eget begrep Epoché, som refererer til den transcendentale fenomenologiske ideen om å komme fri fra alle tidligere antagelser om eksistensen og den eksterne verden. Et forsøk på å frigjøre oss fra vår forforståelse i møtet med informantene, er ikke det samme som at vi lykkes med dette. Det handler heller om å tilstrebe forståelse av hvordan det vi tar med oss inn i forskningssituasjonen påvirker denne. Det var derfor viktig for oss å være reflektert over hvilken kunnskap og hvilke antagelser vi brakte med oss i møte med informantene og intervjutranskripsjonene. Til tross for at vi ønsket å gå inn i informantenes livsverden og søke å forstå deres meninger og erfaringer basert på de rammebetingelsene som eksisterer her, ansees det som svært utfordrende, om ikke umulig, å nå målet om Epoché. Vi mener derfor at våre intervjuer og vår analyse er et møte mellom vår egen og informantenes livsverden, og at vi derfor i beste fall kan forsøke å belyse det vi oppfatter som viktigst fra dette møtet.

Som studenter på mastergradsstudiet i Kultur-, sosial- og samfunnspsykologi har vi forut for denne oppgaven ikke lest mye barnevernsfaglig litteratur. Men det er ikke dermed sagt at vi ikke har teoretiske kunnskaper som er relevante i en slik kontekst. Sosialpsykologiens kunnskap kan, i likhet med flere andre psykologiske fagforgreninger, overføres til de fleste sammenhenger der mennesker er involvert. Kunnskapen fra et slikt fagområde har mest sannsynlig påvirket oss som studenter på en slik måte at vi ikke kan innta en holdning der vi legger bort denne forståelsen av mennesket. I den delen av analysen hvor vi knyttet intervjumaterialet opp mot ulike teoretiske perspektiver, anvendte vi en rekke litteraturkilder vi har kommet i kontakt med gjennom sosialpsykologien. Denne psykologiske kunnskapen utgjør antakeligvis bare en liten del av det som påvirket oss i møte med våre informanter og vårt intervjumateriale, men er kanskje den enkleste påvirkningsfaktoren å legge merke til i forhold til denne studien. Ut over dette, ønsker vi å ta med oss bevisstheten rundt vår påvirkning på studien til avsnitt 1.8, der studiens kvalitet vi drøftes.

### **1.6.4 Intervjuanalysen**

Den innledende fasen av intervjuanalysen besto av at vi gjorde oss kjent med intervjutekstene. Gjennomføringen av intervjuene, samt refleksjonsnotater vi tok under og etter hvert intervju, dannet en begynnende forståelse av hva som var viktige temaer for

informantene. Et eksempel på disse refleksjonsnotatene ligger som vedlegg E. Etter dette fortsatte vi med transkriberingen av intervjuene, noe som også bidro til å øke vår innsikt i intervjumaterialet. Vi hadde dermed arbeidet med intervjumaterialet i lengre tid før vi begynte den aktive analyseprosessen. En av fordelene med dette var at vi begge kjente intervjuene svært godt, slik at vi kunne ta med oss denne forståelsen i den videre analyseprosessen.

Etter transkriberingen ble vi enige om at vi skulle gjennomføre hver vår analyseprosess, og deretter møtes for å diskutere hva vi hadde funnet og hvordan det videre arbeidet skulle ta form. Vi brukte intervjuprogrammet Nvivo til å analysere intervjutekstene. Med dette programmet kan tekstbiter knyttes sammen til det som kalles noder. Disse nodene gis navn av brukeren, og kan dermed danne utgangspunktet for en tematisk organisering av tekstens interesseområder. Nodene ble konstruert ved å lese gjennom noen setninger av gangen, avhengig av den naturlige flyten i utsagnet, og i de tilfeller utsagnene ble vurdert som å omhandle noe av relevans for våre problemstillinger kodet vi dette opp mot en node. Hvis utsagnet ikke ble vurdert som interessant ble ingen node opprettet. I motsetning til Smith og Osborns (2008) beskrivelser der teksten analyseres i marginen på utskriftspapiret, gjorde vår elektroniske håndtering av intervjumaterialet det mulig å håndtere større mengder tekst enn det som er normalt i en IPA studie. En konsekvens av en elektronisk håndtering var at våre hovednoder ble tillagt undernoder heller enn at vi gjennomgikk teksten i to ulike analysefaser der hver kategori ble justert i forhold til at en økende grad av teoretiske perspektiver ble inkludert. Dermed er vår analyseprosess noe mer tematisk enn den som ble beskrevet av Smith og Osborns (2008), deres fremgangsmåte er mer stegvis enn den vi har gjennomført. En fordel med dette var at vi lettere kunne finne likhetstrekk mellom de ulike informantenes beskrivelser. Vår stadig økende forståelse av hva som var viktig for informantene, gjorde at vi gikk tilbake og analyserte detaljer i utsagnene gjennom hele analyseprosessen. Eksempelvis har dette ført til at vi har inkludert narrativet som et viktig tema, og ikke bare innholdet i narrativet, noe som ikke var tydelig i den innledende analysefasen. Kanskje har dette gjort den avsluttende fasen av vår analyseprosess mer tidkrevende enn nødvendig, men den har samtidig gitt oss et nyansert bilde av intervjumaterialets temaer.

Når en node først var skapt, kunne senere utsagn som dreide seg om samme tema enkelt kobles opp mot den eksisterende noden. Dette ga dermed et oversiktlig bilde av hvilke temaer som var viktige i hver intervjutekst. Hver enkelt node kunne inneholde alt fra en enkelt referanse til intervjumaterialet, til i overkant av 80 på det meste, og kunne bli forstått som et

resultat av både informantenes egne opplevelser og innholdet i intervjuguiden. Hvert tema i intervjumaterialet kunne på denne måten inkludere store mengder tekst som kan hentes tilbake med ett enkelt tastetrykk. For eksempel kan et utsagn som omhandler temaene ”selvstendighet”, ”rolle” og ”tålmodighet”, kodes opp mot alle disse tre nodene. Dette bidro til at vi enkelt kunne lokalisere hvor i intervjuteksten hvert sitat var hentet fra. Dermed kunne vi kontrollere at minst mulig informasjon gikk tapt i overgangen til oppgaveteksten, samtidig som vi kunne sjekke at våre tolkninger var forankret i utsagnets opprinnelige kontekst.

Etter at vi hadde gått gjennom et intervju, fortsatte vi med kodingen av det neste, og skapte nye noder når det var nye temaer av interesse. Dermed kunne vi organisere hvilke temaer som var viktige for vår problemstilling, både for hver informant og på tvers av hele intervjumaterialet. I sin beskrivelse av IPA kaller Langdridge (2006, s. 279) denne fasen av analyseprosessen ”identifisering av temaer”, og man begynner på dette stadiet å se konturene av de ulike hovedtemaene i teksten, og en beveger seg her ofte i retning av mer psykologisk terminologi (Smith & Osborn, 2008).

Gjennom å bearbeide nodene vi hadde funnet, og organisere disse systematisk, kom vi frem til en tematisk oversikt over hvilke temaer som var mest sentrale på tvers av ungdommene og de ansatte. Vi møttes på dette tidspunkt og vurderte hvilke temaer vi skulle fokusere på videre. Det ble avgjort at hovedfokuset i Del II skulle være relasjonen mellom ungdommene og de ansatte, mens Del III skulle ta for seg endring og utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse. Etter å ha avgjort dette, arbeidet vi videre med å organisere nodene i lys av hver våre problemstillinger, og spisset den innledende problemstillingen i tre retninger for å avspeile hvilket fokus vi tok med oss videre.

Der vi i de innledende stegene av analyseprosessen var opptatt av å bevare et åpent sinn i forhold til hvilke temaer som var viktige i forhold til problemstillingenes ulike sider, begynte vi her å evaluere temaene i et noe mer snevert lys, og i henhold til relevant teori. For å kaste lys over denne delen av analysen har vi inkludert et bilde av hvordan ett av våre nodekart så ut på dette tidspunkt i vedlegg F.

Langdridge (2006) kaller dette steget av analyseprosessen ”strukturering av temaer”. Her organiserte vi de temaene vi hadde funnet innledningsvis, altså våre førstesakstemaer (Smith & Osborns, 2008), i klynger for å skape et oversiktlig bilde av intervjumaterialet. I sin gjennomgang av de ulike stegene i IPA, presiserer Smith & Osborn (2008, s. 74–75) at

temaene fra de innledende analysestegene kan brukes til å danne utgangspunktet for den avsluttende analysefasen. Her beskrives det at forskeren må bestemme seg for hvilke områder det skal fokuseres på i fortsettelsen. Ettersom vi gjorde hver vår analyse, fortsatte vi å jobbe i Nvivo. I Del II ble nodene knyttet til relasjonstemaet mer nyanserte, noe som avspeiles i vedlegg F. I Del III ble det arbeidet med de temaene som kunne være av interesse for selvstendighet og sosial kompetanse. Dermed ble de nodene og undernodene som vi var kommet frem til i den innledende analysefasen undersøkt, og teksten i hver enkelt node som ble vurdert som interessant ble gjennomgått og analysert for å trekke frem essensen av informantenes beskrivelser. En oversikt over temaklyngene som dannet utgangspunkt for Del III ligger som vedlegg G.

Fokuset i den avsluttende analysefasen var derfor på likheter og forskjeller i sitatene som utgjorde kategoriene vi hadde tatt med videre. Det sentrale var dermed å kunne belyse hvordan informantenes utsagn kastet lys over de spissede problemstillingene. På denne måten markerte dette et skille mellom det som hadde vært en tematisk fremgangsmåte frem til dette tidspunkt, og det som ble en mer fortolkende analysefase mot avslutningen. I denne avsluttende analysefasen var selve tekstskrivingen en viktig del av analysen. Gjennom stadig økende forståelse for informantenes utsagn, så vi under overflaten, og analyserte hvert enkelt sitat i dybden. På denne måten tolket vi informantenes utsagn – både i lys av deres tidligere uttalelser og vår egen forståelse av temaene.

Det fjerde analysesteget, blir av Langdridge (2006, s. 279) beskrevet som: ”Å lage en oppsummerende tabell” over de overordnede temaene fra temaklyngene. Det femte og avsluttende analysesteget kalles ”Tematisk integrering av tilfeller” (Langdridge, 2006, s. 280). Overgangen fra temaklyngene til den tematiske fremstillingen vi presenterte i teksten, innebar dermed at mange av sitatene fra disse kategoriene ble integrert inn i teksten, mens enkelte sitater ble utelatt ettersom de ikke ble vurdert som sentrale for avsnittene som utgjorde hvert kapittel. Ifølge Smith og Osborn (2008, s. 76) er skillet mellom skriveprosessen og analysen i IPA til en viss grad et falskt skille. Samtidig som teksten blir til, foregår den avsluttende analysefasen, der en oversetter temaene en har funnet til en narrativ redegjørelse. Teksten i denne oppgaven er på mange måter presentert i tråd med en slik narrativ redegjørelse. Vi har presentert teksten med resultater, analyse og teori under ett. Dette medførte at sitatene ble flyttet mellom de ulike avsnittene etter hvert som disse ble mer nyanserte og finpussete. Samtidig som arbeidet med selve teksten pågikk, oppsøkte vi relevant teori i forhold til

temaene vi til ethvert tidspunkt arbeidet med. På denne måten ble den siste delen av analyseprosessen en bevegelse frem og tilbake mellom teorilesning, intervjumaterialet og tekstskriving. Denne stadig økende forståelsen av intervjumaterialet ble dermed brukt til å gjøre forandringer i teksten og fremstillingsformen der det var fordelaktig.

Organiseringen av sitatene ble gjort kontinuerlig, med tanke på å forstå meningsinnholdet i informantenes uttalelser heller enn å skape klare kategorier som ikke overlappet i den tematiske integreringen. Dermed ble organiseringen av kategoriene i første omgang gjennomført med tanke på å skape oversikt over hva som var viktige temaer i forhold til problemstillingen, og med tanke på tekstens fremstillingsform. Etter hvert ble sitatene gradvis knyttet mer og mer opp mot relevant teori i teksten. På denne måten mener vi at den endelige teksten gir et oversiktlig bilde av de sentrale temaene i intervjumaterialet, og har dermed anvendt tekstskrivingen og fremstillingen som det avsluttende analysesteget i vår oppgave. Vi har derfor ikke inkludert en tabell for den avsluttende analysefasen, ettersom vi vurderte at teksten ga et bedre bilde av denne prosessen. Eksempler på hvordan kategoriene fra førstesaksanalysen og temaklyngene ble videreutviklet når vi brukte et mer fortolkende og teoretisk blikk på sitatene, er utskillingen av temaene ”sosiale antenner”, ”sosial angst” og ”selvaksept” fra kategorien sosial kompetanse.

## **1.7 Etiske refleksjoner**

Postholm (2005, s. 142) påpeker at adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsprosessen. Hun understreker også viktigheten av å ta hensyn til deltakerne i studien. I vår studie har vi gjort dette gjennom å ivareta informantenes anonymitet på flere ulike måter, slik det ble beskrevet i avsnitt 1.4.1 og 1.6.1. Alle personopplysninger ble dermed anonymisert i fremstillingen av oppgaven for å ivareta informantenes konfidensialitet. Ifølge Silverman (2006, s. 323) er dette et viktig punkt for å sikre en etisk forsvarlig fremgangsmåte i forskningsprosessen. Videre understreker han at frivillighet er et annet viktig punkt. Vi har i denne studien ivaretatt dette gjennom at vi samlet inn informert samtykke i forkant av hvert intervju, og en mal for dette er lagt som vedlegg C. Vi ga også informantene muligheten til å trekke seg på ethvert tidspunkt under intervjuet eller senere i studien, og muligheten til at materialet fra deres intervju dermed ville bli ekskludert. Ingen av informantene valgte å gjøre dette.



For ytterligere å sikre informantenes anonymitet godtok vi REK sitt forslag om å klausulere oppgaven inntil de yngste informantene i vår undersøkelse var ferdige med sin relasjon til barnevernet. På grunn av muligheten til ettervern til fylte 23, år vil dette medføre 7 år fra og med våren 2011. Forskningssamfunnet vil derfor ikke kunne nyte godt av vår studie før i 2019, men ettersom våre navn er kjent for deltakerne, vil de kunne knytte situatene vi har anvendt til annen informasjon de har om personalet eller ungdommene fra de barnevernkontekstene vi har studert. Dermed vil anonymiteten til våre deltakere kunne bli truet. På denne måten vil ikke vårt intervjumateriale på noen måte kunne være avslørende for informantene mens de er en del av de relasjonene de har omtalt under intervjuene.

Under intervjuene opplevde vi at noen av ungdommene ikke ønsket eller kunne svare omfattende på visse spørsmål, noe vi hadde regnet med på forhånd. I de intervjuene der vi opplevde at ungdommene ikke var muntlige/snakket mye, måtte vi hele tiden være bevisst på at de allerede gjennom å møte oss hadde vært generøse. Vi var på forhånd klar over at disse ungdommene selv hadde blitt spurt av personalet om de ønsket å delta og hadde akseptert dette. Likevel var vårt fokus hele tiden på å være oppmerksom på at ungdommene skulle få styre unna temaer de ikke ønsket å snakke om, og dette informerte vi også om på forhånd. Dette kunne gjøres gjennom at de uttrykte et ønske om å gå videre, men vi var også oppmerksomme på andre måter å formidle dette på. To av informantene ble noe rastløse mot slutten av intervjuet, og vi valgte derfor å korte ned intervjuene for å unngå å påføre disse informantene en ubehagelig opplevelse.

### **1.7.1 Oppbevaring av intervjumaterialet**

Intervjumaterialet i form av lydbånd med intervjuopptak har blitt oppbevart innelåst i våre private hjem. Dette ble en konsekvens av at vi fikk avslag på tilgang om et oppholdsrom/kontor vi kunne arbeide fra på Dragvoll, NTNU. Vi måtte på grunn av dette bruke felles lesesal som arbeidsplass i de situasjoner vi arbeidet på universitetet, og vi gjorde derfor alt arbeidet med transkribering av intervjumaterialet hjemmefra på en stasjonær datamaskin. Dokumentene som inneholdt transkripsjoner ble lagret på en ekstern harddisk med passord, som ble slått av og satt bort når den ikke var i bruk. Navnene på våre informanter har aldri blitt inkludert i vårt intervjumateriale, og opptakene ble slettet etter at transkriberingen var ferdiggjort. Hverken veileder eller andre i tilknytning til NTNU har på

noe tidspunkt hatt tilgang til materiale der informantenes navn ble brukt, og herved har vi fylt våre forpliktelser til REK i forhold til anonymitet.

## 1.8 Studiens kvalitet

Howe og Eisenhardt (1990) presenterer fem kvalitetskriterier en studie kan vurderes etter. I første omgang skal *forskningsspørsmålet* drive frem datainnsamlingen og analysen av dataene. I vår studie ønsket vi å belyse hva ungdommer og ansatte mener er viktig i relasjonen mellom dem i hverdagen ved barneverninstitusjoner, og hva som er viktig i endrings- og utviklingsprosesser knyttet til sosial kompetanse og selvstendighet i den samme konteksten. Vi mener en semi-strukturert intervjuform og en fenomenologisk analyse av intervjumaterialet var passende verktøyer for å undersøke dette spørsmålet. Dette er beskrevet i avsnitt 1.1, 1.5 og 1.6. Videre beskriver Howe og Eisenhardt (1990) at datainnsamlingsstrategier og analysemåter må tas i bruk på en *kompetent* måte. Vi har derfor forsøkt å presentere en mest mulig gjennomiktig forskningsprosess i dette kapitlet, slik at leseren kan vurdere dette. På denne måten har vi tilstrebet å øke studiens pålitelighet og reliabilitet. Til tross for dette anser vi det som umulig å presentere alt som kan ha vært relevant i denne sammenheng, derfor er det også nødvendig å belyse forskerens *subjektivitet og antakelser*. Dette har vi beskrevet i avsnitt 1.6.3, i tillegg til at vi fortløpende har belyst vår subjektivitet og påvirkning i de ulike avsnittene av dette kapitlet. På denne måten har vi tydeliggjort vår subjektive rolle som forskere og lagt til rette for at vår påvirkning i de ulike delene av forskningsprosessen skal være synlig for leseren.

Det siste punktet Howe og Eisenhardt (1990) trekker frem er studiens *nytteverdi*. På grunn av klausuleringen vil oppgaven ikke kunne være et bidrag til fagfeltet de nærmeste årene. Dette begrenser oppgavens nytteverdi på det nåværende tidspunkt, men etter klausuleringsperioden er over håper vi den kan være nyttig og lærerik lesning i de fagkretser som arbeider med barn og unge.

## Del II

### Den gode relasjonen

#### 2. Innledning til Del II

I Del II av oppgaven forsøker vi å belyse spørsmålene:

*Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsansatte påpeker ungdommene ved institusjonene selv som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring?*

*Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsbeboerne påpeker de ansatte ved institusjonene som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring for ungdommene?*

Vi har et fokus på ungdommenes selvstendighet og sosiale kompetanse, og endringsmulighetene knyttes til disse der det er relevant.

I det første kapitlet i denne delen ser vi nærmere på blant annet ungdommenes tidligere erfaringer med foreldre og fosterforeldre, hvorvidt det er en fordel at ansatte har en foreldrerolle overfor ungdommene, hva trygghet er for ungdommene, hvorfor forutsigbarhet kan være viktig, og hvordan ungdommene trenger at de ansatte forholder seg til konflikter og destruktiv atferd hos ungdommene.

Kapittel 4 omhandler noen grunnleggende aspekter ved det å formilde anerkjennelse, blant annet inntoning, deling av opplevelser, forståelse, respekt og likeverdighet. Vi fokuserer på informantenes opplevelser av de ansattes evner og holdninger knyttet til de nevnte aspektene. Dette kapitlet skiller seg fra de to andre i denne delen ved at vi fokuserer på anerkjennelse på et dypere nivå, enn vi gjør med de andre temaene.

I kapittel 5 omtaler vi blant annet ungdommenes motivasjon, hvordan de ansatte på ulike måter kan øke motivasjonen hos ungdommene, og hvilke muligheter gode motiveringsverktøy kan skape knyttet til endringsprosessene ved institusjonene. Vi kommer inn på noen måter å påvirke og motivere ungdommene mer eller mindre direkte til endring, og

flere av begrepene vil for eksempel falle inn under temaet sosial innflytelse ("social influence").

Problemstillingene knyttet til aspektene i Del II, drøftes i kapittel 6.

### 3. Omsorg

#### 3.1 Autoritativ oppdragelse

Autoritativ oppdragelsesstil regnes for å være den mest konstruktive oppdragelsesstilen i vestlig verden, ifølge Steinberg (2001). Fordelene ved autoritativ oppdragelsesstil gjelder i nåtidige, moderne, industrialiserte samfunn, hvor det også eksisterer kulturell diversitet. Subkulturell innflytelse vil kunne begrense den konstruktive effekten. Det er derfor vesentlig å være oppmerksom på hvilke holdninger subkulturen rundt et barn eller en ungdom har til for eksempel skole. I nabolag hvor mange foreldre har en autoritativ oppdragelsesstil, er også den positive effekten på barna større. Barna til autoritative foreldre har generelt god helse, en god psykososial utvikling, og klarer seg godt i akademisk sammenheng, sammenlignet med andre oppdragelsesstiler (Steinberg, 2001). Autoritative foreldre er varme og involverer seg i barna sine, samtidig som de er konsistente hva angår å etablere retningslinjer, grenser og aldersadekvate forventninger, og følge opp slik at de blir møtt. Disse elementene er grunnleggende og konstante gjennom oppveksten, men et nytt element dukker opp i ungdomsårene, ifølge Steinberg. Det omhandler i hvor stor grad foreldre oppmuntrer og gir ungdommene lov til å utvikle sine egne meninger og overbevisninger ("psychological autonomy granting"). En økende grad av psykologisk autonomi kan øke ungdommenes ansvarsopplevelse og initiativ. Det kan også ha en psykososial fordel: *"Adolescents whose parents encourage their psychological autonomy, for example, are relatively more competent than other youngsters in their interactions with peers."* (Steinberg, 2001, s. 10). Hva mener informantene at de ansattes oppdragelse er preget av? Først ser vi nærmere på konteksten for oppdragelse på barneverninstitusjonene.

#### 3.2 Ungdommenes oppvekst, og relasjonelle problematferd

De ansatte antyder at flere av ungdommene de arbeider med har opplevd en eller annen form for omsorgssvikt i oppveksten:

**a1.** *For her skal vi på en måte gjøre noe på et par år, som mange har gjort på et helt liv da kan du si. For mange mangler jo veldig mye, og har vært i barnevernet siden de var fem år, og vært en kasteball i systemet, og brutte fosterhjem, og hit og dit. (Ingeborg A(nsatt), s. 22)*

**a2.** *Og grunnleggende for alle som kommer hit, er det at det er manglende, - de har fått lite omsorg, det er lite grenser, det er lite oppfølging generelt. Det er fellesnevneren på alle, både*

*jentene og guttene. Eller så kommer de ikke hit vet du. [Intervjuer: Nei..] Nei, og veldig ofte brutte relasjoner. Det er skillsmissebarn. Det er brutte relasjoner i forhold til fosterhjem, enkelte har vært i fem og seks fosterhjem, som er sprukket før de kommer hit. Det har vært 13–14 skoler de har vært innom, før de er 14 år. (Trond A, s. 6)*

**a3.** *Disse ungdommene her de er jo, de er tatt hånd om på grunn av omsorgssvikt, og hvilke vansker de har når de kommer inn det trenger ikke nødvendigvis å være atferdsvansker, det kan være, det kan være psykiske vansker, det kan være, altså det kan være en veldig brei skala på hva som egentlig er problemene til disse ungdommene, men ofte så vil det jo være en del atferdsproblematikk som følger med. De har jo allerede vært innom så mange omsorgsplasser før de kommer på institusjon, at de vil alltid ha noe atferdsproblematikk, stort sett. (Hjørdis A, s. 2 )*

Hjørdis opplever at det er mange ulike problemer ungdommene sliter med, men hun hevder at de er på ungdomshjemmet på grunn av omsorgssvikt, og oftest har atferdsproblemer. Hun kommer med et eksempel på hvordan deres bakgrunner med omsorgssvikt gir egne utfordringer knyttet til det å utvikle en god relasjon:

**a4.** *Veldig, men hun jeg snakker om, har en relasjonsskade ikke sant? Men du kan komme til en ungdom som ikke har så store relasjonsskader. Så det er veldig individuelt hvor stor skade den her ungdommen har. Det kan være enklere for mange å få en god relasjon i starten, mens andre må du jobbe veldig mye lenger med. (Hjørdis A, s. 13)*

De ansatte er altså bevisste på omsorgssvikt tidligere i livet til ungdommene, og forsøker å forholde seg til dette på en konstruktiv måte. Georg er klar over at han tidligere hadde problemer med aggresjon:

**a5.** *Ja, jeg kan jo innrømme, - jeg var jo en liten bølge, kan du si. (...) Før var det slik at jeg gikk i slagsmål dersom de, ja, slengte dritt eller [noe]. Men nå er jeg liksom venner med alle. (Georg U(ngdom), s. 4)*

I tillegg har Georg slitt med sosial angst:

**a6.** *Jeg husker at jeg slet med å være i en folkemengde. Altså, jeg var nervøs for det meste kan du si. De har hjulpet meg underveis, å gjøre slik at jeg blir vant til folk og, at jeg trives med folk og slikt. (Georg U, s. 8)*

Kari forteller oss om flytting fra fosterfamilie til fosterfamilie, og om grov mishandling i en av dem:

**a7.** *Og jeg var full av blåmerker, og jeg var helt underernært, og jeg grein og grein og grein og grein. Den dagen jeg skulle sette meg på toget, på vei tilbake, og jeg nektet å gå på, og jeg så på [dem] at de hadde ikke hjerte til å sende meg, - altså, da fikk de virkelig opp øynene. (Kari U, s. 4)*

Disse utsagnene kan tyde på at en del av ungdommene kan være i en negativ omsorgssituasjon når de blir plassert på barneverninstitusjonen. Mishandlede barn har stor risiko for å utvikle desorganisert tilknytning, ifølge Hesse og Main (2000). Anke (2007)

hevder at: ”... *det store flertallet av barn som har opplevd omsorgssvikt og mishandling, er karakterisert ved utrygge og desorganiserte tilknytningsmønster (...). For noen barn vil problemene være så alvorlige at det handler om en tilstand av reaktiv tilknytningsforstyrrelse*”. Larsen (2004) hevder at barn som ikke har *samspillproblemer* ikke vil havne på institusjoner, men vil klare seg fint i fosterhjem. Han understreker at omsorgen for barna som er på institusjon innebærer mer enn omsorgen i vanlige familier, ved at en må jobbe terapeutisk med samspillproblemene disse barna har. Problematferden til ungdommene kan skyldes andre faktorer enn omsorgssvikt og mishandling (Andreassen, 2010), og behandlings- og plasseringsalternativene trenger ikke nødvendigvis være basert på at de har relasjonsskader. Likevel kan det se ut til at de ansatte og flere av ungdommene ser en sammenheng mellom en del av ungdommenes utfordringer og deres omsorgshistorier. Hvilke problemer hos ungdommene omtaler informantene, som kan knyttes til desorganisert tilknytning? Trond forteller om noe som kan ligne overårvåkenhet hos ungdommene, hvor de er på konstant jakt etter andres bedømminger og reaksjoner, og ute av stand til å fokusere på seg selv:

**a8.** *De blir veldig usikre. De er ekstreme på det å [se etter]: ”Hva tenker han, han så rart på meg, hva tenkte han?” Og de skanner alt, og sånn er det uansett, - om de sitter på et legekontor.. De kan se en person som [kikker raskt på dem]. Det er jo normalt at du ser [på folk]. [Men ungdommene] kan bli helt sånn, - de kan få assosiasjoner til det da: ”Han mente sikkert sånn og sånn, han hadde sikkert de og de [negative] tankene”.* (Trond A, s. 12)

Kari beskriver noe lignende som Trond:

**a9.** *I begynnelsen så skjønnte jeg ikke så mye av det, altså da var jeg tolv-tretten år, da var jeg veldig frustrert, og det siste jeg tenkte på var vel å holde orden på meg selv da. Det var vel mer sånn, altså, konsentrere seg om alt det andre som skjedde, og ikke om meg selv.* (Kari U: )

Ungdommene kan vise sinne, men samtidig uttrykke behov for å vite hvor hovedkontakten har tenkt seg:

**a10.** *”Hvor skal du?” For de er veldig utrygge, du må fortelle hvor du går.* (Trond A, s. 15)

Line opplever at hun kan ha god kontakt med de ansatte, på tross av at hun ikke stoler på dem:

**a11.** *Jeg har jo ganske god kontakt med dem, men jeg klarer ikke å stole på dem, jeg klarer ikke å si noe særlig til dem liksom.* (Line U, s. 6)

Det er ikke et sunnhetstegn at ungdommer åpner seg for hvem som helst (Prior og Glaser, 2006), men Lines mangel på tillit oppleves som et problem for henne. Georg forteller at han har vært en del sint (a5), men at det har forandret seg:

**a12.** *Livet er for kort til å være sint, tenker jeg, det er latterlig å bruke de minuttene jeg har på å være sint, sant? Det er jo mye bedre å liksom være glad, og være positiv til ting du gjør og bare stå på og ha et mål. (Georg U, s. 9)*

Georg havnet flere ganger i bråk, og opplevde en del sosial angst (a6), særlig da han var yngre. Joar forteller om ungdommer som ikke tør å gå ut av bilen i et område med mye ukjente mennesker:

**a13.** *Altså, det er jo ofte akkurat i den biten der, - de sliter jo gjerne med sosial angst, og det er mer problematisk rundt det. (...) Så da må en jo nærme seg litt forsiktig med sånn angsttrening tenker jeg. (Joar A, s. 9)*

Noen av ungdommene mangler sosial teft til å kommunisere på en konstruktiv måte med andre mennesker, som for eksempel får negative konsekvenser på skolen:

**a14.** *De er 15 år, og du kan telle det på en hånd det antall ganger de har vært på skolen. Og det er klart at det å komme ut på en stor ungdomsskole, det er en utfordring. Og da ser vi det at det er ikke så ofte de kan fungere. Og så får de ikke noen nære relasjoner. Det er veldig sjelden at de kommer og sier at de har fått noen kompiser eller venner. (Trond A, s. 4)*

Utsagnene ovenfor omhandler slik vi ser det flere av ungdommenes problemer med å forholde seg konstruktivt til andre mennesker. I risikogrupper og kliniske populasjoner forekommer desorganisert tilknytningsmønster i opp til 70–80 prosent, hevder Anke (2007). Det er ikke sikkert at det er dette tilknytningsmønsteret som ligger bak den relasjonelle problematferden informantene omtaler, men det er en mulighet. Hvilken omsorgsgiveratferd kan ligge bak desorganisert tilknytningsstil, og hva blir omtalt som effektive intervensjoner?

Desorganisert tilknytning kan oppstå når omsorgsgiver er skremmende for barnet, fordi det samtidig føler at det trenger omsorgsgiveren (Hesse & Main, 2000). Generelt bør omsorgsgivere, ifølge Prior og Glaser (2006), ikke være påtrengende, avvisende, ikke-involverte, uforutsigbare, skremmende eller skremt. Ainsworth, Blehar, Waters og Wall (1978) fant blant annet at mødre som generelt er insensitive, avvisende, interfererende, og ignorerende, er mødre til utrygge og desorganiserte barn. De drog slutningen at det som ligger til grunn for trygg tilknytning, er sensitiv responsivitet ("sensitive responsiveness") rettet mot barnets signaler og kommunikasjon. Dette innebærer det å være mentalt innstilt og tilgjengelig for barnets tilknytningsatferd, og å reagere positivt på denne (Cassidy et al., 2005). Det viser seg at mødre som *ikke* er sensitive også kan ha trygt tilknyttede barn, dersom deres responser er adekvate i forhold til barnets behov. Ved å øke foreldrenes sensitivitet, og slik forbedre interaksjonen, kan en likevel forbedre barnets tilknytning (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn & Juffer, 2005). Skifte av omsorgsgiver kan også redusere



risikoen for vedvarende tilknytningsproblemer (Dozier, Stovall, Albus, & Bates, 2001; Goldberg, 2000), antakelig fordi en kan forvente at de har flere adekvate responser tilgjengelig enn den tidligere omsorgsgiveren. Anke (2007) hevder at ved desorganisert tilknytning må en gå lenger enn bare å øke omsorgsgivers respondering, men at det er gjort lite forskning som kan peke på gode behandlingsmåter. I institusjonskonteksten har ungdommene fått byttet omsorgsgiver. Dette er noe de likevel kan ha gjort flere ganger tidligere, uten at dette har fungert over tid, og Ankes poeng kan se ut til å gjelde i denne sammenhengen. Det er mulig at fosterforeldrene ikke klarer å respondere på en god måte fordi de ikke klarer å forstå barnas behov. Hva uttrykker informantene at ungdommene har behov for, når det gjelder omsorgsgiverrollen og aspekter ved tilknytning?

### 3.3 Varme og beskyttelse

Prior og Glaser (2006) presenterer en avgrensende avklaring av begrepet tilknytning slik det er brukt i tilknytningsteorien:

According to attachment theory, attachment is a bond or tie between an individual and an attachment figure. In adult relationships people may be mutual and reciprocal attachment figures, but in the relationship between the child and parent, this is not the case. The reason for this clear distinction is inherent in the theory. In attachment theory, an attachment is a tie based on the need for safety, security and protection. (2006, s. 15)

For at et barn skal oppnå en tilknytningsrelasjon til en voksen, trenger det dermed å oppleve at den voksne tilbyr trygghet, sikkerhet og beskyttelse. Schibbye (2009) omtaler tilknytning som barnets opplevelse av omsorg, tilhørighet, beskyttelse og kontakt med andre i form av et nært følelsesmessig bånd. Zeanah og Boris (2000), anser de viktigste omsorgsgiveroppgavene knyttet til tilknytning å være emosjonell tilgjengelighet, varme, beskyttelse, trøst og pleie. Hva sier våre informanter om tilsvarende aspekter ved relasjonen mellom ungdommene og de ansatte?

Ungdommene ser gjerne de viktigste ansatte som familiemedlemmer:

**a15.** *Hun behandler meg liksom som om jeg nesten skulle vært hennes egen datter. Og hun bryr seg, hun virkelig viser at jeg har en plass i hjertet hennes, og det setter jeg veldig stor pris på.* (Kari U, s. 19)

**a16.** *Jeg tror, - slik som jeg sa, at jeg vet at de ikke er foreldrene mine, selv om jeg liksom tar dem litt som familie.* (Edwin U, s. 15)

**a17.** *Hun var alltid på en måte en ekstra bestemor for meg, for hun var jo over seksti, så det var et litt annet forhold til henne. Men det var jo sånn, jeg hadde veldig stor tillit til henne, hun visste jo mye, men hun sa ingen ting da. Det gjorde hun ikke.* (Line U, s. 5)

**a18.** *Ja, de som jobber her de har vært som en del av familien for meg. Klokken ti om kvelden når jeg ikke kommer hjem, så ringer de, med en eneste gang, om hvor jeg er, og hva jeg driver med, og slike ting. (Alex U, s. 7)*

Kari opplever at en av de ansatte bryr seg og viser at hun har en plass i hjertet hennes. Dette kan være eksempler på varme og omsorg fra den ansatte. En bestemor kan være et eksempel på et varmt, trøstende menneske. Alex påpeker at de ansatte viser at de bryr seg om han gjennom å ringe for å vite hva som foregår. Dette kan antyde at han opplever at de tilbyr sikkerhet og beskyttelse. Ingeborg mener at det er viktig ikke å overta det emosjonelle båndet som ungdommen kanskje har til sine biologiske foreldre:

**a19.** *Ja, vi har jo rollen som forsørger skulle jeg til å si, når vi er her. Men jeg tenker aldri at jeg er mammaen deres, eller at jeg er noe sånt. Jeg tenker at jeg er en voksenperson her, som skal gi dem trygghet og omsorg, det gjør jeg. (...) Men mor, mor har de, så det tenker jeg at det er ikke min jobb. Men å gjøre dette til et sted hvor de på en måte føler at de har det godt da. At de føler at det er hjemmet deres. Det går på alt fra matlaging og vasking, - og at det ser ordentlig ut her. At de synes det er greit her da, skulle jeg til å si, - så greit som de kan synes. (Ingeborg A, s. 12)*

Ingeborg forsøker å skape en hjemlig atmosfære på institusjonen. Selv om hun ikke vil ta på seg en morsrolle, mener hun at hun har en forsørgerrolle, som innebærer trygghet og omsorg. Joar og Hjørdis er mer positive enn Ingeborg til å ta på seg en foreldrerolle:

**a20.** *Vi som jobber på avdelingen er jo i mors og fars sted. Vi er liksom familien (...) Det er jo at en skal få til en, - det er jo en omsorgsinstitusjon, en avlastningsinstitusjon, så det er jo, vi skal vise omsorg. (Joar A, s. 1)*

**a21.** *Jeg synes det er en berikelse at vi har noen som er unge, og noen som er eldre, det synes jeg er bra i en personalgruppe. For vi har så ulike ressurser da. Det synes jeg er veldig bra, fordi at vi har veldig ulike erfaringsnivå, og så møter vi ungdommer på ulike måter, og det synes jeg de har godt av, - å se disse ulikhetene. Men jeg kan godt forstå at de synes det er trygt med en sånn mor/far-rollefigur, det kan jeg forstå. (Hjørdis A, s. 14)*

De ansatte kan se ut til å være enige i at deres rolle innebærer trygghet og omsorg, men har ulike opplevelser av hvor langt de kan gå i forhold til å opptre som en forelder. Hjørdis hevder at ungdommene selv gir uttrykk for at det å oppleve den ansatte som en mor, øker kvaliteten på relasjonen:

**a22.** *Ja, det blir mor. Og det klarer de faktisk å sette ord på en del av disse ungdommene. For vi har veldig ulik alder i personalgruppen. [En av ungdommene] sier at det er vanskeligere å forholde seg til en omsorgsperson som er nære henne i alder, enn noen som er i lik alder av hennes mor. (...) Så det er noe med det at det her er nedfelt i kulturen vår, - at mor har en distanse i alder, ikke sant? (Hjørdis A, s. 14)*

Hjørdis opplever at ungdommene foretrekker ansatte som er gamle nok til å kunne opptre som en omsorgsperson, eller far eller mor. Edwin sier at han har opplevd de ansatte som familie, men ikke at de er direkte omsorgsfulle:

**a23.** [Intervjuer: Du sa at de er som en slags familie for deg, - føler du at de er omsorgsfulle på en måte, - at de viser omsorg og sånt?] *De er ikke, liksom, helt sånn, omsorgsfulle liksom, - de er ikke det, men det er liksom, at de viser at de bryr seg.* (Edwin U, s. 6)

De ansatte viser at de bryr seg, noe Edwin setter pris på. Samtidig ser Edwin det å vise omsorg som noe "folk" burde gjøre i større grad, slik at en kan føle seg mer trygg:

**a24.** [Intervjuer: Dersom du bare skal si noe om sosialt flink, hva vil du definere som sosialt flink?] *Sosialt flink da tror jeg at folk må begynne å være litt mer hyggelige mot hverandre, og prøve å vise litt mer respekt og omsorg for hverandre. Det tror jeg hadde vært veldig bra for folk, - å gå rundt å føle seg mer trygge. Jeg tror ikke egentlig det er så mange folk nå som går rundt og føler seg så veldig mye trygg.* (Edwin U, s. 9)

Hjørdis føler sterkt på hvordan hennes gode omsorgsrelasjon gjør henne engasjert:

**a25.** *Du blir veldig, du blir veldig engasjert, og du blir, du vil jo så vel disse ungdommene ikke sant? Man blir jo følelsesmessig engasjert.. Aldri så profesjonell som du ønsker å være, vil det alltid være med deg. Så det er klart at, det er nå alltid en sånn milepæl når de skal ut. For da har vi en sånn gjensidig løsrivningsprosess ikke sant? Så det er en vanskelig tid for de voksne og ungdommene det altså. Selvefølgelig mest for ungdommene, for vi skal jo klare opp mer faglig. Men likevel, - jeg kan ikke legge under en stol at har vi en relasjon som er god, så er det bestandig litt sårt det.* (Hjørdis A, s. 12)

Utsagnene til informantene kan tyde på at det er vanlig at det oppstår emosjonelle bånd, og foreldrelignende omsorgsrelasjoner mellom de ansatte og ungdommene, og at dette generelt blir oppfattet som positivt, såfremt båndene ikke erstatter konstruktive tilknytningsbånd til biologiske foreldre. Varme er et av aspektene ved oppdragelsesstilene utviklet av Baumrind (1978, 1995) og videreutviklet av Maccoby og Martin (1983). Det innebærer i hvilken grad foreldre involverer seg, er responsive, og støttende overfor sine barn (Hart, Newell & Olsen, 2003), og slike foreldre er både fysisk og følelsesmessig hengivne, de godtar barna, gir uttrykk for at de bryr seg om dem, og gir dem omsorg. Dette aspektet kan være konstruktivt hva angår gode resultater for barnet, og er et utgangspunkt for suksess med oppdragelsen: *"The nurturance and parental involvement make the child more receptive to parental influence, enabling more effective and efficient socialization."* (Steinberg, 2001, s. 10). Varme ser med dette ut til å være viktig for en konstruktiv endringsrelasjon, samtidig som det gir muligheter for en opplevelse av tilknytning. Er foreldrene for snille, og gir barna det de vil, og lov til å bestemme alt selv, kan de utvikle problemer med selvkontroll og emosjonsregulering,

og vil virke umodne. Kontroll kommer dermed inn som det andre hovedaspektet i oppdragelsesstilene. Vi kommer nærmere inn på dette i avsnitt 3.5, og 3.6.

Prior og Glaser (2006) skriver at: ”... *an affectional bond is a social bond which involves intense emotion*” (s. 56). Et slikt bånd er gjensidig emosjonelt og vedvarende. På grunn av denne gjensidigheten, antar vi at de ansatte har behov for uttrykk for tilknytning fra ungdommene. For voksne med utrygge tilknytningsstiler, eller andre tilknytningsproblemer kan det være vanskelig å oppføre seg på en måte som viser at de trenger andre, da de ikke har lært seg dette (Collins, Guichard, Ford & Feeney, 2004). De ansatte kan på den måten få problemer med å få bekreftelser på sin relasjonelle verdi, noe Hjørdis gir uttrykk for:

**a26.** (...) og faktisk nå, endelig nå så har jeg faktisk fått en bekreftelse på at hun sier at hun savner meg. (...) Og det er klart at det er først nå hun har klart å sette ord på den følelsen. Da kjenner jeg at da har jeg lyktes med relasjonen. Men nå har jeg gått med henne (...) i flere år, før jeg får den tilbake. Det er en veldig god tilbakemelding for meg, for da har jeg faktisk skjønt at da har jeg kanskje oppnådd det jeg ønsker (...) Så det er jo godt. (...) For det gir jo jobben min litt mening også. (Hjørdis A, s. 11)

Hjørdis har strevd lenge med å oppnå et emosjonelt bånd til en av ungdommene. Det er mulig at ungdommen har følt seg knyttet til henne tidligere, men som Hjørdis forteller har det tatt flere år før hun klarer, eller tør å gi uttrykk for det verbalt. Brisch (2002) hevder at det er viktig som terapeut å være bevisst på at klientene i forsvar kan ha vendt seg bort fra sine tilknytningsbehov, og derfor kanskje ikke har noen tilknytningsatferd. Det kan dermed være lurt å være åpen for at svak eller mangelfull tilknytningsatferd kan være et tegn på tilknytningsproblemer. Brisch hevder at det er viktig at klienten kan få tilfredsstilt sine tilknytningsbehov dersom tidligere, dårlige tilknytningserfaringer kan antas å være årsaken til klientens nåværende problemer. Noen barn med tilknytningsproblemer kan føle seg truet dersom andre kommer for nær (Cain, 2006; Schibbye, 2009). De kan ha vært vant til at en tidligere omsorgsgiver ofte har trent seg på emosjonelt, og opplever derfor at det ikke er behagelig når voksne ønsker å uttrykke at de bryr seg om dem. I dette tilfellet vil det være vesentlig at omsorgsgiveren klarer å lese barnet, og forstår hvor grensen går, men likevel gradvis forsøker å øke deres uttrykk for at de bryr seg om dem. Det å opprettholde omsorgsgivende og trøstende atferd, selv om barnet ikke gir uttrykk for å trenge det, kan øke opplevelsen av trygghet, som er grunnleggende viktig for å utvikle et bedre tilknytningsmønster (Anke, 2007). På denne måten er evnen til å formidle varme og omtanke sentral. Bowlby (1988) påpeker verdien av å ha en tilknytningsperson tilgjengelig:

Nevertheless for a person to know that an attachment figure is available and responsive gives him a strong and pervasive feeling of security, and so encourages him to value and continue the relationship. (...) To remain within easy access of a familiar individual known to be ready and willing to come to our aid in an emergency is clearly a good insurance policy, whatever our age. (s. 30)

I ungdomsårene vil de mentale representasjonene ungdommene har av sine relasjoner gradvis differensieres, under den forutsetningen at de har vært trygt tilknyttet. Dette skjer gjennom erfaringer med ulike mennesker. Trygt tilknyttede ungdommer vil ha hatt anledning til å lære god affektregulering og sosial kompetanse, og vil være mer selvstendige, og dermed mindre avhengige av andre (Kobak, Rosenthal, Zajac & Madsen, 2007; Scharf & Maysseless, 2007). Ungdommer vil søke tilknytning og intimitet i forholdet til partnere og venner, men det vil foregå en økende balansering mellom det å trenge, og det å være en omsorgsgiver. Forholdet til foreldrene vil fortsatt i beste fall være en vedvarende ”trygg base” (se avsnitt 3.4), hvor de alltid føler at de kan vende tilbake. Hva som oppfattes som truende og ubehagelig endres, og barn, ungdommer, og voksne vil ha ulike spesifikke behov, selv om behovet for tilknytning vil være det generelle, underliggende behovet: ”*Behovet for andre, for tilknytning, samt trusselen om tap av tilknytning (separasjon) preger individet gjennom livsløpet.*” (Schibbye, 2009, s. 102). De ungdommene som opplever en foreldre-, eller tilknytningsrelasjon til en av de ansatte, med mye varme og omtanke, har et godt utgangspunkt for å lære seg sosial kompetanse og selvstendighet, gjennom selve relasjonen. Samtidig har de en mulighet til å lære seg hvordan de kan oppføre seg i nære relasjoner for å opprettholde dem på en konstruktiv måte.

### **3.4 Trygghet og tillit**

Trygg tilknytning innebærer at en omsorgsperson fungerer som et medium hvorfra noen kan søke, og få beskyttelse (Bowlby, 1988). En omsorgsperson kan i seg selv være truende og redusere for eksempel et barns trygghet, selv om barnet har et tilknytningsforhold til denne personen. For at et barn skal bli trygt tilknyttet må det oppleve at omsorgsgiveren på ulike måter tar bort smerte og ubehag som det måtte føle, og normalt vil gi uttrykk for. Når barnet ikke opplever noen trussel eller ubehag, og samtidig opplever omsorgsgiver som en trygg base, forventes det å søke utforskning. Bowlby (1988) beskriver den trygge basen som et sted hvor fra:

... a child or adolescent can make sorties into the outside world and to which he can return knowing for sure that he will be welcomed when he gets there, nourished physically and emotionally, comforted if distressed, reassured if frightened. In essence this role is one of

being available, ready to respond when called upon to encourage and perhaps assist, but to intervene actively only when clearly necessary. (s. 12)

Dersom omsorgsgiver er en trygg havn å komme til, og en trygg base å utforske ut fra, vil barnet mest sannsynlig utvikle en konstruktiv relasjonsopplevelse, atferd og forståelse, som vil danne en indre arbeidsmodell (kognitiv modell for hvordan en forholder seg til omgivelsene) for gode interaksjoner med andre (Ainsworth et al., 1978). Dårlige erfaringer med responser fra omsorgsgiver vil danne et grunnlag for potensielt negative og destruktive atferdsstrategier, og manglende trygghetsopplevelse. Gjennom de indre arbeidsmodellene regulerer, tolker og forutser barnet tilknytningsrelatert atferd fra barnet selv, og fra omsorgsgiveren (Bretherton & Munholland, 1999). Brisch (2002) foreslår at en terapeut kan hjelpe klienter som har problemer knyttet til sine indre arbeidsmodeller, ved å tilby trygg tilknytning: *”The child therapist must function as a reliable emotional and physical base in his caring behavior so that a secure attachment relationship can develop in spite of the child’s attachment disorder.”* (s. 80). Vi så ovenfor (3.3) at informantene opplever det som konstruktivt at ungdommene får knytte seg til de ansatte. Hva sier de om tryggheten som skal til? Trond omtaler trygghet som det de først og fremst bør jobbe mot, i starten av relasjonen til ungdommene:

**a27.** *Punkt 1 så må jo vi lage trygghet. Sånn begynner vi å jobbe sant, - når de kommer inn her.* (Trond A, s. 7)

Trygghet er noe av det første de ansatte nevner, og antakelig det temaet som går mest igjen i informantenes utsagn, knyttet til mange andre aspekter. Hjørdis hevder at:

**a28.** *... de har så enormt stort behov for å ha noen som de kan være trygg på, og det tror jeg er kjempeviktig for dem. Du blir på en måte en liten sånn bauta i livet deres på at: ”Denne her ønsker at jeg skal klare meg”.* (Hjørdis A, s. 23)

Hjørdis mener at den tryggheten som ungdommene kan føle overfor henne, er knyttet til hennes evne til å uttrykke oppriktig omtanke. Jan opplever at han har tillit til de ansatte:

**a29.** [Intervjuer: Føler du at du har tillit til de ansatte som er her på ungdomshjemmet?] *Ja, jeg gjør det.* [Intervjuer: Hva er det som gjør at du får den tilliten da?] *Fordi at de oppfører seg veldig greit da. Det ser ut som jeg kan stole på dem og sånn.* [Intervjuer: Forutsigbart da?] *Ja, - stoler i hvert fall på dem. De virker veldig greie og, ja..* (Jan U, s. 7–8)

Jan skiller mellom forutsigbarhet og hans opplevelse av å kunne stole på de ansatte. Alex forteller at vikarer ofte gjør han utrygg:

**a30.** [Intervjuer: Ja, men når det kommer en vikar da..?] *Ja, når det kommer en vikar da blir det litt sånn at de sitter her for seg selv, og jeg sitter oppe. Da blir det ikke noe sånn snakking og sånn. Jeg kommer ikke til dem. Jeg blir litt, hva skal jeg si, litt redd [for dem] på en måte.* (Alex U, s. 10)

Et par av ungdommene opplever at de har blitt dolket i ryggen, og er overbeviste om at det er noen mennesker som kommer til å sladre, eller snakke stygt om dem til andre.

**a31.** [Intervjuer: Hva tror du kan ha vært grunnen deres til å dolke deg i ryggen?] *Jeg vet ikke. Jeg har jo sagt ting og stolt på folk, og så viser det seg at det ikke går an å stole på dem, for de holder det ikke for seg selv liksom.* (Line U, s. 8)

Line uttrykker at hun har vanskelig for å åpne seg for andre:

**a32.** *Jeg har jo ganske god kontakt med dem, men jeg klarer ikke å stole på dem, jeg klarer ikke å si noe særlig til dem liksom.* [Intervjuer: Ok. Så det er det som er forskjellen? At du klarer å åpne deg mer for henne på en måte?] *Mhm. Det er det.* (Line U, s. 6)

Selv om hun kan ha et greit forhold til de andre ansatte, er det bare hun som ikke sier noe videre, som når helt inn til henne. Edwin opplever at:

**a33.** *... du kan ikke stole på noen andre enn deg selv, du kan ikke drive og sette troen din på folk. (...) Gjør ting på egen hånd, og ikke stol på noen for å være helt ærlig. For du kan ikke drive og sette troen din rundt folk, fordi en dag vil du sikkert angre på ett eller annet. Så du kan ikke stole på noen så lenge du ikke vet hva den personen har i hjertet.* [Intervjuer: Nei, men føler du at, altså hva skal jeg si, - du føler deg trygg på de som jobber her nå?] *Jeg føler meg trygg på dem, (...) men selv om jeg går og er litt trygg rundt dem, så betyr ikke det at jeg må stole på dem hundre prosent, skjønner du? Men de er greie mennesker, så, - men, jeg må ikke stole på dem.* (Edwin U, s. 11)

Edwin føler at han bare kan stole på seg selv, selv om de ansatte er mennesker som han føler litt trygghet til. Kari mener at det er hennes opplevelser de siste årene som har gjort henne skeptisk til åpenhet:

**a34.** *Altså, det jeg kan si jeg har lært her, som jeg har kommet lengst med, det er jo at man kan ikke stole på alle. For før jeg kom hit så var jeg veldig sånn at jeg trodde at alle voksne er til å stole på fordi de er voksne. Men etter at jeg opplevde det jeg har gjort, så har jeg blitt mer og mer skeptisk med årene. Så det jeg har lært meg mest her, er jo at du kan ikke stole på alle. Du må se gjennom, - du må være litt skeptisk til hvem du snakker med om ting, og det synes jeg at jeg har kommet veldig langt med.* (Kari U, s. 32)

Kari opplever at hun klarer å skille mellom hvem hun burde, og ikke burde stole på, og henvende seg til. Tillit er noe Kari har lært seg å se etter, men ikke forvente av hvem som helst av de voksne. Det kan se ut til at det å være helt trygg på noen, for en del av ungdommene handler mye om hvorvidt de kan stole på dem eller ikke. I tillegg er det flere av dem som kan se ut til å oppleve en redusert generell tillit, som følger av deres erfaringer med noen ansatte, og andre mennesker. I tråd med Rotter (1971), henger relasjonell tillit sammen

med tillitsvekkende opplevelser knyttet til responser på egen atferd gjennom oppveksten. Mikulincer (1998) fant at trygge voksne følte mer tillit mot partnere, husket flere minner om tillit, rapporterte flere episoder med tillit, og anvendte mer konstruktive strategier for å takle tillitsbrudd, enn utrygge. Her antydes en sammenheng mellom trygghet og tillit. De som stoler på andre forventes å lyge mindre, og bli oppsøkt som venn (Rotter, 1980), noe som peker på en bedre sosial kompetanse. Er det flere aspekter enn tillit som betyr noe for ungdommenes trygghet? Kari forteller hva som gir henne en opplevelse av trygghet:

**a35.** *Hva skal jeg si da? Han er jo veldig ærlig da. Veldig rolig, og veldig avslappende å være ved siden av. Og som sagt veldig seriøs i det han holder på med, og det er sånt jeg setter veldig stor pris på. Jeg vet ikke hva jeg skal si, jeg kjenner jo ikke han så godt liksom. Men det er bare det jeg oppfatter av han det er jo at han tar meg alvorlig. Han viser omsorg da, og det synes jeg er veldig greit, for det er jo veldig trygt for meg å ha en person jeg kan snakke med, og som viser omsorg, og som vil hjelpe meg med [det jeg trenger].* (Kari U, s. 19)

Kari opplever at hennes psykolog er seriøs i jobben sin, og viser omsorg overfor henne. Han er ærlig og tar henne på alvor, i tillegg til at han klarer å hjelpe henne. Disse aspektene gjør at Kari føler seg trygg på denne psykologen. I Karis forståelse kan det se ut til å være et viktig skille mellom trygghet og tillit, hvor tryggheten omfatter mer enn bare det at hun kan stole på de ansatte. Det er vanlig at en stoler på mennesker som viser integritet, kompetanse og åpenhet (Butler & Cantrell, 1984), og at en stoler på mennesker en kjenner at en "bare liker" (Huang & Murnighan, 2010). Dette kan antyde en større sammenheng mellom tillit og det Kari kan se ut til å oppfatte som trygghet, enn hun ser selv. I en tillitssirkel, antar Bowlby (1988) at barnet har et behov, som det uttrykker, og eventuelt får en respons på. Tillit er avhengig av hvorvidt denne responsen er tilfredsstillende eller ikke. Selv om moren kan ha problemer med å forstå barnet i starten, vil det være avgjørende at hun etter hvert lærer seg det, og responderer tilfredsstillende. I lys av dette kan det være at de ansatte ikke har klart å forstå de ungdommene som opplever en redusert tillit sine behov, og ikke har kunnet tilby det disse ungdommene har trengt. Hva mener de ansatte at skaper trygghet? Joar forteller om hva han mener skal til for at ungdommene skal bli trygge:

**a36.** *Det har litt å si det om du er en forholdsvis rolig person. Jeg tror det skaper trygghet (...) Ungdommene senser en person som er utrygg, eller om en er usikker. Jeg tror de er verdensmestere på å gjennomskue: "Der har vi en, hun kommer her og er vikar, hun vet ikke hvordan, - hun er litt usikker". (...) Det å være rolig tror jeg, - jeg har dårlig tro på å prate og prate og prate, noen ganger kan det fungere, men jeg har mer tro på det å være rolig og høflig og vise respekt som sagt.* (Joar A, s. 8)



Joar har opplevd at det å være rolig, høflig, og samtidig vise respekt er viktig for at ungdommene skal oppleve den ansatte som trygg. Ungdommene er gode på å gjennomskue de ansattes selvsikkerhet, ifølge Joar. Trygghet handler for Trond om at ungdommene skal kunne forstå de ansattes reaksjoner og handlinger:

**a37.** *De blir veldig uttrygge hvis de ikke vet: "Er han eller hun streng nå, eller er han blid?" (...)* For de er veldig utrygge, du må fortelle dem hvor du går hen. (Trond A, s. 12)

Schibbye (2009) omtaler et utrygt barn som et barn som må bruke kapasiteten sin til å overvåke foreldrenes fysiske og emosjonelle tilgjengelighet, i stedet for å kunne: "... utforske og skape selvopplevelser som bidrar til utvikling av selvstruktur." (s. 103). Cassidy et al. (2005) hevder at trygg tilknytning oppstår når omsorgsgiver ikke er skremmende, fiendtlig eller interfererende når barnet trøster seg selv, eller utforsker uten at det er farlig. Dersom ungdommer opplever sin terapeut som en trygg base, har de mulighet for å utforske nye måter å relatere til andre mennesker, og sette sin tidligere, dårlige, indre arbeidsmodell på prøve (Bretherton, 2002). Den trygge basen kan i seg selv være med på å støtte opp om en bedre indre arbeidsmodell. Brisch (2002) påpeker at klienter noen ganger kan anta at terapi ikke vil gi noen mulighet for tilknytning, og det er derfor viktig å organisere terapien ut fra behovet for å få en avkrefteelse på dette for å kunne hjelpe klienten. Da må terapeuten åpne for fleksibilitet med hensyn til tallet på, hyppighet, og timing av terapitimer. Tilrettelegging ut fra klientens behov er altså sentralt. Dette gjelder også der ungdommen viser tegn på ønsker om utforskning, noe som kan være et tegn på økt trygghet. Tryggheten ungdommene ideelt sett opplever i relasjonen, ser i lys av dette ut til å være sentralt for at en konstruktiv atferdsendring skal kunne forekomme.

### 3.5 Forutsigbarhet og regler

Åge uttrykker at han liker ansatte han vet hvor han har:

**a38.** [Intervjuer: Altså trives du bedre med at de er litt sånn at de kan la ting gå littegrann, eller trives du best med dem du vet hvor du har?] *De jeg vet hvor jeg har ja.* [Intervjuer: Det er greit når du vet hva du skal forholde deg til?] *Mhm.* [Intervjuer: Hvorfor tenker du at det er sånn?] *Nei, - vet ikke, det er bare sånn.* (Åge U, s. 4)

Åge klarer ikke å tenke seg hvorfor han foretrekker forutsigbarhet. Joar opplever at ungdommene trenger forutsigbarhet og stabilitet:

**a39.** *Jeg tenker det at en er en tålmodig person, (...) at en er forutsigbar. (...) At en ikke driver og vinger, at en står for noe. (...) At du er en person som er trygg og stabil, for å si det enkelt, - det mener jeg at er [veldig] viktig.* (Joar A, s. 7)

Han knytter forutsigbarheten til det å være en trygg og tålmodig voksen person.

Forutsigbarhet verdsettes av de ansatte, og de mener at ungdommene burde kunne lære seg, og slik vite hva de kan forvente av dem, i størst mulig grad. Joar knytter forutsigbarhet opp mot omsorg:

**a40.** *Jeg ønsker å være en tydelig, trygg voksen person, som ungdommene føler seg hundre prosent trygg på hvor de har meg. Før de nærmest har spurt om ting, så vet de nesten reaksjonen min. At det er forutsigbart og at det samme skjer neste gang, og gangen etter det. Tryggest mulig og forutsigbar for ungdommene, samtidig som en viser omsorg. Og det gjør en jo ved å opptre slik da. (Joar A, s. 5)*

For Joar kan det å være forutsigbar og trygg gi ungdommene en opplevelse av omsorg.

Dersom omsorgsgiveren oppfører seg rolleforvirret, desorientert og ikke klarer å kommunisere følelser korrekt, inkludert det å gi motsigende responser på barnets signaler, eller ikke å gi noen klare affektive signaler, er barnet i risiko for å utvikle desorientert tilknytning (Madigan et al., 2006). Howes (1999) setter tre kriterier for at profesjonelle ”omsorgsgivere” skal kvalifisere som tilknytningspersoner. De må gi fysisk og emosjonell omsorg, *kontinuitet* og *konsistens* i barnets liv, og må investere emosjonelt i barnet. Cline (1992) hevder at konsistens i forhold til å reagere og handle på samme måten, er viktig i arbeidet med barn, slik at de ikke trenger å lure på, og derfor teste ut hvilke grenser som gjelder kontinuerlig. Schibbye (2009) knytter forutsigbarhet til det å lære seg å regulere affekter, som er viktig for å fungere godt i relasjoner: ”Uten klare, adekvate tilbakemeldinger på signaler blir det vanskelig for barn å diskriminere mellom forskjellige følelsesuttrykk hos andre.” (s. 160). Disse beskrivelsene overlapper med Joars oppfatninger av det å være forutsigbar.

En av ungdommene uttaler at det etter hvert ble ”klaustrofobisk” mange å skulle forholde deg til, bli kjent med, og åpne seg for da personalgjennomtrekken var stor ved institusjonen:

**a41.** *Jeg gikk jo flere år uten å klare å snakke med noen av de her. Det tok veldig lang tid før jeg fikk til å åpne meg for noen, fordi jeg ikke klarte å stole på noen, fordi når jeg først har fått et bra forhold til noen som har jobbet her så har de sluttet.(...) Så det ble på en måte en vanesak for meg. Derfor orket jeg ikke å prøve noe mer, fordi det var så ustabilt med personalet, og hvem som jobbet hvor og hvem jeg kunne stole på. Hvem jeg følte meg trygg på. Det var jo veldig få. (Kari U, s. 13)*

Det at Kari opplevde stadige utskiftninger i personalet førte til at hun sluttet å åpne seg for nye ansatte, fordi hun ikke følte seg trygg, og ikke visste hvem hun kunne stole på. Hyppige personalutskiftninger gjorde antakelig hverdagen mindre forutsigbar for Kari.

Medlevertturnus, hvor de ansatte bor sammen med ungdommene 24 timer i døgnet, i flere dager i strekk, er ofte anvendt i arbeidet ved barneverninstitusjonene, og Joar ser fordelene ved dette i kontinuiteten det gir i relasjonen:

**a42.** *[Arbeidstiden] er 4 døgn, - nesten en hel uke. Da har du flere muligheter å jobbe litt mer kontinuerlig med ungdommene. Da er det jo mange muligheter til å ta opp ting, og da må en jo benytte anledningen når den dukker opp da, i forhold til å ta ting, og snakke med ungdommene. (...) Jeg synes det at du får den kontinuiteten er veldig viktig. Og så neste dag, da er du også her. Du går ikke her og må bort, du er tilgjengelig. (Joar A, s. 2)*

Det blir mer stabilitet for ungdommene fra dag til dag, og større mulighet til å få til endringer, fordi de får en kontinuitet i endringsarbeidet, som følger av medlevertturnusen. Et annet aspekt ved forutsigbarheten ved ungdomshjemmene er regler. Regler gjør at ungdommene blir behandlet likt, og de vet etter hvert som de lærer dem, hva de har å forholde seg til, noe Joar setter pris på:

**a43.** *Rammene som ligger i forhold til hva som er akseptabel atferd, hva som er lov, altså ungdommene vet hva som er lov, hva som ikke er lov, hva konsekvensene er hvis ting ikke skjer, og det er likt (...) Grensene er sånn, og de vet hva de skal forholde seg til. Det er liksom ikke noe slingringsmonn i forhold til hvem [ansatt eller ungdom] du er. Sånne kjørerregler er det, og sånn blir det, og da vet du at konsekvensen blir det, hvis vi ikke gjør det. Sånn at det er veldig forutsigbart for ungdommene hva vi står for, og hva vi jobber mot da, og hjelper dem med. (Joar A, s. 1)*

Joar opplever at regelverket gir et godt utgangspunkt for ungdommene, selv om de til tider gjerne skulle ha behandlet dem mer unikt, og adekvat i forhold til deres utfordringer. Hvilke relasjonelle konsekvenser kan regler ha på ungdommene? Dersom ungdommer har problemer med at de ikke har blitt satt grenser for, er det viktig ikke å gi etter for de rammene de har blitt enige om, for å endre dårlige, indre arbeidsmodeller til mer konstruktive arbeidsmodeller, ifølge Brisch (2002). Ulset (2010) påpeker at ungdommer ved tre norske barneverninstitusjoner opplever en del av aspektene ved oppholdet som frihetsberøvende, og truende. Kari sier at hun i starten av oppholdet opplevde det som å være i konsentrasjonsleir, men at hun etter hvert har begynt å forstå hvordan ting fungerer, og at en del av reglene ikke først og fremst er ment å være frihetsberøvende og truende:

**a44.** *Ja, altså, for meg som har bodd her så lenge så har det jo blitt en vanesak. De første to årene så var det ikke noe artig nei. Og, det var egentlig bare, - jeg sammenlignet det med en konsentrasjonsleir. (...) Jeg tror ikke jeg visste helt hva jeg pratet om da. Det er vel det siste ett og ett halvt året jeg har greid å tilpasse meg det, og på en måte greid å, - hva skal jeg si da? (...) Greid å akseptere det som det er. (Kari U, s. 11)*

Selv om Kari har klart å akseptere rammene, mener hun at de ansatte kunne ha begrenset inntrykkene til ungdommene når de er nye på ungdomshjemmet:

**a45.** *Jeg vil ikke at vi skal ha en sånn anarkiplass her altså, men det er veldig mye regler. Med tanke på at vi er ungdommer som har veldig mye å tenke på så blir det det. I hvert fall den første tiden når du flytter hit, så er alt nytt, og du har så mye du skal tilpasse deg og forholde deg til. Mange nye folk og alle reglene da. (...) Ikke at det er noe negativt med det men det er bare mye å tilpasse seg da, den første tiden i hvert fall. (Kari U, s. 12)*

Ingeborg opplever at struktur og regler noen ganger blir en hindring i arbeidet:

**a46.** *Ja, jeg synes at man kan komme litt i klem til tider av strukturene, og av når en føler at en egentlig skulle ha gått litt utenfor dem da. Men jeg har vært her såpass lenge at jeg føler at enkelte ganger kan tillate meg selv å gjøre det da. (...) Med faglig begrunnelse så tenker jeg at det kan en gjøre, for ungdommene sitt beste. [Intervjuer: Har du et eksempel på når du synes det er rett?] Det kan handle om leggetid. Dersom man sitter og har en god samtale med en ungdom som har behov for å prate, så er jeg ikke så [streng] på akkurat: "Nei nå er klokken fem på halv elleve, nå må du gå", - dersom man merker at det behovet er der og det er reelt. At de ikke er der bare for å drenere tid, og sånn da. Men at man kjenner ungdommen så godt at man vet at det er noe de har behov for. (Ingeborg A, s. 5)*

Den ansatte føler ikke at hun må opprettholde alle regler og rutiner til punkt og prikke, men gjerne kan velge å omgå dem dersom hun opplever at det er til ungdommenes beste.

Konsistent oppdragelse med faste regler og rammer (som er sentrale dimensjoner i autoritativ/demokratisk oppdragelsesstil), og den eller de samme omsorgsgiverne over lang tid, er omtalt som en viktig resiliensfaktor knyttet til utvikling av atferdsvansker (Werner & Smith, 1992). Når barna opplever at omsorgsgiver oppfører seg på den samme måten hele tiden (og dersom denne ikke er truende eller utilstrekkelig) vil en adaptiv, indre arbeidsmodell ha lettere for å etablere seg, og gi mulighet for at barnet kan predikere hendelser og omsorgsgivers responser. Samtidig vil barnet lettere kunne organisere egen atferd. Ifølge Allison (2000), er struktur og rutiner svært viktig for å hjelpe barn med atferdsvansker. Til flere uforutsette og kaotiske hendelser, til vanskeligere blir det for barnet å forstå og lære seg konstruktiv atferd. Steinberg (2001) antyder at det kan være en fordel at foreldre er enige i oppdragelsesøymed når de forholder seg til barn, men at ungdommer i større grad tåler ulikhet og uenighet, såfremt en av foreldrene inntar en autoritativ stil, og derfor oppmuntrer og gir ungdommene lov til å utvikle sine egne meninger og overbevisninger. Kari uttrykker at hun liker forutsigbarhet, men at hun må lære seg å forholde seg til spontane situasjoner:

**a47.** *Jeg er veldig glad i å ha stabilitet, at ting er stabilisert da, altså at ting er rolige og at ting er forutsigbart. Men jeg må lære meg å takle situasjoner som er veldig spontane bedre da. (Kari U, s. 8)*

I tråd med Bowlby (1988), vil en trygg, og dermed også forutsigbar relasjon til en ansatt, være det beste utgangspunktet for utforskning, som omhandler å utsette seg selv for nye opplevelser, som ikke er forutsigbare, men som medfører økt kunnskap om omgivelsene og en selv.

### 3.6 Medbestemmelse, støtte og tålmodighet

Noe av relasjonen mellom de ansatte og ungdommene på barneverninstitusjoner innebærer en tydelig maktskjevhet som følger av rollene de har. Barn og ungdommer er i en posisjon i forhold til voksne, hvor de voksne har erfaringer og kunnskap som barna tenkes å ha nytte av å internalisere. Definisjonsmakt innebærer, ifølge Juul og Jensen (2003), at de voksne gjør vurderinger og bedømminger av barnas uttrykk og handlinger og ”bestemmer” om de er riktige eller feil, eller hvilken verdi de har, uten å undersøke barnas egne opplevelser av dem. Videre hevder Juul og Jensen at: ”... *det hör till den här traditionen att det inta bara är barnet som reduceras till sitt mest iögonfallande problem, utan också till att vuxen-barnrelationen reduceras till en pedagogisk strategi.*” (s. 243–244). Pedagogen risikerer å begrenses av sin yrkesidentitet i relasjonen til barn, særlig dersom han eller hun ikke klarer å gi slipp på en riktig- kontra galttankegang ut fra en eller annen vitenskapelig diskurs. Målet er ikke total relativisme, men det å unngå å definere andre mennesker ut fra egne overbevisninger. Det å være anerkjennende (se kapittel 4) er en måte å løse utfordringer og forholde seg til andre mennesker på, hvor en ikke forhåndsdefinerer deres utfordringer. Dersom barnet får en opplevelse av å bli anerkjent, kan pedagogen si det han eller hun ønsker på en oppklarende, opplærende og respektfull måte til barnet, i jegform. Det kan hjelpe barnet å lære seg å forholde seg til andre på en konstruktiv og innsiktsfull måte, og hvilken atferd og konsekvenser som henger sammen, i stedet for at de ender opp med å se seg selv som dum, sinna, eller utilstrekkelig, osv. Barn som blir utsatt for voksnes definisjonsmakt, kan komme til å definere disse voksne på samme måte, men med en mer direkte og ikke-akademisk formuleringsmåte, slik som: ”kjerring”, ”idiot” osv. I Rettigheter skriver Bufdir:

Du har alltid rett til å si din mening. De som jobber på institusjonen skal høre på hva du har å si. Du skal informeres og gis anledning til å uttale deg før det taes avgjørelser i forhold som gjelder deg. Meningen din skal tillegges vekt i samsvar med hvor gammel du er og hvor moden du er. (Bufdir, 03.12.11)

Ungdommens definisjoner av virkeligheten skal altså tas i betraktning ut fra ungdommens modenhet. Det blir da en skjønnsmessig vurdering for de ansatte i hvor stor grad

ungdommene kan få medvirke. Hvordan opplever informantene at ungdommene har innflytelse og blir hørt på? Det kommer frem at de ansattes overordnede rolle oftest ikke ansees som makt av ungdommene, med unntak av spesielle tilfeller hvor de opplever at enkelte ansatte lager sine egne regler, og nyter å få lov til å bestemme over dem. Kari opplever at hun får være med å bestemme, selv om de ansatte har det siste ordet:

*a48. Altså, det er jo sånn at hun bestemmer alt over meg da. Altså, de bestemmer jo alt, det er jo sånn. (...) Men jeg får lov til å være med på å bestemme ting da, hun er ikke sånn at hun setter meg til å gjøre oppgaver bare fordi at hun kan og hun kan straffe meg dersom jeg ikke gjør det, jeg har ikke opplevd henne sånn, og det synes jeg er ganske greit, for de har jo makten sin. (...) De kan gi oss kryss på belønningsskjemaet, slik at vi får mindre poeng dersom det er noe vi ikke vil gjøre. (Kari U, s. 39)*

Ingeborg mener at ungdommene blir spurt om å være med å bestemme i større grad enn de virker motiverte til selv:

*a49. Det er veldig varierende på hvor flinke de er til å medvirke, da. Men det er kanskje generelt for ungdommer, eller tenåringer. De skal liksom sitte og få forslagene, - skal liksom bli slengt opp i luften, og så skal de plukke ned det de har lyst til. (...) De er jo litt der. Men vi prøver å utfordre dem på at de skal komme med forslag selv til hva de har lyst til å gjøre, og kanskje kan vi imøtekomme det, kanskje kan vi ikke. Så jeg vil påstå at de har en del brukermedvirkning, men jeg er ikke sikker på om de vil påstå at de har så veldig mye selv. (Ingeborg A, s. 7)*

Ingeborg opplever at ungdommene har relativt stor mulighet for å få være med å bestemme i sin egen hverdag, men under veiledning fra dem. Et sentralt aspekt ved demokratisk/autoritativ oppdragsstil når barna kommer i ungdomsalder, er at foreldrene ikke forsterker barnas avhengighet av dem, men forsøker å gjøre dem selvstendige og ansvarlige (Baumrind & Black, 1967). Dette inkluderer det å gi dem muligheter til å utforske og uttrykke sine meninger og ønsker (Steinberg, 2001). Er foreldrene for strenge, og nekter barna å uttrykke sine syn og meninger, i tillegg til at de ikke klarer å forstå og møte barnas behov, og ikke viser hengivenhet og varme, vil de kunne gjøre barn blant annet redde, eller aggressive. Som vi så i avsnitt 3.2 er en del av ungdommene utsatt for relasjonsskader, uten at vi kan si hvorvidt flertallet har utviklet slike skader. Barn med relasjonsskader kan ha vansker med å ta initiativ, og da kan det være viktig ikke å ta over kontrollen, og alltid bestemme over barnet (Cain, 2006). Det kan føre til at de ikke lærer seg å ta egne avgjørelser, lage en plan, og gjennomføre den. På den andre siden er det noen barn med relasjonsskader som har et stort behov for kontroll, og kan være vant til å måtte ta alle avgjørelser selv. For disse barna kan det være nødvendig å lære seg å overlate kontrollen til en omsorgsgiver for å oppnå opplevelser av trygghet i relasjoner til andre. Det er når barnet får tilfredsstilt sine behov ved

hjelp av omsorgsgiveren at det lærer trygghet, og forventer at andre kan hjelpe og være en støtte. Etter en oppvekst med tilgang til en trygg base, vil barnet også vite hvordan det skal oppføre seg for å redusere negativ affekt, både gjennom egen indre regulering, og via andre, nære personer. Å lære seg å la andre ta avgjørelser for en, kan på denne måten være et utgangspunkt for å lære sosial kompetanse. Det vil uansett være konstruktivt at ungdommene har erfaringer med å ta gode valg for seg selv, og har en opplevelse av at de klarer å ta initiativ.

En annen side ved det å bestemme er at de ansatte må tåle ikke å gi etter for ungdommenes krav dersom de mener at det kan være skadelig for dem. Georg opplever de ansattes evne til å holde ut og være strenge som en måte å vise han at de er interesserte i å hjelpe han:

**a50.** *Nei det er jo gjerne at de har hjulpet meg på en bestemt måte. At de skal få det til, at de gir ikke opp. [Intervjuer: Mhm, det er viktig?] Og så er de strenge og det fungerer. Det fungerer. (...) De påvirker meg med sin utholdenhet, sant. Altså nå har jo nesten alle de jobbet i den perioden som jeg var, når jeg flyttet inn her. Da var det jo ikke like gøy sant, og det at de klarte å holde ut så lenge har vært en liten bonus for både dem og meg. Så jeg har nok blitt påvirket av dem på den måten at de har støttet meg hver dag, kan du si. (Georg U, s. 5)*

Trond og Hjørdis opplever at de må klare å holde seg sterke, og helst nesten upåvirket av ungdommene når de er sinte og frustrerte:

**a51.** *Vi skal ikke være med på oppturene og nedturene. (...) Hele tiden må du si: "Nei, nei, nei" veldig mye, og aldri gi deg på det. For de vil jo prøve ut. Spesielt i startfasen når de kommer hit, så vil de prøve ut alle på avdelingen og se. Så prøver de ut meg for eksempel. Så ser de at: "Nei, han gav seg ikke, han holder på det der med å slå av TV klokken 9. Da er han sånn". Og så må de prøve ut alle andre: "Får jeg se litt lenger TV av han kanskje?" Og hvis de er heldige da: "Oi ja, det fikk jeg da". Det er de små tingene, - middagstid, det er presis. (...) Du skal vise at du skal bry deg, og du skal stå der i alle situasjonene. (...) Og du er jo ikke her i utgangspunktet for at du skal bli likt, - at alle ungdommene skal snakke om at "vet du at Trond er så kul og så snill altså". Det trenger ikke å være noe positivt [for ungdommene]. (Trond A, s. 14)*

**a52.** *Dersom jeg skal skape en god relasjon, så må jeg klare å stå i kampen. Og alle de her ungdommene prøver deg ut på alle tenkelig vis, for å se om du orker: "Gidder du å ha noe omgang med meg". (...) Og de prøver utrolig mange metoder, og når du har vært igjennom alle de her, kampene eller, de her. [Intervjuer: Uttestingene?] Uttestingene og barrierene, hele spekteret av å se om du gidder å være sammen med meg, så har du på en måte landet. Da skjønner de at: "Ok, hun her eller han her er her for meg og synes at jeg er ok". Men det tar tid, det tar veldig lang tid. Det har tatt meg år før jeg kom dit. Så det er klart at man må bare bite sammen [tennene]. (Hjørdis A, s. 10–11)*

Trond antyder at ungdommene ønsker og trenger at de skal være strenge, og Hjørdis mener det er fordi de ansattes utholdenhet gir et tegn på at ungdommene er verdt å være sammen

med. De må klare å stå i strid, og i utpreget grad ta imot, inntil ungdommen ser at de ansatte ikke gir opp, at de bryr seg, og ønsker ungdommens beste. Det å la ungdommene få uttrykke frustrasjon, kan være en sentral del av det å bygge en god relasjon. De kan være vant til å bli avvist og mislikt, og at voksne ikke holder ut med dem, og oppfører seg dertil, inntil det motsatte er bevist, i tråd med Hjørdis. Ifølge Thomas (1997) bør en terapeut være nøytral ved irettesettelser, eller ved observasjon av negativ atferd, og påse at ungdommene ikke føler seg truet, eller føler skam, dersom han eller hun jobber med ungdommer med dårlige relasjonserfaringer. Meningen er å forstå handlingen fra ungdommens perspektiv og med tanke på å utvikle trygghet, og konstruktive relasjonelle erfaringer og kompetanse (a50, a52). Schibbye (2009) hevder at klienten kan oppføre seg på en måte overfor terapeuten som stemmer overens med innarbeidede relasjonelle væremåter (indre arbeidsmodeller). Disse kan være dårlige og destruktive, og en måte å forsøke å endre dem på, er ikke å leve opp til dem. Det å holde sin atferd og væremåte stabil, og bevisst uavhengig fra klientens, har den konsekvensen at klientens bidrag i samspillet kommer tydeligere frem for klienten, og forutsetningene for å opprettholde, for eksempel en provoserende væremåte, forsvinner. Dersom terapeuten klarer å la være ”å spille med”, vil klienten kunne erfare emosjonelle opplevelser som står i kontrast til det han eller hun er vant til, noe som videre kan danne et grunnlag for endring (Hartmann, 1999). Cain (2006) understreker også at det er viktig å forbli nøytral, slik at barnas negative relasjonelle væremåter ikke dyrkes frem gjennom at barnet får de responsene de er vant til å få.

Schibbye (2009) og Brisch (2002) omtaler fenomenet motoverføring. Det omhandler det at terapeuten har sine egne indre arbeidsmodeller for tilknytning, og at disse gjerne aktiveres i arbeidet med klienter. Dersom terapeuten har problemer angående tilknytning, er det en mulighet for at klienten blir en slags terapeut for terapeuten, i den forstand at terapeuten vil leve ut sine tilknytningsbehov i relasjonen til klienten. Klienten kan aktivere følelser i terapeuten som han eller hun ikke var forberedt på. Dersom klienten opplever sinne, avsky, eller sorg hos sin terapeut, vil dette kunne støtte opp om klientens tidligere dårlige tilknytningsrepresentasjoner. Da er det viktig som terapeut å stille seg spørsmål om hvilke følelser som kommer fra han eller henne selv, og hvilke som kommer fra klienten, slik at han eller hun kan respondere ut fra klientens behov og ikke sine egne, ifølge Schibbye (2009). Det er ikke alltid like lett siden slike ting gjerne ligger i underbevisstheden. Å ha stabilitet og



trygghet i privatlivet kan være en fordel i denne sammenhengen. Brisch (2002) understreker at:

... the therapist promotes, through new security-providing attachment experiences, an environment in which the child can free himself from earlier destructive and insecure attachments and can develop a secure attachment in the context of therapy. (s. 80)

Muligheten til å utvikle en trygghetsbasert tilknytningsrelasjon til en terapeut, kan i tråd med dette være et konstruktivt grunnlag for endring i måten å forholde seg til andre, og seg selv. Samtidig kan en ny tilknytningsrelasjon være destruktiv, dersom terapeuten ikke er bevisst på hvilke muligheter han eller hun gir klienten til å endre seg i en konstruktiv retning ved hjelp av deres relasjon. Dersom vi overfører denne tankegangen til miljøterapi konteksten, ser vi at det kan være viktig ikke å være preget av egne destruktive indre arbeidsmodeller, og klare å reagere på en adekvat måte i forhold til ungdommenes behov for tilknytning, og trygghet (a50–a52).

Kontroll er et av aspektene ved oppdragelsesstilene utviklet av Baumrind (1978, 1995) og videreutviklet av Maccoby og Martin (1983). Det inkluderer de krav og forventninger foreldre setter for sine barn, og hvor mye de bestemmer over barnet. Krav og forventninger rettet mot barnets ansvar og modenhet, er konstruktivt i kombinasjon med støtte (sentralt i demokratisk/autoritativ oppdragelsesstil): “... *the combination of support and structure facilitates the development of self-regulatory skills, which enable the child to function as a responsible, competent individual.*” (Steinberg, 2001, s. 10). Autoritative foreldre klarer, i tråd med Baumrind (1978), å balansere graden av kontroll på en konstruktiv måte. Disse foreldrene lærer barna hvordan de bør oppføre seg, de setter grenser, og fostrer ansvar gjennom å lære dem gode holdninger. De bemerker for barna når de gjør noe uakseptabelt, men anvender heller ros (se avsnitt 5.4) ved konstruktiv atferd, enn straff ved regelbrudd. Ungdommene kan i tråd med dette profitere på at de ansatte praktiserer en høy grad av kontroll og krav i relasjonen til ungdommene.

I kapittel 3 har vi sett hvordan ungdommene har en del negative erfaringer med tidligere foreldre og fosterforeldre. Dette danner i noen tilfeller et spesielt utgangspunkt for den relasjonen som kan oppstå mellom en ungdom og en ansatt, hvor de ansatte ikke kan forvente vanlig relasjonell atferd fra ungdommene. Informantene er generelt positive til at det

oppstår emosjonelle bånd og tilknytning mellom ansatte og ungdommer. Noe de regner som særlig viktig i en slik tilknytningsrelasjon er ungdommenes opplevelse av den ansatte som trygg, til å stole på, og forutsigbar. Ungdommene vi intervjuet føler at de får være med å bestemme i sin hverdag, selv om de ansatte har det siste ordet. De ansatte opplever at de må tåle ungdommenes negative atferd, og ikke la seg styre av dem, for å kunne avkrefte gamle, destruktive måter å relatere til andre mennesker, og gi muligheter for at ungdommene kan etablere nye, konstruktive atferdsstrategier. I drøftningen tar vi opp igjen tråden knyttet til betydningen av disse omsorgsaspektene.

## 4. Anerkjennelse

### 4.1 Begrepet anerkjennelse

Schibbye (2009) definerer det å anerkjenne som: ”... *at den andres opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske*” (s. 258). Anerkjennelse har blant annet i seg det å skjelne, befeste, gjenkjenne, styrke, erkjenne og ”å se igjen”. Når for eksempel en terapeut klarer å oppleve at klientens opplevelse er like virkelig og viktig for klienten som terapeutens erfaringer er for han eller henne selv, kan terapeuten være anerkjennende. I en anerkjennende relasjon er det rom for selvhevdelse og individualitet, i tillegg til tilknytning og bekreftelse. Bae og Waastad (1992) hevder at: ”... *anerkjennelse innebærer å kunne akseptere motsatte og paradoksale perspektiver*”. (s. 25). Dersom en terapeut ikke klarer å anerkjenne andres perspektiver kan han eller hun ende opp med å misbruke sin definisjonsmakt (se kapittel 3). Relasjonen mellom lærer og elev, eller terapeut og klient, er typiske relasjoner hvor dette kan forekomme. Børstad (1992) skriver at: ”... *det å anerkjenne den andres opplevelsesmessige felt innebærer at du går inn i det, deler det, bekrefter det, og framfor alt er bevisst på den andres absolutte rett til sin egen opplevelse*.” (s. 126).

Bae og Waastad (1992) hevder at anerkjennelse kan være vanskelig å oppnå, fordi det kan innebære ubehagelige møter med egne og andres indre ønsker. Dette gjør at mennesker vanligvis forsøker å unngå åpenheten det krever, og det å ha kontroll og forutsigbarhet vinner gjerne over lysten til å endres. Anerkjennelse er, i tråd med Schibbye (2009), ikke noe vedvarende en kan gi en gang for alle, men noe som er knyttet spesifikt til den umiddelbare kommunikasjonen som pågår mellom to mennesker. Det er en holdning og måte å forholde seg til andre som gir mulighet for overskridelse og endring.

Det kan se ut til at det å kunne få lov til å ha en opplevelse gjør det mulig å forandre opplevelsen. Det motsatte er å bestemme hva som er riktig for den andre å oppleve. Dette skaper sinne og motstand. (Schibbye, 2009, s. 261)

For å anerkjenne må man, ifølge Bae og Waastad (1992), klare å være tilstede i kommunikasjonen med den andre, og lytte og ”gå inn i” den andres opplevelser, for så å gå tilbake i seg selv og ens egne grenser. For å bli anerkjent, må for eksempel klienten selv åpne seg og gi andre tilgang til indre prosesser. Noen ganger kan disse være vonde, og bli en

hindring for anerkjennelse i seg selv. Det kan gi skyldfølelse å skulle uttrykke egne behov gjennom ønsker. Å ta i mot anerkjennelse kan være så vanskelig at klienten ikke søker det for å beskytte seg selv. Bae (1992) hevder at barns forsøk på å dele sine tanker og opplevelser både er et: "... *håpefullt prosjekt og et vågestykke*" (s. 38), i den forstand at de håper å bli sett og anerkjent, men samtidig risikerer at de ikke blir sett, eller at de blir avkreftet gjennom misforståelser, avvisning, eller invadering.

Innen dialektisk tankegang har mennesker to motstridende behov knyttet til selvutviklingen (Bae & Waastad, 1992). Mennesket ønsker å ha en selvstendig avgrenset identitet, samtidig som det ønsker å ha tilknytning til, eller være nær andre i en relasjon. Angst kan oppstå både dersom en føler at en mister sine grenser og identitet, men også når en ikke har tilknytning eller nærhet til andre. Selvet utvikles i forsøket på å balansere mellom disse behovene. Ifølge Bae og Waastad, gir anerkjennelse mulighet for opplevelser av nærhet, men også avgrensning. Schibbye (2009) knytter anerkjennelse til kjærlighet, og hevder at de som opplever kjærlighet eller omtanke for andre, i større grad klarer å være anerkjennende. Vi var inne på de ansattes evne til å uttrykke at de bryr seg om ungdommene, og til å øke ungdommenes medvirkning eller evne til autonomi, i kapittel 3. Det å være anerkjennende kan se ut til å kunne åpne for økte endringsmuligheter, gjennom å øke den anerkjentes opplevelse av menneskelig verdi og innflytelsesmulighet. Hvilke muligheter til å oppleve anerkjennelse har ungdommene ved barneverninstitusjonene?

#### **4.2 Inntoning og mentaliseringsevne**

Schibbye (2009) omtaler begrepene selvrefleksivitet og relasjonsrefleksivitet. Disse innebærer evnen til å vurdere en selv, andre og relasjoner fra et metaperspektiv. Dette er et perspektiv en kan oppnå ved å stille seg selv utenfor sine opplevelser, og betrakte disse bevisst. Gjennom metaperspektivet kan en være bevisst på for eksempel at en har en egen opplevelsesverden som er annerledes enn andres. I tillegg kan en forstå at en har en innflytelse i relasjoner, og at denne ikke bare er definert av en selv, men også av de andre. Selvavgrensning omhandler evnen til å se på en selv som et objekt, som noe en kan avgrense og betrakte, og oppleve som noe annet enn andre mennesker. Det innebærer å kunne skille mellom egne og andres indre opplevelser, intensjoner, osv.

Gjennom relasjonsrefleksivitet klarer en i tillegg å se *andres* perspektiv på deres opplevelser, og deres syn på seg selv (Auerbach & Blatt, 2001). Dersom en har en godt

utviklet refleksivitet kan en forutsi andres væremåter og handlinger, noe som skaper trygghet i sosiale sammenhenger. En kan også forstå når noen prøver å utnytte eller påvirke en på negative måter, og hvorfor de vil det. En terapeut bør dermed kjenne seg selv og leve med en god og balansert avgrensning og refleksjon, hevder Scibbye (2009).

[Selvrefleksivitet] viser til det å ha en fleksibel tilgang til egen opplevelse, å vite hva som skjer i ens eget selv og hvilke følelser og opplevelser som er mine. Dessuten har jeg oversikt over hva som ligger til grunn for, eller motiverer, den andres væremåte. Vi kan vite, ikke bare hva den andre opplever, men også hva slags forhold hun eller han har til disse opplevelsene. Vi kan ”lese” den andres sinn. (Schibbye, 2009, s. 319)

Foreldres mangel på refleksivitet vil kunne medføre at vonde, vanskelige og konfliktfylte indre aspekter hos foreldrene, blir en del av barnas indre selvopplevelser (Schibbye, 2009). Dette foregår ved at foreldrene ikke klarer å differensiere mellom for eksempel sitt eget sinne og barnas, og ender opp med å tilskrive sitt eget sinne til barnet. Fonagy, Gergely, Jurist og Target (2002) omtaler begrepet mentalisering, som handler om evnen til å forestille seg mentale tilstander hos andre, og se seg selv med et ”innenfra”- og ”utenfra”-blikk. Mentalisering overlapper med Schibbyes refleksivitetsbegrepet. En god mentaliseringsevne gjør at en lettere kan tilpasse seg selv i forhold til andre, og regulere affekter på en sosialt akseptabel måte. Refleksivitet, eller mentalisering, blir på denne måten menneskets evner og muligheter til å forstå, og videre forutsi seg selv og andre. Dette er dermed evner som kan gjøre en sosialt kompetent.

For å kunne forstå andre må en først observere dem på en tilstrekkelig måte. Hansen (2009) definerer affektinntoning som det å stemme seg inn mot stemning, intensitet, følelser, rytme, pauser, kroppsholdning, ansiktsuttrykk og blikk. Det å rette sin bevissthet mot det den andre uttrykker, både implisitt og eksplisitt, er det første en må gjøre for å kunne forstå på en innsiktsfull måte. Hva er de negative sidene ved en mangel på adekvat affektinntoning? Innautentisk inntoning vil si at for eksempel mor uttrykker noe helt annet med kroppen enn med ordene, og slik blir det vanskelig å tolke hva hun mener og vil (Stern, 2006). Dette kan være forvirrende, og som vi så i kapittel 3, kan forvirrende omsorgsgiveratferd medføre desorganisert tilknytning. Ikke-inntoning er det samme som at mor og barn ikke ser hverandres opplevelser eller affekter på noen måte. Selv om det kan virke som at moren er tonet inn på barnet idet hun responderer med adekvate handlinger, finner ikke den følelsesmessige tilstedeværelsen sted. Dersom den ikke gjør det, kan dette medføre psykisk isolasjon hos barnet. Inntoning er på en måte broen mellom egne og andres opplevelser, og

helt nødvendig for å lære om sitt eget og andres sinn, og kunne oppnå en refleksivitet knyttet til disse. Hvilke erfaringer har informantene med inntoning? Alex forteller om sine opplevelser av en tidligere ansatt:

**a53.** [Intervjuer: Har du noen beskrivelser av disse folkene, da? Hvordan var de? Du kan ta en av dem, hvordan vil du si at de var?] *For eksempel, det var en som het [Toril], hun hadde vært og jobbet med ungdommer i sånn femten år eller litt mer enn det, så hun visste hva det går i for en, en femtenåring eller sekstenåring som kommer fra dårlige forhold. Hun visste det, med en gang når det var ett eller annet så fikk vi hjelp. [Intervjuer: Mhm, på hvilken måte?] For eksempel når vi var irritert eller vi var lei av noen liksom, eller lei, sånne ting så hjalp hun oss, ved å gå på kontoret eller finne på noe, snakke med oss.* (Alex U, s. 4)

**a54.** [Intervjuer: (...) du har sagt at hun var hyggelig og snill og grei og sånn, men har du noen andre ting du kunne sagt om, på en måte personligheten hennes da, altså hvordan, utadventt eller rolig eller?] *Ja, hun var sånn rolig, og.. Sånn som oss ungdommer. [Intervjuer: Sånn som dere?] Ja, hun gjorde ting på en måte sånn som vi liker, liksom på den beste måten som vi liker, skjønner du? Hun var.. For eksempel, hun var en del av oss, skjønner du? [Intervjuer: Ok, på deres nivå?] Ja, på vårt nivå, ja. For vi, - jeg selv følte at hun var en syttenåring, eller at jeg sitter med en syttenåring og chiller liksom. Selv om hun var 38, eller 39 år. [Intervjuer: Ok, ja, men hun var ikke på en måte.. Altså, hun var voksen selv om det på en måte? Altså, sånn ansvarlig og ansvarsfull og sånn?] Hun var voksen men hun var flink. Hun visste hva det går i liksom, i tankene mine. Var på en måte litt sånn, spesialist kan man si? [Intervjuer: Ok, spesialist på å forstå..?] Ja, å forstå. Ja... Hvordan hun kan hjelpe oss, ja.* (Alex U, s. 6)

**a55.** *Ja, jeg er nitten, - sånn som at en nittenåring sitter foran meg. Skjønner du? Jeg må snakke med dem, og de må jo være litt sånn chill.. Vet du hva det betyr? [Intervjuer: Ja, litt rolig og avslappet og laidback liksom, - dersom de skal hjelpe deg?] Ja, dersom de skal hjelpe meg liksom. Noen av dem kommer og bare sitter sånn og beveger litt på hodet, og ja. Men det hjelper ikke, skjønner du? De må være, som sagt, - de må være en del av oss, på en måte.* (Alex U, s. 5–6)

Alex bemerket seg at Toril, til tross for alderen, hadde evnen til å forstå hva ungdommene opplevde. Hun klarte å være ”en del av” dem, og Alex opplevde henne som en spesialist som klarte å forholde seg til dem på deres nivå. Vi oppfatter dette som en ansatt som klarte å tone seg inn på ungdommenes opplevelser, og gi inntrykk av at hun så, og forstod deres perspektiver. Det er mulig at Toril klarte å være anerkjennende overfor ungdommene. Hva forteller de ansatte om hva de gjør for å oppnå innsikt i hvordan det er å være ungdommene? Joar synes det er vanskelig å forklare hvordan han går frem:

**a56.** *Det blir jo en magesfølelse i forhold til.. Det er vanskelig å forklare, men du senser jo fort og vet hva det rette tidspunktet er, og det vurderer en jo i hvert enkelt tilfelle da, mener jeg da. Jeg mener at å legge til rette.. For eksempel: ”Hvis jeg tar det nå så blir det ikke bra, men hvis jeg venter litt, og tar det etter middagen for eksempel, - når han har fått mat og har fått roet seg ned, da er det lettere å snakke med han, enn hvis han er oppi taket”. (Joar A, s. 5)*

Joar tenker at han ”senser” ungdommens atferd, og forsøker ut fra dette å forstå hva det riktige tidspunktet for samtale er. Når ungdommene føler seg sett får de større tiltro til at den ansatte er tilgjengelig for å gi den hjelpen og støtten jobben tilsier:

*a57. Det er sånt jeg på en måte setter litt pris på, - folk som kjenner meg da, og folk som klarer å se hvem jeg er (...) Og det er jo, men altså sånn er det jo med flere som har utdanning også. - At de, om de enten ikke vil, eller de ikke er kompetente nok til å se ting fra vårt perspektiv, da synes jeg virkelig de har valgt feil yrke. Og det synes jeg er veldig dårlig at de ikke tar opp på, - når de er på jobb intervju og sånt. At de som ansetter dem ikke ser etter hvordan de får til å.. Ja, se oss. Så, det er vel mest det jeg synes de kunne vært bedre på. (Kari U, s. 14)*

Kari etterlyser flere som har evnen til å se dem, og synes de som ansetter nye miljøterapeuter bør vurdere om de har denne evnen. Det å kunne gi en innsiktsfull respons baserer seg på at de ansatte har en mer eller mindre riktig oppfattelse av ungdommen, noe de ansatte forsøker å lære seg ut fra responsen de får:

*a58. For det at det er så ulike måter man kan takle det å fronte ungdommene på. En [ungdom] kan takle det å fronte tvert, mens andre må du faktisk, - som har psykiske plager, så kan du på en måte ikke.. Da må du bruke noen andre metoder for å nå målet ditt, ikke sant? Så da må man.. Det er noe man senser etter hvert som man jobber her i miljøet, - så senser man noen arbeidsmetoder, fordi man blir så godt kjent med den ungdommen. Så da vet man at nei sånn kan jeg ikke gjøre det, for da vet jeg at da låser det seg. Da må jeg faktisk finne meg en situasjon der jeg kan komme inn på temaet uten at det blir et tema som blir på en måte, - som stenger igjen, ikke sant? (Hjørdis A, s. 9)*

Hjørdis opplever at det er viktig å ta hensyn til ungdommenes individualitet, og derfor at det er viktig å bli kjent med dem. Slik kan hun tilpasse arbeidsmetoden til hver enkelt for å nå målene de har. Ifølge Hjørdis kan det å bli kjent med ungdommene medføre at det er lettere å ”sense” og forstå hver enkelt i ulike situasjoner. Denne ”sensingen” Joar og Hjørdis omtaler, kan tilsvare det å tone seg inn på ungdommenes opplevelser, og vil være grunnleggende viktig for videre forståelse.

#### **4.3 Muligheten til å dele opplevelser**

Stern (2004) hevder at to sinn kan gå inn i, og dele omtrent den samme opplevelsen. Ved å være emosjonelt tilgjengelig, eller inntonet, stiller en sin bevissthet og oppmerksomhet til rådighet for at noen skal kunne uttrykke, og få en respons på sine opplevelser, og dette åpner for muligheten til deling (Stern, 2006). To mennesker kan dele intensjoner, oppmerksomhet, affekter og så videre, men bare dersom de fokuserer på hverandres bevissthet, og forstår at den andre har et indre senter for opplevelse. Deling av opplevelser krever

emosjonelt nærvær og tilstedeværelse, sensitivitet og responsivitet, ifølge Schibbye (2009).

En terapeut bør i tillegg ha god kontakt med egne opplevelser for å dele:

Det avgjørende er at for å dele genuint, må terapeuten være autentisk og kongruent: Det må være samsvar mellom både følelsesuttrykk (kroppsspråk), verbalt uttrykk og terapeutens indre opplevelse. Det forutsettes altså at terapeuten har en direkte tilgang til egne *egentlige* opplevelser. (Schibbye, 2009, s. 37)

Hansen (2009) omtaler ulike typer intersubjektivitet. Enveis intersubjektivitet er det å tone seg inn på andres opplevelser, og fange opp disse. Toveis intersubjektivitet skjer når begge parter er bevisste på at den andre ser det samme som en selv. Når begge har en eksplisitt gjensidig bekreftelse på felles opplevelse har de oppnådd det Hansen omtaler som tredjegrads intersubjektivitet. Siegel (2010) bruker begrepet *resonans*, om det ”å føle seg følt”, som ligner Hansens toveis og tredjegrads intersubjektivitet.

Landry (1995) hevder at en voksen vil kunne påvirke et barn til å utvide sitt perspektiv, dersom barnet opplever at den voksne deler deres opplevelser. Ved hjelp av ord eller ved å demonstrere, kan barnet få satt i gang refleksjonsprosesser som utvider oppmerksomhetsevnen og differensierer kunnskapen om verden (Baldwin, 1995), inkludert andre mennesker (Thomasello, 1995). Siegel (2010) hevder at resonans er utgangspunktet for å føle seg trygg, sett, beskyttet og knyttet til noen. Hjernen reagerer på opplevelsen av å dele, med åpenhet og tillit, noe Siegel omtaler som de grunnleggende ingrediensene for videre stimulering av hjernen og vekst, ikke minst knyttet til sosial bevissthet. Opplever ungdommene å dele sine opplevelser med de ansatte? Vi har flere eksempler i intervjumaterialet på at de ansatte og ungdommene driver med mange forskjellige aktiviteter sammen. Joar omtaler det å ha felles interesser med ungdommene:

**a59.** *Jeg ser det at med guttene og sånn, jeg kunne hatt noen flere interesser felles. (...) Man ser fort når det kommer personale som driver med jakt, som har ting de driver på med på fritiden, så er det veldig gunstig. De kan dra med seg ungdommene på å få mye positive opplevelser, og de kan bruke sånne situasjoner til mye miljøterapi, i forhold til å få til endringsprosesser når du er i en sånn, - noe som de liker å holde på med. Det går jo på at en gjerne skulle ha vært en tusenkunstner, enda mer tusenkunstner enn det en kanskje klarer å få til. (...) [Slik at] du kan bruke [disse] situasjonene til å snakke med ungdommen, og det er så mye positivt du kan få ut av en sånn setting der man gjør noe i fellesskap som kanskje spesielt ungdommen er opptatt av. (Joar A, s.14–15)*

Joar har bemerket seg at det er en god mulighet til å drive med miljøterapi når de deltar i aktiviteter som ungdommene liker. Å kunne være en kilde til aktiviteter og spennende fritid for ungdommene ansees som en god kvalitet, da det kan åpne for endringsprosesser. At de



gjør noe sammen er likevel ikke nok for å starte slike prosesser. Å formidle at de ansatte deler opplevelsen av aktiviteten, kan som vi har sett hjelpe, noe Georg kan være inne på:

**a60.** [Intervjuer: Hva tenker du at, dersom en person skal ha en positiv utvikling i samarbeid med andre? Hva tenker du at er viktig i den prosessen der da, eller i det opplegget liksom?] *Nei det er jo, et godt eksempel da: Dersom du har en data og er på rommet dagen lang, ikke har nærkontakt med noen, da blir det vanskelig å bygge opp et samhold, kan du si. Altså, du må, igjen, - du må gjøre noe, sammen med dem. Alt fra fjelltur til badeland til alt. Og det påvirker nok de innsatte, holdt jeg på å si, mye. Dersom de får god kontakt, viser man seg fra sin beste side så og si alltid, ja. Så det er bra. (Georg U, s. 8)*

Georg ser verdien av å gjøre noe sammen, når det innebærer ”god kontakt”, fordi en da vil vise seg fra sin beste side. Hjørdis snakker om hvordan en av ungdommene mot sin vilje endte opp med å trenge henne, som senere gjorde dem mer knyttet til hverandre:

**a61.** *Da blir hun fryktelig sårbar. Hun prøvde å skyve meg bort. Men så ser jeg likevel at hun har sånn behov for å ha noen der, fordi at: ”Det her fikser jeg ikke”. Og det er klart at slike situasjoner gjør at man blir knyttet sammen etter hvert ut fra episoder vi opplever sammen. (...) Og da har vi noen knagger å snakke om senere: ”Husker du da, - husker du det vi gjorde da? Det var vi med på.” Så det er ofte sånne felles opplevelser vi kan snakke om senere som gjør at det blir noe mer mellom akkurat en ansatt og en ungdom ikke sant. Så det å være med på å oppleve ting sammen med ungdommene det er veldig viktig, tenker jeg. (Hjørdis A, s. 13)*

Opplevelsen ble et minne som Hjørdis og ungdommen kunne vende tilbake til, og være sammen om. Dersom Hjørdis evnet å tone seg inn på, forstå, og respondere overfor ungdommen slik at hun skjønnte at hun ble sett, vil denne ungdommen antakelig ha opplevd å dele. Å kunne dele opplevelser handler, som vi har sett, ikke bare om å være på samme sted og gjøre det samme, men å oppleve at en annen opplever det samme som en selv. Kari snakker om at det å ha en felles interesse med en ansatt gjør at hun føler et opplevelsesfellesskap:

**a62.** *Han klarer å skjønne det jeg på en måte får til å føle med dyr. Det blir, det går ikke i det hele tatt å beskrive med noe. Fordi, altså, er jeg med [dyr] så kobler jeg ut alt. Og det klarer han å skjønne fordi han har det sikkert på samme måten selv fordi (...) han har det samme båndet med dyr han også. Så det er på en måte det jeg setter mest pris på med tanke på hva vi har til felles da. Fordi at han, - det er på en måte det som betyr mest for meg. (Kari U, s. 20–21)*

Kari er av den oppfatning at den ansatte har de samme dype følelsene knyttet til eskapismen i det å være i nærheten av, og ha et ”bånd” til dyr, hvorigjennom hun klarer å glemme sine utfordringer en stund. Dette er noe hun ikke har opplevd med andre ansatte, og vi antar at Kari her beskriver en opplevelse av å ha delt, eller å dele denne opplevelsen med den ansatte.

#### 4.4 Rom og ro

Stern (2006) hevder at overinntoning, eller det å presse seg inn i andres opplevelse, kan medføre en opplevelse av mangel på psykisk rom i relasjonen. Selvstendigjøringsprosessen til et barn kan forsinkes ved overinntoning, fordi den voksnes opplevelse da er del av barnets opplevelse i for stor grad. Invadering kan skje dersom moren er overopptatt av å reagere på barnets uttrykk, ifølge Schibbye (2009). Barnet trenger en viss avstand, og ”rom” til å reflektere over sine opplevelser. Dersom moren konstant forsøker å dele barnets opplevelser vil hun også bli del av disse, og grensene mellom dem kan bli utydelige for barnet. Slik får barnet problemer med å skille mellom seg selv og andre, og dets selv blir utydelig. Schibbye omtaler et konstruktivt psykisk ”mellomrom” mellom personene i en relasjon. Dette mellomrommet skapes i balansen mellom avgrensning og tilknytning, og gir partene mulighet (rom) til å reflektere over det som oppleves. Ved en relasjonell symbiose vil det ikke være noen avgrensning å kunne reflektere i. Et barns opplevelser vil da være vanskelig å skille fra den voksnes, og det blir vanskelig å gripe dem og se på dem som sine, og slik som følger oppleve seg som agent, med mulighet til å kontrollere seg selv, og ha en innflytelse på andre. Sammenblanding kan også føre til at en blir generelt overbevist om at en har ”det riktige perspektivet”, fordi en ikke har lært å skille mellom sin egen og den andres opplevelser. Dette kan for eksempel føre til konflikter i mellommenneskelige relasjoner også i voksen alder. Barnet trenger et rom til å bevege seg mentalt i relasjonen, og dette kan oppnås når barnet forholder seg til sine egne følelser og mentale innhold, og ikke andres.

Problemene en klient har med seg, farger hans eller hennes opplevelse av terapeuten og relasjonen, og anerkjennelsen fra terapeuten er et forsøk på å skape en atmosfære, eller en stemning som gir klienten rom til å endre seg selv (Schibbye, 2009). Får ungdommene rom til å endres? De ansatte bør helst være rolige, og avslappende å ha rundt seg, mener ungdommene:

**a63.** [Intervjuer: Men har du noen flere beskrivelser enn at du forstår at han ikke vil deg noe negativt? - Altså, hva er det med den positive energien da?] *Ehm.. Altså, jeg legger merke til om en person er rolig og avslappet og komfortabel, og sikker på det han gjør, og jeg legger også merke til om en person er ukomfortabel, usikker, og ikke vet helt hva han holder på med.* (Kari U, s. 16)

**a64.** *Hun var veldig rolig og sønn. Hun stresset liksom aldri. Hun hadde det aldri noe travelt og hun var jo kjempeglad, - vi kunne jo, - hun ville at vi skulle sitte og strikke og alt mulig sønt, og det er jo litt artig.* (Line U, s. 5)

Det kan se ut til at en stoisk og imøtekommende ansatt kan gjøre ungdommene komfortable.

En av de ansatte deler ungdommenes erfaringer med det å være rolig:

**a65.** *Men samtidig så ser jeg de gangene det er nye.. Du blir litt [oppmerksom] i forhold til hvordan vi er som personer. Det har litt å si det om du er en forholdsvis rolig person. Jeg tror det skaper trygghet, i motsetning til at man (...) Ungdommene senser en person som er utrygg, eller om en er usikker, så tror jeg de er verdensmestre på å gjennomskue en som er.. ”Der har vi en, hun kommer her og er vikar. Hun vet ikke hvordan.. Hun er litt usikker, - han er usikker”. Det å være rolig tror jeg.. Jeg har dårlig tro på å prate og prate og prate. Noen ganger kan det fungere, men jeg har mer tro på det å være rolig og høflig og vise respekt som sagt. Det merker man fort på dem man jobber sammen med. Og ikke minst når du sitter i ettertid, uten at ungdommene er til stede, så hører du fort hvordan de omtaler ungdommene.. Så handler det om at de har respekt. (Joar A, s. 8)*

Joar antar at det å være en rolig person gir inntrykk av at en er trygg og høflig. Han kan i tillegg se ut til å oppleve en sammenheng mellom det å ha respekt for ungdommene og det å klare å gi dem rom, i stedet for å snakke hele tiden. Konstant snakking kan medføre overinntoning og invadering, og kan bli som å dekke til eller fylle på med noe, i stedet for at ungdommene får mulighet til å kjenne etter og reflektere.

#### 4.5 Lytting

Schibbye (2009) hevder at lytting, speiling, bekreftelse, åpne, undrende spørsmål og innlevelse, skaper muligheter for anerkjennelse. Manglende innlevelse, fjernhet, kontrollerende, lukkede spørsmål, definering, omforming og avkrefning (for eksempel ignorering, alminneliggjøring), hindrer på sin side anerkjennelse. Siegel (2010) påpeker at lytting og inntonning henger sammen: “*When we attune to others (...) we offer a crucial open mind to listen deeply to what the patient needs to let us know*” (s. XX). Lytting innebærer for Schibbye (2009), ikke bare å høre noe, men virkelig å se hva som blir sagt, og være tilstede i det øyeblikket lyttingen foregår. En terapeut bør være åpen for det som blir sagt, og bevisst nok på egne reaksjoner og tolkninger, til at han eller hun klarer å holde egne behov og problemer unna dialogen. Schibbye omtaler den fenomenologiske holdning, som innebærer det å forsøke å legge bort alt annet enn sin bevissthet, og ta til seg det som skjer utenfor i størst mulig grad. Dette kan kreve en høy grad av konsentrasjon, fordi en må forsøke å holde unna automatiserte prosesser, og digresjoner bort fra øyeblikket. Når en terapeut er til stede i en relasjon med mest mulig selvbevissthet og tilstedeværelse, kan hun eller han gi klienten rom til å se seg selv eller sin egen bevissthet, gjennom å se at den blir tatt opp, forstått, og reflektert av terapeuten. ”*Det å lytte er ikke passivt, men aktivt, det er fokusert, konsentrert,*

*intenst og levende, og det opptar hele terapeutens selv.*” (Schibbye, 2009, s. 268). Å lytte på denne måten får klienten til å føle at hun eller han er viktig, verdsatt og sannferdig, hevder Schibbye.

Når voksne ønsker å lære barn noe, kan det være effektivt ikke å påtvinge dem egne opplevelser (Schibbye, 2009). Samtidig er det viktig å være tilgjengelig i form av adekvate tilbakemeldinger, som viser veien for barnet til riktige avgjørelser. Dette er den rette måten å forme deres indre, hevder Schibbye. De voksne bør ha en holdning og bevissthet om at de ønsker å delta i et opplevelsesfellesskap og søker forståelse og deling, fremfor påvirkning, for at barna skal kunne åpne seg og gi av sine tanker og følelser. Dette vil gi det Schibbye kaller ”sann” inntoning. Hun hevder at det ikke går an å kontrollere indre opplevelse hos andre. Det er større sannsynlighet for å møte på problemer i terapiprosessen dersom terapeuten prøver å påvirke. Dermed bør terapeuten uttrykke hva det er hun eller han opplever i terapiprosessen. Dette kan ikke være en vurdering som dømmer klienten. Hun skriver:

Når vi begynner å styre, mister vi styringen. En annen måte å si det på er at det er gjennom å være reflektert, det vil si være seg bevisst hva som skjer mellom en selv og andre, at en har ”kontroll”. (Schibbye, 2009, s. 304)

Schibbye hevder at barn og ungdommer ikke liker for direkte spørsmål. Problemorientering og et konkluderende språk fungerer ikke særlig bra for dem. En når dem lettere gjennom å snakke om eller delta i deres fritidsaktiviteter og lignende. Schibbye (2009) mener at: ”... *dialoger som fremmer kontakt med barn (og ungdom), er utprøvende og avslappet, de er ikke målrettet men blir en slags undring-sammen.*” (s. 345). Undringen fra en terapeuts side overføres til klienten, som retter den mot sin opplevelse, og slik åpner for at nye, uventede innsikter kan dukke opp, og endre klientens forståelse av seg selv, og hennes eller hans problemer. Terapeutens responser bør være tydelig adekvate, men ikke identiske med klientens opplevelse, for å skape en opplevelse av reell anerkjennelse.

En terapeuts oppgave er, ifølge Schibbye (2009), ikke å være ekspert på alle mulige problemer, men å være ekspert på å legge forholdene til rette slik at klientene kan klargjøre sine synspunkter, og løse problemene selv. Terapeutens tolkninger av en klients dypereliggende problemer kan alltid være feil, derfor bør terapeuten alltid være undrende når han eller hun uttrykker seg om sine tolkninger til klienten. Hun eller han bør være forsiktig med å uttrykke seg på en konkluderende måte. Det er viktig at klienten får en opplevelse av at hun eller han, og terapeuten har kommet frem til ”den riktige forståelsen” *sammen*.

*Tolkning* er rettet mot relativt utilgjengelige ubevisste prosesser og skal stadfeste sammenhenger. *Påpekning* kan være rettet mot slike prosesser, og også mot mer førbevisste og nesten manifesterbare prosesser. I likhet med tolkning må påpekning være undrende. (Schibbye, 2009, s. 313, vår utheving)

Terapeuten kan for eksempel påpeke hva klienten har sagt tidligere, og sammenligne med noe hun eller han sier nå, eller terapeuten kan påpeke sammenhenger mellom ulike historier som tilsynelatende handler om den samme selvprosessen. Terapeuten kan i tillegg forsøke å påpeke en tilsynelatende sammenheng mellom noe ubevisst og bevisst.

Gjensidighet er en del av alle relasjoner i en dialektisk tankegang (Bae, 1992). Mennesker vil påvirke og bli påvirket av hverandres indre og ytre, bevisste så vel som ubevisste prosesser, opplevelser og uttrykk. Kommunikasjon innebærer gjensidighet. Det vil i en relasjon kunne genereres vitalitet og overskridelse, men også kontroll, undertrykkelse og konkurranse, avhengig av resultatet av begge parter bidrag i samspillet. Å lytte er en forutsetning for at gjensidigheten skal bli konstruktiv, og bidrar til muligheten for anerkjennelse.

Endring skjer i det øyeblikket klienten erkjenner noe som tidligere har vært skjult i hans indre, språkløse, hevder Schibbye (2009). Det som kan gjøre prosessen med terapi vanskelig er at det kan være svært angstskapende å stilles overfor sitt ”indre dyp”, og innse at en kanskje ikke er den en trodde, eller at andre kanskje ikke er det (Bae & Waastad, 1992). Menneske har i tråd med Schibbye (2009), en tendens til å unngå det ukjente, men anerkjennelse kan være til hjelp:

Det er stort sett bare ved å få rett til sine opplevelser og sine væremåter at klienten kan endre dem. Den anerkjennende holdningen skaper trygghet, og kan hjelpe klienten til å kjenne på truende følelser, og bli mindre avvergende. (s. 316)

Lytting på den riktige måten kan altså være essensielt for å sette i gang endringsprosesser. Hvilke erfaringer og preferanser har informantene knyttet til lytting? Ifølge informantene har en dyktig ansatt evnen til å lytte på en god måte, noe som for Åge kan se ut til å inngå i opplevelsen av at han føler at den ansatte er grei å snakke med:

**a66.** [Intervjuer: Hva er det som gjør at han er så grei å snakke med da?] *Han hører på meg virker det som.* (Åge U, s. 3)

Edwin uttrykker at han har prøvd å fortelle om sine opplevelser, men at det er få som er flinke til å lytte:

**a67.** [Intervjuer: Ja, og du føler at det faktisk forstår deg og hører på deg?] *Ja selvfølgelig.. Når det er problemer, - du har hatt problemer, er det veldig viktig at de hører på det du har å*

*si. Fordi det er mange, det er en del personer som ikke bryr seg så veldig mye om hva jeg har å si, og jeg synes egentlig det er veldig viktig at folk begynner å høre på folk som sier ting.. Hvordan de har opplevd ting, hvordan de lever og.. (...) så tenker du at: "Er det sant? - Det de folkene sier..?" - Det tror jeg er veldig viktig. Det er ikke så veldig mange som er flinke til å lytte egentlig. (Edwin U, s. 7)*

Edwin mener at en ikke bør være redd for hverandres opplevelser, fordi det er en del av virkeligheten. Han vil at folk skal åpne seg for potensielt skremmende fortellinger:

**a68.** *Jeg tror ikke det er noe å være redd for egentlig, fordi jeg tror egentlig at de.. Liksom, - det er jo sannheten på en måte.. - Det er jo hva som skjer virkelig rundt folk, - i folks liv liksom. Det er jo sannheten så.. Jeg synes ikke at de bør være redde. Fordi, de kan kanskje.. Det de har opplevd har sikkert skjedd med mange. Og jeg synes egentlig det er veldig viktig at de begynner å høre på hva de har å si egentlig, i stedet for å lukke ørene, og prøve ikke å høre på. (Edwin U, s. 8)*

Edwin etterlyser flere adekvate tilbakemeldinger:

**a69.** [Intervjuer: Men, hva mer kunne jeg gjort enn det da? Kunne jeg.. Altså, burde jeg gitt tilbakemeldinger og sagt at det er trist og..?] *Jeg tror det fordi, det er veldig viktig at en.. Dersom jeg hadde kunnet fått noen tilbakemeldinger, - på hva jeg har sagt, om hva jeg burde gjøre kanskje, sånn og sånn og sånn. Jeg tror det hadde vært veldig bra, fordi jeg har vært hos mange psykologer, og jeg har prøvd å snakke med dem, og fortalt dem litt og litt liksom, men jeg har aldri fått noen tilbakemelding fra dem. Og selv om jeg har snakket med folk, har jeg aldri fått de tilbakemeldingene jeg alltid har ønsket å ha. (Edwin U, s. 22)*

Hvordan kunne Edwin ha fått en opplevelse av å få tilbakemeldinger som er i tråd med det å anerkjenne? Å klare å stille de riktige spørsmålene gir Kari en god pekepinn på at ansatte er tilstede i relasjonen, og forstår dem. Da spør de ikke standardspørsmål som alle stiller for å være høflige, men kommer med relevante, modige og ideelt sett omsorgsfulle spørsmål som retter seg direkte mot ungdommen i en spesifikk setting:

**a70.** *Og, hva skal jeg si da? Dersom han bare ville være psykolog for å tjene penger, så hadde jeg lagt merke til det. For da hadde han ikke vært engasjert i det han holdt på med. Og jeg legger merke til måten han prater på, hvilke spørsmål han stiller meg og sånne ting at jeg, ja, på en måte får til å stole på han. Altså, jeg ser at han er en seriøs person, og han er seriøs i det han holder på med. [Intervjuer: Har du noen eksempler på spørsmål?] For eksempel at han ikke bare spør om ja: "... går det bra med deg da?" [uengasjert tone]. Det blir litt upersonlig. Dersom han heller klarer å sette seg ned og, ja: "... har du gjort noe spennende i det siste?" [engasjert tone], "Hva har du gjort i det siste?", "Har du, har du gjort noe nytt", "Går det bedre mellom deg og mamma?" Bare sånne ting, sånne mer personlige spørsmål, enn bare å stille slike standardspørsmål som man er vant med at andre stiller. (...) Så det er vel sånne ting da.. At jeg legger merke til at han på en måte husker meg da. Jeg er på en måte ikke bare en pasient han har. Og det setter jeg også veldig stor pris på. At han ser på, - at han klarer å se meg som et menneske. For jeg har opplevd veldig mye å bli dømt på grunn av ungdomshjem, men det er vel.. Det er vel en del av det å bo på ungdomshjem. (Kari U, s. 17)*

At denne psykologen klarer å "se" Kari, som "et menneske", og ikke definerer henne som barnevernsbarn, kan antyde at hun opplever å bli anerkjent av han. Vi antar at Kari ville

foretrukket ansatte, miljøterapeuter, som hadde egenskaper som tilsvarte denne psykologens.

Åge uttrykker et behov for synlig omtanke:

**a71.** [Intervjuer: Er det noe du synes de ansatte kunne spurt deg mer om?] *Hvordan jeg har det.* [Intervjuer: Det hadde du synes de kunne spurt deg mer om, - hvordan du har det?] *Mhm.* [Intervjuer: Ok, er det noe som du tenker.. Spør de deg lite om det?] *Ja, jeg synes det. For de er egentlig ganske opptatt av hvordan jeg har det da, men de spør liksom ikke noe mye.* (Åge U, s. 12)

I Åges opplevelse kan det se ut til å være et mulig paradoks mellom noen av de ansattes egen opplevelse av å være opptatt av hvordan ungdommen har det, og det å oppsøke ungdommens faktiske opplevelse. En av de ansatte omtaler flere aspekter som er knyttet til muligheten for å være anerkjennende:

**a72.** *Jeg tenker at det er viktig å være litt på deres bølgelengde, for å si det sånn. Og ikke være hverken for faglig eller for [høy på pæra], men liksom være litt lydhør da, og trå litt varsomt. Det tenker jeg.. Og så er det veldig viktig å.. Jeg synes humor er veldig viktig i kommunikasjon med ungdommene, det gjør jeg helt klart, da. Men alt til enhver tid da. Når det passer seg i forhold til det å være en god lytter, og høre hva de har å si i forhold til sin opplevelse av ting. For den trenger jo ikke å være i samsvar med vår. Den kan være helt stikk i strid med det. Det går litt på sånne ting, og samtidig så tenker jeg at det er viktig å være tydelig da, og kalle en spade for en spade, da, og ikke gå for mye rundt grøten, og, ja.. Snakke som de forstår, skulle jeg til å si.* [Intervjuer: Ja..] *Ja, men hvordan du kommuniserer er egentlig veldig viktig i forhold til om de får veldig piggene ut, i forhold til det eller ikke. Derfor tenker jeg at det kan være litt viktig å trå litt varsomt til å begynne med i forhold til før en får en relasjon, og være litt sånn dempet, kanskje da, i starten.. (...) Jeg er ikke sånn som buser på og kjører.. Jeg er for at man skal være tydelig, men man skal heller ikke være frekk, eller at det oppleves som nebbete, da, av ungdommene. Men etter hvert som man lærer hverandre å kjenne så tar ungdommene det mer for det det er da.* (Ingeborg A, s. 13–14)

Den ansatte forsøker å lytte til ungdommenes opplevelser, være varsom, og finne ut om ungdommens opplevelse av noe tilsvarende eller avviker fra hennes egen. Det å være tydelig og gjøre seg forstått er likevel viktig for Ingeborg. Etter hvert som ungdommene og de ansatte blir bedre kjent, opplever Ingeborg at det blir lettere å si hva hun mener, fordi ungdommene klarer å ta til seg kommentarene hennes uten å tolke dem som frekkhet. Lytting ser dermed ut til å kunne innebære en økende grad av påpekning, etter hvert som ungdommer og ansatte blir kjent, i tråd med Ingeborg.

#### 4.6 Forståelse

Hansen (2009) hevder at det å bli forstått er det primære motivet for en pasient, noe som kan skje gjennom følelsen av å dele. I terapissammenheng er det ikke viktigst å stille diagnostiske spørsmål, men å romme og forstå følelsene som plager en klient (Schibbye, 2009). Det er viktig for en terapeut å kontakte følelser i seg selv som tilsvarende, eller matcher

klientens. Bare ved å kjenne igjen opplevelsen kan terapeuten forstå den, hevder Schibbye. Videre må terapeuten speile opplevelsen for at forståelsen skal vises for klienten, noe som innebærer å gi den tilbake til klienten i en form som gjør det mulig for henne eller han å oppleve at terapeuten har forstått, for eksempel gjennom en spørrende setning. Schibbye (2009) skriver at: ”*Som terapeuter skal vi ikke tilfredsstillende, men forstå behov.*” (s. 278). I relasjonen mellom ungdommene og de ansatte vil ikke bare forståelse av ungdommenes behov, men også en viss grad av tilfredsstillende, være viktig i noen tilfeller, slik vi så i kapittel 3. Schibbye hevder som vi så at det er når en klient får rett til sine opplevelser og sine væremåter at han eller hun kan endre dem. Målet er å hjelpe klienten til å se seg selv, bli selvstendig og inngå i gode relasjoner.

Det er viktig at en klient får en følelse av at terapeuten er hans allierte og ikke en motstander i arbeidet med hans problemer (Schibbye, 2009). Terapeuten er på klientens side, og forståelse og aksept ligger til grunn. Hun eller han ønsker ikke å vurdere og bedømme, og ser på klienten som den som kan ha svarene på egne problemer. Schibbye hevder at anerkjennelse er vanskelig dersom terapeuten bedømmer klientens handlinger og reaksjoner. Ved å synliggjøre at terapeuten har sitt eget opplevelsessenter, sine egne meninger og synspunkter, og kan være uenig, vil klienten oppleve at hun eller han er avgrenset. Klienten vil få øye på seg selv og se at det han eller hun sier tilhører han eller henne. Slik vil klienten kunne relatere til seg selv og sine indre opplevelser (selvinnsikt). Egne synspunkter er ikke det samme som en vurdering eller bedømming.

Ifølge Juul og Jensen (2003), representerer en ansatts *åpenhet* mot barnet, forståelse og aksept for at barnets opplevelse er like viktig og reell som deres egen. ”*Bemektigelse betyr at en person 'tar bort', tilegner seg, omdefinierer eller omformer den andres indre affektive opplevelse.*” (Schibbye, 2009, s. 165). Den opplevelsen som opprinnelig var barnets blir ved bemektigelse endret på ulike måter av tilknytningspersonen, i tråd med Schibbye. Barnet kan ved bemektigelse utvikle en mistillit til egne indre prosesser og opplevelser, og Schibbye mener det kan føre til blant annet løgn, manipulering, unnvikelse og tilbaketrekning hos barnet. Hva sier ungdommene om de ansattes evne til å forstå? Ungdommene omtaler evnen til å forstå dem som en egenskap de dyktigste ansatte har:

**a73.** [Intervjuer: Hvorfor har du fått et spesielt godt inntrykk av han da?] *Nei, han virker, - han er veldig grei da, og trivelig og forstår seg ganske godt på oss ungdommene.* [Intervjuer: Mhm.] *Veldig sånn forståelsesfull og grei, og veldig god arbeider.* (Jan U, s. 5)



**a74.** *Nei, altså, det er jo.. Ja, jeg tror vel egentlig jeg er mer lik henne enn.. Men det er ikke slik at vi er noe veldig like i personlighet og slikt, nei (...) Bare at hun har lettere å forstå seg på slike som meg da, og jeg har på en måte lettere for å komme i kontakt med slike som henne.* (Kari U, s. 21)

**a75.** *Jeg vet ikke. Jeg føler på en måte at hun forstår meg mer enn de andre da, det har hun egentlig alltid gjort med meg.* (Line U, s. 4)

De dyktigste ansatte klarer i tillegg å vise hensyn til ungdommene, noe vi antar handler om å ha en grunnleggende forståelse for deres behov og opplevelse:

**a76.** *Han er veldig snill og, hjelpsom og omtenkksom. Tar hensyn til oss, og litt sånn forskjellig.* (Jan U, s. 5)

Det er ikke alltid ungdommene forventer at de ansatte skal kunne forstå:

**a78.** *Det er en del som er sånn sarkastiske. Dersom det er et eller annet jeg sliter med, - dersom det er ett eller annet jeg har glemt, så bare: "Det er jo en så god unnskyldning til å glemme". Og det er sånne ting.. Jeg synes ikke det er riktig, for det er veldig sårt, - det kan være veldig sårt for meg å høre som faktisk sliter med det. Og de har ingen peiling på hvordan det er, ikke sant? (...) Jeg forventer absolutt ikke at de skal klare å se ting fra min, - altså at de skal klare å gå en mil i mine sko og skjønne hvordan jeg har det. - Men at de i det minste viser at de er kompetente nok til å gjøre et forsøk.* (Kari U, s. 25–26)

Kari ønsker at de ansatte skal forsøke å tone seg inn på deres opplevelser, og gjøre seg tilgjengelige for å forstå. Hun ser likevel ut til å forstå at de ansatte ikke alltid kan leve seg inn i ungdommenes opplevelser. Ved å vise at de forsøker å forstå, eller i det minste på ulike måter unngår å dømme Kari for hennes utfordringer, kan det være at de ansatte formidler respekt for hennes erfaringer og opplevelser. Det kan være en anerkjennende holdning Kari etterlyser her.

## **4.7 Respekt**

Når foreldre definerer, eller dømmer barnas opplevelser, uten å henvende seg til barnet for å få sine tolkninger bekreftet, vil ikke barnet lære seg hva som er egne autentiske følelser, og det vil samtidig kunne oppleve en uforståelig frustrasjon (Schibbye, 2009). Aksept og toleranse for en klients følelser og opplevelser er en viktig forutsetning for anerkjennelse hevder Schibbye.

Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, *respekt*, bekreftelse, og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser (...). Dersom barnets oppfattelse av egne subjektive opplevelers realitet ikke blir tilstrekkelig anerkjent, og på den måten validert, mister barnet tak i disse opplevelsene og dermed tillit til at de er virkelige og gjeldende. (Schibbye, 2009, s.130, vår utheving)

Respekt er et sentralt aspekt ved anerkjennelse. I sin utøving av å være den som bestemmer, kan det dermed være viktig først å ha vist forståelse og aksept for ungdommenes opplevelser, og tolerere deres negative atferd. Da oppstår det en mulighet for at de kan se at de har med seg andres fordommer på innsiden, fordi de har blitt definert slik av andre. Dette gir dem videre mulighet til å få respekt for seg selv. Schibbye (2009) minnes: *"Hvor godt det var å ikke bli vurdert eller dømt på en eller annen måte, har jeg hørt fra omtrent samtlige av mine klienter."* (s. 275). Når "uakseptable" følelser og opplevelser blir akseptert av terapeuten, blir det lettere for klienten å forholde seg til dem, og jobbe med dem. Van Quaquebeke, Henrich og Eckloff (2007) påpeker at begrepene aksept, toleranse og respekt ikke er klart nok skilt fra hverandre i vanlig bruk. De hevder at det finnes flere kombinasjoner av aksept, toleranse og respekt. En vil kunne oppleve en klarer å akseptere eller tolerere andre, uten nødvendigvis å respektere dem samtidig. Den aksepten og toleransen Schibbye (2009) omtaler, er slik vi tolker henne, knyttet til en anerkjennende respekt. Hva forteller informantene om respekt og fordommer? Ungdommene har flere tanker rundt respekt, som gjelder både dem selv og andre mennesker. De er enige i at respekt er viktig.

**a79.** [Intervjuer: Dersom du bare skal si noe om sosialt flink, hva vil du definere som sosialt flink?] *Sosialt flink.. Da tror jeg at folk må begynne å være litt mer hyggelige mot hverandre, og prøve å vise litt mer respekt og omsorg for hverandre. Det tror jeg hadde vært veldig bra for folk, å gå rundt å føle seg mer trygge. (...) Det er derfor jeg sier at respekt, respekt er veldig viktig å ha hvor som helst du går egentlig. Om du er blant [andre] mennesker, - eller om du er rundt folk du [vanligvis] er med liksom, - så må du alltid vise respekt. Fordi respekt er noe som du alltid kommer langt med.* (Edwin U, s. 9, 14)

Edwin forbinder respekt med en persons sosiale kompetanse. Respekt og omsorg gir en opplevelse av trygghet for Edwin.

**a80.** [Intervjuer: Mhm, bra. Hvis du skulle sagt da.. Hva er det som er viktig for ungdommer, eller viktig for deg når du møter de ansatte, - for at du skal få et bra forhold til dem, - hva er viktig da?] *Oppføre seg littegrann og sånn. Være høflig og grei og sånn.* (Jan U, s. 6)

Vi antar at Jan opplever høflighet og det å oppføre seg, som et uttrykk for respekt. En annen ungdom reagerer på fordomsfull atferd blant de ansatte:

**a81.** [Intervjuer: Men er din opplevelse at, - altså sett bort fra ungdommene da, - at de andre voksne er dårlige, eller at det er noen som er flinke, og så er det noen som ikke er flinke?] *Ja så absolutt.* [Intervjuer: Ehm.. Har du noe, - bortsett fra det du allerede har sagt, om disse personene som utgjør forskjellen da, på en måte?] *Jeg kan godt komme med et eksempel?* [Intervjuer: Ja takk.] *Altså, det er en som jobber her som har jobbet her siden jeg har flyttet hit som er veldig kvinnediskriminerende. Han har et veldig trangsynt syn på damer og kvinnfolk, og har så nulltoleranse når det kommer til slike ting.* (Kari U, s. 23–24)

Edwin mener at en bør unngå å være dømmende, fordi en ikke alltid kjenner andre helt:

**a77.** *Du kan møte et menneske og ansiktet kjenner du veldig godt. Men hjertet kjenner du ikke så veldig godt. Så vi må være litt forsiktige med hvordan vi dømmer hverandre i denne verden egentlig.* (Edwin U, s. 9)

Fordommer innebærer en mangel på respekt og toleranse, og signaliserer at en setter seg selv høyere enn andre. Hva sier de ansatte om deres respekt for ungdommene?

**a82.** *Menneskesynet mitt handler om å vise respekt. Man kan være så uenig man vil, men det med respekt, og det å behandle de med respekt samme hvor sint og fortvilet ungdommen er, - og du kan bli kalt ting og bli slått etter, - så er det noe med å behandle folk med respekt. (...) Og det er forholdsvis enkelt hvis en har den filosofien, - å behandle folk med respekt.* (Joar A, s. 4)

Joar har en filosofi, eller bevisst holdning om at han ønsker å behandle folk med respekt, inkludert ungdommene.

**a83.** *Respekt, er viktig, og en sånn gjensidighet, og at det er litt hierarki, tenker jeg også at er litt viktig. Jeg tenker at man skal ha en god relasjon, men man skal jo ikke være vennen deres heller.* (Ingeborg A, s. 10)

I dette utsagnet ser vi at den ansatte setter seg i en posisjon over ungdommene, men likevel fokuserer på å respektere, og at det skal være en viss gjensidighet. Det å ha respekt overfor ungdommene, og mennesker generelt er altså viktig for informantene.

#### **4.8 Oppriktighet og likeverd**

Juul og Jensen (2003) hevder at likeverdighet ikke handler om å være likestilt, eller ha den samme makten, men å oppleve at en har den samme menneskelige verdien. I en likeverdig relasjon har begge parters synspunkter, følelser og selvforståelse lik verdi, og blir ikke diskvalifisert for å være innsiktsløs av en eller annen grunn.

Anerkjennelsen må som vi har sett være svært dypt forankret i mennesket for å kunne fremtre som ekte og opprinnelig (Schibbye, 2009). Selv om en kan ha et ønske om å være anerkjennende, er det en prosess som kan foregå utenfor ens bevissthet, i den umiddelbare konteksten i fellesskapet med klienten. Det å forsøke å etablere et prinsipp om at den andres opplevelse er likeverdig ens egen, og ha respekt for den, er grunnleggende for muligheten for anerkjennelse, hevder Schibbye. Dersom prinsippet sitter dypt nok, vil det kunne føre til at en formidler anerkjennelse i møtet med andre. Hva sier informantene om likeverdighet mellom de ansatte og ungdommene? En av de ansatte beskriver egenskaper ved seg selv som hun opplever er konstruktive i arbeidet med ungdommene:

**a84.** *Man bør være interessert, og nysgjerrig på hvem de er. (...) [Ha] lyst til å høre om dem og hvordan de har hatt det, og den biten der. Og så tror jeg at jeg er ærlig da, og det tror jeg egentlig de setter pris på. Jeg synes det er spennende å møte nye ungdommer, og bli kjent med dem. (Ingeborg A, s. 11)*

Det å være ærlig, og interessert i ungdommene er noe Ingeborg tror de setter pris på.

Ungdommene trenger, ifølge Trond, å oppleve at de blir tatt på alvor:

**a85.** *Ta de på alvor, for de etterspør de, - at det er ingen som tar dem på alvor. Det er klart at hvis de oppfører seg helt idiotisk så blir de jo ikke tatt på alvor, blant andre folk heller, eller ungdommer. Men en er jo nødt til å prøve å få noen gode samtaler, og ta de på alvor, og snakke litt slik som det de føler er litt voksent. Det liker de. At du kan sitte og prate som en likeverdige. (...) Å prøve å finne ting som den ungen liker, og spesielt da hvis det er noe en kan fortelle, så kan du spille litt: "Ja du, det vet jeg ikke hvordan jeg får til, hvordan skifter du det der egentlig, - kan du det du?" - Ikke sant, selv om jeg kanskje kan det, så kan jeg late som jeg ikke kan det, at: ".. det hadde vært fint å kunne.. Kan du ikke vise meg det?" (Trond A, s. 15–16)*

Trond mener at det å forsøke å gjøre seg likeverdige, gjennom å late som at han ikke kan, eller vet noe som ungdommen kan bidra med, kan føre til at ungdommen føler at han blir tatt på alvor. Informantene ser altså ut til å anta at det å klare å se verdien i ungdommene, og ikke sette seg selv høyere enn dem, er viktig for muligheten til å hjelpe dem.

I kapittel 4 har vi sett at ungdommene setter pris på når de opplever at de ansatte ser dem, forstår dem, og har respekt for dem. De fleste ungdommene foretrekker rolige ansatte, som er flinke til å lytte. De ansatte forsøker å finne ut hvordan ungdommene har det på et gitt tidspunkt for å tilpasse sine responser og måter å veilede på. En av de ansatte forteller at hun forhører seg om ungdommenes opplevelse av ulike hendelser eller avgjørelser, fordi hun er oppmerksom på at den kan være annerledes enn hennes egen. De ansatte ser verdien i å oppleve noe sammen med ungdommene, da det kan medføre muligheter for miljøterapeutiske endringsprosesser. En ungdom og en ansatt, antyder at det å dele en opplevelse på et dypere nivå, gjør at relasjonen mellom en ansatt og en ungdom blir sterkere og mer effektiv. Videre omtaler en av de ansatte respekt som en grunnleggende viktig holdning, og andre ansatte peker på et uttrykk av likeverdighet som sentralt i relasjonen til ungdommene. I drøftningen tar vi opp igjen tråden knyttet til betydningen av disse anerkjennelsesaspektene.

## 5. Motivasjon

### 5.1 Motivasjon og mentoroppgaver

Britannica definerer motivasjon som: "... forces acting either on or within a person to initiate behaviour." (Britannica, 2012). Motivasjonsbegrepet kan dermed være sentralt knyttet til initiering av endringsprosesser. De ansattes evnen til å motivere, engasjere, veilede og lære opp ungdommene, vektlegges av informantene:

**a86.** [Intervjuer: Det blir jo litt sånn som vi snakket om i sted, om å få lyst, eller gi dem lyst til å.. På en måte.. Til å utvikle seg, - til å bli flinkere, til å..] *Mhm. Det å gi dem tilbakemelding er viktig på godt og vondt. For uten det så har de ikke noe å rette seg etter. Så vi må være gode på å veilede dem, og gi dem ros for det de er bra på, og selvfølgelig veilede dem på det de strever med på en ok måte. Og på den måten kan man motivere dem for at: "Jo, ok, jeg er en ok person", "Vi har troen på deg, vi er genuint interessert i din person, og vi bryr oss, - vi bryr oss veldig mye faktisk". (...) Og det er vel kanskje essensen i hele arbeidet vårt at vi gir en sånn tilbakemelding på at vi har troen på dem. Og vise dem det at vi føler omsorg.* [Intervjuer: Ja..] *Ja det er viktig. Dersom man ikke klarer å gi disse signalene, så er det sikkert demotiverende for disse ungdommene her.* (Hjørdis A, s. 28)

**a87.** *Altså, de er støttepersoner som hjelper meg med å gjennomføre ting jeg har lyst til å gjøre.* (Georg U, s. 5)

**a88.** *Når det er ungdommer som bor, kommer hit liksom, og søker etter hjelp som de ikke kan få hjemme, og når foreldrene deres ikke er der, er det veldig viktig at dere voksne tar ansvaret der og passer på hva som kan være bra for disse ungdommene å gjøre. For å lykkes i livet sitt, eller ett eller annet sånt. Da er det veldig viktig at dere kommer med, eller prøver å snakke med dem hele tiden, eller prøver å forstå han. Liksom hva kan være lurt for han å gjøre når han kommer ut i denne verden?* (Edwin U, s. 15)

Law, Ireland og Hussein (2007) beskriver en *mentors* oppgave som det å hjelpe klienter til å oppdage og optimalisere sine styrker for sin egen del, men også potensielt for andres del. Å hjelpe klienten til å maksimere sin ytelse, til å lære, og utvikle sine evner, er hovedaktivitetene til en mentor, ifølge Law (2002). Dette krever evner til å motivere og engasjere klientene, i tillegg til kunnskap og evner knyttet til spesifikke mål som klientene kan lære. Informantenes utsagn kan antyde at de dyktigste ansatte burde ha evnene til en god mentor, for å øke ungdommenes måloppnåelse. Hvilke evner og egenskaper hos de ansatte omtaler informantene som viktige for å hjelpe ungdommene til å maksimere sin ytelse, lære, og utvikle sine evner?

## 5.2 Ungdommenes opprinnelige motivasjon

Ungdommene ønsker ansatte som tålmodig ”pusher” dem mot måloppnåelse, knyttet til de ulike målene de har ved institusjonen:

**a89.** [Intervjuer: Den beste treneren du skulle hatt, - hvordan skulle han ha vært for at du skulle utviklet deg best mulig?] *Streng. Skal være flink i det han driver med, og så skal han være innstilt på at jeg skal greie det. At han gir ikke opp før jeg har klart [det som er målet].* (Georg U, s. 9)

**a90.** [Intervjuer: (...) Dersom du har lyst til å lære noe, eller klare noe, skulle jeg til å si, - hvordan bør en voksen person være da?] *På en måte at hun, - at en voksen som jobber her skal ta initiativ til å lære oss, eller få oss til å komme i gang. Fordi, jeg har problemer som gjør at, jeg blir veldig fort distraheret, sånn veldig fort på andre ting, og jeg gir meg lett når det kommer til diverse ting. Så når noen kommer hit og virkelig vil begynne med noe, om det skal være en sport, eller de vil lære seg et fremmedspråk for eksempel, så synes jeg at de skal, på en måte ta initiativ til å, få oss med på det. På en måte presse oss litt mer på å få oss litt mer ut. På å få lære oss ett eller annet liksom.* [Intervjuer: Ok. Som ikke dere vil i utgangspunktet?] *Nei altså sånne ting vi egentlig vil. Men det er jo veldig mange av oss som gir opp veldig fort. (...) Fordi vi føler at vi ikke klarer å mestre det selv. Så da må de vise at de klarer å hjelpe oss med å få til dette da.* (Kari U, s. 27–28)

Kari og Georg ønsker voksne som ikke er redd for å mase litt ekstra, og i stor grad prøve å få dem til å føle et press (eller en motivasjon) til å gjennomføre noe de egentlig vil, men som de ikke i utgangspunktet har troen på at de kommer til å mestre. De ansatte er også bevisste på deres rolle som pådrivere, og hevder at de må:

**a91.** *... hjelpe dem å komme i gang med tankegangen. Det kan være alt fra å velge saus til å velge skole. Vi må gå foran og dra. Det kan være vanskelig det, for det er ikke alltid at jubelen står i taket.* [Intervjuer: Så dere skaper rammene da, men de har en god del frihet til å utforme sin egen hverdag i de rammene da?] *Ja, de har det. Vi må hjelpe dem.* [Intervjuer: Den brukermedvirkningen da?] *For de klarer ikke å se det.* [Intervjuer: Så du må gjerne foreslå ting og så er de..?] *Og det går jo på det med motivering. Det er jo halve jobben det, - å motivere og motivere.* (Trond A, s. 25–26)

Trond virker å ha en forestilling om at motivering, og det å være en pådriver, omhandler omtrent det samme. Ingeborg utdyper om forskjeller mellom ungdommene i forhold til motivasjon:

**a92.** *Noen er flinkere til å bli med på ting, og noen er mer spontane, og litt i midten der. Og ofte guttene, er kanskje enklere å: ”Kom igjen da, bli med!”, mens jentene er mer sånn: ”Nei, jeg må gjøre lekser”, eller: ”Nei, jeg må.. Nei, jeg vil ikke”. Da kan det være vanskelig altså, å motivere. Det synes jeg er kanskje en veldig stor utfordring med den jobben her. Det liksom å gå de rundene der, om og om igjen om liksom at: ”Jo kom igjen da, bli med!”. [Intervjuer: Føler du at du mase liksom? At det ikke..?] *Ja. Men samtidig så tenker jeg at jeg orker ikke å gjøre det heller. Jeg føler at det er litt opp til dem, - til hver enkelt da. Og det blir litt slik fokus på å sette i gang noen tankeprosesser i forhold til det. For jeg orker ikke å gå og mase på en sytten år gammel jente om at hun skal bli med på det ene, eller det andre. Men som regel så**

*går det greit dersom de får vite det i god tid i forveien, eller at det er noe som er planlagt. Men slike impulsive ting, det er mye verre å få dem med på, for de trenger som regel litt tid på å kaste seg med da.(...) Det er kanskje en av de største utfordringene her altså, den motivasjonsdelen. (Ingeborg A, s. 24)*

Ingeborg ”orker ikke” å mase på de eldste jentene, fordi det å bli med på noe burde være litt ”opp til dem”. Kanskje hun opplever at disse jentene klarer å ta konstruktive valg uavhengig av hvorvidt hun maser på dem? Hun nevner et tidsaspekt, der hun opplever at jentene generelt gjerne trenger litt tid på å planlegge, og vite om en aktivitet på forhånd, mens guttene kan være mer impulsive. Trond kommer med eksempler på det å mase oppmuntrende som en form for motivering:

**a93.** *Så vi må være pådrivere, for vi kan ikke si at: ”Ta deg en tur ut og finn på noe borti her.” [Intervjuer: Nei, så du må på en måte være med og..?] ”Bli med du også da! Bli med og se. Så er det borti her, skal du ikke bli med du også?” Det kan være å plukke bær, men vi må gjøre det sammen med dem. (Trond A, s. 25)*

Ingeborg hevder at det er forskjell på motivasjonen ut fra hvilken ansatt det er snakk om:

**a94.** [Intervjuer: Jeg tenker på sånn kommunikasjonsmessig sant.. Hvordan bør du være som person selv for å, - tror du, for å kunne motivere dem spontant for eksempel? Tror du det er noe med det?] *Ja, jeg tror nok det at de synes det er artigere å være med enkelte enn med andre, skulle jeg til å si. Så det også handler litt om hvordan man er som person og hvilken relasjon man har og hvordan.. Så alt henger nok sammen. Det tror jeg, at det er enklere for enkelte, å få med seg enkelte ungdommer enn det er for andre. Det, og måten ting blir lagt frem på og måten ting blir sagt på, og enkelte ganger så skal, - trenger de ikke ha valg tenker jeg, da bare skal vi. (...) Og andre ganger så kan de få være med å bestemme. Så det er litt sånn, - det kommer litt an på hva det gjelder da.(...) Men ofte fungerer det ikke å gi dem valg også ja. ”Vi skal dit. Ferdig med det”. Så kan det være enklere for dem. For da slipper de å ta noen valg selv. (...) Det er greit det til tider. (Ingeborg A, s. 24–25)*

Ingeborg påpeker hvordan det noen ganger kan være nyttig for ungdommene å ta et valg over hodet på dem, fordi det er enklere for noen av dem. Dette kan tyde på en mangel på motivasjon hos noen av ungdommene. Line hevder at hun får drive med det hun er motivert for, uten at de ansatte overkjører henne:

**a95.** [Intervjuer: Får du valgt å gjøre de tingene som du har lyst til å gjøre? Får du utviklet på de tingene du har lyst til..?] *Fritidsaktiviteter og sånn?* [Intervjuer: Ja, hva som helst.] *Ja, det er jo sånn, - jeg får jo holde e på med det jeg vil. Jeg får jo holde på med [dyr], og ja.. Men det er jo veldig greit det da.* [Intervjuer: Så du har, - du føler du har noe du skulle sagt liksom?] *Ja, jeg gjør det.* [Intervjuer: Men er det noen ganger du føler at de voksne bestemmer litt for mye, at de..?] *Ja, de hører jo på hva vi sier da. Det gjør de jo.* [Intervjuer: Ja, men det er godt å høre, at ikke de blir sånn som kontrollerer dere på en måte..?] *Mhm.* (Line U, s. 17)

Line har en opplevelse av at de ansatte hører på hva ungdommene sier. En av de ansatte forteller om hvordan de forsøker å gi ungdommene innflytelse:

**a96.** [Intervjuer: Men er det, - altså er det innenfor noe som dere allerede har satt fokus på?] *Nei det trenger ikke være noe vi har satt fokus på nei.* [Intervjuer: Nei, nettopp. Så dersom det er noe de føler at det trenger hjelp til selv, så kan de sette det på planen på en måte?] *De står veldig fritt til det så lenge det på en måte er reelt, - at det ikke er sånn, sette på plass skoene i skohyllen, og sånn. Det blir jo litt banalt. (...) Men dersom de har kommet dit at de er bevisste på at de har ting som de har lyst til å jobbe med, så har vi kommet langt, tenker jeg.* [Intervjuer: Ja, nettopp.] *Ja, men det varierer veldig hvor mye de benytter seg av det der også da. Noen er veldig sånn bare lag det dere, og kom og si det til meg hva jeg har for noe. Men det fungerer jo best når de selv har vært med på det. (...) Ja, og er motivert for å jobbe med det som står på arket liksom, at det ikke er bare noe som har blitt tredd nedover hodet på dem. (...) Og det er jo kanskje litt det som er målet i forhold til brukermedvirkning da. At det skal sitte litt mer i ryggraden på dem.* (Ingeborg A, s. 7–8)

Ingeborg knytter ungdommenes medvirkning til deres motivasjon for målene de har ved institusjonen, og mener at det er et tegn på god utvikling hos ungdommene dersom de har innsett at de har noe viktig de ønsker å jobbe med. Medvirkningen som Ingeborg og Line omtaler er knyttet til det at ungdommene tar egne valg. Det å være en pådriver, som flere av de ansatte og ungdommene ovenfor omtaler (a89–a91, a93), bærer mer preg av at de ansatte må klare å påvirke ungdommene, og står i en viss teoretisk i kontrast til mulighetene ved medvirkning. I tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), vil mennesker gjerne være mer motiverte for en oppgave eller aktivitet når de opplever å ha valgt den selv (autonom), enn når de opplever at andre har bestemt hva de skal gjøre (kontrollert). Små valg som er del av noe som er blitt instruert, og som ikke nødvendigvis er relevante, kan også øke motivasjon og innsats (Iyengar & Lepper, 2002). Å tro at en har innflytelse selv om en ikke har det, kan ha tilsvarende effekt. Thomas og Velthouse (1990) hevder at myndiggjøring ("empowerment") henger sammen med selvbestemmelse. Myndiggjøring omhandler individers opplevelser av i hvor stor grad de kan velge sine egne veier og aktiviteter, hvorvidt disse er meningsfulle, og om de kjenner seg kompetente og ansvarlige overfor dem. Niessen og Volmer (2010) kom frem til at det er viktig å gi en opplevelse av medbestemmelse helt fra starten av en aktivitet, eller prosess. Da vil en økende grad av autonomi ha en positiv effekt, i stedet for å gjøre deltagerne rådvile. En kan venne seg til at andre gjør jobben med å ta viktige valg for en, og kan oppleve at det er tryggere og enklere enn å skulle bestemme for seg selv. I lengden vil ikke dette være konstruktivt, og for å bygge opp en indre motivasjon kan det være viktig å vektlegge det å fremme en opplevelse av autonomi. Å være i en trygg relasjon er for barn og ungdommer det beste utgangspunktet for autonom eksplorering, og dette vil gi mulighet for en økende opplevelse av kontroll, og selvbestemmelse, i tråd med tilknytningsteorien (Bowlby, 1988), dersom ungdommene også utsettes for en økende opplevelse av at de bør og kan ta vitale valg selv.



Alex er den eneste av ungdommene i vår studie som nevner at han ikke liker å bli ”mast på” ”hele tiden”:

*a97. Jeg liker ikke selv at noen kommer og mase på meg liksom hele tiden. Men dersom jeg hadde fått hjelp så kanskje jeg hadde sagt ja til det. Dersom det var noen som hadde kommet for å hjelpe meg liksom, - dit som jeg skal flytte, så ja. Det er svaret mitt på det. For det er litt, - slik som jeg sa, det er litt skummelt å bo for seg selv. (Alex U, s. 7)*

Alex ser for seg at han kunne satt pris på å bli mast litt på, når han flytter for seg selv, fordi det vil være tryggere. Ved å mase på, eller presse ungdommene (a90), risikerer de ansatte å vekke en motstand i ungdommene. Reaktans kan oppstå dersom for eksempel ungdommer opplever at deres frihet blir redusert av voksne (Brehm & Brehm, 1981). Det er særlig dersom en person oppleves som frihetsberøvende at en kan oppleve sinne, og en økt lyst til å motstå det tydelige presset til å føye seg. Reaktans er en motivasjon til å handle på tvers av de begrensningene andre setter, og oppstår gjerne knyttet til en atferd som gir en umiddelbar, god opplevelse, men som ikke er ansett som konstruktiv i lengden. Nærheten til venner øker sannsynligheten for reaktans (Miller, Burgoon, Grandpre & Alvaro, 2006). Quick og Stephenson (2008) fraråder å uttrykke seg på en kommanderende og truende måte, dersom en vil unngå reaktans. Da er det bedre å gi inntrykk av at den en ønsker å påvirke har muligheten til å velge sin atferd selv, og ikke være konfronterende, men heller uttrykke seg respektfullt, og oppfordre til refleksjon (Miller & Rollnick, 2002). Miller, Lane, Deatrick, Young og Potts (2007) hevder at konkrete budskap, med en lite kontrollerende sjargong, kan redusere graden av reaktans. Voksne som oppleves som belærende, vil altså kunne produsere motreaksjoner hos noen mennesker, og særlig ungdommer, som vil medføre at de blir motiverte til å gjøre det motsatte av det de voksne ønsker, for å ta tilbake opplevelsen av frihet. I såkalte motiverende intervjuer fokuserer en, i terapeutisk sammenheng, på at klienten uten overtalelse selv skal komme frem til et ønske om å forandre seg (Miller & Rollnick, 2002). Dette for å unngå motvilje og motreaksjoner, som ikke vil være til hjelp i endringsprosessene. Det er når mennesker er bevisst på, og opptatt av sin individualitet og derfor kontroll, egne rettigheter og friheter, at reaktans opptrer hyppigst (Cialdini, 2001b).

Som vi har sett ønsker flere av ungdommene å bli presset mer (a89, a90), og de ansatte velger noen ganger å bestemme over ungdommene (a94). Informantene våre kan se ut til å mene at det å være en pådriver er uunngåelig, og en del av prosessen mot å øke ungdommenes medvirkning (a90, a91, a96). Når Line blir spurt om hva det er som skal til for å motivere henne, sier hun at hun egentlig ikke tenker over det:

**a98.** [Intervjuer: De motiverer deg på en måte da, eller?] *Ja, de gjør det.* [Intervjuer: Har du.. Hva skal jeg si? Hvordan tror du de klarer å motivere deg? Har du noen sånn..?] *Jeg vet ikke.* [Intervjuer: Nei, det er jo vanskelig egentlig å beskrive sikkert..?] *Jeg tenker egentlig ikke over det.* [Intervjuer: Nei nettopp, det bare skjer liksom?] *Mhm.* Line U, s. 6)

At Line opplever at hun blir motivert uten å forstå hvorfor, kan være et tegn på at de ansatte klarer å påvirke henne på en god måte, og unngår å fremprovosere reaktans i henne.

Juul og Jensen (2003) omtaler demokratiseringen som har foregått innenfor oppdragelsesteorien, hvor barnets ønsker skulle ha vært til hjelp og veiledende, men hvor deres ønsker ofte likevel ikke er slik en som voksen ser at barna trenger for å utvikle seg optimalt. De mener i denne sammenheng at barn nå ”*insisterar på att säga ett individuelt 'ja' till att underkasta sig den diciplin som aktiviteten kräver av sina utövare.*” (s. 60). Fordi barn, ifølge Juul og Jensen, ikke i utgangspunktet bryr seg om hvorvidt de ønsker å gå på skole eller ikke, er det en viktig oppgave for pedagoger ”*att skapa en relation till barnen som ger dem lust att säga 'ja'.*” (s. 60). Tidligere var disiplin basert på respekt for autoritetene, mens det i de senere årene har blitt slik at en må vise respekt og likeverdighet for at ens autoritet skal virke disiplinerende. Hva har ungdommene og de ansatte på ungdomshjennene opplevd at kan øke motivasjonen, og hyppigheten av et ”ja” som respons hos ungdommene, tatt i betraktning at de rapporterer en generell mangel på opprinnelig motivasjon?

### 5.3 Ungdommenes ønsker og interesser

Ingeborg opplever at det å finne noe ungdommene er interessert i, vil gjøre dem motiverte:

**a99.** [Intervjuer: Du snakket om motiverende intervju. Et spørsmål her på slutten er hva du mener at kan skape engasjement og motivasjon hos ungdommene?] *Det handler om å finne noe de er interessert i da, skulle jeg til å si, og det er jo ofte veldig vanskelig. (...) For det er ofte sprikende hva de vil være med på, og det svinger veldig. Det kan være interessant en dag og neste dag så er det ikke det. Så det synes jeg er en veldig stor utfordring her egentlig. Å klare å finne.. Å treffe dem på akkurat det de vil da, og det å få dem med på ting. For det tenker jeg varierer jo veldig med klientgruppen.* (Ingeborg A, s. 24)

Ingeborg opplever at det kan være vanskelig å finne ut hva de interesserer seg for, og at det er uforutsigbart, og en prøve- og feileprosess. Dersom en klarer å knytte noe som skal læres (for eksempel sosial kompetanse) til noe andre har interesse for, vil deres motivasjon kunne øke (Margolis & McCabe, 2006), og dette vil kunne være et godt miljøterapeutisk virkemiddel. Ifølge Cialdini (2001a), kan en forsøke å få andre til å føle seg forpliktet, gjennom å få dem til å si høyt blant flere mennesker at en er interessert i noe (”public commitment”). Dersom dette

koster litt handling og innsats, ungdommene opplever det som selvvalgt, og at de har en egen, opprinnelig motivasjon, vil de kunne oppleve en form for forpliktelse til å være konsistent med dette i fremtiden ("consistency"). Det er ved hjelp av disse mekanismene, mulig å få andre mennesker til å identifisere seg med noe de har sagt, overbevisninger, holdninger, eller handlinger, i større og større grad, ved å sakte men sikkert øke graden av opplevd forpliktelse hos dem. De vil gjennom sitt behov for å være konsistent, kunne komme til å bli med på stadig mer drastiske handlinger, eller holdninger, på godt og vondt. Hvilke andre motiverende aspekter kan ungdommenes interesser ha? Det å ha felles interesser med ungdommene omtales som en kilde til positive opplevelser, og økt mulighet for endring, blant våre informanter:

**a100.** *Og så skulle jeg gjerne ønsket at jeg var mer.. Jeg ser det at med guttene og slikt, - jeg kunne hatt noen flere interesser felles. Det er vanskelig å endre på det, men altså jakt for eksempel, - å ha vært et veldig sånt friluftsmenneske.(...) En ser fort når det kommer personale her som driver med jakt for eksempel, som har ting de driver på med på fritiden, så er det veldig gunstig. De kan dra med seg ungdommene på å få mye positive opplevelser. Og de kan bruke sånne situasjoner til mye miljøterapi. I forhold til å få til endringsprosesser når du er i en sånn, - noe som de liker å holde på med. Så det går jo på at en gjerne skulle ha vært en tusenkunstner, enda mer tusenkunstner enn det en kanskje klarer å få til. (Joar A, s. 14–15)*

**a101.** *Ja, at du klarer å prate med dem, og at du klarer å møte dem og prøve å finne noe som du kan snakke med dem om, noe de er interessert i. For det kan jo være litt vanskelig noen ganger, å prate med dem så de føler det at de er likeverdig på en måte. At du snakker om ting de kan. (Trond A, s. 15)*

De ansatte refererer til ungdommenes interesser, og det å snakke med dem om noe de liker, eller kan for å øke deres motivasjon. Ungdommenes interesser kan sees som former for indre motivasjon. Joar kommer med eksempler på hvordan de bruker ytre kilder til motivasjon:

**a102.** *Det kan jo være ulike situasjoner en kan få til [utvikling]. Men spesielt i forhold til ungdom da, så er det mye de skal ha på butikkene, så da er det lett å bruke det som en vei å gå. Og vi har en gulrot med det at hvis en klarer seg, så er det butikken innerst inni der, og: "... der er det mulig å kjøpe den jakken du har lyst på". (Joar A, s. 10)*

Det å ha en belønning, - et eller annet som ungdommene har lyst på, brukes som motivasjon for å lære dem noe som ikke har med belønningen å gjøre i seg selv. Når mennesker opplever aktiviteter som interessante, tilfredsstillende, morsomme, gledelige, fengslende eller lignende, har de en indre motivasjon for å drive med dem (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Ytre motivasjon forekommer når mennesker motiveres av materielle belønninger eller ros. Selv om både ytre og indre motivasjon kan være effektivt, kan en ikke øke materielle belønninger og forvente en økt indre motivasjon. (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Dette gjelder ofte i de tilfellene hvor en evalueres, blir truet, eller føler seg tvunget, og derfor opplever en eller

annen form for redusert autonomi (Deci & Ryan, 2000). Sosiale omgivelser som oppleves støttende (ros), heller enn kontrollerende, vil kunne øke indre motivasjon (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). I noen tilfeller vil indre belønninger kunne bli redusert dersom de erstattes av ytre. Noen former for belønning kan forsterkes ved at en opplever dem som eksklusive (Cialdini, 2001b). Det er mulig at Kari opplevde en økt motivasjon da hun fikk tilgang til noe som er vanskelig tilgjengelig, eller eksklusivt:

**a103.** *Og hun, altså jeg har et skikkelig godt forhold til henne. Hun har på en måte reist meg veldig høyt opp, når hun først kom inn på meg. Og bare i går, for å ta et eksempel, så var vi og handlet etter at jeg var ferdig med skolen. Og da var det sånn, - det var ikke så nøye, jeg måtte ikke planlegge alt jeg skulle kjøpe liksom. Fant jeg ett eller annet som jeg synes var fint og som jeg synes var rimelig så, - og som jeg trengte, så fikk jeg det liksom, og det var ikke sånn at alt skulle være strukturert. Måtte skrive opp handleliste og alt sånn der. (...) Vanligvis er det jo veldig strengt på sånt. Så jeg setter veldig stor pris på at hun virkelig behandlet meg så bra da. Det er, veldig mange som ikke gjør det, - ikke at de behandler meg dårlig, men at de klarer å se på meg sånn, og kjenne meg såpass godt. (Kari U, s. 19–20)*

Karis ”handleopplevelse” kan tyde på at hun følte seg særbehandlet, og at hun fikk tilgang til noe få av ungdommene vanligvis får, selv om de gjerne ser det som noe de ønsker seg. Hun tok dette som et tegn på at den ansatte kjenner henne godt. For å øke andres motivasjon, kan en knytte belønninger for måloppnåelse til noe en vet at den andre har lyst på, og på denne måten gjøre det til noe de kan gå glipp av gjennom egen vilje (Cialdini, 2001a). Det vil kunne øke opplevelsen av selvbestemmelse og myndiggjøring, dersom målene ikke er uoppnåelige i utgangspunktet.

#### **5.4 Fokus på fremgang, optimisme og mestring**

Hjørdis understreker et behov for å være en motiverende kilde for ungdommene:

**a104.** [Intervjuer: Men som du sier, så kommer de jo kanskje inn, og kanskje ikke har troen på seg selv i det hele tatt, og kanskje ikke har lyst til noe som helst, og kanskje er kjempedeprimerte og slikt?] *Ja, de gjør ofte det, for de er ikke eksponert for noen ting. [Intervjuer: Ja nettopp.] Ikke sant? [Intervjuer: Så du må på en måte skape den lysten da?] Du må det. Fordi at undereksposering og understimulering det gir ikke akkurat noen grobunn for selvutvikling. Så vi må på en måte bygge en grunnmur som de kan bygge videre på. (Hjørdis A, s. 24)*

Ungdommenes tidligere mangel på stimulering, er for Hjørdis et dårlig utgangspunkt for endring, og hun mener de ansatte må bygge en ”grunnmur” for at ungdommene selv skal få lyst til, og troen på å endres, og utvikle seg. Hjørdis forteller om én av ungdommene som trenger å ”bygges opp” og ikke ”ned”:

**a105.** *For å klare at hun skal finne sin identitet som hun er på søken etter hele tiden nå, så må man løfte henne. For hun har ingen tro på seg selv, ikke sant? Hun tror ikke hun skal få til noe mye: "Jeg klarer meg ikke når jeg blir voksen", usikker på alt. Så da må man hele tiden være med på å bygge opp, og ikke bygge ned. (Hjørdis A, s. 22)*

Det kan være viktig å omtale, og forholde seg til ungdommene på måter som gir dem opplevelser av at de har evner og muligheter til å nå aktuelle mål, ifølge Hjørdis. Hvor enkelt er det å "løfte" ungdommene? Trond opplever at det kan være mye negativ atferd fra noen av ungdommene i løpet av en uke:

**a106.** *Så fokuserer vi spesielt på fremgang. Det er kanskje bittelitt fremgang, og veldig stor tilbakegang på enkelte områder. Vi snakker ikke så mye om det som ikke blir bra, men vi fokuserer på den lille tingen vi har fått til. "Han har vært på skolen 3 av 5 dager denne uken, det er veldig bra". Da fokuserer vi ikke på de to dagene han ikke var der. Så tenker vi på hva det var som gjorde at han gikk på skolen de tre dagene: "Hva gjorde vi? Hva sa vi? Hva kan ha vært motivasjonen ettersom han gikk da?" Så gjør vi mer av det. Så kanskje vi ser at: "... jo det var når han fikk en ekstra belønning. At det ble snakket om det på forhånd. Kanskje han fikk en tur ekstra i sammen med en voksen, litt sånn kvalitetstid." - Noen som trengte det, ikke sant? "Så da må vi gjøre mer av det". (Trond A, s. 2)*

Den negative atferden vil kunne være en hindring i forhold til "å løfte" disse ungdommene, slik Hjørdis omtaler. Ifølge Trond, fokuserer de ansatte på fremgangen hos ungdommene, og forsøker hele tiden å forstå hva som kan virke som en utløsende årsak til motivasjon hos dem, i stedet for å dvele ved det som er negativt. Om de ansattes atferd, mener Trond at det kan hjelpe:

**a107.** *... å vise engasjement og glede oss, og: "Jeg er så glad for at jeg skal arbeide i helgen, og vi kan dra i [ski]bakken da". (Trond A, s. 25)*

Hvilke flere aspekter ved ansattes atferd kan øke ungdommenes positive tanker? Åge har en oppfattelse av "sosialt flinke" ansatte, som de som klarer å være positive til ungdommens forslag:

**a108.** [Intervjuer: De er flinke sosialt syntes du. Hva er det som gjør det da, - at de er flinke?] *Nei, de er mye positive da.* [Intervjuer: Positive, på en måte.. Hva mener du?] *Nei, hvis jeg har et forslag for eksempel, så er de ofte positive til det.* [Intervjuer: Ok. Er det andre måter de er positive på?] *Nei, ikke som jeg har lagt merke til nei.* (Åge U, s. 12)

Åge har ikke lagt merke til andre måter de ansatte er positive på, enn at de er positive til deres forslag.

Flere av de ansatte omtaler det å gi ungdommene muligheter til å oppleve mestring og personlig seier:

**a109.** At vi klarer å hjelpe ungdommene til å få til en personlig vekst. At ungdommen selv kjenner: "Oi! Faktisk har jeg tatt toget alene til byen nå. Dæven, det hadde jeg ikke hatt sjanse til for ett halvår siden!" (...) Det tenker jeg, - sånne suksesshistorier, når sånne ting skjer. Det kan være mange sånne små ting, (...) der de selv opplever at det er en mestring. Det er jo de som opplever det, men at vi er med og bidrar, og ser at de lykkes med de målene de har satt seg, og får til mestringsopplevelser. Det er det som gir mening med dette arbeidet her. Det er derfor vi er her, - for på en måte å hjelpe ungdommene. Og når vi ser at de lykkes så er det jo ekstra godt. Selv om det ikke handler om oss, så er vi nå her og får ta del i det at de lykkes. (Joar A, s. 16)

Mestringsopplevelser hos ungdommene knyttet til mål de har satt seg, gir Joar et inntrykk av at han har lykkes med endringsarbeidet. Trond beskriver ungdommenes deltagelse i lagsport ved ungdomshjemmet:

**a110.** Og det fungerer egentlig stort sett ganske bra. Det er sånn mestring som de får. Fordi at veldig mange som er her, de har nesten ikke rørt noe av dette.. Mange vet ikke hva en [basketball] er, de har ikke vært borti en sånn [landhockeykølle]. (...) Men de er veldig kjappe til å ta det, de lærer av hverandre. Da er det en fordel at de er en sånn stor gruppe. For jeg trenger nesten ikke si noe om reglene, for det har gått i arv. Så de som er litt eldre da, de lærer opp de nye, til at det er sånn vet du: "... du skal stå bak den hvite streken når du server. Og så er det sånn og sånn." (...) Så de lærer hverandre det der, og det er jo positivt. Og vi fokuserer på det der med mestring. For enkelte så kan jo hele uken være reddet fordi de andre applauderer: "Dæven, hvor bra du servet! Du er flink", sier de, ikke sant? "Kjempebra!" - Og da ser du at de blir helt sånn.. Det er som julekvelden ganger 3 da. For det er kanskje enkelte som aldri har opplevd det. - At noen har sagt at: "Dæven du er flink du, Knut". (Trond A, s. 10)

Trond påpeker hvordan ungdommer kan være en kilde til mestringsopplevelser for hverandre ved at ungdommene skryter av hverandre. Ros og smiger (a105, a106, a110) kan ha en positiv effekt, og føre til at en liker den som skryter bedre, også til en viss grad når en er klar over at den andre kanskje har en selvtjenende hensikt (Fennis, Janssen, & Vohs, 2009). Den en liker, påvirkes en lettere av (Cialdini, 2001a). Ifølge Baumeister og Leary (1995), vil et menneskelig behov for å være sammen med, og knyttet til andre, være en motiverende faktor (a110). I tillegg vil andre kunne fungere som modeller for at vi kan lykkes (Margolis & McCabe, 2006). Særlig dersom en opplever at noen som er likestilt med, eller lik en selv knyttet til det som skal oppnås, vil en kunne oppleve vikarierende mestring, og slik få en økt mestringsforventning dersom de klarer det (a109, a110). En av de ansatte hevder at det ikke bare er bra å skryte og løfte, men at de samtidig må holde dem jordnære:

**a111.** Men så er det en sånn balansegang også. Man skal jo realitetsorientere disse ungdommene også, ikke sant? Så man kan på en måte ikke.. Du må på en måte få dem litt med også, å se at: "... jo, sånn er det". (...) For mange er verdensmestre, og klarer ikke å se at de faktisk ikke har rett til tider, ikke sant? Og vi må veilede dem, og ofte er det grunnlaget for mange diskusjoner, og mye sårbarhet hos ungdommene. Fordi at vi må trække litt, - vi må vi må på en måte komme inn på dem på sårbare sider som sier at: "Nei vet du, det her, nå, det

*her må vi jobbe videre med dersom du skal klare å mestre ulike situasjoner” ikke sant?*  
(Hjørdis A, s. 21–22)

Hjørdis opplever at hun må komme inn på sårbare sider hos ungdommene, for at de skal kunne mestre viktige situasjoner. Realitetsorientering og mestring kan henge sammen, og mestringsopplevelser kan oppstå når ungdommene innser at de har klart noe de ikke klarte før (a108). Margolis og McCabe (2006) foreslår å bruke oppgaver som er middels vanskelige for en spesifikk elev. Da kan han oppleve at læreren forventer at han skal lykkes, samtidig som han ikke mislykkes og opplever lav mestringsevne. Ved å gi konsistent og spesifikk oppmuntring, kan læreren motivere elevene. Troverdige ros er viktig, og læreren burde fokusere på elevens egen utvikling, og ikke hva de andre elevene har klart, dersom dette er en elev som ligger dårlig an i utgangspunktet. Når disse elevene mislykkes kan læreren forsøke å overbevise dem om at de ikke gjorde det de skulle, ikke brukte nok tid, eller ikke fulgte læringsstrategien, og unngå at de tenker at de er dumme, eller dårlige på noen måte. Da kan de oppnå en konstruktiv tilskrivning i elevene, slik at de opplever at de kan påvirke resultatet, og ikke er ”dømt” til ikke å forstå.

## 5.5 Troverdighet

Å bli opplevd som en autoritet vil kunne øke muligheten for påvirkning (Cialdini, 2001a). Det kan føre til at andre adlyder, men også til at de blir overbeviste. En kan være en autoritet for eksempel gjennom ens viktige posisjon i samfunnet, eller knyttet til en profesjon andre trenger. Typiske eksempler kan være psykologer, advokater, leger, og så videre. Titler, klær, og andre ting kan være symboler på autoritet. Autoritet er noe en til en viss grad kan skape et inntrykk av, og det kan på ulike måter formidle at en har rett, gjennom kunnskap, visdom og makt. Autoritet i form av maktutøvelse kan gjøre at andre adlyder, men for å overbevise, og motivere, bør autoriteten komme til uttrykk gjennom troverdighet og ekspertise. Å gi et inntrykk av troverdighet gjennom kunnskap og visdom kan altså gjøre at andre lytter, og tror på ens mulighet til å hjelpe. Hva forteller ungdommene om de ansattes troverdighet? Jan opplever en av de ansatte han liker som en forståelsesfull og god arbeider:

**a112.** [Intervjuer: Hvorfor har du fått et spesielt godt inntrykk av han da?] *Nei, han virker, - han er veldig grei da, og trivelig og forstår seg ganske godt på oss ungdommene.* [Intervjuer: Mhm.] *Veldig sånn forståelsesfull og grei, og veldig god arbeider.* (Jan U, s. 5)

Kari har forventninger om at de ansatte skal ha relevant kompetanse:

**a113** *Han kan ingenting om psykologi. Han kan ingenting om noe sånt sosialpedagogisk eller noe sånt. (...) Det er sånne ting som irriterer meg veldig da.. At sånne folk uten utdannelse eller kompetanse i det hele tatt om oss, får lov til å jobbe med ungdommer som trenger hjelp. (...) Vi er jo mange forskjellige ungdommer som sliter med mange forskjellige ting, og de kan jo ikke spesialisere seg i alle temaene [om oss ungdommer], så det blir jo sånn at de som kan mest om, ja, for eksempel om en person som sliter ekstra meg skolegang og sosiale antenner, så blir det en person som kan ekstra mye om det som knytter seg litt mer til den ungdommen da. Så det blir jo litt sånn.. De har jo litt forskjellige roller hele gjengen da. (Kari U, s. 22, 41)*

Kari har bemerket seg at de ansattes varierte kompetanse i størst mulig grad distribueres der den trengs, avhengig av ungdommenes unike utfordringer. Selv om hun kan se ut til å forvente en generell sammenheng mellom det å ha relevant kompetanse, og det å være flink i arbeidet med ungdommer, hevder hun at de ansattes kompetanse i seg selv ikke nødvendigvis gir troverdighet:

**a114.** [Intervjuer: Men du føler på en måte at den rollen som en psykolog har, - altså den kategorien psykolog, gir deg muligheten til å..?] *Ja, altså, det er ikke sånn at jeg, - jeg hadde ikke kommet til å stole på hvem som helst. [Intervjuer: Nei?] Så, jeg har jo to psykologer eller, en reservepsykolog, og hun nekter jeg å dra til når den andre psykologen min er borte. [Intervjuer: Mhm.] Så jeg ser veldig fort an, - jeg tror jeg ser veldig fort hvem jeg liker og hvem jeg ikke liker, sånn av på en måte både utstrålingen, og på en måte holdningen til en person. (Kari U, s. 13)*

For at Kari skal oppleve en ansatt som en troverdig hjelper, trenger den ansatte relevant utdannelse, samtidig som han eller hun har en god holdning til, og viser forståelse overfor ungdommene. Alex omtaler den beste ansattes erfaringer som et tegn på at hun var spesialist:

**a115.** [Intervjuer: Men hvorfor syntes du hun var flink sosialt? Var det noen grunn til det?] *Det var fordi hun hadde erfaringer. [Intervjuer: Ja, så hun skjønte på en måte hva som foregikk da, mellom folk?] Mhm. Men som sagt, hun var sånn spesialist på sånne ting. (Alex U, s. 17)*

De ansatte ungdommene mener at oppfører seg ansvarsløst og kameratslig, oppfattes ikke som troverdige:

**a116.** *Ja, faktisk, - jeg har vært med sånne folk, de visste ikke hva det går i. [Intervjuer: Som jobber her?] Ja noen av dem. For eksempel noen vikarer som kommer bare for en dag, de vet ikke hva det går i, de kommer bare for, for å si det sånn leke seg. [Intervjuer: Leke seg?] Hehe ja. [Intervjuer: Ok. Hva mener du med det?] De bare kommer.. De tror det er litt gøy å være med ungdommer liksom. De vet ikke hva det går i. [Intervjuer: Hehe, så de tar det som en sånn kompising liksom?] Ja, mhm. [Intervjuer: Men de burde være mer seriøse og ordentlige da?] Ja, mhm. (Alex U, s. 9–10)*

Alex kan se ut til å oppleve de ansatte som troverdige når de gir inntrykk av å forstå han, og tar han på alvor. Han forteller at den troverdige ansatte hadde evnen til å påvirke han:

**a117.** [Intervjuer: Tror du hun på en måte hadde evnen til å påvirke deg på en måte? - At hun kunne forandret holdningene dine på en måte da?] *Ja, hun var en sånn person ja. [Intervjuer:*



Så hun kunne si til deg at du bør være et sånt og sånt menneske?] *Ja, hun viste meg veien mellom galt og ja.. Det som er bra og det som er galt liksom. (...) Men, noen av de som jobber her nå for tiden, de gjør jo litt sånn som hun der da. [Intervjuer: Som veileder deg på det?] Ja, for jeg trenger sånn ekstra hjelp på en måte, for å bli vist veien. Hva er rett og hva er galt? Hvordan jeg skal gjøre det. Hvordan jeg skal klare meg videre i livet. [Intervjuer: Og det synes du at de er flinke til å hjelpe deg på generelt?] Ja, det synes jeg. [Intervjuer: Ehm, kunne det vært mer sånn, at de på en måte var mer aktive på...? Eller er det nok? Føler du at det er nok av..?] Ja, litt mer kanskje. (Alex U, s. 6–7)*

Alex opplever at også de andre ansatte har klart å vise hva han burde gjøre. Dette kan tyde på at de ansatte ikke nødvendigvis trenger å være spesialister, for å kunne gi inntrykk av en viss troverdighet, og vise hva Alex bør gjøre i ulike situasjoner. Edwin har en forventning om at de som har respekt for jobben sin, også er de som tar initiativ til å påvirke ungdommene:

**a118.** *Men jeg tror også at det, at noen av disse, eller de voksne her, de har ikke vært så veldig flinke på å ta vare på disse guttene der, og prøvd liksom å.. Selv om de har prøvd å fortelle dem: "Du må ikke gjøre det og det", så tror jeg de skulle ha vært litt mer.. De skulle ha presset litt mer liksom, på: "Dette her er ikke bra, sånn og sånn". Nå ser jeg at det ikke går så veldig bra med de ungdommene som bodde her før. [Intervjuer: Så de burde ha mer, altså prøve å påvirke dem mer da, og prøve å bestemme litt mer og, eller ikke bestemme, men å si..] Ikke bestemme, men liksom, vi bor jo her og de jobber her. (...) De må prøve å vise litt mer, litt mer respekt for den jobben de har egentlig. (Edwin U, s. 16)*

Gjennom å vise at de har respekt for arbeidet sitt, har en forståelse for ungdommenes utfordringer, og gjør det de kan for å hjelpe dem fordi de ønsker det, kan det se ut til at de ansatte kan klare å gi ungdommene et inntrykk av troverdighet.

## 5.6 Interesse, omtanke og nysgjerrighet fra de ansatte

Gjensidighetsavtaler gjør at mennesker føler seg bundet til å gi eller betale tilbake de tjenester, gaver, invitasjoner og lignende som andre har gitt til dem (Cialdini, 2001b). En kan vanligvis ikke regne med å synes det er greit å ta i mot noe fra andre uten å føle at en skylder dem noe. Gjensidighetsregelen kan ha en nokså sterk effekt slik at fremmede, eller folk en ikke liker, også kan vekke til live behovet for å gjøre opp for seg. I nære relasjoner er det en generell, implisitt regel om at en er villig til å gi det den andre trenger, når han eller hun har behov for det (Clark, Mills & Corcoran, 1989). I tillegg har hver av partene oftest en oppfattelse av hvor mye hver gir. Det er altså forventninger om gjensidighet hva angår å bidra i forholdet. Slik kan en også tørre å ofre noe i et forhold, med en viss trygghet om at det ikke er tapt, men vil spille positivt tilbake på en selv. Hvordan forholder informantene seg til det å skape en opplevelse av gjensidighet i relasjonen mellom ungdommene og de ansatte?

Ingeborg opplever at det er viktig å være interessert i ungdommene, og nysgjerrig på hvem de er:

**a119.** *Jeg kan være i godt humør. Det er viktig. Og så tror jeg det kan være viktig å være omgjengelig da. (...) Og, ja sprudlende og litt sånn, interessert, nysgjerrig på hvem de er, skulle jeg til å si, og lyst til å høre, - lyst til å høre om dem og hvordan de har hatt det, og den biten der. Og så tror jeg at jeg er ærlig da. Og det tror jeg egentlig de setter, setter pris på. (...) Og så er jeg trygg i jobben min. Jeg føler at jeg har vært her i så mange år at jeg, - at jeg ja.. Synes det er spennende å møte nye ungdommer da, og bli kjent med dem. (Ingeborg A, s. 11)*

Gjennom å vise en lyst til å høre deres historier og bli kjent med ungdommene, mener Ingeborg at hun kan komme godt overens med dem. Trond understreker viktigheten av oppriktig omtanke og interesse:

**a120.** *(...) Og vise at du bryr deg. For det er ofte at de sier at: "... du bryr deg ikke du. Du er jo ansatt. Du er her bare for pengene. Du bryr deg ikke om meg. Når du kommer hjem så gir du faen i meg". Det er veldig ofte de sier. (...) Og det er klart at vi er jo ansatt her, og vi har jo betaling. Vi går jo ikke her på frivillig [basis]. Men du må faktisk, - for å ha en sånn jobb, så må du ha en genuin interesse for dem. (Trond A, s. 13)*

Hjørdis hevder at ungdommene ved å oppleve de ansattes oppriktige omtanke, vil få motivasjon til å jobbe mot målene:

**a121.** *Fordi de har så enormt stort behov for å ha noen som de kan være trygg på. Og det, det tror jeg er kjempeviktig for dem. Og det.. Du blir på en måte en liten sånn bauta i livet deres på at: "Denne her ønsker at jeg skal klare meg". Og det er klart at de ønsker å bevise noe etter hvert. De ønsker å gi noe tilbake, og det er klart at for å gi noe tilbake, - for faktisk å vise at de har kommet lenger, så tenker jeg at da prøver de, veldig mange, på å bevise at: "Jo, jeg fikser dette her". [Intervjuer: Så det er en del av det du jobber med, å få dem til å få lyst til å bevise ting for deg? - At de klarer seg?] Ja, det tror jeg. Og også for systemet i seg selv og, og for barnevernet, og for alle disse instanser som jobber med disse ungdommene.. Så ønsker de jo til syvende og sist å vise at de får det til. (Hjørdis A, s. 23)*

Vi ser at Hjørdis mener at det å gi et inntrykk av at hun virkelig er interessert i å hjelpe ungdommene, og i at de skal klare seg, vil medføre at de ønsker å bevise at de kan nå målene sine. Dette kan være et eksempel på en gjensidighetseffekt, hvor ungdommene opplever at de ansatte bidrar i relasjonen, og derfor ønsker å gi noe tilbake.

## **5.7 Forbilder, holdninger og meninger**

Sosiale bevis ("social proof") oppstår når en anser: "... a behavior as correct in a given situation to the degree that we see others performing it." (Cialdini, 2001a, s. 100). Andres handlinger fungerer altså som guider til egne handlinger, selv om en ikke alltid vil gjøre slik som de fleste andre. Dersom en ikke har spesielle preferanser eller kunnskap om noe og er usikker, eller dersom det er noe en anser som lite vesentlig, er det lett å henvende seg til andre og se hva de gjør. Det kan brukes som en overtalelseteknikk, hvor en viser til hva som er normalt, og altså hva de fleste ville gjort, dersom en klarer å gjøre det uten å gi inntrykk av at

en ønsker å påvirke, men heller at en ønsker å være til hjelp. VanDellen og Hoyle (2010) omtaler eksemplarisk atferd. Dette er atferd en ser på som gode eksempler for seg selv, og som derfor kan utgjøre en modell for egen atferd. Bare det å ha reflektert over andres atferd kan ha innflytelse, men avhenger av i hvor stor grad en tar vedkommendes perspektiv, for eksempel etter en anstrengelse (negativ effekt), eller reflekterer over deres evne og vilje til å anstrenge seg (positiv effekt) (Ackerman, Goldstein, Shapiro, & Bargh, 2009).

Hva tenker informantene om de ansatte som forbilder for ungdommenes atferd? Jan omtaler en av de ansatte som en han ser opp til:

**a122.** *Hvis jeg har hatt dårlig oppførsel en dag, og så for eksempel han kommer på jobb da, og er grei mot meg og snakker med meg, så kan det jo få meg til å bli triveligere å være med også, sant? [Intervjuer: Hva er det som egentlig gjør at du får lyst til det når du snakker med han?] Nei, det er vel for at jeg ser litt opp til han kanskje, og.. [Intervjuer: Ok?] Ja. [Intervjuer: Så du tenker at han er et bra, slikt forbilde da eller?] Ja, litt sånn ja. [Intervjuer: Så du får liksom... opplever du at du får lyst til å gjøre ting sånn som han da?] Mhm, det blir litt sånn ja. (Jan U, s. 6)*

Jan mener at det er fordi han ser opp til den ansatte at han har muligheten til å få han til å oppføre seg litt bedre. Ingeborg og Trond kommer inn på hvordan de ansatte kan være forbilder:

**a123.** *Men jeg tenker at det er veldig mye sånn skjult læring her da. [Intervjuer: Mhm. Hvordan da?] Sånn i forhold til å opptre som en, - så lik en normalfamilie da, kan du si, som, som mulig. (...) Ja, at det blir en sånn naturlig.. At de tenker at det er koselig, eller at de tenker at vi kan ha koselige stunder, i forhold til å se en film og i forhold til å gjøre hyggelige ting sammen da. (...) Ja, så jeg tenker at det er veldig mye skjult.. Skjult læring her egentlig, som bare er i hverdagen, når den bare går sin gang da. (Ingeborg A, s. 20)*

**a124.** *Det er sånne grunnleggende ting når de kommer hit, - de vet ikke hvordan de skal kle seg. Og, - slik som en jente for eksempel, vil føle den problematikken. Mange har kanskje blitt misbrukt og de har en klesstil som hadde gått rett inn på reperbanen vet du, når de skal pynte seg. Og da må vi gå inn og rettlede. Og veldig mye av jobben vår går med til det. For vi skal være rollemodeller for dem. Voksne og tydelige, så vi også må tenke over, - det er ikke bare å kaste på seg hva som helst når du drar hjemmefra. Her må vi som er voksne tenke på hvordan vi er kledd når vi kommer på arbeid. Har du dusja? Har du reint hår? Sant..? Eller går du og lukter svette? Hele tiden må vi tenke på det. For det er ikke alltid det vi sier, men det vi gjør.. (Trond A, s. 11)*

Ingeborg vektlegger det at de påvirker ungdommene indirekte, og gir dem en slags innebygget, og, etter hennes syn, riktig forståelse av hva et hjem skal være. Trond hevder at de må være forbilder i måten de kler seg, og gjennom deres hygienevaner. Ingeborg mener at de ansatte kan være forbilder gjennom å fremheve litt hierarki, og gi ungdommene gode holdninger som de kan dra nytte av senere:

**a125.** [Intervjuer: Men hva opplever du som viktig i en positiv relasjon til ungdommene?] *Respekt, er viktig, og en sånn gjensidighet, og at det er litt hierarki, tenker jeg også at er litt viktig. Jeg tenker at man skal ha en god relasjon, men man skal jo ikke være vennen deres heller. Man skal liksom ha klare roller i forhold til hvem man er til en hver tid da. Vi er jo ikke her for å være vennen deres. Men vi er her kanskje for å være et forbilde. Det tenker jeg er veldig viktig, når man jobber sånn som man jobber her da, - det går på alt i forhold til holdninger og klær og hvordan man fremstår, ja hele pakken egentlig. (...) Så det går mye på holdninger tenker jeg. Å gi dem, - å være gode forbilder. Slik at de kan ta kloke valg selv, den dagen de skal ut da. (Ingeborg A, s. 10, 21)*

Ungdommer er i en livsfase hvor de skal finne sin egen identitet, og ikke uten videre vil gjøre det de fleste voksne ville gjort (Frisén & Hwang, 2006). De slutter gjerne å idealisere sine foreldre (Steinberg, 2001). Det er ofte at mennesker sammenligner seg med andre de opplever som like, eller likestilte når de forsøker å finne ut hva som er korrekt atferd i en situasjon (Cialdini, 2001b). Andre ungdommer kan derfor være en større kilde til ytre påvirkning enn foreldre. Å legge til rette for muligheter for positiv innflytelse fra andre ungdommer vil kunne være et godt påvirknings- og motiveringsverktøy. En blir også lettere påvirket dersom det er noen en liker som uttrykker seg (a125) (Cialdini, 2001a). Å ha et attraktivt utseende kan være overtalende og gjøre at en oppfattes som snill, intelligent og talentfull, og verdt å like, i tråd med Cialdini. Det er mulig for eksempel å barbere seg, og kle seg pent, for å gi et bedre inntrykk, og bli bedre likt (a124). Generelt å skape positive assosiasjoner knyttet til seg selv i opplevelsen til andre, kan gjøre at en blir likt, og videre dermed også hørt på (Cialdini, 2001a). Kari etterspør voksne som er fordomsfrie i arbeidet:

**a126.** *Og det er noen som har noen meninger som provoserer meg veldig da, som homofober som har jobbet her, og det.. Altså, jeg synes ikke det er greit at folk er homofober, men så lenge de kan holde det for seg selv og ikke sier det til meg.. For jeg klarer ikke sånt, og jeg blir så sur, jeg blir så provosert! Og slike folk synes jeg heller ikke skulle jobbet her. Altså, det er greit at de kan ha en mening, men de burde ikke si det til oss som bor her. [Interjuer: Eller gitt uttrykk for det på en måte?] Ja, ja. [Intervjuer: De burde være nøytrale i arbeidet sitt?] Ja, veldig. De bør ikke.. Altså det, - jeg vil si at de bør ikke ha noen fordommer.. Altså, det kan de godt ha, men de bør ikke ha noen fordommer i jobben sin. (Kari U, s. 24)*

Kari mister respekten og reagerer negativt mot ansatte som har med seg fordommer på jobb. Dette er derfor noe hun anbefaler at de unngår. Kari mener at de ansatte gjerne kan ha meninger, så lenge de reflekterer et positivt menneskesyn:

**a127.** [Intervjuer: Hva med på en måte meninger om ting da? - Sånn andre ting..? Synes du det er bra at de har litt meninger eller synes du de bør være..?] *Ja, jeg synes det er kjempebra dersom de har meninger om for eksempel politikk og sånn. Altså, jeg kan diskutere politikk i flere timer, sånne ting. Altså, det er greit at de viser at de har personlighet, men det går en viss grense for hva jeg vil høre også da. (...) Jeg synes det er veldig greit at de har meninger om ting ja, men de kan bare tenke seg om litt hva de sier til oss som ungdommer da. For det er mye jeg kan oppleve som provoserende. (Kari U, s. 25)*

Kari understreker at hun blir provosert av ansatte som har dårlige meninger. De ansatte Kari omtaler vil antakelig ha en redusert mulighet for å påvirke og motivere henne på en positiv måte. Det er likevel ikke utenkelig at slike fordomsfulle ansatte blir sett opp til av noen av ungdommene, og det er en mulighet for at de dårlige holdningene går i arv, gjennom effekten det kan ha å bli sett opp til.

## 5.8 Bekjentskap, humor og trivsel

Georg forteller om hva han mener skal til for å få et godt forhold til de ansatte:

**a128.** *Ja det, for det første er det jo viktig å bli godt kjent med dem, på at de må utforske, utforske sammen. Altså, de må gjøre ting sammen. [Intervjuer: Må være interessert i deg liksom?] Interessert ja. Og du må.. Det nytter ikke å liksom: "... fuck livet, og drit i alt!". Og du må liksom være opplyst og glad i gjøre ting, og helst være god til å.. Liksom liker å gjøre en sport for eksempel. [Dansing], alt fra [basket] til [tennis] til alt. (Georg U, s. 6)*

Georg har opplevd det å bli kjent med og utforske sammen med de ansatte som positivt i forhold til å etablere en god relasjon. Han omtaler de ansattes ulike egenskaper som en mulighet til å gjøre mange forskjellige aktiviteter som han liker:

**a129.** *Nei det er jo.. De har jo forskjellige egenskaper de her så det er jo, - den ene passer det å [trene] sammen med. Ene passer å spise [sushi] sammen med. Ene passer å lage god mat sammen med. En [annen] passer til ferie. [Intervjuer: Så det spørres litt på personen?] Ja det kommer litt an på. Altså, jeg kan jo, jeg føler det litt sånn at, - dersom det er noe jeg har lyst til å gjøre, og så sier de: "Nei, vi venter til han kommer på jobb". Fordi at det er dem jeg har gjort det mest med, og det kanskje er gøyest med også. (Georg U, s. 10)*

Kari beskriver at det å skulle bli kjent med mange ansatte har vært umotiverende etter hvert som hun har oppdaget at de ikke klarer å hjelpe henne:

**a130.** *Det er jo veldig mange som på en måte har visst, (...) [eller] vet om situasjonen min. Vet hvem jeg er. Og det er sånne ting som blir på en måte litt, hva skal jeg si? - Jeg får ikke så veldig mye motivasjon av at folk får betalt av å vite hvem jeg er. Vite historien min og vite.. Ja, eller at de liksom skal hjelpe meg da, og sånne ting når de ikke gjør det. De har ikke gjort det tidligere. Det er jo i det siste det på en måte har blitt bedre å være her da. (Kari U, s. 9)*

Georg (a6, a50) opplever at de ansatte har klart å hjelpe han, og at han har et godt forhold til de ansatte. Det kan se ut til at det er viktig at prosessen mot å bli kjent, skaper troverdighet og positive opplevelser, for at bekjentskapet skal kunne ha en motiverende effekt. Joar hevder at det å bli bedre kjent med ungdommene gjør at de kan velge ut arenaer hvor endringsmuligheten er størst:

**a131.** *Erfaringen min er at [kontoret] er en lite egnet plass hvis du skal snakke om ting. Da er det gjerne ut på deres arena. Det kan jo være noen som elsker friluftsliv, for eksempel. Så tar*

*vi med ungdommen på en tur og får senket skuldrene, og sitter rundt bålet og snakker om ting som.. Og tar opp problemene eller hva det er en skal snakke om. Det er jo litt om hvem du snakker med. Men altså, - det der finner du ut når du blir kjent med dem, det vet du liksom ikke i forkant hva som er det rette. (Joar A, s. 5)*

Georg har opplevd mye positivt ved å ta del i de ansattes familier:

**a132.** *Sant, - jeg kjenner jo familien deres igjen, - jeg har jo hilst på mor og far til dem, og har ofte båtturer med familien. Og er akkurat som en, - til tider som en sønn for dem holdt jeg på å si, og de er en far for meg kan du si. For det virker jo sånn.. Hadde du sett oss på gaten så hadde du trodd vi var i slekt, for vi har det jo veldig gøy sammen. (Georg U, s. 4)*

Å øke opplevelsen av likhet og likeverdighet mellom en selv og en annen, for eksempel gjennom å tydeliggjøre felles interesser og opplevelser, og utrykke trivsel, kan øke ens påvirkningsmulighet overfor den andre (Cialdini, 2001b; Schibbye, 2009). Ved å stifte bekjentskap, og gi en positiv opplevelse over tid, kan en få andre til å like en bedre. Mennesker foretrekker, i følge Cialdini, å si ja til personer de kjenner og liker. Å øke muligheten for å bli bedre kjent med, og likt av andre, kan dermed øke ens påvirkningsmulighet. Nært bekjentskap som er oppstått gjennom gjensidig og vellykket samarbeid kan, i tråd med Cialdini (2001a), også hjelpe andre til å like en bedre. Det generelt å være assosiert med positive opplevelser, gjennom for eksempel ting, aktiviteter, eller personlighet, påvirker hvor godt en blir likt av andre, og dermed hvor stor innflytelsesmulighet en har.

Ingeborg setter pris på det å bli kjent med ungdommen, etter en rolig oppvarmingsperiode:

**a133.** *Derfor tenker jeg at det kan være litt viktig å trå litt varsomt til å begynne med i forhold til før en får en relasjon, og være litt sånn dempet kanskje da, i starten. Og så får en heller gå opp på [kravene], litt etter hvert. Jeg er nok litt en sånn type tror jeg. - Jeg er ikke sånn som buser på. Jeg er for at man skal være tydelig, men man skal heller ikke være frekk, eller at det oppleves som nebbete da, av ungdommene. Men etter hvert som man lærer hverandre å kjenne så tar man det mer for det det er da. (...) [Intervjuer: Bli kanskje ikke sånn i forsvar?] Nei, havner liksom ikke helt bakpå med en gang. Så det er veldig greit når det har gått en stund og ting har falt på plass, og man føler at man kan begynne å tulle litt med hverandre, skulle jeg til å si. (...) Å ha den humoren og litt sarkasme og ja, det blir som regel en del sånne ting etter hvert. (Ingeborg A, s. 13–14)*

Ingeborg opplever at det blir lettere når hun vet hvor hun har ungdommene, og kan tulle og bruke humor. Hun opplever at dette reduserer graden av motreaksjoner. Ingeborg og Hjørdis forteller mer om hvordan humor kan være et godt kommunikasjonsverktøy:

**a134.** *Mye henger, tenker jeg, sammen med måten man sier det på også da, formidler det på som voksen. I forhold til tonefall og om man, hvordan man tar det egentlig. - Om man går rett*

*på eller man kanskje tar det på litt humoristisk måte da. For det opplever jeg at fungerer kanskje bedre da. (...)* (Ingeborg A, s. 8)

**a135.** *Jeg har veldig mye humor og veldig mye latter, og jeg er ikke egentlig så veldig blyg av meg, og det er ofte en sånn døråpner ofte for disse her jentene som synes ting er veldig ekkelt å prate om ikke sant (...), og det bringer veldig mye latter inn i dagen. Og det synes jeg, - det gjør dagen min lettere, og det gjør dagen lettere for ungdommene. Og så blir det også litt vanskelig å søke konfliktene når man har en tone som gjør at det blir trivielt.* (Hjørdis A, s. 26)

Ved å bruke humor opplever Hjørdis at ungdommene i mindre grad havner i konflikt med dem. Humoren kan ifølge informantene altså forhindre konflikter, og på denne måten gi de ansatte større innflytelsesmulighet.

**a136.** [Intervjuer: Humor?] *Humor fungerer. Humor er veldig viktig synes jeg. (...)* *Jeg har alltid lagt stor vekt på humor, og selv om de er veldig forkjellig på det, - hvilken humor de har og hvordan de biter på det, så som regel så er de med da altså. Altså de, - de skjønner humor, det vil jeg påstå, ja.* [Intervjuer: Det blir litt sånn selvironi, på en måte da?] *Ja.* [Intervjuer: Du skal liksom kritisere noe som de gjør?] *Ja. Men det er jo litt sånn, for å bruke humor så må man ha en relasjon.. Altså, det handler, (...)[om] den tryggheten som liksom må ligge i bunnen også da, tenker jeg. Og man må kjenne hverandre litt og vite. Eller så blir man fort frekk. (...)* *For det tror jeg det er veldig mange ungdommer som kan oppleve at enkelte voksne er. Uten at de mener å være det da.* (Ingeborg A, s. 9)

Ingeborg opplever at humor er noe hun kan bruke med de fleste ungdommene. Noen vil i noen tilfeller oppleve det som sarkasme, men det er, ifølge Ingeborg, avhengig av om ungdommene føler seg trygg på den ansatte eller ikke, noe som igjen kan henge sammen med hvor godt de kjenner hverandre. Humor kan godt brukes under riktige omstendigheter i en terapisisituasjon, men Schibbye (2009) advarer mot å bruke det dersom en terapeut ikke føler at han eller hun behersker det. Timing er essensielt. Terapeuten må ha evnen til å forstå når det kan passe å bruke humor, for ikke å virke sarkastisk. En kommentar med humoristisk undertone kan være lettere å godta enn en nøytral. Schibbye hevder at humor kan fungere bra særlig med ungdommer. Matarazzo, Durik og Delaney (2010), kom frem til at humor har en motiverende effekt for de som ikke er interesserte eller motiverte i utgangspunktet, men at det ikke fungerer for, eller kan ha en demotiverende effekt på de som allerede er motiverte. Humor knyttet til en spesifikk oppgave kan i verste fall implisere at oppgaven i seg selv ikke er interessant. Humor og hygge, kan gi en opplevelse av gjensidig utbytte av en relasjon. Å føle at en har relasjonell innflytelse og verdi, kan i seg selv være en motiverende faktor (Baumeister & Leary, 1995). Georg opplever at han kan kose seg sammen med de ansatte:

**a137.** *Nå har jeg nettopp sett en serie på over 200 timer med de to, så det er veldig gøy, koser vi oss, og så har vi ordtak og tuller med hverandre. - Har det bare gøy nesten. Og så planlegger vi ferier, og så gir de meg skryt og ja, - de vil det beste for meg, det er det som er bra.* (Georg U, s. 14)

Georg kan se ut til å få et inntrykk av at de ansatte vil han godt, når de gir inntrykk av å ha det gøy sammen med han, noe han setter pris på. Dette gir antakelig de ansatte økte muligheter for å påvirke han, og det gjensidige utbyttet kan vitne til han om at han har verdi i relasjonen mellom dem.

I kapittel 5 har vi sett at ungdommene ønsker å bli veiledet og motivert av de ansatte. Ungdommene opplever at de ansatte gjerne avgjør en del valg for dem, men at de likevel har medvirkning. En av de ansatte hevder at ungdommene noen ganger ikke ønsker å velge, og at det derfor kan være lettere for dem å bli bestemt over. På den andre siden etterspør ungdommene å bli motivert til å gjennomføre noe. De ansatte forsøker å finne noe ungdommene er interessert i for å øke motivasjonen deres, men synes det til tider kan være vanskelig. Ungdommenes interesser kan fungere som indre motivasjon. I andre tilfeller benytter de ansatte seg av ytre motivasjon i form av ulike typer belønninger for gjennomførte mål. Ungdommene trenger ifølge de ansatte å bli rost, og oppleve mestring, fremfor å bli kritisert, for å bli motiverte. Det kan være viktig for de ansatte å gi et inntrykk av troverdighet for å øke sin påvirkningsmulighet, i tråd med flere av ungdommene. Gjennom å vise oppriktig interesse og engasjement, hevder de ansatte at de vil motivere ungdommene til å forsøke å nå sine mål. De ansatte kan bli opplevd som forbilder for ungdommene, og det kan være viktig å huske på hvilken innflytelse en kan ha gjennom å bli sett opp til. De ansatte nevner blant annet at ungdommene kan lære hvordan de skal kle seg og oppføre seg, gjennom å ha de ansatte som forbilder. Det å bli godt kjent med de ansatte omtales som positivt, gitt at ungdommen har opplevd å bli hjulpet, og at bekjentskapet er godt. Det å ha det gøy sammen oppleves som en mulighet til å få til endringsprosesser. Flere av de ansatte hevder at bruk av humor kan gjøre det lettere for ungdommene å forholde seg til sine utfordringer, og slik øke motivasjonen for å jobbe med dem. I drøftningen tar vi opp igjen tråden knyttet til betydningen av disse motivasjons- og påvirkningsaspektene.



## 6. Drøftning av Del II

Målet for Del II var å undersøke hvilke relasjonelle aspekter ungdommene og de ansatte ved barneverninstitusjonene vi intervjuet omtaler som viktige for å oppnå en god relasjon, med rom for konstruktive endringsmuligheter for ungdommene. Her drøftes informantenes utsagn knyttet til dette opp mot den utvalgte litteraturen.

### 6.1 Gi omsorg og oppdra

Barn som oppdras med en autoritativ oppdragelsesstil har generelt bedre helse, en bedre psykososial utvikling, og klarer seg bedre i akademiske sammenhenger, enn barn som oppdras med andre oppdragelsesstiler (Steinberg, 2001). Hovedaspektene ved denne oppdragelsesstilen er mye varme og involvering, og store forventninger, krav, og grenser. I tillegg vektlegges utvikling av en opplevelse av psykologisk autonomi, og dermed selvstendighet og sosial kompetanse. Ungdommene på barneverninstitusjoner er i en atypisk setting, og utgangspunktet for oppdragelse er ikke det samme som i vanlige, norske familier. Hva utgjør denne settingen, eller konteksten for oppdragelse, for våre informanter?

De ansatte i denne studien omtaler ungdommenes problemer og utfordringer som sammensatte og varierte, men vektlegger at deres bakgrunn for å bli plassert på institusjon har noe med at deres opprinnelige familie ikke er tilstrekkelig rustet til å ta seg av dem (a1–a3). I noen tilfeller har relasjonen til foreldre eller fosterforeldre vært direkte skadelig og truende (a7). Flere av disse ungdommene har opplevd ulik grad av omsorgssvikt, eller mishandling. Anke (2007) påpeker at det i risikogrupper og kliniske populasjoner er 70–80 prosent som viser et desorganisert tilknytningsmønster. Informantene omtaler noen aspekter ved ungdommenes atferd som kan være tegn på relasjonelle vansker, og som blant annet kan opptre ved et desorganisert tilknytningsmønster (a8–a14). Tilknytning er en viktig del av relasjonen mellom foreldre og barna deres, samtidig som det er et vedvarende behov gjennom livet (Schibbye, 2009). Problemene til ungdommene kan komme av andre årsaker enn tidligere omsorgsrelasjoner (Andreassen, 2010). For å kunne komme med mer konkrete og spesifikke anbefalinger knyttet til miljøterapeuters tilknytningsrespons, ser vi for oss at det må gjøres studier knyttet spesifikt til ungdommenes historie og bakgrunn, samt i hvilken grad de eventuelt profiterer på relevante intervensjoner. Våre informanters utsagn holder ikke til

dette formålet. Informantene er likevel klare på at ungdommene kan ha med seg problematiske relasjonserfaringer, og i lys av dette har vi forsøkt å ta hensyn til at de ansattes omsorgsferd kan være utslagsgivende for ungdommenes måloppnåelse. Med dette i minnet, hvordan forholder de ansatte seg til aspekter ved oppdragelse på ungdomshjemmene, ifølge informantene?

### **6.1.1 Trøst, hjelp og kjærighet**

En omsorgsrelasjon kan oppstå når to mennesker blir knyttet til hverandre, og det oppstår et bånd av sterke følelser (Prior & Glaser, 2006; Schibbye, 2009; Zeanah & Boris, 2000). Det er varierende hvor knyttet ungdommene føler seg til de ansatte. Noen av ungdommene omtaler de foretrukne ansatte som mor, bestemor og familie (a15–a18). Ingeborg (a19) vektlegger at miljøterapien innebærer en profesjonell form for omsorg, og at de ansatte ikke skal ta over rollen til de biologiske foreldrene til ungdommene. Hjørdis (a21, a25) gir seg selv lov til å bli følelsesmessig engasjert, og la ungdommene knytte seg til henne som en mor, i større grad enn Ingeborg. Edwin (a23, a24) understreker at de ansatte gjerne kunne ha vist mer omsorg overfor han, selv om han opplever at de bryr seg om han. Tilknytningen mellom en ansatt og en ungdom på ned til 12–13 år, vil antakelig preges av en skjevhet, hvor ungdommen trenger at de ansatte er der for å gi dem trøst, trygghet, og beskyttelse. De ungdommene som har opplevd ulike former for brudd på tidligere omsorgsrelasjoner, kan ha problemer med å vise at de trenger å knytte seg til, og få omsorg fra de ansatte, samtidig som det kan være viktig for dem å oppleve omsorg, for å etablere konstruktive måter å oppføre seg overfor andre mennesker (Brisch, 2002; Cain, 2006; Schibbye, 2009). For de ungdommene som kan ha utviklet et desorganisert tilknytningsmønster, er det viktig å opprettholde omsorgs- og trøstferd, selv om de ikke viser behov for det (Anke, 2007). Varme, støttende, og omsorgsfulle foreldre har større mulighet til å påvirke barna sine på en konstruktiv måte, dersom de ikke i tillegg er ettergivende og lar barna ta kontroll (Steinberg, 2001). I ungdomsårene er det vanlig, og sunt, at en går fra å være nokså avhengig av omsorgsgiver til å bli mer selvstendig (Kobak et al., 2007; Scharf & Mayseless, 2007). Likevel er det også vanlig og sunt å oppleve et kontinuerlig følelsesmessig bånd til sine foreldre. Vi antar at det kan være vanskelig å få inn en 16 år gammel, aggressiv gutt, som er vant til å klare seg selv, og skulle oppnå en omsorgsrelasjon til han. I lys av informantenes uttalelser kan det likevel være en fordel for relasjonen om de ansatte i det minste klarer å vise varme, og uttrykke at de er tilgjengelige med emosjonell

støtte, også, og kanskje særlig, i de tilfellene hvor ungdommen innledningsvis avviser dem. Det kan se ut til at informantene våre særlig forbinder varme, omtanke og omsorg med det å være en forelder. Det kan være interessant å undersøke nærmere hvilke spesifikke uttrykk, atferd og handlinger, som formidler slik varme til ungdommene.

### **6.1.2 Trygge ansatte**

Brisch (2002) påpeker at trygghet er en grunnleggende faktor i en god tilknytningsrelasjon. Når barn føler seg trygge, har de større mulighet for å vende seg mot omgivelsene og seg selv, og utforske, i stedet for å være fokusert på hvor de har omsorgsgiveren til enhver tid (Bowlby, 1988). De ungdommene som kan ha relasjonsskader vil kunne profitere på å knytte seg til en terapeut og oppleve terapeuten som en trygg base å vende tilbake til mens de utforsker, dersom de har behov for det (Brisch, 2002). Dersom ungdommene opplever trygghet i relasjonen til en ansatt, kan de også oppleve en økt lyst til å utforske sosiale og fysiske omgivelser. En slik utforskning vil kunne være et grunnlag for å forstå nye sider ved en selv og andre. Hvordan forholder informantene våre seg til trygghet? De ansatte omtaler trygghet i stor grad, noe som kan tyde på at det er viktig for dem (a27, a28). De fokuserer på å gi ungdommene en opplevelse av trygghet, blant annet gjennom måten å være på. Joar (a36) hevder at det kan være viktig å være rolig og høflig, og vise respekt, for at de skal oppleve den ansatte som trygg. Flere av ungdommene forteller at de liker å kunne stole på de ansatte, og at det er dette som gjør dem trygge (a29, a31, a32). Edwin (a33) sier at han kan føle seg litt trygg, uten at han nødvendigvis stoler helt på de ansatte. Kari (a35) opplever at trygghet også handler om at en person gir inntrykk av å være omsorgsfull, og er oppriktig interessert i å hjelpe henne. Dette kan tyde på en forskjell mellom de ansatte og ungdommene, når det gjelder hva de mener skal til for at ungdommene skal føle seg trygge. For Bowlby (1988) handler trygghet grunnleggende om at barnet og ungdommen vet at deres behov vil bli tilfredsstilt dersom de gir uttrykk for et behov. Han bruker begrepet tillit ("trust") i denne sammenhengen. Ungdommenes oppfatning kan altså være i tråd med Bowlby på hva som ligger bak trygghetsopplevelsen. Tillit kan omhandle det å stole på flere aspekter ved de ansatte. Ungdommene er opptatt av konfidensialitet, men en kan også tenke seg at de kan stole på at de ansatte vil hjelpe dem, vil gi dem omsorg, er interesserte i dem, har respekt for dem, og så videre. Det å være rolig, vise respekt og være høflig kan være beskrivelser av personlige egenskaper eller væremåter som gir inntrykk av at en er trygg, og

trenger ikke være en motsetning til ungdommenes mer situasjonelle vurderinger. Trygghet handler også noe om forutsigbarhet, som vi kommer nærmere inn på i neste avsnitt.

Voksne som opptrer uforutsigbart kan være en risiko for utvikling av desorganisert tilknytning hos barn (Madigan et al., 2006). Gir situasjonen til ungdommene ved barneverninstitusjonene mulighet for forutsigbarhet? Åge (a38) bekrefter at han liker forutsigbarhet hos de ansatte. De ansatte (a39, a40) mener også at deres atferd bør være forutsigbar, samtidig som det bør være gode rutiner i hverdagen (a43), hvor ungdommene også slipper å forholde seg til unødvendig mange ansatte (a42). Det stadig å skulle forholde seg til nytt personale, bidrog til at Kari (a41) sluttet å åpne seg for de ansatte, da hun opplevde at de ikke klarte å hjelpe henne. Det kan være at Kari ikke fikk nok tid til å bli kjent med og trygg på en ansatt, før det kom inn nye, ukjente, og slik sett uforutsigbare ansatte. Ungdommene ser i lys av dette ut til å kunne profitere på at de ansatte forsøker å etablere en høy grad av forutsigbarhet, både gjennom å være tilsatt så lenge at ungdommene blir trygg på dem, og å oppføre seg på den samme måten i like situasjoner. Kari (a47) påpeker at hun trenger å lære seg å forholde seg til ustabile omgivelser, for å klare seg bedre senere i livet. Å trene seg på å takle det som er uforutsigbart, bør foregå innenfor rammen av trygghet, og dermed forutsigbare relasjoner til ansatte, i tråd med Bowlby (1988). Forutsigbarheten som etterstrebes gjennom et relativt rigid regelverk, omtales både positivt og negativt, av informantene. De negative sidene handler blant annet om at de ansatte noen ganger begrenses i det miljøterapeutiske arbeidet, fordi de ikke egentlig kan behandle ungdommene på en optimal måte i forhold til deres konstruktive utvikling (a46). Selv om forutsigbarhet kan se ut til å være en grunnleggende fordel i miljøterapiarbeidet, vil det være konstruktivt å utsette vanlige, trygge ungdommer for uenighet og ulikhet, og gi dem muligheten til å velge litt selv hva som er best, uten at de blir forvirret eller desorganisert av den grunn (Steinberg, 2001). En og samme person bør, ifølge Steinberg, ikke være uforutsigbar, men to forskjellige personer kan gjerne uttrykke ulike opplevelser av den samme situasjonen, i tillegg til ulike meninger om hva som er riktig og galt, eller bra og dårlig. Dette er en måte å gi ungdommer erfaringer med at mennesker er forskjellige, og at det finnes mange måter å forholde seg til ulike situasjoner. Samtidig lærer ungdommene autonomi, hevder Steinberg. Avhengig av hvor trygg en ungdom ved barneverninstitusjonen er på de ansatte, kan de i tråd med dette godt utsettes for uenighet og ulikhet, men antakelig ikke gjennom at de ansatte blir uforutsigbare.

### 6.1.3 Være restriktiv

I relasjonen mellom ungdommene og de ansatte er det en viss maktskjevhet, hvor de ansatte ofte har det siste ordet. Det er mulig at de ansatte overstyrer ungdommene, i den forstand at de ser på sin kompetanse og erfaringer som mer korrekte enn ungdommenes, og at ungdommenes uttalelser ikke tillegges betydelig vekt i avgjørelser som angår dem. Juul og Jensen (2003) understreker at voksne bør unngå å definere barn og ungdommer. Dersom en ansatt ikke gir uttrykk for at hun forstår ungdommenes opplevelser av noe, og samtidig kanskje påtvinger dem sin egen opplevelse av det, risikerer den ansatte å definere ungdommen. Dette kan medføre at ungdommen ikke opplever at hans oppfatning har reell verdi, eller at han har innflytelse. Noe som kan medføre en redusert tro på egne opplevelser og evner. Kari (a48) opplever at hun får være med på å ta avgjørelser, og vi antar at dette kommer fra en opplevelse av å bli hørt, forstått, og ha mulighet for å påvirke de avgjørelser som gjøres i tilknytning til livet hennes. Hun er klar over at de kan bruke ”makten sin” til å bestemme over ungdommene, uten å vise forståelse for dem. Ingeborg (a49) hevder at ungdommene har stor mulighet til å medvirke, men opplever at de gjerne ønsker å slippe. De vil ha mange forslag å velge mellom, i stedet for å ta initiativ selv. Relasjonsskadde barn kan ha problemer med å ta initiativ (Cain, 2006), og det kan være konstruktivt at disse barna få muligheten til å erfare at de har evnen til å ta avgjørelser selv, og slik lære seg å kunne stole på seg selv, og oppleve agens. I motsatt tilfelle kan noen barn ha blitt parentifisert (å ta en omsorgsrolle for sine foreldre), og er vant til å stole kun på seg selv for å få sine behov tilfredsstilt (Cain, 2006). Slike barn trenger å lære seg å kunne stole på andre, og overlate avgjørelser som gjelder dem selv til voksne. Dette kan gjøre at de opplever trygghet og tillit, noe som er viktig for å oppnå gode relasjoner til andre i løpet av livet. Hvorvidt ungdommene ved institusjonene bør ta avgjørelser og bestemme selv, ser altså ut til å avhenge blant annet av deres relasjonelle behov på et gitt tidspunkt. Ingeborgs (a49) opplevelse av at det kan være en utfordring å få ungdommene med på å ta valg og medvirke til sine mål, kan tyde på at flere av ungdommene hun arbeider med, trenger å lære seg å ta initiativ, og at ikke like mange har problemer som følger av å være parentifisert. I prosessen med å øke ungdommenes opplevelse av agens og evne til initiativ er det, i tråd med Juul og Jensen (2003), viktig å gi inntrykk av at ungdommenes egne opplevelser og meninger er det som er avgjørende for valgene som blir tatt, og konsekvensene av dem. Kari (a48) legger merke til hvilken innflytelse hun har, og

motiveres av de ansatte som gir henne en reell innflytelse, og ikke bruker ”makten sin” overfor henne til å ta avgjørelser uten hensyn til hennes ønsker.

De ansatte opplever i stor grad at de må tåle å bli testet ut ”på alle tenkelige vis” av ungdommene (a51, a52). Hjørdis (a52) tolker deres uttestinger som et uttrykk for deres behov for å vite at den ansatte ikke gir slipp, og synes at ungdommene er greie å forholde seg til, og være sammen med. En slik erfaring vil stå i kontrast til det hun antar er ungdommenes opprinnelige forventninger om at voksne ikke holder ut med dem. Steinberg (2001) påpeker at barn som blir oppdratt med en autoritativ oppdragelsesstil, kommer godt ut sosialt og akademisk. Dette innebærer at foreldrene tar kontroll over barna sine, i den forstand at de stiller konstruktive krav til dem, setter grenser, og irettesetter dem på en god måte. Samtidig gir de dem muligheten til å formidle sine syn og meninger, og oppfordrer dem til å ta ansvar, og tenke selv. Å reagere på en gjennomtenkt og omsorgsfull måte kan være viktig for ikke å bekrefte, og dyrke frem ungdommenes eventuelle destruktive måter å relatere til andre (Schibbye, 2006). Dette kan skje dersom de ansatte lar seg styre av ungdommene. Miljøterapietningen kan være en arena hvor ungdommene i beste fall får satt negative relasjonelle arbeidsmodeller på prøve, og hvor de opplever en trygghet som kan gjøre det mindre ubehagelig å endres. Det er også mulig at deres evner til å ta egne valg og oppleve agens reduseres, dersom de ikke opplever å ha innflytelse, og vi antar at det er sentralt at de ansatte klarer å forstå når ungdommene har behov for grenser, og når de har behov for å bestemme selv. Det kan være interessant å undersøke nærmere hvordan ungdommene mener at konfliktløsning burde foregå. Hvordan de ansatte oppfører seg når de ikke gir etter for ungdommenes uttestinger, samtidig som de klarer å gi inntrykk av å like og bry seg om ungdommene, kan også være nyttig å se nærmere på.

Det ser i lys av disse aspektene ut til at mye av den gode praksisen ungdommene og de ansatte vi intervjuet etterspør, er i tråd med en autoritativ oppdragelsesstil, med mye varme og involvering, mange og tydelige regler, og krav om en konstruktiv oppførsel, i tillegg til at de ansatte forsøker å øke ungdommenes opplevelse av autonomi, gjennom blant annet å øke forutsetningene for konstruktiv medvirkning. På denne måten vil ungdommene ha det teoretisk beste utgangspunktet de kan ha for å bli blant annet selvstendige og sosialt kompetente, dersom de ansatte klarer å leve opp til de omtalte aspektene. Likevel har vi sett at

det kan være nødvendig å ta spesifikke individuelle hensyn, når det er tydelig at ungdommen har en relasjonsskade, og avhengig av modenhet. Foruten allerede nevnte fordeler, kan ungdommene gjennom sine relasjoner til ansatte, lære konstruktive måter å forholde seg til egne foreldre, som de også kan ta med seg når de skal oppdra egne barn.

## 6.2 Anerkjenne

Anerkjennelse har blant annet i seg det å skjelne, befeste, gjenkjenne, styrke, erkjenne, og det å se igjen (Schibbye, 2009). For Schibbye innebærer det å være anerkjennende blant annet en emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse, og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser. Når en terapeut klarer å oppleve at en klients opplevelse er like virkelig og viktig for klienten som terapeutens er for han eller henne, kan terapeuten være anerkjennende. Anerkjennelse er en holdning og måte å forholde seg til andre som gir mulighet for overskridelse og endring, og kan dermed være sentralt i vår besvarelse av problemstillingen. Gjennom å forsøke å se og verdsette ungdommenes opplevelsesverden, og se på dem som et likeverdig medmenneske, kan de ansatte være anerkjennende. Opplever ungdommene at de ansatte anerkjenner dem, og gjennom dette øker endringsmulighetene deres?

### 6.2.1 Å "se" ungdommene

Alex (a53–a55) omtaler en tidligere kvinnelig ansatt som en som klarte å være "en del av" ungdommene, og vite hva det dreide seg om å være ungdommene på institusjonen. Joar (a56) forteller at han forsøker "å sense", eller fokusere på og tolke ungdommenes mentale tilstander. Kari (a57) er opptatt av at de som ansettes for å arbeide med dem bør vurderes etter hvorvidt de klarer å se, eller sette seg inn i hvordan det er å være dem, og at de som ikke klarer dette, heller ikke bør ansettes. Hansen (2002) omtaler *affektinntoning* som evnen til å stemme sin egen bevissthet inn mot kroppsspråket og uttrykkene til andre, og vurdere deres affektive tilstand. Inntonning er en evne til å forestille seg andres mentale tilstander (Fonagy et al., 2002), og reflektere over og forstå disse (Auerbach & Blatt, 2001; Schibbye, 2009). De ansatte forteller at de bruker informasjonen de får ved det vi antar er inntonning mot de mentale tilstandene til ungdommene, til å tilpasse sin egen atferd (a58). I tillegg forsøker de å finne ut på hvilke tidspunkt det passer for eksempel å ta opp negative sider ved ungdommens atferd (a56). I lys av dette kan det se ut til å være viktig at de ansatte generelt er gode på inntonning, for å kunne gjøre godt miljøterapiarbeid. Dersom de ansatte ikke klarer å tone seg

inn på ungdommenes opplevelser og reagere adekvat, risikerer ungdommene å oppleve psykisk isolasjon (Stern, 2006). Dette kan medføre at de ikke lærer å forstå seg selv, og andre mennesker, og dermed vil mangle sosial kompetanse. Ifølge Hjørdis (a58), vil det å bli kjent med ungdommene øke muligheten for forståelse, noe som peker på at inntoning kanskje ikke nødvendigvis kun er en tilstand i observatørens hode, men også til en viss grad kan involvere den observertes bidrag over tid. Inntoning er et grunnlag for å kunne være anerkjennende, men det er ikke tilstrekkelig for at andre skal føle seg anerkjent (Schibbye, 2009). På denne måten trenger ansatte flere egenskaper før dette kan oppnås. En av dem er å kunne dele opplevelser med ungdommene, noe vi omtaler i neste avsnitt.

Joar (a59) opplever at det er en god miljøterapeutisk mulighet å være med en ungdom på noe både han og ungdommen har interesse for. Dette vil ikke uten videre gi nærhet og anerkjennelse, men danner muligheter for felles opplevelser med ungdommene, på en arena hvor de trives, slik Georg (a60) påpeker. Kari (a62) beskriver hvordan hun har et helt spesielt bånd til dyr, og at det å være med dem er godt for henne. Hun forteller at en av de ansatte antakelig deler den opplevelsen hun selv har av å forholde seg til dyr. Dette opplevelsesfellesskapet omtaler også Hjørdis (a61), hvor hun endte opp med å dele en negativ opplevelse med en motstridig ungdom, som senere ble noe hun kunne trekke frem, og spille på i relasjonen. Det å ha delt opplevelsen knyttet dem også mer sammen. Stern (2004) hevder at to mennesker kan dele opplevelser. Det forutsetter evne til inntoning, og intersubjektivitet. Ved toveis og tredjegrads intersubjektivitet, kan en ha en opplevelse av at en annen ser det samme som en selv (Hansen, 2009). I lys av dette vil ungdommene selv måtte klare å være bevisste på de ansattes kroppslige og verbale signaler, dersom de skal få en opplevelse av at de deler en opplevelse med dem. Når mennesker opplever å dele har de mulighet til å utvide sitt perspektiv og forbedre refleksjonsevnen (Landry, 2000; Siegel, 2010), og deling kan for eksempel være viktig for å bedre ungdommenes selvinnsett og sosiale kompetanse. Deling av opplevelser er videre et grunnlag for at en skal kunne oppleve å bli anerkjent (Schibbye, 2009). Det er ikke sikkert ungdommene klarer å se når de ansatte deler deres opplevelser med dem, og dette kan være en hindring for at de videre skal kunne få en opplevelse av anerkjennelse. I lys av dette kan det være sentralt både at de ansatte tilrettelegger for muligheter for å dele opplevelser, og at de fokuserer på å nå inn til, og på ulike måter vise at de kan dele med ungdommene. Det å være rolig, og å lytte på den riktige måten kan være til hjelp. Dette omtales i de neste avsnittene. Det kan være interessant å finne ut mer om hva som



skal til for at ungdommene føler at de deler en opplevelse med de ansatte, og hvilken effekt det kan ha på dem. Det kan tenkes at det noen ganger vil være så ubehaglig for de ansatte å skulle ta inn over seg en av opplevelsene til ungdommene, at de forsøker å unngå det, og dermed forhindrer en opplevelse av deling hos ungdommene. Dette kan medføre at ungdommene ikke får mulighet til å bearbeide og forholde seg til sine tidligere opplevelser på en konstruktiv måte.

Ungdommene foretrekker ansatte som har en ro over seg, og ikke stresser (a64), eller virker utrygg (a63). Joar (a65) hevder at ungdommene merker når de ansatte er usikre. Han anbefaler å være rolig for å gi inntrykk av å være trygg, samtidig som han fraråder for mye snakking. Schibbye (2009) hevder at mennesker trenger et relasjonelt, og psykisk rom til å reflektere og oppleve et skille mellom seg selv og andre. Dersom de ansatte tar mye plass i bevisstheten til ungdommene ved for eksempel å prate konstant, risikerer de å redusere opplevelsen av agens hos ungdommene, i tråd med Schibbye. Samtidig lærer ikke ungdommene at det kan være flere perspektiver, noe som kan lede dem inn i konflikter i andre relasjoner. Det å være rolig kan gi ungdommene muligheter til å se at de deler sine opplevelser. Ved å skape en anerkjennende atmosfære, hvor en klient kan føle at det er plass til han eller henne, og hvor hans eller hennes opplevelser vektlegges, kan en terapeut åpne for endringsmuligheter i klienten (Schibbye, 2009). I lys av dette vil Joars tanker om å være rolig, være et godt utgangspunkt for videre å kunne være anerkjennende overfor ungdommene. I det psykiske rommet det kan skape, ligger muligheter til at ungdommene kan reflektere og endres.

Ungdommene vil gjerne ha ansatte som lytter til hva de har å si, det være deres historier (a67), eller hvordan de har det (a71). Edwin (a67) opplever at det er få som lytter, og mener dette er noe essensielt som mange mennesker bør bli bedre på. Jan (a71) har et inntrykk av at de ansatte ønsker å vite hvordan han har det, samtidig som de ikke spør han om dette. Edwin (a68) mener at mennesker bør åpne opp for, og lytte til vonde historier og ikke beskytte seg mot dem. Schibbye (2009) hevder at lytting som kan gi mulighet for å kommunisere anerkjennelse innebærer at en terapeut klarer å være tilgjengelig med sin bevissthet, fokusere på en klient, og redusere innvirkningen av ytre faktorer, og gammel forståelse. En "tilstedeværende" terapeutisk lytting, krever høy konsentrasjon, men kan gi klienten en opplevelse av å være viktig, verdsatt og sannferdig. Det kan være skremmende for klienten å skulle fokusere på sine opplevelser, kjenne på vonde følelser, og godta vonde

tanker, og Schibbye mener at det er tryggere dersom klienten føler seg anerkjent av terapeuten. Kari (a70) har en positiv erfaring med sin psykolog, og hennes opplevelse er at han klarer å "se henne som et menneske", og ikke dømme henne fordi hun bor på ungdomshjem. Denne psykologen stiller spørsmål som er personlige, som omhandler henne og hennes utfordringer, hvor Kari ser at han ser henne, eller antakelig opplever at han forstår henne. Han stiller ikke overfladiske, trivielle spørsmål, som vi antar ikke vil gi en opplevelse av forståelse. Det er mulig at Karis psykolog gir henne et inntrykk av å være viktig, verdsatt og sannferdig. Karis opplevelse av at hennes psykolog klarte å se henne som et menneske, kan være en opplevelse av å bli anerkjent, uten at Kari har dette begrepet tilgjengelig. Ingeborg (a72) forsøker å være bevisst på å lytte til hvordan ungdommene opplever ulike situasjoner, fordi de kan ha en annen forståelse enn henne selv. Hun unngår å være faglig og arrogant. Videre bruker hun lyttingen til å forstå hvordan de ansatte burde kommunisere negative opplysninger eller atferdskorreksjoner til ungdommene. Å gi uttrykk for at de ønsker å dele opplevelser med ungdommene, og ikke å påvirke dem, er det beste utgangspunktet de ansatte kan ha i forhold til å skulle lære dem noe, i tråd med Schibbye (2009). I tillegg liker ungdommer ikke å bli konfrontert direkte, i en typisk terapeutisk samtalesetting på et kontor. Schibbye hevder at det er bedre å ta opp viktige temaer mens ungdommer driver med noe de liker, og forsøke å skape en atmosfære av undring for å gi ungdommene en opplevelse av at de er den som står for argumentene, og kommer frem til løsningen på aktuelle problemer. Det å være sammen med dem på aktiviteter de liker, slik Joar (a59) nevner, kan på denne måten suppleres med en måte å snakke med ungdommene på som gir dem inntrykk av at de er med på å resonnerer, eller at deres opplevelser har den sentrale plassen i dialogen. Det kan være at flere av de ansatte ungdommene omtaler, ikke i stor nok grad gir inntrykk av å lytte, gjennom sin måte å lytte på. Det å klare å gi ungdommene et inntrykk av at de ansatte lurer på hva ungdommene tenker og mener om sine opplevelser, kan se ut til å kunne være et godt startpunkt for endringsdialoger, slik vi tolker Schibbye (2009). Videre ser det også ut til at det kan være viktig å formulere seg på en undrende måte, når de ansatte "konfronterer" ungdommene med for eksempel atferdskritikk. Da kan det være at ungdommene i større grad føler seg lyttet til, og ikke bare påtvunget en annen måte å tenke på. Ingeborg (a72) påpeker at det er lettere å komme med negative kommentarer etter hvert som ungdommene blir bedre kjent med dem. Kanskje kan ungdommene få nok erfaringer med forståelse og hjelp fra de ansatte over tid, til at de regner med at de ansatte forstår dem, og dermed tåler atferdskritikk

bedre i endringsforsøkene til de ansatte. Dette trenger derimot ikke medføre at det å være lyttende og undrende i måten å formidle kritikken, ikke vil kunne øke endringsmuligheten.

### **6.2.2 Forståelse, respekt og likeverd**

Hansen (2009) og Schibbye (2009) hevder at klienten først og fremst søker forståelse, og ikke vurderinger og bedømminger. Ungdommene verdsetter de ansatte som gir inntrykk av å forstå dem (a73–a75), tar hensyn (a76), og ikke dømmer (a77). Kari (a78) påpeker at det ikke nødvendigvis er lett å vite akkurat hvordan det er å være dem. Likevel krever hun at de ansatte viser at de ønsker å gjøre et forsøk på å forstå hvordan de har det. Schibbye (2009) omtaler forståelse som noe som kan oppnås ved at de ansatte kjenner igjen den opplevelsen ungdommene forsøker å uttrykke. Dersom det er nødvendig å kunne kjenne igjen opplevelsen, antar vi at det kan være vanskelig å vise forståelse overfor ungdommene, uten at de ansatte har egne lignende erfaringer. Deres opplevelser av å slite med lærevansker, eller det faktisk ikke å ha noen andre enn seg selv å regne med i livet, kan være vanskelig å forstå, eller sette seg inn i. De ansatte kan likevel gi inntrykk av at de *ønsker* å forstå, slik Kari etterspør. Som vi har sett er det ikke nok at de ansatte eventuelt forstår, men også at de klarer å gi inntrykk av at de gjør det, for eksempel gjennom å stille relevante og omsorgsfulle spørsmål. Vi antar at slike spørsmål både kan være med på å gi ungdommene en opplevelse av at de ansatte ønsker å forstå, og i beste fall forstår hva ungdommene opplever. Ønsket om å forstå kan komme til uttrykk gjennom å vise respekt for ungdommenes opplevelser, og i beste fall en anerkjennende holdning, slik vi kommer inn på i neste avsnitt. Et inntrykk av forståelse kan se ut til å kunne være viktig for ungdommene, og det kan være interessant å undersøke nærmere hva de ansatte gjør for å vise forståelse, og hva ungdommene opplever som tegn på forståelse.

Ifølge Schibbye (2009), er aksept og toleranse viktig for å gi en opplevelse av respekt, som er et avgjørende aspekt ved det å føle seg anerkjent. Dersom en terapeut dømmer og definerer en klients opplevelser, vil klienten kunne ende opp i konflikt med terapeuten, og vil ikke endres i en positiv retning fordi han ikke klarer å akseptere og respektere seg selv, og sine følelser og tanker. Edwin (a79) opplever at dersom andre viser respekt vil han føle seg mer trygg. Kari (a81) synes at ansatte ikke burde ha fordommer på jobb. En del av ungdommene legger merke til hvorvidt de ansatte er respektfulle, og vi antar at de som ikke gir inntrykk av å være det, kan få problemer med å hjelpe ungdommene. Joar (a82) har et grunnleggende etisk prinsipp om å ha respekt for andre, på tross av deres negative sider. Han

mener at det er lett å være respektfull, også mot ungdommene, dersom en har et slikt prinsipp. Joar har dermed mulighet for å kunne hjelpe ungdommene med å akseptere seg selv, samtidig som han er et skritt nærmere å formidle anerkjennelse til ungdommene. Det kan være at Joars forståelse av begrepet respekt overlapper med måten Schibbye (2009) definerer anerkjennelse, og han omtaler det som et menneskesyn, og ikke noe han ”gjør nå og da”.

Ingeborg (a84) mener at det er viktig å være interessert i, og like å bli kjent med ungdommene, og å være ærlig. Trond (a85) forteller at han forsøker å gi ungdommene inntrykk av han tar dem på alvor, og ”gjøre seg likeverdige” i ungdommens opplevelse. Han mener at han kan late som det er ting han ikke kan, for å få ungdommene til å vise han det, og på denne måten, etter Tronds mening, føle seg likeverdige. Schibbye (2009) understreker at en må være oppriktig for kunne være anerkjennende. Dersom Trond ikke egentlig ser på ungdommen som likeverdige, vil han i tråd med Schibbye heller ikke kunne bli opplevd som anerkjennende. Vi antar at Trond mener de ansatte kan benytte ulike situasjoner til å gi ungdommene et inntrykk av likeverdighet, gjennom blant annet å tydeliggjøre for dem at deres evner, og opplevelser er like mye verdt, eller like viktige som de ansattes. I tråd med Schibbye (2009), vil Trond måtte se ungdommene som likeverdige idet han forsøker å få frem at de er flinke til noe, dersom de skal oppleve en likeverdighet. Ungdommene kan avsløre det dersom Trond er falsk, og dette vil kunne øke distansen mellom dem. Anerkjennelse krever som vi har sett, en formidling av at ungdommene er likeverdige den ansatte, og Ingeborgs ærlighet, og oppriktige interesse for ungdommene kan i lys av dette være med på å bygge en anerkjennende relasjon.

Dersom forståelse er vanskelig, er det mulig å uttrykke respekt og likeverdighet overfor ungdommene og deres opplevelser, og slik formidle anerkjennelse (Schibbye, 2009).

Vi har sett at ungdommene blant annet har behov for å oppleve at de ansatte ser dem, forstår dem, respekterer dem, og ser på dem som likeverdige. Selv om de ikke direkte etterspør anerkjennelse, er det mulig at de ønsker å bli anerkjent av de ansatte. Dersom Schibbye har rett i at anerkjennelse er et viktig grunnlag for å få i gang endringsprosesser hos ungdommene, kan det være viktig at de ansatte lærer seg hvordan de kan gi inntrykk av å være anerkjennende. Ved å oppleve å bli anerkjent, kan ungdommene også lære seg å anerkjenne andre, som er et godt sosialt verktøy de kan dra nytte av senere. Et problem med

begrepet anerkjennelse, slik vi ser det i den meningen Schibbye (2009) bruker det, er at det ikke er et enkelt og mye brukt begrep, og derfor bør operasjonaliseres på en god måte før det forskes på. Våre tolkninger er knyttet til spesifikke aspekter ved anerkjennelse, som ikke informantene selv knyttet til begrepet. I denne sammenhengen anser vi det som nødvendig å undersøke disse aspektene nærmere for å kunne si noe mer sikkert om forekomsten av anerkjennelse ved barneverninstitusjonene, samt hvordan den kan formidles til de vanskeligstilte barna og ungdommene.

### **6.3 Motivere og påvirke**

Hjørdis (a86), Georg (a87) og Edwin (a88), omtaler de ansattes evner til å være en god veileder og støtte, for å hjelpe ungdommene til å bli motiverte, få troen på seg selv, og klare det de har lyst til. Law (2002) omtaler en mentors oppgave som det å hjelpe klienten til å maksimere sin ytelse, til å lære, og utvikle sine evner gjennom instruering. I dette ligger evner til å påvirke og motivere. I lys av dette kan det se ut til at ungdommene trenger at de ansatte har en slags mentorrolle, kanskje i større grad enn vanlige foreldre, fordi ungdommene ved barneverninstitusjoner kan ha gått glipp av viktige erfaringer gjennom oppveksten (3.2).

Flere av ungdommene (a89, a90) og de ansatte (a91, a92) ser på de ansattes evne til å motivere ungdommene som en sentral og viktig evne for at de skal kunne oppleve konstruktiv endring. De omtaler denne evnen som det å være en pådriver, som i større eller mindre grad presser ungdommene til å bli med på noe. Ingeborg (a92) antyder at hun ikke synes det er passende å mase på de eldste ungdommene, og Alex (a97) sier at han ikke liker å bli mast på. Det å bli med på noe en ikke egentlig har lyst til, kan oppleves som frihetsberøvende og medføre reaktans (Brehm & Brehm, 1981), og de ansatte risikerer at ungdommene vil noe mindre dersom de opplever å ha blitt presset til det. Motivasjonen øker ofte når en gjør noe en opplever at en har valgt selv (Deci & Ryan, 2000), eller at en har hatt innvirkning på det (Iyengar & Lepper, 2002). Å bli myndiggjort innebærer, i tråd med Thomas og Velthouse (1990), å føle at en kan velge selv, og at en er kompetent og ansvarsfull knyttet til det som velges. Line (a95) opplever at hun får være med å velge mye i sin hverdag, men samtidig at de ansatte er flinke til å motivere henne, uten at hun kan sette fingeren på hvorfor de er det (a98). Juul og Jensen (2003) hevder at pedagogikken i de senere årene har blitt demokratisert, og at barn og ungdommer må samtykke til å bli utsatt for disiplin. Relasjonen de ansatte oppnår til ungdommene er, ifølge Juul og Jensen, grunnlaget for hvorvidt de samtykker til

dette. Fordi motivering omtales som en viktig del av den miljøterapeutiske konteksten, og fordi ungdommene ofte ikke er motiverte selv (a91, a92), ser de ansatte ut til å trenge noen verktøy til å overbevise og motivere ungdommene, uten å gi inntrykk av at de intenderer nettopp dette for å unngå motreaksjoner og opprør. Hvilke verktøy tar de ansatte i bruk, og hva tenker ungdommene om disse?

### **6.3.1 Forsterke interesser og belønne**

Mennesker vil i utgangspunktet være mer motivert for noe de er interessert i (Margolis & McCabe, 2006). Ingeborg (a99) opplever at det er en utfordring å skulle finne noe ungdommene er interesserte i, over et lengre tidsrom. Ungdommene kan, ifølge Ingeborg, gi uttrykk for at de er interesserte i noe en dag, mens dagen etter er det ikke interessant lenger. I tråd med Cialdini (2001a), kan de ansatte forsøke å få ungdommene til å stå mer for sine interesser, gjennom at de for eksempel må fortelle flere at de er interesserte. Da vil de kunne komme til å føle seg mer forpliktet, fordi mennesker har et behov for å opptre konsistent overfor andre. Vi antar at det ikke bare er hvorvidt ungdommene har interesse for en aktivitet som avgjør hvorvidt de ønsker å drive med den. I denne sammenhengen kan det være viktig å finne ut mer om hva som står i veien for ungdommene for at de skal fortsette med en aktivitet. Det kan være at de sliter med sosial angst, eller at de havner i konflikter med dem de er sammen med under aktiviteten. Det kan også være at de føler at de mislykkes, og er dårlige. Da kan det være viktig at de ansatte eventuelt forsøker å jobbe med disse problemene, før de kan forvente at ungdommene interesserer seg over lenger tid. Det å klare å opprettholde en interesse for noe, kan være en måte å trene seg på for eksempel å skulle være i den samme jobben over tid.

Indre og ytre former for belønning kan være effektive i arbeidet med å motivere ungdommene (Vansteenkiste et al., 2006). Joar (a100) opplever at han skulle hatt flere felles interesser med ungdommene for å kunne benytte disse til miljøterapien. Ungdommenes egne interesser kan sees som former for indre belønning. Å delta i aktiviteter med ungdommene som de liker selv, kan være en mulighet for en økt indre motivasjon, og anledningen kan benyttes til miljøterapiarbeid. Joar (a131) nevner eksempelvis det å sitte rundt et bål, og snakke om ungdommenes utfordringer. Han omtaler også bruken av ytre belønninger, slik som klær, til å motivere ungdommene (a102). Når de trenger å gjøre noe de ikke i utgangspunktet liker, men som de bør lære seg, kan det være viktig å benytte ytre

belønninger. Dette kan være knyttet til for eksempel det å møte på skolen. Belønninger kan forsterkes ved å få dem til å virke eksklusive (Cialdini, 2001b). Kari (a103) opplevde å bli behandlet unikt, og at hun fikk tilgang til klær som ungdommene vanligvis ikke får. Hun opplevde dette som et eksempel på at den ansatte kjente, og forstod henne, og det ble en slags bekreftelse på deres gode relasjon. Ved å gi et inntrykk av at ungdommene har støtte fra de ansatte, kan ungdommene oppleve en økt indre motivasjon (Vansteenkiste et al., 2004). Slik støtte er en form for sosial belønning, og dette er noe som mennesker generelt har et behov for. Den indre motivasjonen vil ikke øke dersom ungdommene opplever at det er de ansatte som får dem til å drive med noe. I en handlesituasjon kan det være flere miljøterapeutiske treningsmuligheter, for eksempel i forhold til å klare å bruke penger økonomisk, eller å kle seg passende. I tillegg kan de brukes til samtaler. Det at den ansatte klarte å gi Kari inntrykk av at hun ble behandlet ekstra godt, kan i tråd med dette ha gitt henne en økt mulighet til å motivere Kari til å endres. Hva ungdommene opplever som belønnende kan være interessant å finne ut mer om, men det er antakelig noe individuelt, og dermed opp til miljøterapeutene å finne ut, før det benyttes som motivasjonskilder.

### **6.3.2 Ros**

Ungdommene har behov for å bli løftet, og oppleve at de har evner og muligheter til å nå sine mål, ifølge Hjørdis (a104, a105). De har gjerne ikke troen på dette i utgangspunktet. I situasjoner hvor ungdommene gjør noe sammen, har de muligheten til å kommentere hverandres prestasjoner. Ros fra andre ungdommer kan gi dem mestringsopplevelser, ifølge Trond (a110). Ros og smiger kan gjøre at en liker den som roser bedre (Fennis et al., 2009), og den en liker overtales en mer av (Cialdini, 2001b). I settingen Trond omtaler, kan også ungdommene se at andre ungdommer får til å mestre noe, og dette vil kunne øke deres forventninger om mestring, dersom de ser på hverandre som likestilte i forhold til det som skal presteres (Margolis & McCabe, 2006). I lys av dette kan en forestille seg at det kan være positivt for de ansatte å rose ungdommene. For at ros skal bli opplevd som en bekreftelse på at ungdommene presterer noe, burde den, i tråd med Margolis og McCabe, være troverdig, konsistent, og spesifikk. De ansatte kan på ulike måter også forsøke å gjøre seg prestasjonsmessig likestilt overfor ungdommen, slik at de kan forvente å mestre det de ansatte mestrer. Hjørdis (a111) opplever at det er viktig å realitetsorientere ungdommene, slik at de kan forstå hva de trenger å jobbe med. Dette kan innebære det å gi mer eller mindre eksplisitte former for kritikk, som de trenger for å kunne korrigere eventuelle negative væremåter.

Mestringsopplevelser oppstår gjerne når ungdommene opplever at de klarer noe de ikke klarte tidligere (a109), slik at en viss realitetsorientering i noen tilfeller kan være viktig for at de i det hele tatt skal oppleve mestring knyttet til det. Mestring kan øke ungdommenes selvtillit og selvaksept, slik vi også er inne på knyttet til aspektene i Del III. Det kan blant annet fungere godt å gi oppgaver som er så vanskelige at ungdommene opplever en utfordring, men lette nok til at de faktisk klarer å oppnå dem, for å øke tallet på mestringsopplevelser (Margolis & McCabe, 2006).

### **6.3.3 Når kompetanse teller**

Ungdommene bemerker seg hvor kompetente de ansatte gir inntrykk av å være (a112, a113). Alex (a115) omtaler en ansatt som skilte seg ut som spesialist, og erfaren på en måte som gjorde at hun forstod ungdommene bedre enn de andre ansatte. Det at de ansatte forstår dem, understrekes som et tegn på kompetanse av flere av ungdommene (a112, a113, a115). Kari (a113) forventer at voksne som jobber på barneverninstitusjoner skal ha relevant kompetanse, men mener at dette ikke er nok til at ungdommene klarer å stole på at de kan hjelpe dem (a114). Gjennom sine gode holdninger (a114), og sin kunnskap om ungdommenes utfordringer (a113), skaper de ansatte troverdighet, ifølge Kari. Edwin (a118) opplever at de ansatte ikke forsøker å påvirke ungdommene i en positiv retning, og mener at de i lys av dette antakelig ikke har tilstrekkelig respekt for jobben sin. I tråd med Cialdini (2001a), vil ungdommenes opplevelse av at de ansatte er troverdige, gjøre at de hører mer på dem, fordi de opplever at de har rett. Troverdige autoritet kan komme til uttrykk blant annet gjennom at en har ulike høystatusprofesjoner, slik som psykolog, eller lege. Ved å gi ungdommene inntrykk av at de ansatte er troverdige og har ekspertise, vil altså ungdommene i større grad antakelig høre på, og motiveres av de ansatte, med mindre de føler at de blir tvunget. Ungdommene tillegger troverdighet flere aspekter, slik som evne til å forstå dem, gode holdninger overfor ungdommene, og det å ta jobben sin på alvor.

### **6.3.4 Gjensidighet og gjengjeldelse**

De ansatte er opptatt av å vise en interesse for ungdommene (a119), og mener at de må gi inntrykk av å bry seg om dem, for at de skal få en god relasjon til dem (a120). Hjørdis (a121) hevder at dersom ungdommene opplever en ansatt som en de kan støtte seg på, med sikkerheten om at hun eller han virkelig er interessert i å hjelpe, vil de gjerne komme til å ha lyst til å gi noe tilbake for å bevise at de kan klare seg. Mennesker vil vanligvis føle en



forpliktelse til å gi av seg selv, til en de opplever at har gitt noe til dem (Cialdini, 2001b). De ansattes tanker om at de bør gi inntrykk av å være genuint interesserte i ungdommenes velbefinnende, kan i lys av dette være konstruktive i forhold til å øke ungdommenes motivasjon. Å gi ungdommene en positivt betont opplevelse av at de står i gjeld, kan brukes til å gi dem en sterkere motivasjon til å vise at de klarer å nå sine mål.

### **6.3.5 Konstruktive forbilder**

Vi var inne på det å bli oppfattet som en autoritet på et område (5.5). Dette kan også ha med å se opp til og la seg overtale av noen. Ungdommer har en tendens til å foretrekke å følge normene til jevnaldrende, og ser generelt mindre opp til sine foreldre enn de gjorde tidligere i oppveksten (Frisén & Hwang, 2006; Steinberg, 2001). Jan (a122) opplever likevel at han oppfører seg bedre når en ansatt han ser opp til er på jobb. De ansatte vi snakket med er opptatt av å fremstå på en konstruktiv måte overfor ungdommene, fordi de bør være forbilder for dem (a124, a125). Ingeborg (a123) mener at mye av det ungdommene lærer, er en form for skjult læring, som de får med seg underbevisst. Trond (a124) opplever at det er viktig å være forbilder i forhold til hvordan de ansatte kler seg, og om de er renslige. I tråd med Cialdini (2001a), vil mennesker søke informasjon om hva som er passende måter for eksempel å oppføre og kle seg på, blant folk flest ("social proof"). At alle de ansatte kler seg på en passende måte kan dermed være viktig for at akkurat dette aspektet skal påvirke ungdommene. Ungdommer vil antakelig være opptatt av å kle seg slik som andre ungdommer. For å øke holdningsendringer blant ungdommene kan de ansatte skape refleksjon rundt konstruktive aspekter ved de ansattes atferd, når de tror at ungdommene ser opp til dem (vanDellen & Hoyle, 2010). I tråd med dette kan det være viktig å skape refleksjoner rundt hvordan de kler seg, og hvilke konsekvenser det får dersom ungdommene kler seg upassende. Dette kan også gjelde for annen innflytelse, slik som hvordan en er i et hjem, og hva som utgjør et hjem, noe ungdommene også kan lære implisitt, slik Ingeborg påpeker. Det kan i noen tilfeller være nødvendig å få ungdommene til å reflektere over egen atferd og konsekvensene den får, når de ikke har selvinnsikt på det. Ungdommene kan på denne måten for eksempel lære seg gode måter å oppføre seg og ha det i et hjem, for at det i det hele tatt skal fungere, og videre være en god opplevelse. Dette kan være essensielt for å kunne leve et mer eller mindre normalt, og konstruktivt liv. Ingeborg (a125) mener at det er viktig å ha sunne holdninger som ungdommene kan overta, og bruke til å ta kloke valg når de blir på egenhånd. Kari (a126) har den samme oppfattelsen som Ingeborg, og understreker at ansatte

som diskriminerer er provoserende, og at de egentlig ikke burde ha jobbet ved et ungdomshjem. Disse holdningene kan i verste fall overføres til ungdommene, dersom de ser opp til de ansatte som diskriminerer. De ansatte kan generelt øke sin innflytelse, ved på ulike måter å få ungdommene til å like, og se opp til dem (Cialdini, 2001a), og det vil videre være viktig å tenke over hvilken kunnskap og holdninger en ”har i jobben”, slik Kari formulerer det. Det kan være interessant å undersøke nærmere hva det er ungdommene eventuelt ser opp til hos de ansatte, for å forstå bedre hvordan de kan påvirke dem.

### **6.3.6 Godt bekjentskap**

Å bli kjent med og like noen, kan øke graden av overtalelse og motivasjon, ifølge Cialdini (2001a). Georg (a128) forteller om gleden av å ha mange ulike personer tilgjengelig, og deres interesser å velge mellom for å ha det bra sammen med dem. Han vektlegger det å bli godt kjent med alle de ansatte, og kan se ut til å foretrekke å kjenne mange. Dette står i kontrast til Karis (a130) opplevelse. Hun opplevde at det ble for mange som skulle vite historien hennes, og erfarte at de som skulle hjelpe henne ikke klarte det. Dette førte til at hennes motivasjon for å åpne seg om sine utfordringer ble redusert. Hadde Kari opplevd at hun fikk hjelp, kan det være at hun i større grad hadde foretrukket å bli kjent med flere mennesker. Det å bli kjent med nye mennesker kan være viktig for å lykkes, og ha et godt liv, særlig dersom en ikke har familie å støtte seg på. Det kan dermed være viktig at Kari ikke lærer å trekke seg tilbake, men heller liker å ta kontakt med, og bli kjent med nye mennesker, på et dypere nivå. Georg (a132) har satt stor pris på å bli inkludert i familiene til de ansatte. Vi antar at han opplever en økt likeverdighet gjennom å få ta del i livene deres, noe som også kan bidra til overtalelse og motivasjon (Cialdini, 2001a).

Ingeborg (a133) ser på det å ha blitt godt kjent med ungdommene som et viktig steg i forhold til å kunne drive med endringsarbeid, fordi de da ofte vet hvor de har hverandre og kan forholde seg til ungdommens utfordrende sider uten at de reagerer negativt. Hjørdis (a135) mener at de ansatte etter hvert blir kjent med hvilken humor ungdommene har, og kan bruke dette til å redusere den negative opplevelsen av deres problemer, og graden av konfliktsøking, eller reaktans. Ungdommene forstår vanligvis humor, mener Hjørdis. Schibbye (2009) hevder at humor fungerer særlig godt på ungdommer, i terapeutisk sammenheng. Det kan likevel være viktig å unngå å bruke humor knyttet til noe ungdommene allerede er interesserte i, da dette kan redusere motivasjonen (Matarazzo et al., 2010).

Ungdommene uttrykte seg lite direkte om humor, og det kunne vært interessant å innhente mer informasjon om dette, for å kunne forstå bedre hvordan de forholder seg til at de ansatte bruker humor. Humor kan brukes på flere måter og i flere sammenhenger, og en nyansering kan være viktig for eventuelt å si noe om hvordan de ansatte bør bruke det. Georg (a137) vektlegger at han setter stor pris på fellesskapet med de ansatte. Opplevelse av gjensidig relasjonelt utbytte, hvor andre trives i ungdommenes selskap kan i seg selv ha en motiverende effekt, i tråd med Baumeister og Leary (1995). Det å motiveres av selve relasjonen til den ansatte, og få en økt lyst til å være med andre på en god måte, ser vi for oss at i neste omgang kan bidra til en bedre sosial kompetanse og selvtillit. Selv om de ansatte og ungdommene kan kose seg sammen, har vi sett at det kan være viktig at de ansatte beholder nok autoritet til at de ikke mister sin troverdighet (5.5). Det trenger ikke være en motsetning mellom disse aspektene, og vi antar at ungdommene både kan se opp til, og kose seg sammen med de ansatte. Vi har sett at begge disse aspektene kan komme godt med i endringsarbeidet. Dersom de ansatte og ungdommene derimot blir for like i forhold til hvem som har ansvar, og på den måten står for tryggheten i relasjonen, har vi sett at det kan gjøre ungdommen redd (a30).

Det er, som vi har sett, mange motiveringsutfordringer og -muligheter ved ungdomshjemmene. De ansatte har en viktig oppgave når det gjelder å hjelpe ungdommene til å maksimere sin ytelse, til å lære, og utvikle sine evner. I hvilken grad de ansatte klarer å påvirke ungdommene, og øke deres motivasjon for å endres, kan være avgjørende for hvorvidt ungdommene lykkes med sine mål ved institusjonen, og blir selvstendige og kompetente.

## **Del III**

# **Selvstendighet og sosial kompetanse**

## **7. Innledning til Del III**

Å være ungdom på en norsk barnevernsinstitusjon innebærer ofte å ha mange utfordringer foran seg. For å møte disse utfordringene kreves det at ungdommene mestrer å arbeide seg gjennom flere varierte læringsprosesser. Grunnene til at en ungdom er i kontakt med barnevernet kan være mange og sammensatte, og på noen områder skiller disse ungdommene seg fra sine jevnaldrende. En fellesnevner mellom målene ungdommene i vår undersøkelse har satt seg i samarbeid med miljøterapeutene, og målene de fleste ungdommer har, er at de ønsker å være selvstendige og fungere bra sosialt.

I Del III fokuserer vi på disse målene, og vi skal se nærmere på hva ungdommene beskriver som viktigst i endrings- og utviklingsprosesser der de har økt sin sosiale kompetanse og selvstendighet. Denne delen vil derfor handle om hvordan ungdommene inntar en aktiv rolle i eget liv, og hvilke indre og ytre faktorer ungdommene vektlegger for å bli mer selvstendige og mer sosialt kompetente. I tillegg har vi inkludert de ansattes erfaringer for å gi et mer nyansert bilde av disse prosessene.

Vårt fokus har vært å finne frem til de viktigste temaene i intervjumaterialet, og videre å belyse disse temaene best mulig. Vi har derfor ikke forsøkt å legge frem en representativ oversikt over hver enkelt informant sine uttalelser rundt et tema, men heller tatt utgangspunkt i de informantene som hadde mest innholdsrike beskrivelser knyttet til de kategoriene vi skal presentere i Del III.

Det er vanskelig å finne et naturlig skille mellom å arbeide med selvstendighet og sosial kompetanse, og vi har derfor valgt å presentere materialet i forhold til disse to endrings- og utviklingsmålene samlet. Noen av kategoriene vi kom frem til i informantenes utsagn, vil naturlig knytte seg mer til ett av områdene. I Del II så vi nærmere på ulike sider av relasjonen mellom ungdommene og de ansatte, mens vi her skal fokusere på hva ungdommene selv tenker og sier om hva sosial kompetanse og selvstendighet er, og hvordan det arbeides med dette. Vi vil underveis trekke intervjumaterialet opp mot relevant teori, og til slutt drøfte informantenes utsagn i lys av denne teorien i kapittel 12. Til tross for at endringsprosessene

kan være vanskelige å beskrive for ungdommene selv, ga noen av de reflekterte beskrivelser av disse prosessene. Ungdommene i vårt utvalg er på ulike stadier i dette arbeidet, både på grunn av alder, modenhet og individualitet, og de bidrar derfor med varierte beskrivelser.

Problemstillingen lyder: *Hva er viktig for at ungdom plassert på barnevernsinstitusjon skal øke sin selvstendighet og sosiale kompetanse?*

## **7.1 Begrepsavklaring**

Vi skal her klargjøre innholdet i noen av kjernebegrepene som anvendes knyttet til Del III.

### **7.1.1 Sosial kompetanse**

Sosial kompetanse blir i faglitteraturen beskrevet som å være et komplekst begrep og derfor med mange ulike definisjoner. Det å være sosialt kompetent kan handle om alt fra å forstå et ansiktsuttrykk til å bidra til å navigere en venn ut av et lite ønskelig samtaleemne. Sosial kompetanse handler om å ha innsikt i andres livsverden, og ha kunnskap og evne til å fungere i møtet med andre. Bierman og Greenberg (1996) definerer sosial kompetanse som en kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd i et forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og utvikle seg positivt. Garbarino (1985, s. 80) definerer sosial kompetanse som:

Et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes.

Garbarino (1985) bruker – i likhet med Bierman og Greenberg (1996) sosial kompetanse som et uttrykk for hva man besitter nå, og på hvilke muligheter en har i fremtiden. Samtidig blir det tydelig at sosial kompetanse krever ferdigheter og forståelse på mange varierte områder, og at dette igjen knyttes opp mot å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009).

I intervjuene med ungdommene spurte vi ikke direkte om hva de la i begrepet sosial kompetanse, men heller hva som gjorde det lett å komme overens med andre, hvorfor dette var viktig, og hvordan både ungdommen og de andre oppførte seg i disse situasjonene (se intervjuguide, vedlegg B). Ser vi ungdommenes uttalelser om hva som er viktig i sosialt

samspill i forhold til de ansattes forståelse, gir det et variert bilde av begrepet sosial kompetanse.

Blant ungdommene trekker Kari frem ”sosiale antenner” som det viktigste i begrepet, mens det å klare å komme i kontakt med andre, samtidig som hun nevner det å snakke med andre uten å bli nervøs, for å beskrive hva sosial kompetanse innebærer (b58, b59). Hjørdis beskriver sosial kompetanse som:

**b1.** *At du lærer deg å omgås mennesker rundt deg, og klarer å ta signaler (...) på en mest mulig normal måte ikke sant, altså, ee, det å innordne seg i et system, og forholde seg til ulike miljø. (Hjørdis A(nsatt), s. 18).*

Fellesnevneren i disse beskrivelsene er at det handler om å skape positive interaksjoner og lykkes i samværet med andre mennesker. Larsen (2004, s. 81) definerer sosial kompetanse i tilknytning til miljøterapeutisk arbeid som evnen til gjensidighet og empati. Videre beskriver han at en viktig arena for arbeidet med å utvikle større selvstendighet og sosial kompetanse i den miljøterapeutiske strukturen er relasjonen mellom ungdom og miljøterapeuten. Evalueringen av hvilke problemområder det skal jobbes med finner sted her, og er i tråd med evaluering og målsetningsprosessen flere av de ansatte beskriver fra sitt daglige arbeid.

På spørsmål om hvordan de arbeider med sosial kompetanse, trekker de ansatte frem flere sider ved dette. Det som blir hyppigst nevnt er hvor forskjellige ungdommenes behov er, og på denne måten hvordan arbeidet med ungdommene kan variere. En av de viktigste arenaene for arbeid med både sosial kompetanse og selvstendighet er de hverdagslige situasjonene på institusjonen. Dette er en viktig del av den miljøterapeutiske tankegangen.

### **7.1.2 Selvstendighet**

Utviklingen av selvstendighet er et viktig mål på barnevernsinstitusjoner i Norge (Larsen, 2004). Men hva menes med selvstendighet? Hva er i så fall viktig for at ungdommene under tilbud fra barnevernet skal lykkes med å bli selvstendige? Som vi var inne på tidligere, overlapper arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet noe, og dette er også tilfellet med begrepene. Dermed kan det være nyttig å klargjøre begrepet selvstendighet. Utviklingen av selvstendighet har opp gjennom historien blitt beskrevet som prosessen med å separeres fra sin familie eller sine foreldre (A. Freud, 1958) og det har blitt beskrevet med begreper som uavhengighet (”independence”) (Douvan & Adelson, 1966) og

autonomi (Hill & Holmbeck, 1986). Begrepet kan på denne måten ha flere betydninger. Selvstendighet kan referere til å klare praktiske oppgaver, til å holde på sin egen mening tross andres uenighet og til å kunne tilpasse seg til ukjente situasjoner. Selvstendighet er også et begrep som blir anvendt om ulike grupper og nasjoner. Men i tilknytning til barnevernsinstitusjoner handler selvstendighet i stor grad om å klare seg selv etter utflytting fra institusjonen. Selvstendighet vil i denne sammenheng derfor referere til:

De egenskaper, praktiske og mentale, som inngår som ungdommenes kompetansemål for å kunne klare seg selv etter utflyttingen fra institusjonen.

Hjørdis beskriver hva hun mener selvstendighet innebærer for ungdommene hun jobber med:

**b2.** (...) fordi at vi tar imot dem og vi har hele tiden i miljøet mål om å, at de skal bli kompetente borgere når de skal komme seg ut herfra, at de faktisk skal klare seg, og at de skal få seg jobb og leve et liv som er levelig, ikke sant (...) Og uten å være nødvendigvis avhengig av et hjelpeapparat etter barnevernet er ute av livet deres. (Hjørdis A, s. 2).

Når vi spør ungdommene hva selvstendighet betyr for dem, skisserer de et variert bilde. Åge svarer:

**b3.** Nei... at jeg skal klare meg selv. (Åge U(ngdom), s. 11).

**b4.** At du jobber selv... liksom sånn... (...) Ehm, å være seg selv og sånn, stå for sine egne meninger og sånne ting, ja (...) Det å prøve å ha gode venner... liksom prøve å være meg selv, sånn at jeg klarer å utvikle meg, og være den jeg er selv, liksom (...)Tørre å være meg selv... den som jeg vil være selv. (Jan U, s. 9).

**b5.** [Intervjuer: er det sånn som å bli mer selvstendig da og sånt?] Ja vi er jo vant til å gjøre ting selv, vi må jo vaske klærne selv, og vi må jo rydde opp etter oss selv, vi må jo gjøre alt sånt selv, så du blir jo vant til det når du flytter inn, så du må jo vaske rommet ditt og badet og sånn selv da. (Line U, s. 3).

### 7.1.3 Endring og utvikling

Begrepene endring og utvikling kan fortone seg som relativt like. I norsk ordbok blir endring beskrevet som å forandre (ordnett.no), mens utvikling beskrives som et forløp, en prosess eller vekst. Larsen (2004) beskriver utvikling som: "(...) konstruktive og hensiktsmessige prosesser som muliggjør en god nok sosialisering" og som: "(...) en relativt smertefri prosess" (s. 21). I motsetning til dette brukes forandringsbegrepet om: "(...) uhensiktsmessige og negative prosesser, som det må arbeides med, slik at de kan omgjøres til utviklingsprosesser (s. 21) og på denne måten påpeker Larsen at: "(...) forandring impliserer

*at man må gi opp noe*” (s. 21). Vi ønsker å anvende denne forståelsen av endrings- og utviklingsbegrepene i denne oppgaven, og skiller dermed begrepene fra hverandre først og fremst gjennom at endring innebærer å arbeide med å bryte opp negative tanker og atferdsmønstre, mens utviklingsbegrepet betegner naturlige prosesser som barn og unge gjennomgår på veien mot voksenlivet. Forskjellene på disse begrepene vil tydeliggjøres i kapittel 8, der vi skal se på trygghetens rolle i endring og utvikling. En viktig del av begrepsavklaringene er å tydeliggjøre innholdet i begrepene. I tillegg til dette vektlegger vi ungdommenes forståelser av sitt endrings- og utviklingsarbeid, og har dermed anvendt en bred tilnærming til de mest sentrale begrepene i vår problemstilling, ettersom innholdet i begrepene kan fortone seg noe forskjellig for hver enkelt informant. Vi må derfor ta høyde for at en ungdom kan bruke begrepene vi har definert her på en annen måte enn det vi eller andre ungdommer gjør. Videre vil noen utvalgte begreper klargjøres etter hvert som de presenteres i teksten.

## **7.2 Selvstendighet og sosial kompetanse som utviklingsmål i det miljøterapeutiske arbeidet**

I lys av dette kan arbeidet med barn og unges selvstendighet og sosiale kompetanse beskrives som å omhandle flere gjensidig påvirkende prosesser. Den miljøterapeutiske arbeidsstrukturen og systemet på institusjonen danner rammen for dette arbeidet, og innenfor denne rammen ligger relasjonen mellom ungdommene og de ansatte. Kombinasjonen av disse danner utgangspunktet for ungdommenes arbeid med deres endrings- og utviklingsprosesser på institusjonen.

Generelt sett består barn og unges læringsprosesser knyttet til sosial kompetanse og selvstendighet av å ferdes på mange ulike arenaer, blant annet i hjemmet, på skole og i fritidsorganisasjoner. Men disse sammenhengene skiller seg på flere områder vesentlig fra den institusjonelle konteksten vi har undersøkt. Som beskrevet i kapittel 1.4.1 har de barn og unge som er i kontakt med barnevernet ofte vært utsatt for lite oppfølging eller andre belastninger. Derfor får arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse i denne sammenheng en annen struktur enn det gjerne har på skoler og fritidsorganisasjoner. Flere av de ansatte understreker at arbeidet med sosial kompetanse er en av de mest krevende utfordringene de møter i sin rolle som miljøterapeuter:



**b6.** *Ja, det [sosial kompetanse] er jo noe som er høyaktuelt her tenker jeg, i forhold til at det er veldig mange som har utfordringer i forhold til det... det kan jo gå på sånn som i miljøet på avdelingen her, det jobbes jo mye med sosial kompetanse og hvordan oppfører vi oss. (Joar A, s. 10).*

**b7.** *(...) Det er jo ofte akkurat i den biten der, de sliter jo gjerne med sosiale... sliter med sosial angst og det er mer problematikk rundt det. (Joar A, s. 9).*

Hjørdis forteller også at sosial kompetanse er en viktig del av arbeidet:

**b8.** *Ofte så har ungdommen vanskelig for å lese, har dårlige antenner til å lese signalene de får, eh såå, sosial kompetanse er vel en stor bit for de ungdommene her å lære seg. (Hjørdis A, s. 18).*

På spørsmål om hva som er den mest utfordrende delen av arbeidet med ungdom svarer Joar:

**b9.** *(...) som går på personlige egenskaper, hvordan en skal forholde seg til andre ungdommer, andre personer, hvordan snakker vi til hverandre, hvordan tiltaler du... ja, så det kan jo ta lengre tid å få til sånne endringer (...) Er det noe som er vanskeligere... nei altså, det handler kanskje om å få til endringer på... når det gjelder ønsker om at de skal oppføre seg på en annen måte, det å endre personligheten deres i forhold til... hvem er vi i forhold til de andre, hvordan møtes vi og de vi møter på vår vei... det blir jo en slags sosial kompetanse kanskje en kan si... det er jo vanskelig å endre på sånne ting, for det handler jo om hvordan du er som person, og det er vel det som er den største...[utfordringen] (Joar A, s. 12-13).*

Konteksten for arbeidet med sosial kompetanse blir i denne sammenheng at ungdommene ofte ligger etter sine jevnaldrende, og at dette er en av de vanskeligste oppgavene i arbeidet med disse ungdommene. Sørli, Amlund-Hagen og Ogden (2008) beskriver at individuelle forskjeller i sosial kompetanse i høy grad er etablert når elevene begynner på ungdomsskolen, og er stabile gjennom ungdomsskoletiden. Ogden (2009, s. 40) påpeker at dette kan bety at sosial kompetanse er selvforsterkende gjennom følelsen av sosial mestring og positive tilbakemeldinger fra omgivelsene. Hvis vi tar utgangspunkt i at de fleste barn og unge både ønsker å bli likt og å lykkes i samhandlingen med sine jevnaldrende, blir det nesten en variant av catch 22<sup>5</sup> å ha lav sosial kompetanse. Nettopp det at man ligger etter de andre, og derfor får mer negative tilbakemeldinger og opplever mindre mestring, er med på å hindre at man får tatt igjen dette forspranget. Dette understreker at arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet både er et omfattende og krevende arbeid, både for

---

<sup>5</sup> catch 22 refererer til et begrep hentet fra Joseph Heller sin novelle fra 1961 med samme navn. Det innebærer et logisk paradoks, der man er i en situasjon hvor man trenger noe som man gjennom å være i denne situasjonen ikke kan ha.

ungdommene selv, og de ansatte de samarbeider med. Videre understreker det også hvor viktig hjelp utenfra kan være for å lykkes i en slik prosess. Men hva er viktigst for at ungdommene skal lykkes i møtet med disse utfordringene?

## 8. Trygghet

### 8.1 Trygghet er et grunnleggende behov

Et element som ser ut til å være helt grunnleggende for at arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet skal lykkes er trygghet (b10, b12). Dette gjelder både tryggheten ungdommen føler i relasjonen til de(n) ansatte, i forhold til seg selv og i forhold til andre mennesker. De ansatte jobber for å skape trygghet for ungdommene gjennom å være stabile, ansvarlige og pålitelige voksne i relasjonen til hver enkelt ungdom. Trond beskriver at trygghet er det første arbeidsområdet når en ungdom kommer til institusjonen:

**b10.** (...) *da er det jo den tryggheten. Punkt èn så må jo vi lage trygghet, sånn begynner vi å jobbe sant, når de kommer inn her.* (Trond A, s. 7).

Når Maslow i 1954 teoretiserte rundt menneskets behov, beskrev han kun våre fysiologiske behov som viktigere og mer grunnleggende enn vår fysiske trygghet. Videre beskriver han (1987, s. 19) at et menneske som opplever sin sikkerhet som truet må forventes å regrediere fra ethvert høyere behov til sikkerhetsbehovet. Selv om Maslows hierarkiske struktur for menneskets behov er blitt kritisert fra flere hold (Wahba & Bridgewell, 1976; Kenrick, Giskevicius, Neuberg, Schaller, 2010), er ikke beskrivelsen av trygghet som et grunnleggende menneskelig behov, og som en grunnmur for videre vekst nødvendigvis avleggs. Ifølge Trotzer (2006) er ønsket om trygghet essensielt for alle mennesker. Videre trekker han en opplevelse av trygghet opp mot selvtillit. I de situasjoner der vi stoler på oss selv involverer vi oss mer, og på den andre siden unngår vi vanligvis å involvere oss i situasjoner vi ikke kjenner og dermed mangler selvtillit. På denne måten trekker Trotzer (2004, s. 65–66) trygghet opp mot det vi kjenner, og frykten for det ukjente kan derfor være en viktig del av å oppleve utrygghet. Hvis vi forstår trygghet som et grunnleggende behov, og tillit som det relasjonelle aspektet av trygghet, kan vi tenke oss at disse danner en grunnmur andre prosesser er avhengig av. Informantene fremhevet trygghet som en slik grunnmur, eksempelvis når Jan forteller om hva han opplever som viktig for at han skal lære best mulig i samarbeidet med de ansatte:

**b11.** [Intervjuer: Fordi at hvis du tenker at jeg vil lære da, om hva du syns om hvordan de ansatte kan være på en måte som du liker, og føle at de hjelper deg, og at de er enkle å

samarbeide med, er det noe du vil si at er viktig?] *Nei, å stole på hverandre. Det må være det da.* (Jan U, s. 12).

På spørsmål om hva som er viktig for at ungdommene skal utvikle sosial kompetanse svarer Ingeborg:

**b12.** [Intervjuer: Hva skal til da for at ungdommene skal utvikle sosial kompetanse?] *Det tror jeg skal til... trygghet tror jeg er viktig.* (Ingeborg A, s. 15).

Jan forteller om en relasjonell trygghet som viktig for læring generelt, Trond beskriver trygghet som førsteprioriteten i arbeidet (b10), mens Ingeborg forstår trygghet spesifikt knyttet til sosial kompetanse (b12). Vårt intervjumateriale viser også at trygghet, i form av stabilitet og kontinuitet i både relasjoner (b14) og miljøet ellers (b13) var en viktig faktor når ungdommene fortalte om sine egne endrings- og utviklingsprosesser. Nye relasjoner derimot, eksempelvis utskiftninger i personalet (b14) og nye ungdommer på institusjonen (b13), kunne by på utfordringer.

**b13.** (...) *da var vi så få her, ikke så veldig mange, og da er det mye lettere å komme overens med dem, enn når det er kjempemange folk.* [Intervjuer: Okay, så det at du på en måte kan bli kjent med alle sammen da?] *Ja.* (Jan U, s. 11).

**b14.** *Ja, når de som pleier å være her, er syke, så kommer det en vikar, da blir det liksom litt sånn trøblete mellom oss, jeg er vant til å treffe de som pleier å være her liksom (...) Ja, når det kommer en vikar, da blir det litt sånn... de sitter her for seg selv, og jeg sitter oppe, da blir det ikke noe sånn snakking og sånn, jeg kommer ikke til dem, jeg blir litt, hva skal jeg si, litt redd på en måte.* (Alex U, s. 10).

Sitatene over er i tråd med Trotzers (2006) beskrivelser av at ukjente relasjoner kan oppleves som utrygge for ungdommene. Begge ungdommene beskriver her (b13, b14) hvordan nye og ukjente situasjoner påvirker hvor lett det er å komme overens med andre og dette antyder at trygghet oppleves som å fasilitere sosialt samspill. Men tryggheten det refereres til i disse situasjonene er en situasjonell trygghet som er basert på en forutsigbarhet med å kjenne de andre på institusjonen, og en relasjonell trygghet basert på tilliten til de ansatte man er vant til. Dette kan forstås som at ungdommene har oppnådd en viss trygghet med å forholde seg til rammene på institusjonen, men det antyder også at ungdommene ikke har oppnådd det Larsen (2004) kaller en integrert og ekte trygghet. Larsen (s. 85) påpeker at miljøterapeutene i arbeidet med polaritetene stabilitet og stimulans må være bevisst på at endring og utvikling foregår stegvis. Derfor kan det vi forstår som en situasjonell trygghet

være et viktig steg på veien, men ikke en ideell endestasjon. Som vi skal komme inn på i kapittel 11, vil tilværelsen etter institusjonslivet kreve at man behersker stadig nye, ukjente og til dels uforutsigbare situasjoner og relasjoner.

## **8.2 Det trygge bidrar ikke alltid til endring og utvikling**

Larsen (2004) understreker at barnet eller den unge må bevege seg ut i det ukjente for å kunne starte forandringsprosesser. Det er først når ungdommen våger dette at et repetitivt og stagnerende mønster kan omskapes til det Larsen (2004) beskriver som en utviklingsprosess. Dette handler om at ungdommen: *”(...) må gi opp noe, som på tross av at det har vært negativt, har gitt en viss trygghet som strategi i et overlevelsesperspektiv”* (s. 21). På denne måten handler trygghet i denne konteksten om en balansegang. Å skape nok trygghet til at ungdommene skal våge å begynne på endringsprosesser må balanseres med at ungdommene blir utfordret og stimulert nok til å komme videre i disse endring og utviklingsprosessene. Dette blir også det sentrale i endringsbegrepet, der møtet med det ukjente, og ofte det ukomfortable, er i sentrum. Quinn (1996) fremhever at dyp endring betyr å oppgi kontroll, og at vi må være villige til å akseptere en viss usikkerhet og tvetydighet for å endre veletablerte handlingsmønstre. Dermed blir trygghet et todimensjonalt begrep i slike endringsprosesser, der det kan være nødvendig å risikere å slippe tak i det trygge og kjente, for å muliggjøre endring. Beskrivelsene Kari gjør i forhold til sin selvstendighetsprosess i kapittel 9.1.2 (b26-b27, b30-b32) er et godt eksempel på dette. Kegan og Lahey (2009) støtter synet på læring som en del av endringsprosesser der et vekselvirkende fokus på å utfordre og støtte er en fasiliterende kombinasjon for endring og utvikling mentalt, i likhet med Stierlins (1974) beskrivelser av polaritetene stabilitet og stimulans. På denne måten kan vi med en vid innfallsvinkel til trygghetsbegrepet finne bred teoretisk støtte til dets todimensjonalitet.

## **8.3 En integrert trygghet**

Gjennom å oppgi den tryggheten man føler ved å gjenskape kjente, men negative samspill med andre, åpner ungdommen for å oppnå en *”(...) mer ekte og bedre integrert trygghet”* (Larsen, 2004, s. 85). På denne måten kan vi forstå trygghetens rolle i endringsprosesser som en forløsende ingrediens, der det å endre handler om å våge. Larsen (2004) understreker at endring bare kan stimuleres, og aldri forseres. Eller for å bruke Pascals (c. 1623 - c. 1662 Pensées) ord: *”Folk blir mer overbevist av de grunner de oppdager selv, enn av de som blir funnet av andre”* (vår oversettelse). Det er ungdommen som må jobbe på

endring eller utviklingsprosessene, mens den ansattes oppgave er å tilrettelegge for at dette skal være mulig. Dette uttaler også Joar:

**b15.** *Det er jo det miljøterapi handler om, tenker jeg. Det å legge til rette sånn at de kan endre og komme på rett kurs igjen, og få de hjelpemidlene som er gjennom miljøterapien. (Joar A, s. 1).*

Hjørdis forstår den grunnleggende tryggheten de ansatte forsøker å skape for ungdommene som sentral i prosessen med selvstendighetsutvikling:

**b16.** *For disse ungdommene, og visst man er en base og en trygghet for disse ungdommene, så tenker jeg at det er et godt utgangspunkt for dem til å utvikle selvstendighet. (Hjørdis A, s. 22).*

Disse sitatene (b10-b14 og b16) viser at trygghet har flere funksjoner og sees som et viktig utgangspunkt i arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse.

Overlevelsesmekanismene noen av ungdommene i barnevernet har opprettet kan fortone seg som svært rigide, og kan i praksis medføre at ungdommene selv er lite mottagelige for hjelp. Motstanden mot selvinnsett og endring kan på denne måten handle om å beskytte seg selv mot store belastninger, og trygghet kan i disse sammenhengene fungere som en faktor som gjør det mulig for ungdommene å tillate seg å ta imot hjelp fra de ansatte. Over tid kan dette gjøre at ungdommenes indre organisering kan formes i mer konstruktive og funksjonelle strukturer. Karis beskrivelser (b17) gir oss et godt eksempel på hvordan det å være utrygg på seg selv kan ha innvirkning på sosiale samspill:

**b17.** *Ja, det blir vel litt lettere å ta ting på sparket da, men så, men jeg er veldig glad i å ha stabilitet, at ting er stabilisert da, altså at ting er rolige og at ting er forutsigbart, men det er sånn jeg må lære meg å takle situasjoner og som er veldig spontane, bedre da (...) jeg fikk til på en måte å stole på meg selv, ikke sant? Og når jeg fikk til å stole på meg selv og se meg selv, da var det lettere for meg å kunne snakke med andre. Når jeg visste selv hvem jeg var, og da var det lettere for meg å på en måte, å bygge opp et forhold til henne [en ansatt], når jeg var trygg på meg selv. Jeg tror det kan ha noe med at jeg levde veldig mange år der jeg var veldig usikker på meg selv, og det vil jo si at da var jeg usikker på andre, også. (Kari U, s. 7-13).*

Kari sin manglende trygghet på seg selv blir med i møtet med andre (b17), og påvirker på denne måten hennes sosiale kompetanse. Opplevelsen av å kunne stole på seg selv blir av Kari (b17) forstått som en nøkkelfaktor for å bygge et forhold til en av de ansatte. For Kari var det nødvendig å jobbe mot en indre trygghet og skape en stabilitet før hun kunne tillate seg selv å støtte seg til andre (b17). Fra et miljøterapeutisk synspunkt kan endringsprosessen

som blir beskrevet her (b17) forstås i lys av målet om å legge til rette for ungdommenes eget arbeid (b15). For noen ungdommer kan det å bygge opp nok trygghet ta formen av først å bli trygg i en spesifikk relasjon, for deretter å ekspandere trygghetsfølelsen til andre relasjoner og situasjoner og etter hvert oppnå en mer integrert trygghet på seg selv i møtet med omverden.

Det Kari betegner her (b17) ser ut som å følge motsatt rekkefølge, men det virker mulig at det å oppnå en mer integrert trygghet oppleves som noe som plutselig skjedde, og at det deretter ble lettere å samarbeide med andre. Målet med å tilrettelegge for at ungdommene skal oppleve trygghet (b10) blir direkte knyttet til sosial kompetanse (b12), og indirekte knyttet til å lage en grunnmur som muliggjør andre endrings- og utviklingsprosesser (b11, b17). Vi anvender ikke Larsen (2004) sitt integrerte trygghetsbegrep som et kategorisk begrep som refererer til noe en person har eller ikke har. Det handler om å utfordre det forutsigbare med det ukjente i et passende tempo (Stierlin, 1974).

I lys av dette er den relasjonelle tryggheten et viktig utgangspunkt de ansatte må opprette i møtet med ungdommene, og som kan videreføres til å omhandle flere og flere situasjoner og relasjoner etter hvert som ungdommene er klar for å mestre disse. Denne stegvise prosessen beskrives av Larsen (2004) når han understreker at det først er når ungdommen har oppnådd en slik integrert trygghet at ungdommen kan begynne å arbeide på utviklingsprosesser knyttet til selvstendighet og sosial kompetanse. Vi forstår i lys av dette trygghet som en brobygger mellom endrings- og utviklingsprosesser, på den måten at det er nødvendig å balansere det Stierlin (1974) kaller polaritetene stabilitet og stimulans for å lykkes i disse prosessene. Dette stiller høye krav til miljøterapeutens forståelse av hvilke utfordringer som er passende for hver ungdom, og vårt intervjumateriale viser at noen av ungdommene har hatt behov for langvarige relasjoner til de ansatte for å opparbeide seg en relasjonell trygghet som har gjort dette endringsarbeidet mulig (b17, b21–b22, b27). For videre beskrivelser av trygghetens rolle i hjelperelasjonen, se avsnitt 3.4 og 3.5 i Del II.

## 9. Å organisere selvet

I flere av intervjuene med ungdommene tok de i bruk en biografisk fortellerform, der de forsto seg selv i lys av sin historie og brukte denne formen til å beskrive sine endrings- og utviklingsprosesser. I analysen av intervjumaterialet kom vi frem til at denne narrative struktureringen var en gunstig innfallsvinkel til vår problemstilling, og ga rike beskrivelser av arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse. Narrativet som tema i intervjumaterialet har dermed sin bakgrunn i noen av ungdommenes konsekvente bruk av det biografiske narrativet som ramme for å beskrive egne endringsprosesser. Dette ledet oss til å forstå ungdommenes historier ikke bare som rekonstruksjoner av endringene de beskrev, men også en arena der endring foregikk. Vi forsto ungdommenes narrativer som selvorganiserende prosesser, der ungdommene stadig bearbeidet og videreutviklet sin selvoppfattelse. I den grad de brukte denne fremstillingsformen la de frem det vi etter hvert kom til å se som noe av limet i deres endringsprosesser, nemlig koblingene selve endringene hadde til viktige personer og erfaringer i ungdommenes liv. Historiefortelling, eller det selvbiografiske narrativet, er mer enn en gammel tradisjon der en overførte kunnskap og skapte bånd mellom generasjoner. Det er også en innfallsvinkel til å forstå hvordan mennesker lager mening i sin livsverden. Vi har her forsøkt å bruke elementer fra denne innfallsvinkelen til å belyse prosessene ungdommene arbeider med.

### 9.1 Det biografiske narrativets rolle i selvorganisering

Murray (2008) definerer begrepet narrativ som ”(...) *en organisert fortolkning av en serie med hendelser*” (s. 113). Med andre ord er narrativet en historie der meningselementer settes sammen til en helhet som skaper en ny forståelse av disse enkelthendelsene. Begrepet *biografisk narrativ* brukes dermed om ungdommenes *forståelse av seg selv i et historisk perspektiv*, der sentrale hendelser for å belyse hvem de er og hvordan de har forandret seg presenteres. Selvorganisering defineres her som *prosessen med å finne svarene på hvem de er*, og handler derfor blant annet om hvordan mening konstrueres i det biografiske narrativet. Det sentrale i selvorganiseringsbegrepet er derfor hvordan en selv er med på å forme svarene en har på ”*hvem jeg er*” (Myers, 2008, s. 37). Den fenomenologiske analysen brakte oss til det biografiske narrativ som tema, og det er viktig å understreke at det ikke anvendes en helhetlig forståelse av ungdommenes historier, men at fokuset heller er på de



endringsrelaterte fragmentene i denne historien. Endrings- og utviklingsarbeidet ungdommene beskriver handler om deres prosesser med å forstå seg selv og sin omverden, og om å tilpasse seg denne omverden på ulike måter. Når ungdommene legger frem en historie der de har forandret seg vesentlig fra den de var i fortiden, kan dette si oss noe om *hva* som har endret seg. Får vi da tilgang til hva som har vært viktig i denne prosessen i fortiden kan vi begynne å forstå hva som kan være viktig i ungdommens endringsprosesser i fremtiden. Å forstå endring i enkeltindividers meningsunivers kan føre oss på sporet av fellesnevnerne for endring som kan være et nyttig bidrag i faglitteratur som tar for seg barn og unges endringsprosesser.

Etter som selvoppfatning er et sentralt tema i de neste to delene, skal vi redegjøre for dette begrepet. Selvoppfatning brukes i denne konteksten om: *Den beskrivelsen ungdommene gjør av seg selv i intervjuene*, og vi forstår denne beskrivelsen som en av mange mulige selvbeskrivelser. På denne måten vil en selvoppfatning kunne variere avhengig av kontekst, og vårt intervjumateriale er dermed en representasjon av en slik kontekst. Vi forstår dermed selvoppfattelsen som: *Det varierende innholdet en person har med seg i forhold til hvem de er i ulike sammenhenger, og der noe er felles på tvers av disse sammenhengene, er det også noen elementer som endres*. Dette medfører at vi kan ha motsetningsfylte perspektiver på oss selv i forskjellige situasjoner, uten at de dermed er usanne eller mindre riktige. De varige og gjennomgående opplevelsene av hvem vi er vil utgjøre de viktigste delene av vår selvoppfattelse, og dermed bli mer framtrædende enn mer situasjonsspesifikke forståelser av oss selv, men også disse inngår i vår selvoppfattelse.

### **9.1.1 Å omformulere sin historie**

Flere av ungdommene i vår studie forteller om et stort skille mellom hvem de har vært før, og hvem de er nå. Forståelsen av hvem *jeg* er i dag, settes ofte i kontrast til hvem man har vært tidligere. Dette peker på to interessante temaer i henhold til problemstillingen. Ungdommenes fokus på selvoppfattelse indikerer at identitet er et viktig tema, samtidig som den biografiske fortellingsstrukturen antyder at deres narrativer er viktige i selvorganiseringen. Ettersom de har forstått seg selv annerledes i fortiden kan vi forstå deres selvforståelse og deres narrativer som prosesser som stadig er i forandring. Å omformulere sin egen historie er sjelden noe man bestemmer seg for å gjøre. Det er heller snakk om en kontinuerlig prosess der selvforståelsen stadig omformes. Nye erfaringer vil skape mikroskopiske endringer i ungdommenes livsverden og selvforståelse, og vil derfor endre

hvilke perspektiver som er i fokus. Når den greske filosofen Heraclitus erklærte: ”*Man kan aldri stige ned i den samme elven to ganger!*” (Heraclitus, c. 535–c. 475 f.kr, omtalt i Graham, 2005) fanget han essensen av dette. Men til tross for at fokuset ungdommene har kan være flyktig, eksisterer det noen vedvarende temaer i deres arbeid med endring. Derfor gir våre intervjuer på den ene siden kunnskap om et flyktig punkt i ungdommenes endrings- og utviklingsprosesser, men på den andre siden gir det kunnskap om hvordan de i fortiden har løst utfordringene de har blitt stilt ovenfor, eller hvordan de i fremtiden tenker å møte sine utfordringer. En rekke forfattere i det psykologiske fagfelt forstår selvpplevelsen som sentral for vår tenkning og våre læringsprosesser. I psykodynamisk teori blir erfaringene barnet gjør med sine oppdragere betegnet som spesielt viktige, og videre påvirker disse erfaringene både vår bevissthet og det ubevisste, som igjen er viktig for individets møte med omverden. Stern (1995) betegner selvpoplevelsen som det primære organiserende prinsipp for utvikling. Selvpoplevelsen danner i så måte utgangspunktet for hvilken tolkning vi gjør av det vi opplever.

En annen fagforgrening som betrakter individets tidlige erfaringer som sentrale for senere relasjoner er tilknytningsteorien. Ettersom denne har blitt mer omfattende beskrevet i Del II, skal vi her bare kort komme inn på hovedtrekkene. Bowlby (1969) beskriver at barnets tidlige erfaringer danner utgangspunkt for arbeidsmodeller for relasjonen mellom barnet og andre. Gjennom disse arbeidsmodellene videreføres innholdet i tidligere relasjoner til samhandlingen med andre i fremtiden. Flere av ungdommene i vår undersøkelse forteller om en vanskelig og belastende fortid (b18-b19, b26-b27). Noen beskriver også svært traumatiske hendelser. Larsen (2004) beskriver at slike opplevelser kan føre til at disse unge: ”(...) får en selvførståelse og et selvbylde som umulige, udugelige og uønskede” (s. 32.), og at de i møtet med voksne og jevnaldrende bringer med seg disse negative relasjonserfaringene og skaper samspillforstyrrelser. Men mennesket er ikke slavisk underlagt disse tidligere erfaringene. Gjennom å forstå hvordan disse erfaringene kan påvirke hvordan vi ser på oss selv, kan vi omformulere forståelsen av innholdet i vår egen historie. På denne måten kan hendelser som har vært problematiske å forholde seg til, ses i et nytt lys. Denne rekonstrueringen av egen historie er også det sentrale i den narrative terapitradisjonen slik den blir beskrevet av Lundby (1998). Sammenhengen mellom hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi oppfører oss mot andre kan derfor være en viktig faktor for å lykkes i endrings- og utviklingsprosesser. Georg forteller hvordan hans historie har endret seg fra han var yngre (b18-b25). Når han betegner

seg selv innledningsvis er det i negative ordelag, og han forteller at fremtidsutsiktene ikke var de beste (b19). Etter hvert forandres dette til en historie der mulighetene og fremgangen er i fokus (b24,b25), der han forteller om utdanningsplaner og at han er på vei mot bedre tider:

**b18.** (...) hadde jo en vanskelig tid, min mor døde da jeg var [ung] men da hjalp de meg på rett...[vei] Ja, jeg har hatt det tøft, men nå er den tøffe tiden over, nå er det bare en lys fremtid. (Georg U, s. 15).

**b19.** Hadde du spurt noen for seks år siden hvordan jeg skulle bli så hadde nok alle sagt fengsel (...) Ja jeg kan jo innrømme jeg var jo en liten bølle, kan du si (...) Heh, men nå går det på skinner i alle retninger! (Georg U, s. 4).

**b20.** Nei, altså jeg hadde en tendens på barneskolen å komme i slåsskamp litt ofte da, enn normalt, kan du si. Og det, altså nå det var forskjellige grunner til men det, da hjalp de [ansatte] meg jo ved å ta strenge krav og det hjalp meg til å bli en bedre person, kan du si, i lang tid. (Georg U, s. 3).

**b21.** Jeg var jo ikke klok i hodet før jeg ble fjorten uansett så, men, det steg som en, ja, en mørk sky til en hvit sky. (Georg U, s. 13).

**b22.** (...) før, så hadde jeg en tendens til å bli litt eh urolig på fotballtrening og sånt (...)men de har hjulpet meg, altså uten dem så vet jeg ikke om jeg hadde vært en fotballspiller i dag. De [ansatte] har liksom hjulpet meg på rette veien, og jeg holder meg bare til fotballgutt, og ikke sånn røyking og snusing og hasj og det dritet der. Så jeg vil si at de har stor ære for det. De har hjulpet meg på rett vei og sagt klart ifra, dersom jeg gjør noe galt. Og det er jo bra. Og de har vært gode støttepersoner (...) jeg har jo, jeg har gjort mye selv også, jeg har gått i, jeg har tenkt mye selv også. Altså, jeg har, altså min terapi for å roe meg, er å spille fotball, kan du si. Trening gjør deg gladere, kan du si. Så trening og fotball har jo gjort meg mye bedre kontrollsinnet (...) Når jeg flyttet inn her, da var det jo ikke like gøy sant? Og det at de klarte å holde ut så lenge, har vært et lite bonus for både dem og meg. Så jeg har nok blitt påvirket av dem på den måten, at de har støttet meg hver dag, kan du si. (Georg U, s. 3-4).

**b23.** Nå kjører jeg mitt eget liv, holdt jeg på å si. Nå er det trening og fotball og damer og skole og alt (...) jeg er jo aktiv fotballspiller, da så. (Georg U, s. 1).

**b24.** Ja, gleder meg til skoledagen, og trening (...) Før var det sånn at jeg gikk i slosskamp visst de, ja, slengte dritt eller, sant? Men nå så er jeg liksom venner med alle, nå er det ikke noen ting, nå er det bare å stå på. Elsker selvfølgelig fotball, padling, elsker jeg og, elsker fjellturer, og så anser jeg livet her og nå som perfekt. (Georg U, s. 14-15).

**b25.** Altså, jeg har et mål om militærpoliti (...) For meg personlig så er det viktig å ha utdanning, og det jeg liker innenfor utdanning er jo først og fremst militæret, da, som jeg nevnte i sted. (Georg U, s. 1-2).

Georgs beskrivelser av seg selv viser at han har et annet syn på hvem han har vært i fortiden og hvem han er i dag. Hans fokus på at de ansatte har hjulpet han (b18,b22), at han er venner med "alle" (b24), en aktiv hverdag (b22, b24) og mål for fremtiden (b25) viser at han ønsker å fremstå som noe annet enn den "bøllen" han forsto seg selv som i fortiden (b19).

Kanskje kan det biografiske narrativet forstås som en jeg-historisk identitetskonstruksjon, og med en slik forståelsesramme kan vi få en dypere innsikt i hva som er nødvendig for å gjøre endring mulig i fortellerens livsverden. Strengt krav over lang tid (b20), hans egen tenkning og aktiviteter som fotball og annen trening (b22, b23) er elementer han trekker frem som viktige for at han har kunnet endre seg. Georgs beskrivelser gir et bilde av at aktivitet i kombinasjon med støtte i kontinuerlige relasjoner er vesentlige faktorer for at: ”(...) *det går på skinner i alle retninger*” (b19).

Det sentrale her er at dette ikke bare er en gjenfortelling av fortiden, det er på mange måter også en selvorganiserende prosess der nåtidens og fremtidens jeg konstrueres. Vi kan ikke endre fortiden, men vi kan endre hvordan vi ser på den. Dette er et sentralt element både for Georg og i den sosialkognitive forståelsesrammen (von Tetzchner, 2001), og ble allerede formulert i antikken av den Stoiske filosofen Epictetus (55 e.kr. -135 e.kr.), som elegant poengterte at: ”... *mennesker ikke blir foruroliget av hendelser, men hvordan de ser på dem*” (Ivey, D`Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2009, s. 228. Vår oversettelse). Den narrative forståelsesramme kan være en interessant innfallsvinkel til barn og ungdoms endrings- og utviklingsprosesser i denne konteksten, og i lys av Georgs beskrivelser kan vi se hvordan differensiering fra tidligere antisosiale atferdstendenser kan brukes til å styrke en nåværende selvoppfattelse med fokus på det prososiale.

### **9.1.2 En narrativ identitet**

Erikson (1968) beskrev ungdomsalderen (12-18 år) som en periode der man utviklet sin identitet eller opplevde rolleforvirring i sin psykososiale fase-teori. Det sentrale i Erikson sin fase-teori var hvorvidt individet var i stand til å løse ulike psykososiale kriser eller ikke. Forståelsen av identitet som et viktig tema i ungdomstiden og den selvstendighetsprosessen som medfølger, er fortsatt relevant i et utviklingspsykologisk perspektiv. Kegan (1994, 2000) forstår dannelsen av identitet som en prosess der vi konstruerer personlig mening. For Kegan blir det sentrale i endrings- og utviklingsprosesser skiftene mellom subjekt og objekt. Et objekt forstås i denne sammenhengen som noe individet kan se på, reflektere over og ha kontroll over, mens subjekt derimot refererer til de elementene i vår organiseringsprosess som vi er bundet til, identifisert med og inkorporert i. På denne måten *har* vi et objekt, mens vi *er* et subjekt (Kegan, 1994, s. 32). Han forstår derfor utviklingen av egen identitet og

selvstendighet i relasjon til at individet gjennomgår en prosess mellom det å være og å ha sine emosjoner, tanker og sosiale relasjoner.

Endring og utvikling vil med dette tatt i betraktning handle om å kunne identifisere egne psykologiske tilstander, indre motivasjoner og betrakte ulike sider av sine relasjoner. Kegan (2000) belyser endrings- og utviklingsprosesser med tre prinsipper, der de to første behandler barndommen frem til tenårene. Det tredje prinsippet, som beskriver tenårene og voksenalderen, blir derfor det sentrale her. En utfordring relatert til sosial kompetanse blir her å skille mellom selvet og relasjonene man er del av, og videre å bli ”(...) *forfatteren av, og ikke arenaen for det indre psykologiske liv*” (Kegan, 2000, s. 31). I forhold til selvstendighetsutvikling kan en utfordring her også være at holdningene andre har om ungdommen lett blir ungdommens egne. Å tørre å stå for hvem man er (b4), eller å kunne stille spørsmålstegn ved eller differensiere seg fra andres valg og handlinger (b29), blir konkrete overføringer fra dette teoretiske perspektivet på vårt intervjumateriale. En utfordring ved selvstendighetsutviklingen i denne fasen blir derfor å gjøre sine relasjoner til objekt for ettertanke, og dermed kunne påvirke og endre hvilke relasjoner man har og hvordan disse relasjonene blir utformet. Et utviklingsmål sett i lys av dette teoretiske perspektivet, blir derfor den sosiale kompetansen til å regulere relasjonene til andre. På den ene siden gir dette oss en referanseramme for å forstå barn og unge i kontakt med barnevernet, samtidig som dette understreker at svaret på hvem vi var i går, i dag og i morgen, ikke er det samme. Dette viser at ungdommene kan ta kontroll over hvordan de forteller sin egen historie, og forandre det som har definert deres selvoppfatning og ofte har begrenset hva *jeg* kan være, til å bli noe som er integrert i en historie som viser hva *jeg* har klart å overvinne, og på denne måten er en styrke som viser hvilke muligheter *jeg* har.

Giddens (1991, s. 54) påpeker hvordan vi kontinuerlig integrerer hendelsene vi opplever i den pågående historien om selvet, gjennom stadig å innta ulike subjektposisjoner som skifter form i våre relasjoner. På denne måten blir selvet det Giddens (1991, s. 32) kaller et ”*reflexive project*”. Vi rekonstruerer dermed vår historie i lys av våre erfaringer. Giddens (1991) er opptatt av hvordan endringer i makrosamfunnet påvirker relasjonene på mikronivå, nærmere bestemt hvordan institusjoner har mistet sin påvirkningskraft på ungdom i det moderne og individualistiske samfunn. I denne oppgavens sammenheng er det Giddens (1991) forståelse av å skape, opprettholde og revidere et biografisk narrativ, som er i fokus. Giddens (1991) tenkning er på dette området i tråd med Dewey (1938) sitt prinsipp om

erfaringens kontinuitet. Med dette menes at hver erfaring blandes og integreres med tidligere erfaringer, og på denne måten endres kvaliteten på senere erfaringer. Til tross for at både Dewey og Giddens var opptatt av de bredere samfunnsstrømninger, er det et fellestrekk her at relasjonen mellom den som forstår og det som blir forstått, er påvirket av det som har kommet forut, både på samfunnsmessig og individuelt plan. Vår forståelse, våre læringsprosesser og vårt biografiske narrativ har til felles denne kontinuerlige omstruktureringen av hva som gir mening i vår livsverden. Tidligere erfaringer kan dermed potensielt sett rekonstrueres i lys av nyvunnet innsikt. For Georg (b18–b25) vises dette gjennom hans forståelse av sine handlinger i fortiden som negative. Dette viser en kontinuitet i hans erfaringer, der handlingene både var og er negative, men på ulike måter. Men hans posisjonering i forhold til disse handlingene er endret. Det er fortidens Georg som handler, og han kan derfor forstå disse handlingene i lys av ny innsikt der hans nåværende positive rolle er integrert i en fortelling om fortiden.

En interessant side av en slik tenkning er at den antyder et stort endringspotensial, og en av måtene vi omformulerer vår historie på er å endre årsakstilskrivningen mellom hendelsene i vårt narrativ. Murray (2008) poengterer at vi ved å belyse hendelser fra ett eller flere standpunkt plasserer narrativets elementer i et årsaksforhold, der man tildeler roller og tilskriver de involverte visse egenskaper og meninger. Gjennom å formidle beretninger om våre liv til oss selv og andre, skaper vi en narrativ identitet, og Murray (2008) poengterer at dette skaper en struktur i vår forståelse av selvet. Von Tetzchner (2001, s. 480) bekrefter at vi allerede i barndommen begynner å konstruere denne personlige historien, og at den i stor grad er avhengig av det gjensidige samspillet med omsorgsgivere og jevnaldrende. Miljøterapi forstått som arbeid med både individ og miljø, og dermed viktige sosiale nettverk, tar høyde for dette relasjonelle synet på selvet. Det er i en slik forståelsesramme vi kan forstå vekselvirkningen mellom endring og utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse. Dette er i overensstemmelse med at Davis og Harré (1991) påpeker at vi aldri er de eneste forfatterne av våre narrativer, men at vi i møtet med andre foretar en posisjonering det forhandles om. Til tross for at det kan høres selvfølgelig ut, gir denne personlig historiske og relasjonelle forståelsesrammen viktig kunnskap om hvordan vi kan forstå meningsinnhold og handling hos individer, og derfor også ungdommene i vår undersøkelse. Kari forteller hvordan hun forstår sin selvstendighetsprosess i lys av sitt narrativ:

**b26.** (...) *moren min, så jeg, men jeg, begynte å prate med henne over nettet, og hun på en måte dro meg litt til hennes side da, og fikk meg rettet imot barnevernet. For da hadde det gått*

*mange år uten å snakke med henne, og hun fikk meg rettet imot fosterfamilien min, og mot alle andre, så jeg stakk av til henne. (Kari U, s. 3).*

**b27.** (...) *det siste jeg tenkte på var vel å holde orden på meg selv, da. Det var vel mer sånn altså, konsentrere seg om alt det andre som skjedde, og ikke om meg selv. Men det er vel det siste året, jeg har virkelig tatt meg inn da, og begynt å gjøre det bra på skolen og, på en måte prioritere meg selv, og mine behov ovenfor andres, som for eksempel moren min sitt. Det har jeg alltid prioritert etter at jeg flyttet hit og sånn. Og det har ikke vært lett for meg. Så det er jo nå i det siste jeg har, virkelig greid å åpne øynene for å se hva som egentlig foregår rundt, og det har egentlig hjulpet meg veldig med å få til å stabilisere ting og få ting på orden rundt meg. (Kari U, s. 6).*

Vi tolker disse sitatene (b26, b27) som å vise at Kari har blitt mer selvstendig. Hun har tatt kontroll på relasjonen til moren, og har begynt å forholde seg til egne vurderinger. Morens stemme styrer ikke lenger hennes valg, men representerer heller én blant flere stemmer hun forholder seg til. Hun forteller at hun har lært å prioritere seg selv, at det først og fremst er hun og ikke andre, som dikterer hvordan hennes historie fortsetter. I henhold til Kegan (1994, 2000) kan vi forstå det som at Kari her (b26, b27) beskriver at hun har gått fra å være sin relasjon til å ha denne relasjonen. I det første sitatet (b26) beskriver hun å ha blitt dratt over mot morens side, mens hun i det andre sitatet (b27) forteller at hun har klart å sette sine egne behov over andres. Å bli ”rettet mot” og ”dratt” antyder at hun opplever handlingene fra disse situasjonene som preget av lite kontroll, mens beskrivelsene i det andre sitatet handler om hva hun selv har gjort. Vi forstår dette som en nøkkelfaktor i selvstendighetsutviklingen Kari beskriver, og forstår hennes beskrivelser av å ha ”åpnet øynene” (b27) som å understreke hvordan hun har klart å nyttiggjøre seg betraktningene av hvordan hun ønsker å utforme sine relasjoner. Hun har i dette tilfellet klart å gjøre relasjonen til objekt for sin refleksjon. Karis beskrivelser av sin selvstendighetsprosess belyser også hvordan endringsprosesser handler om å gi slipp på noe for å komme videre. Når Kari forteller om å prioritere seg selv i forholdet til moren (b27) indikerer dette at hun har gitt slipp på en del av det tradisjonelle forholdet mellom foreldre og barn; der forelderen vet best, og barnet eller den unge har stor tillit til dette. På denne måten eksemplifiserer dette (b26,b27) Larsens (2004) og Quinns (1996) (se 8.1 og 8.2) beskrivelser av hvordan endring kan handle om å oppgi (morens eksterne) kontroll, og at hun i løsrivingen til noe ukjent og utrygt har kunnet ta steg i forhold til sin selvstendighetsprosess.

### 9.1.3 Selvorganisering i et sosialpsykologisk perspektiv

Murray (2008) beskriver at gjenfortellingen av en historie ofte konstrueres i lys av slutten. Dette er et viktig element i forståelsen av vår selvoppfattelse. Våre mest nylige erfaringer vil på denne måten kunne kaste et visst lys på hvordan vi konstruerer den historiske forståelsen av oss selv. Har vi lyktes med å nå våre mål på et bestemt område i fortiden, har dette innvirkning på hvordan vi tilnærmer oss lignende situasjoner i fremtiden. Bandura (1993, 1997) kaller dette mestringsforventning ("self-efficacy"), og argumenterer for at dette øker innsatsen og utholdenheten vi tar med oss inn en situasjon, og dermed øker sjansen for at vi lykkes igjen. Denne mestrings sirkelen gir et nyttig perspektiv på læringssituasjoner. Kari forteller hvordan hun mener det er mulig å bruke de ansatte i en slik læringsprosess:

**b28.** (...) lære seg et fremmedspråk for eksempel, så synes jeg at de skal, eh på en måte ta initiativ til å få oss med på det. På en måte presse oss litt mer på å få oss litt mer ut, på å få lære oss ett eller annet liksom. [Intervjuer: Okei, som ikke dere vil i utgangspunktet] Nei altså sånne ting vi egentlig vil, men det er jo veldig mange av oss da som gir opp veldig fort [Intervjuer: Okei] Fordi vi føler at vi ikke klarer å mestre det selv, så da må de vise at de klarer å hjelpe oss med å få til dette da. (Kari U, s. 27).

Som Kari beskriver her (b28), kan ungdommen låne av den ansattes mestringsforventning, og sammen med den ansatte kan ungdommen få tilgang til mestringsopplevelser som kan styrke mestringsforventningen i fremtiden. Bandura (1986) beskriver flere faktorer som påvirker vikarierende læring, men i denne konteksten er det mest sentrale at de ansatte i kraft av å være rollemodeller (b60) kan bidra til å styrke ungdommenes mestringsmuligheter gjennom sosial overtalelse og vikarierende læring. Tar vi dette i betraktning, kan det å skape slike mestringsopplevelser for ungdommene også bidra til å kaste nytt lys på deres narrativer, og på denne måten kan mestringsopplevelser ha en positiv innvirkning på selvoppfattelsen. Man kan tenke seg at ungdommene kan nyte godt av å inkorporere deres suksesser i sine biografiske historier, og at dette over tid kan bidra til å omformulere eventuelle tidligere nederlag i et nytt lys. Kontrastene mellom før og nå i Georg sine beskrivelser (b18-b25), er et eksempel på dette.

I et sosialpsykologisk perspektiv er det også interessant å trekke frem selvreferanse-effekten ("self-reference effect"<sup>6</sup>) i tilknytning til hvordan vi forstår oss selv. En rekke studier

---

<sup>6</sup> Tendensen til å prosessere og huske informasjon som er knyttet til en selv bedre enn annen informasjon (Myers, 2008, s. 37. Vår oversettelse.)



har vist at informasjon vi kan knytte til sentrale konsepter i selvet, eller det Markus og Wurf (1987) kaller selvskjema ("self-schemas"<sup>7</sup>), blir raskere prosessert og bedre husket enn annen informasjon (Higgins & Bargh, 1987; Kuiper, & Rogers 1979). Til tross for at enkelte har ytret skepsis mot styrken av denne effekten, konkluderer Symons og Johnson (1997) i sin metaanalyse med at mye tyder på at dette er en reell effekt. Hvis vi da ser på oss selv som mislykkede, deprimerte, uattraktive og inkompetente vil vi dermed mest sannsynlig huske best informasjon som er knyttet til disse attributtene. Dette kan medføre at vi opprettholder et negativt selvbilde. Dette er også i tråd med bekreftelsestilbøyeligheten ("confirmation bias"<sup>8</sup>), som viser at vi søker, lokker frem og husker tilbakemeldinger som bekrefter våre oppfatninger av oss selv (Swann & Read, 1981). Myers (2008) beskriver dette som et av grunnlagene til at våre selvbilder er så bemerkelsesverdig stabile. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at selvpoppfatning også spiller en markant rolle i henhold til læring av skolefag som matematikk. På denne måten understreker Skaalvik og Skaalvik (2005) endringspotensialet i mestrings erfaringer, og beskrivelsene ovenfor antyder også noe om sammenhengen mellom selvbildet og mestringsforventninger, som vi skal komme inn på i neste avsnitt.

Disse menneskelige tendensene, beskrevet med et sosialpsykologisk perspektiv, antyder at måten vi forstår oss selv på former og påvirker både hva vi persiperer, tenker og husker. I lys av dette kan det tenkes at arbeid med selvpoppfattelse, identitet og hvordan vi organiserer mening og innhold i våre narrativer kan være et viktig arbeidsområde for endrings- og utviklingsprosesser i arbeid med ungdom. En prosess relatert til dette som noen av ungdommene også beskriver som viktig i arbeidet med endring og utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse, er å arbeide med eget selvbilde og kunne akseptere seg selv (b30,b33).

## **9.2 Selvorganisering og selvaksept**

En del av selvorganiseringsprosessen for noen av ungdommene i vår undersøkelse er å lære å akseptere seg selv. Denne prosessen er nært tilknyttet de andre temaene i dette kapitlet, men noen av informantene skiller disse prosessene fra hverandre og snakker om å akseptere seg selv som et eget tema i sine endrings- og utviklingsprosesser. I denne

---

<sup>7</sup> Begrepet *Self-schemas* refererer til de oppfatninger om en selv som styrer og organiserer prosesseringen av selvrelatert informasjon (Myers, 2008, s. 32. Vår oversettelse).

<sup>8</sup> Begrepet *Confirmation bias* refererer til tendensen til å søke opp informasjon som bekrefter våre tidligere antagelser (Myers, 2008, s. 89. Vår oversettelse.)

sammenheng definerer vi selvaksept som å: *Avfinne seg med, godta og anerkjenne den personen man er og den historien man har.* Vi forstår dette som en prosess med å godta at man ikke kan endre det som har vært, men at man kan gi sine opplevelser et meningsinnhold som bidrar til å ta vare på en selv.

### 9.2.1 Selvaksept

I et moderne og individualistisk samfunn kan det å finne seg selv være et viktig tema. Men liker vi det vi finner? Noen av ungdommene i vår undersøkelse var opptatt av dette, og beskrev det å akseptere seg selv som en viktig del av å trives og utvikle seg (b30, b37). Å arbeide med selvaksept kan bli forstått som å være nærliggende å arbeide med selvtillit. I denne sammenheng forstår vi disse begrepene knyttet til endring og utviklingsbegrepene vi beskrev innledningsvis. For de ungdommene som var opptatt av denne tematikken handlet det om å endre hvordan man ser på sine tidligere relasjoner, og hvordan man ser på seg selv. Det blir derfor en prosess med å bryte opp og rekonstruere meningsinnhold man har tillagt seg selv og andre. Til tross for at begrepene selvaksept og selvtillit kan overlappe, forstår vi her selvtillit som et begrep som henviser til troen på sin egen kompetanse, og at dette på den måten er et mer områdespesifikt begrep. Der man kan ha ulik selvtillit til seg selv i forhold til forskjellige kontekster, handler selvaksept mer om en grunnleggende holdning om hvordan man forstår seg selv og sin historie. Mye av forholdet mellom selvaksept og selvstendighet kan for ungdommene forstås som en prosess med å skape sin identitet. Vi var inne på noe av dette i forhold til at Jan fortalte om at det var utfordrende å tørre å være seg selv (b4). Det kan derfor være viktig at de ansatte er oppmerksomme på slike utfordringer i relasjonen til ungdommene. Joar var en av de ansatte som hadde fokus på dette, og han beskriver det å bygge opp og støtte ungdommene, og på denne måten legge til rette for selvaksept, som viktig for selvstendighetsutvikling:

**b29.** *Det er jo viktig det, det at de har en integritet, og det og jobbes det mye med, i forhold til det å stå for egne... og det er ofte det kan være en utfordring, for de er veldig letpåvirkelige i forhold til andre ungdommer, litt sånn på institusjon... da blir det litt sånn, at ungdommene har et sånt hierarki, at det er noen som er konge på haugen, og noen som er mer sånn tjenere, men det er viktig det å støtte de også... det jobbes mye med det, kanskje spesielt i starten når de kommer hit og før de er varme i trøya for å si det litt sånn enkelt. Å støtte de på det at de får litt sånn positiv feedback når de eventuelt klarer å si sin mening, og stå i en situasjon der det faktiske krever at de [snakker som ungdom] ”Nei, dette vil jeg ikke være med på fordi at det blir feil.” ”Pingle! Kom igjen du og da.” Og når en er der og får ta del i det i beste fall, eller at de kommer og forteller om det etterpå at [snakker som ungdom] ”der gjorde jeg sånn, og så sa jeg sånn, og så ble de sinte på meg, for jeg ville ikke bli med å knuse vinduet jeg.” Så*

*det er sånne ting, at en da... og det er jo viktig hele tiden, men spesielt kanskje i starten når de kommer, før de finner sin... at de kan stå for det de egentlig er, det er viktig. (Joar A, s. 11).*

I lys av belastningene noen av ungdommene beskriver av erfaringer fra tidligere i livet (b18-b19, b26-b27), vil den prosessen de holder på med i forhold til selvaksept i mange tilfeller handle om å bygge opp igjen en selvaksept som har blitt svekket eller brutt ned. På denne måten får arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet en annen ramme enn slikt arbeid får i andre sammenhenger hvor ungdommer jobber med selvstendighet og sosial kompetanse. Larsen (2004) påpeker at: ”*Traumatiserte barn og unge som ikke har fått hjelp til avtraumatisering, lever sine traumer om og om igjen*” (s. 34). Desto lenger barnet har befunnet seg i en slik tilstand, jo større innvirkning har dette på barnet og den unges livsverden. Når barn og unge har vært utsatt for større belastninger enn de har kunnet håndtere, og har levd i en kaotisk og konfliktfylt hverdag, kan dette føre til at barnet eller den unge inkorporerer disse konfliktene i sin selvforståelse, og at de tar med seg negative atferdsmønstre i nye relasjoner, slik vi beskrev i avsnitt 9.1.1. Når den unge da har fått mange negative tilbakemeldinger fra voksne og jevnaldrende på sin atferd og sin person, kan mange utvikle et negativt syn på seg selv, og det kan være mye arbeid å beholde eller gjenopprette selvaksepten i møtet med slike tilbakemeldinger. Kari beskriver hvordan hun har opplevd en slik prosess:

**b30.** *Noe jeg har lært meg er jo på en måte å være meg selv, eh, og akseptere den jeg er, og jeg vet ikke om det er noe de har lært meg eller om det har kommet naturlig til meg, men det er jo noe som jeg har lært meg etter at jeg flyttet hit [til institusjonen] i hvert fall (...) Og det også synes jeg at jeg har kommet ganske langt med, det er veldig få som får til å akseptere seg selv, veldig få som får til å finne seg selv, altså jeg sier ikke at jeg vet helt hvem jeg er (...) men jeg har kommet et par skritt nærmere, og det setter jeg veldig stor pris på. (Kari U, s. 32).*

**b31.** *Så det å finne seg selv, jeg vet ikke om det er noe man får hjelp til av andre eller om det bare er noe som kommer, i hodet ditt, men, det var vel bare det, det som skjedde med meg da (...) Jeg gjorde det, så det er veldig vanskelig egentlig å si om det var noe de [ansatte] gjorde, fordi at altså de har jo sikkert noen teknikker som jeg ikke har (latter) peiling på. (Kari U, s. 14-15).*

**b32.** *For det første at jeg ble mer voksnere, jeg ble mer trygg på meg selv, etter å ha brukt så mye tid alene så klarte jeg å finne meg selv, og det jeg har aldri satt mer pris på noe i hele livet mitt altså. (Kari U, s. 14).*

Vi kan se at selvaksept på mange måter er relatert til identitet, og at Kari er opptatt av å finne seg selv (b30-b32) og akseptere den hun er (b30). Kari forteller at hun ikke vet om denne endringsprosessen har hatt noe med miljøterapien eller relasjonen til de ansatte å gjøre.

Hva hun attribuerer endringene til er kanskje ikke det mest sentrale med et miljøterapeutisk perspektiv, ettersom en av målsetningene de ansatte beskriver (b15) er å tilrettelegge for at ungdommene selv arbeider og lykkes med slike endringsprosesser, men vi skal komme tilbake til forholdet mellom attribusjon og selvaksept i avsnitt 9.2.3. Hjørdis beskriver hvordan det å bygge opp ungdommens tro på seg selv kan være en viktig del av arbeidet (b33). I kombinasjon med å støtte ungdommene gjennom å motivere er dette et bidrag til at ungdommen skal akseptere seg selv. Det handler derfor om å vise aksept for hvem ungdommene er, men ikke nødvendigvis for hva de gjør. På denne måten kan ungdommen dra nytte av samarbeidet med de ansatte i arbeidet med selvaksept:

*b33. Sånn som hun jeg jobber med så for å klare å at hun skal finne sin identitet som hun er på søken etter hele tiden nå så må man løfte henne, for hun har ingen tro på seg selv, ikke sant, hun tror ikke hun skal få til noe mye, [snakker som ungdom] ”jeg klarer meg ikke når jeg blir voksen”, usikker på alt ikke sant? Ehm, så da må man, hele tiden være med på å bygge opp, og ikke bygge ned. (Hjørdis A, s. 21).*

### **9.2.2 Selvaksept og sosiale utfordringer**

Som vi var inne på i kapittel 9.1.1, fortalte Georg om hvordan han differensierer mellom hvem han er i dag og hvem han var for noen år siden. Han gir oss flere eksempler på at det går bra med han i dag (b22-b25), og for å skape en kontrast til dette beskriver han sosiale situasjoner han ikke mestret i fortiden:

I tillegg til de nevnte beskrivelsene forklarer han at han med hjelp av de ansatte har lyktes i en endringsprosess knyttet til sosial kompetanse:

*b34. Ja det er mye mentalt, altså jeg slet, jeg husker det at jeg slet med å være i en, altså en folkemengde, altså jeg var nervøs for det meste kan du si, og de har hjulpet meg underveis, å gjøre sånn at jeg blir vant til folk og, at jeg trives med folk og sånt, men nå er situasjonen helt annerledes i dag, og det er jo veldig bra. (Georg U, s. 8).*

Tilretteleggelsen for at han har kunnet gått frem i et passende tempo, i stabile og langvarige relasjoner til de ansatte blir beskrevet som essensielt for at han har kommet så langt i forhold til de sosiale utfordringene han forteller om (b20, b34). Kvello (2008) understreker i denne sammenheng at det er en nær sammenheng mellom å ha lav selvaksept, og at man utvikler psykiske vansker. En måte slike vansker kan komme til uttrykk på er gjennom sosial angst og nervøsitet. To av ungdommene i vår undersøkelse beskriver denne

type utfordringer. Georg fortalte ovenfor om nervøsitet i folkemengder (b34), og Line opplever det som utfordrende å ta kontakt med andre:

**b35.** [Intervjuer: vi har jo snakket en del om dette her men, altså har du noe, visst du tenker deg om, situasjoner der du opplever at det er lett å komme overens med andre] *Jeg har egentlig ikke, jeg opplever egentlig ikke det i noen situasjoner og sånn* [Intervjuer: Okei, heh] *For jeg klarer ikke å ta kontakt med folk det er på en måte de som må ta kontakt med meg* [Intervjuer: Okei] *Men det er jo de fleste klar over sånn* [Intervjuer: Ja] *Så dersom de tar kontakt med meg og sånn så får de respons, men jeg liker ikke å ta kontakt.* (Line U, s. 10-11).

Disse sitatene (b34-b35) viser noen av elementene i bildet av utfordringene ungdommene har i denne konteksten. Det viser også hvor varierte utfordringer de ansatte står ovenfor i for å støtte ungdommenes arbeid med sosial kompetanse og selvstendighet. I relasjon til sosial nervøsitet og angst påpeker Kearney (2005) at opparbeiding av nye ferdigheter i samarbeid med terapeuten er sentralt for å imøtekomme slike utfordringer. I slike sammenhenger kan en terapeut støtte den unge med å veilede gjennom situasjoner som ungdommen enten ikke har vært med på eller ikke har mestret tidligere. Slik vi var inne på i avsnitt 9.1.3 kan ungdommene låne av de ansattes mestringsforventninger, og på denne måten støtte seg på relasjonen for å fasilitere møtet med denne type utfordringer. Dette er ikke mulig i alle tilfeller, men Joar gir oss et eksempel på hvordan han kan løse en slik situasjon:

**b36.** *Altså, det er jo ofte akkurat i den biten der, de sliter jo gjerne med sosiale... sliter med sosial angst og det er mer problematisk rundt det, så det er jo... så da må en jo bruke sånne... nærme seg litt sånn forsiktig med sånn angsttrening tenker jeg (...) hvis det er aktiviteter som de egentlig kanskje vil holde på med, som de kanskje har falt av, så må en på en måte prøve å lose dem dit da (...) å bruke god tid, å være på tilbudssiden, og noen ganger og presse da, i forhold til... hvis en skal komme videre, så må en noen ganger tåle å presse for å komme seg videre, og ikke bare si nei og nei, for de må over en kneik som regel, og da kan det jo være alt mulig tenker jeg, i forhold til det å gå på kjøpesenteret og det kan være... ja masse.* [Intervjuer: Du snakker om angsttrening, kan du si noe mer om det? Det høres jo ganske interessant ut hvordan dere jobber med det da, sånne sosiale] (...) *det er vel noe vi har drevet litt med i senere tid (...) bl.a. det her med kjøpesenter, det kan jo være en sånn gulrot i forhold til det at ungdommene vil ha ett eller annet, og for å få det, for å få gjennomført det så må en faktisk ut i det offentlige rom, eventuelt oppsøke sosiale... der det er mye folk da. Da må en jo ta det litt sånn gradvis da, det kan jo være så enkelt som å gå i butikken, det trenger ikke være det engang, en kan stoppe i bilen og sitter og ser oss litt rundt og ser på alle folkene som er der, og snakker om (snakker til ungdom) hvordan kjenner du deg nå? Hvordan har du det nå? Kjenner du at du vil ut, eller vil du bare... og så er vi ferdig for i dag og kjører hjem, også 2 dager etterpå kjører en og har bestemt at nå skal du ut av bilen, og gå inn og bare stå ved siden av kassen for eksempel i 5 min. og så går vi tilbake og snakker litt om hvordan det var. Og så tøyer en litt sånn i den grad det er mulig.* (Joar A, s. 9-10).

Det Joar forteller (b36) viser hvordan veiledning og samtale kan bli brukt i det miljøterapeutiske arbeidet. Joars beskrivelser viser også hvordan miljøterapeuten må

balansere mellom å være tålmodig og samtidig stimulere ungdommen til å arbeide med endrings- og utviklingsprosesser. Det Joar forteller (b36) er et godt eksempel på balansegangen mellom stabilitet og stimulans, som vi var inne på tidligere (Larsen, 2004; Stierlin, 1974). Disse beskrivelsene er også i tråd med det Kari forteller (b28) om at de ansatte ofte trenger å gå foran for å vise at det går an å mestre utfordringer. I dette tilfellet (b36) bruker Joar sosial overtalelse (Bandura, 1993, 1997).

### 9.2.3 Selvaksept og attribusjon

Kari har tidligere fortalt om sin arbeidsprosess med identitet og selvaksept. Hun gir oss et innblikk i hvordan hun lager mening i sin hverdag og hvordan hun har posisjonert seg i sitt narrativ:

**b37.** *Ja altså jeg har jo et annet grunnlag enn de fleste har, jeg har jo vært gjennom mye mer enn de fleste, og det vil jo, men altså, jeg vil ikke tenke på det som negativt egentlig, for det som har skjedd, det har skjedd, og det som har skjedd har gjort meg til den personen jeg er i dag, og jeg er veldig glad for at jeg er den jeg er i dag, og klarer å stå så godt plantet på jorden som jeg gjør [Intervjuer: Mhm] Men det synes jeg, det, jeg er veldig stolt over, fordi jeg ser at det har gått så dårlig med veldig mange andre her, så det er jo også noe jeg har lært meg å sette pris på. (Kari U, s. 33).*

**b38.** *Men vi er jo ikke problembarn vi som bor her, det er jo faktisk foreldrene våre sin feil at vi bor her. (Kari U, s. 29).*

**b39.** *Jeg er bare glad for at jeg har blitt den jeg er i dag. (Kari U, s. 33).*

**b40.** *Ja, men altså jeg har jo, også lært meg å, jeg har lært meg å prioritere da, å på en måte klare å prioritere meg selv ovenfor andre, ikke på en egoistisk måte, men på en ganske realistisk måte, for jeg skal ta imot problemer fra andre, må jeg først tenke på mine egne. (...) det er jo egentlig, det som jeg har lest da er jo at et tegn på modenhet og liksom voksenalder er at du har evne til å faktisk ta vare på deg selv også, altså og andre, at du ikke bare setter andre foran deg selv, ehm. (Kari U, s. 32).*

Kari forteller her om at hun har klart å prioritere seg selv (b40). Hun attribuerer flere ganger de positive utfallene av hennes endringsprosesser til seg selv (b27,b30, b40). Hun beskriver på denne måten at hun har lært av sine erfaringer og at det er hun som har lyktes med noe. I motsetning til dette forteller hun at det er foreldrenes feil at hun (og de andre ungdommene) bor på institusjon (b38). Dette viser at hun i forhold til disse temaene attribuerer negative faktorer eksternt og positive faktorer internalt. Hvordan vi årsakstilskriver hendelsene i vår livsverden er viktig, og kan ha stor innvirkning på mental helse (Myers, 2008). Heider (1958) var en av pionerene innen attribusjonsteori. Han forklarte hvordan individer kunne ha en tendens til å enten årsakstilskrive hendelser eksternt, og

dermed til situasjonen, eller internt, og dermed til en personlig disposisjon. Peterson og Steen (2002) karakteriserer en negativ forklaringsmodell ("explanatory style") med at individet har en tendens til å forklare negative hendelser som stabile, interne og globale. Dermed blir den negative situasjonen forstått som et varig nederlag (stabilt), der en selv må ta skylden (internt), og i tillegg vil det påvirke hele livsverdenen til individet (globalt). Denne årsakstilskrivningen er nært tilknyttet den narrative posisjoneringen beskrevet av Davis og Harrè (1991) på den måten at meningen vi tilskriver hendelsene og karakterene i vår historie setter premisset for hvilken identitet en selv får. Myers (2008) påpeker at en negativ forklaringsstil øker sjansene for at man blir deprimert i møtet med negative opplevelser. I lys av dette kan attribusjonsstil og årsakstilskrivningen mellom hendelser i våre narrativer være viktige områder i forståelsen av ungdommenes endrings- og utviklingsprosesser, samtidig som de kan indikere hvor en ungdom er i en selvaksepteringsprosess. I denne sammenhengen kan det være verdt å påpeke at Ryff (1989) fant en meget sterk sammenheng mellom selvaksept og tilfredshet i livet ("life satisfaction"). Dette indikerer at selvaksept er en viktig del av å organisere selvet på en tilfredsstillende måte. I lys av dette kan Karis beskrivelser (b28, b30-b32, b40) være et eksempel på hvordan man kan konstruere en identitet og et narrativ som er selvbeskyttende og selvstyrkende. Den narrative innfallsvinkelen til å forstå endrings- og utviklingsprosesser gir gode muligheter til å både forstå og tilrettelegge for at ungdommer i denne konteksten skal lykkes i arbeidet med å bli mer selvstendige og mer sosialt kompetente.

## 10. Bevissthetsøkning

Å øke forståelsen av hvordan samspillet med andre mennesker fungerer, og kunne betrakte dette samspillet fra ulike perspektiver har blitt beskrevet av flere teoretikere som en viktig del av mental utvikling (Kegan, 1994, 2000; Piaget, 1954, 1969). Vår bevissthet er i endring hele livet, og gjennom stadig mer komplekse metaperspektiv<sup>9</sup> kan måten vi forstår omverden på endres markant og åpne for nye muligheter. I dette kapitlet skal vi ta opp ulike syn på hva som blir sett på som viktig for arbeidet med perspektivtaking og bevissthetsøkning. Når ungdommene fortalte om endrings- og utviklingsprosesser brukte de begreper som selvinnsikt (b42) og sosiale antenner (b58, b59). De ansatte la også stor vekt på betydningen av selvinnsikt i forhold til ungdommenes endring og utvikling (b44, b49-b51). I likhet med kapittel 9, er selvoppfattelse et viktig tema her. Ungdommenes utgangspunkt for å fortelle om sin endring og utvikling er en blanding av deres introspeksjon, og hvilke tilbakemeldinger de får fra sine omgivelser. I den grad temaene i kapittel 9 og 10 overlapper, gjør de dette fordi vår forståelse av deres endringsprosesser er basert på deres selvbeskrivelser, og på denne måten vil deres bevissthetsøkning og deres biografiske narrativer ha noen felles referansepunkter. Det sentrale i dette kapitlet, er de kognitive prosessene som er knyttet til hvordan vi kan gjøre oss selv og andre til gjenstand for refleksjon, og videre hvordan bevissthetsøkningen som fører til endringer i den mentale organisering kan ta form. Å bli mer bevisst blir her forstått som å øke sin forståelse og innsikt. Når ungdom har psykiske problemer eller atferdsvansker, er dette utfordringer som i miljøterapien løses både gjennom arbeid med individet og omgivelsene. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på ungdommenes bevissthet på seg selv og på samspillet med andre, og vil således være mest orientert mot de oppgavene ungdommene selv må løse. For å løse sine endringsoppgaver er det nyttig for ungdommene å kunne evaluere seg selv tilstrekkelig, og dermed kunne bruke denne innsikten til å forstå hvilke situasjonelle og relasjonelle faktorer det er gunstig å konsentrere seg om for å bli mer selvstendige og sosialt kompetente.

---

<sup>9</sup> Med begrepet metaperspektiv siktes det til at man kan observere et observerende subjekt. Med andre ord kan man ta et metaperspektiv på egen bevissthet (Kegan, 1994). Når en person tenker på eget tankemønster, og begynner å stille spørsmålsteget ved hvilket grunnlag handlingene og tankene en gjør et tatt på, har individet intatt et metaperspektiv på seg selv.



## 10.1 Flere perspektiver på selvet

Goleman (2007) deler begrepet sosial intelligens opp i to deler; sosial bevissthet og sosial fasilitering. Med sosial bevissthet siktes det til grunnleggende empati, kompetansen til å forstå andres tanker, følelser og intensjoner, og en sosial kognisjon som handler om å forstå hvordan den sosiale verdenen fungerer. Disse danner en helhet som omfatter kunnskap og forståelsesdelen av vår sosiale fungering, og er de områdene av sosial kompetanse som er sentrale for det vi skal belyse i dette kapittelet. Sosial fasilitering på den andre siden, beskriver handlingskomponenten av dette, og til tross for at vi gjør enkelte beskrivelser av handling, er ikke intervjumaterialet vårt egnet til en inngående analyse av atferdsdelen av sosial kompetanse. Vi vil derfor fokusere på sosial bevissthet og informantenes beskrivelser av hva som er viktig i endrings- og utviklingsprosesser knyttet til dette. Vi forstår det informantene beskriver i forhold til selvinnsikt som en viktig del av deres utvikling av sosial bevissthet, og på denne måten sosial kompetanse. For at vi skal kunne forstå andres opplevelser trenger vi et reflektert forhold til våre egne, og gjennom å bli klar over påvirkningsfaktorer i egen livsverden kan vi øke innsikten i andres. På denne måten kan det å forstå seg selv være en viktig del av hvilken kunnskap en tar med seg i møtet med andre, og dermed en sentral faktor i den sosiale bevissthet. Å opparbeide seg et realistisk syn på hvilke styrker og svakheter en har, og samtidig kunne se disse i en helhetlig sammenheng inngår i denne prosessen. Edwin viser et eksempel på hvordan han har integrert en av sine utfordringer i et større perspektiv:

**b41.** *Jeg er veldig som person at jeg blir veldig sur ganske fort egentlig, det vet jeg [Intervjuer: Okei (latter)] Det vet jeg at jeg blir, jeg blir sur ganske fort, men jeg er et veldig godt, jeg tror jeg er et veldig godt menneske egentlig siden jeg blir veldig likt, ganske, jeg blir likt eh ganske fort egentlig, siden, på en måte hvordan jeg snakker med folk og hvordan jeg er med folk, jeg tror egentlig folk setter veldig god pris på det egentlig, visst de enten er med dem, eller hvor som helst jeg treffer folk, jeg tror de alltid vil sette god pris på meg. (Edwin U, s. 12).*

Edwin viser her at han selv ser at han lett blir sur (b41). Selv om han ikke presiserer at han arbeider med dette, anerkjenner han denne siden av seg selv og viser på den måten selvinnsikt. Denne forståelsen av seg selv som å ha positive og negative sider (b41), og kunne omtale disse forstår vi som en bevissthet på at flere og til dels motstridende perspektiver kan inkluderes samtidig. Både de ansatte og ungdommene selv forteller om selvinnsikt som et

sentralt arbeidsområde på institusjonen. For å kaste lys på dette vil vi introdusere sosialpsykologisk kunnskap som kan øke forståelsen av arbeidet med selvinnsikt.

## 10.2 Selvinnsikt og sosial sammenligning

En side ved prosessen med selvinnsikt kommer til syne når Kari forteller oss hvordan hun ser på sin egen prosess i kontrast til noen av de andre hun omgås med på institusjonen:

**b42.** *Altså, noe jeg har, er jo, ja, altså ja, jeg ser veldig få på Rondane, som får til å utnytte det de har av positive egenskaper, og det med selvinnsikt synes jeg også er veldig viktig. [Intervjuer: Mhm] Bare med å ha det kommer du veldig langt med i livet [Intervjuer: Mhm] Så, jeg synes, uten at jeg skal høres skikkelig kvalm ut eller noe, så synes jeg at jeg har kommet mye lenger enn veldig mange andre her, og jeg ser folk som er eldre enn meg, som bor her, som, ja de har jo ikke bodd her like lenge som meg da, men de er jo tross alt eldre enn meg, og har vært borti, opplevd mindre ting enn meg, sånn på den måten, som fremdeles henger igjen da, som bare blir verre og verre. (Kari U, s. 34).*

Et interessant element ved det Kari forteller er at hun forstår egen fremgang og suksess i kontrast til andre ungdommer hun kjenner fra institusjonen. Dette går også igjen hos flere av de andre ungdommene (f. eks. Georg, b54). Festinger påpekte allerede i 1954 denne tendensen til at vi evaluerer våre evner og ferdigheter i sammenligning med andre. Når Kari sammenligner seg med de eldre ungdommene i forhold til at de henger igjen, styrker hun sannsynligvis sitt selvbilde gjennom å forstå deres alder som en fordel for disse, mens det hun har vært gjennom blir beskrevet som en ulempe for henne. Stapel og Suls (2004) beskriver at situasjoner som den Kari beskriver (b42), der en eksplisitt sammenligner seg med andre på et konkret definert område som selvinnsikt og mental utvikling, er det mest vanlig å bruke informasjonen vi innhenter i sammenligningen til å skape kontraster. De konkluderer med at vi må forvente at sammenligninger på slike områder i hverdagslivet vanligvis vil henviser til forskjeller og ikke likheter. Å sammenligne seg selv på denne måten er derfor et vanlig fenomen (Gilbert, Giesler & Morris, 1995), og kan forstås som et positivt tegn for endrings- og utviklingsprosesser i denne konteksten, ettersom det antyder at viktige mekanismer for å ta vare på og styrke selvbildet fungerer normalt. Dette har viktige implikasjoner for hvordan terapeuten forstår ungdommenes mentale prosesser tilknyttet selvinnsikt.

Kari opplever at hun har opparbeidet seg mer selvinnsikt enn de hun sammenligner seg med (b42), og dette bidrar til å tydeliggjøre hvordan hun oppfatter denne selvinnsikten som et viktig verktøy for å kunne nyttiggjøre seg av de ressursene hun har til rådighet. En utfordring for ansatte i en slik kontekst blir vurderingen av om det er mulig å virkeliggjøre

ungdommens egne sosiale sammenligninger gjennom å bekrefte slike selvstyrkende perspektiver, eller om dette påvirker den profesjonelle relasjonen til andre ungdommer. Til tross for at den ansatte ikke alltid kan støtte en ungdom på bekostning av en annen, betyr ikke dette at det er nødvendig å avkrefte selvstyrkende sosiale sammenligninger. Når slike sammenligninger er en naturlig del av menneskets forståelse av seg selv og andre, kan vi kanskje forstå ungdommenes uttalelser om å være bedre enn andre mer som at de er i en prosess med å utvikle seg selv, enn som at det er noe uhensiktsmessig med slike sammenligninger. I sammenligningen med andre kan vi ikke alle være bedre enn gjennomsnittet, men i henhold til mental helse, depresjon og sosial angst er det ikke nødvendigvis negativt med denne tendensen til å vurdere oss selv i et fordelaktig lys (Myers, 2008, s. 67–68). Med disse teoretiske perspektivene tatt i betraktning virker det som at en viss grad av ”manglende” eller fordelaktig selvinnsikt kjennetegner en normalfungerende person mer enn det kjennetegner det avvikende.

### 10.3 Selvbeskyttelse og selvinnsikt

Karis beskrivelser ovenfor (b42) fører oss inn på flere interessante sosialpsykologiske fenomener som kan øke forståelsen av endrings- og utviklingsprosesser i denne konteksten. Kari forteller at selvinnsikt hjelper oss til å se våre egne styrker, og at dette kan bidra til at vi får utnyttet våre egne ressurser. En av sosialpsykologiens grundigst bekreftede fenomen er tendensen til å oppfatte oss selv i et gunstig lys. Denne fortolkningstendensen (”self-serving bias”<sup>10</sup>) (Myers, 2008) fungerer dermed som en selvbeskyttende faktor for å ivareta et positivt syn på selvet. I kontrast til dette beskriver Taylor (1989) gjennom fenomenet depressiv realisme (”depressive realism”) at mennesker med mild depresjon har en mer realistisk og virkelighetsnær oppfattelse av egen kontroll og egne ferdigheter. Taylor og Brown (2003) beskriver at et sunt perspektiv på virkeligheten blir filtrert gjennom ulike selvbeskyttende mekanismer, og dette antyder at man i rollen som terapeut ikke bør søke å legge opp til at ungdommene skal oppfatte seg selv og sine omgivelser på nøyaktig samme måte som terapeuten, og at det heller kan være et tegn på depresjon å ha en tendens til presise selvpoppfattelser og selvbeskrivelser. Denne kunnskapen kan være viktig for forståelsen av endrings- og utviklingsprosesser for unge både i denne og andre kontekster. Det er ikke det

---

<sup>10</sup> Begrepet *self-serving bias* refererer til tendensen til å oppfatte seg selv positivt (Myers, 2008, s. 61. Vår oversettelse).

objektive, men det opplevde perspektivet ungdommene har som skaper rammebetingelsene for det miljøterapeutiske arbeidet. Men bevisstgjøringsprosessen med å øke ungdommenes selvvinnsikt krever en kyndig vurdering av hva som er naturlige selvbeskyttende forståelsestendenser og hva som er dysfunksjonelt.

Et fremtredende kjennetegn for barn og ungdommer som flyttes på institusjon er, ifølge Larsen (2004), at de har en manglende evne til å forstå både seg selv og de situasjonene de kommer opp i. Denne manglende evnen til å observere seg selv, og dermed forstå sammenhengen mellom hva de gjør og hvordan omverden reagerer, knytter Larsen (2004) opp mot psykiske forsvarsmekanismer som fornektning og projisering<sup>11</sup>. Ingeborg forteller om en balansegang mellom det å konfrontere, og dermed speile ungdommene og vise de hvordan de fremstår for andre, og samtidig opptre som en støttespiller i en slik prosess (b44,b45). Hun nevner og at kommunikasjonsevnen er et viktig verktøy for å komme rundt eventuelle forsvarsmekanismer ungdommene har mot å jobbe med selvvinnsikt:

**b43.** *Hvordan du kommuniserer, er egentlig veldig viktig i forhold til om de får veldig piggene ut, i forhold til det eller ikke. Så det, derfor tenker jeg at det kan være litt viktig å trå litt varsomt til å begynne med i forhold til før en får en relasjon, og være litt sånn dempet kanskje da, i starten.* (Ingeborg A, s. 13).

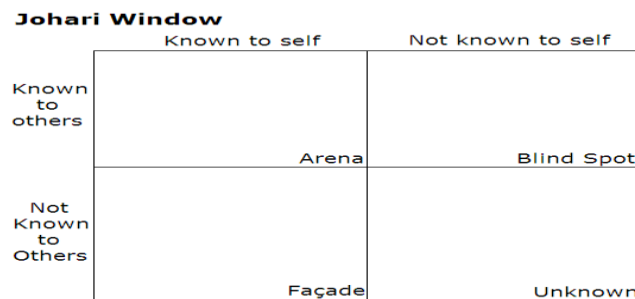
**b44.** [Intervjuer: Mener du at de trenger å jobbe med selvvinnsikt og] *Ja [Intervjuer: Hvordan gjør du det] Ja det mener jeg helt klart at de trenger, og hvordan man gjør det da det, er egentlig litt vanskelig i forhold til hvor mye man skal konfrontere. Og hvor mye man skal, når man skal ta det da, skulle jeg til å si. Fordi det er jo... det er jo ofte sånn, angrep er litt beste forsvar også, så de kan jo, det varierer veldig fra ungdom til ungdom da. Og det er noe også, om hvordan de, om de ser seg selv eller ikke, om at de tenker at alt handler om alle de andre, enn meg selv, og noen gjør jo det mye mer enn andre. Men jeg tenker jo at vi prøver å konfrontere litt i forhold til det, og i hvert fall til en viss grad visst det er, visst det går veldig over stakk og stein tenker jeg. Men så skal man kanskje være litt, jeg blir litt sånn forsiktig i forhold til det også da, for at man ikke skal trampe for langt opp på leggene, og det tenker jeg handler om... da er vi tilbake til relasjonsbiten igjen, fordi har du en god relasjon så er det jo enklere å konfrontere.* (Ingeborg A, s. 7-8).

**b45.** *Dersom vi tenker at de trenger veiledning i forhold til oppførsel eller språkbruk og sånne ting så er vi veldig tydelig på det ja, fordi vi er jo veldig opptatt av hvordan ting vil oppfattes når de kommer ut herfra da, kan du si, at de skal ikke være noen "Rondaneungdom" resten av livet, så det tenker jeg at det er vi veldig opptatt av.* (Ingeborg A, s. 16).

---

<sup>11</sup> Projisering innebærer her en psykologisk forsvarsmekanisme der individet legger over på andre forestillinger og følelser det ikke selv kan akseptere eller orke å bære (Larsen, 2004, s. 99).

Her ser vi at svaret tar flere retninger hva gjelder det å arbeide mot fasilitering av innsikt i selvet hvor beskyttelse, konfrontasjon og relasjonelle faktorer tyder på å spille inn (b43,b44). Ingeborg knytter et bånd mellom det å være følsom når hun gir tilbakemeldinger som kan være konfronterende, til kvaliteten på relasjonen der man arbeider med slike problemstillinger (b44). Som vi var inne på tidligere handler endringsprosesser om å gi slipp på noe for å komme videre. I denne sammenheng er det naturlig at den som arbeider med endring ønsker å forsvare det som skal gis slipp på. Vi skal derfor introdusere noen teoretiske perspektiver på hvordan vi kan forstå de motstridende behovene ungdommene har med selvbeskyttelse og selvinnsett, og hvordan de ansatte kan bruke konfrontasjon og tilbakemeldinger som virkemiddel for å påvirke slike endringsprosesser. Luft og Ingrhams (1984) "Joharis Vindu" kan hjelpe oss å se disse i sammenheng.



Figur 1.

Vinduets fire områder gjenspeiler potensialet for forståelse av seg selv og andre i et endringsperspektiv, der rommet for endring ligger i det aktørene i relasjonen gjør kjent for seg selv og hverandre. Trotzer (2006) skriver i denne sammenheng at alle slike oppdagelser vil innebære en følelse av risiko, men at den på samme tid også vil bidra til å senke barrieren for liknende oppdagelser senere, om det var en positiv erfaring. At relasjoner utvikles parallelt med at følelsen av at en risiko avtar, kan kanskje samsvare med hva Ingeborg nevnte om at den gode relasjonen ville bidra til at konfronterende tilbakemeldinger ble lettere å ta i mot (b44). Reaksjonen som vekkes på den andre siden av å motta tilbakemeldingen, kan knyttes spesielt til det blinde vinduet i modellen, som refererer til det perspektivet andre sitter med på individet, og som individet selv ikke har. At Ingeborg ønsker å bidra med sitt eget perspektiv i selvinnsettens øyemed, kan knyttes til åpningen av dette blinde området (b44–b45). Reaksjonen som kan oppstå i en slik situasjon kan knyttes til hvorvidt det blir opplevd som en risiko å lytte til den andres tilbakemelding i denne relasjonen. Tilliten ungdommen har til den ansatte er dermed direkte knyttet til muligheten for å lykkes med å avdekke det blinde området i modellen. Målet fra den ansattes side blir dermed å stimulere til refleksjon.

Larsens (2004) forståelse av projisering som noe individet ikke kan akseptere i seg selv, kan også bli forstått i lys av blinde vinduet i modellen. Reaksjonene som inntreffer i tilbakemeldingssituasjonen kan da, slik Ingeborg sier (b43–b44), også forstås som et uttrykk for at ungdommen ikke er trygg nok i relasjonen til å risikere å ta inn over seg nye perspektiver på seg selv, og dermed kan angrep bli det beste forsvar (b44). Ingeborgs beskrivelser av at enkelte ungdommer opplever at ”alt handler om alle andre” (b44) antyder at det ligger et endringspotensial i å få større tilgang til dette området gjennom samarbeid med de ansatte i gode relasjoner. Andersen (2003) påpeker hvordan det å omforme barnets projeksjoner til en form som er tilgjengelig for dem, krever innlevelse fra den ansatte. Arbeidet med å gjøre det blinde området synlig for ungdommen krever derfor at den ansatte både har hatt tid og evne til å evaluere ungdommens forståelse av seg selv. Disse perspektivene på selvinnsikt som utviklingsprosess, og hvordan dette innebærer en opplevelse av risiko og utrygghet for ungdommen er nyttig for å forstå hvordan den ansatte kan lykkes med det Larsen (2004) kaller å romme disse projeksjonene, uten å selv bli disse projeksjonene i terapeutrollen. Dette er i tråd med det Kegan (1994) beskrev i forhold til at den ansatte da må *ha* relasjonen til ungdommen, uten å *bli* denne relasjonen. Et godt eksempel på hvordan de ulike utfordringene i en slik prosess kan materialisere seg får vi gjennom det Larsen (2004, s. 96–99) beskriver av ”Mona” sine overføringer på hennes ansatte, der hun overfører sine indre tilstander på personalet. Nøkkelen til å lykkes i relasjonen til ”Mona” er at de ansatte hverken lar seg påvirke av de positive overføringene med ros og komplimenter, eller av de negative med krass kritikk og skjellsord (Larsen, 2004). Det destruktive atferdsmønsteret fra historien om Mona er en forsvarsmekanisme mot å miste en relasjon på den måten at hun søker å avvise kontakt før det har blitt noen form for tilknytning. På denne måten blir det å slippe de ansatte innpå seg kjernen av hennes endringsprosess. Kanskje er Line midt i en slik prosess med å bygge opp nok tillit til at hun aksepterer en relasjon til de ansatte (b35), og noen av Karis beskrivelser antyder at hun kan ha fellestrekk med Monas historie på den måten at hun lenge ikke var trygg på seg selv og andre (b17), men nå beskriver en god relasjon til noen av de ansatte (b81). Dette bildet viser hvordan det å finne ut av seg selv og hvem man er kan henge sammen med å få tillit nok til et hjelpeapparat til å kunne ta det i bruk.

Trond forteller hvordan han kan gå frem for å gjøre ungdommene bevisst på ulike perspektiver i samspeillet med andre, og beskriver hvordan dette brukes som verktøy for å

støtte ungdommene i arbeidet med selvinnsikt. For å demonstrere et eksempel på en slik samtale bytter han på rollen som ungdom og ansatt:

**b46.** *De kommer fort i konflikter, så prøver vi å fokusere på det at hva er det de gjorde? Ikke sant, vi skal ikke hele tiden tenke at de var slemme mot dere for dere var institusjonsbarn. Hva når du kom dit, så bryter vi ned helt sånn [snakker til ungdom] "Når du kommer ut av bussen, hva gjør du da når du går dit, eller inn i klasserommet, eller det står en gjeng der. Hva sa du da?" [snakker som ungdom] "Ja men han er så teit." [snakker til ungdom] "Men når du går, sa du noe?" [snakker som ungdom] "Ja, jeg sa... og så gjorde jeg det, og da ble jeg så forbanna at jeg hoppa på han." [snakker til ungdom] "Javel, det gjorde du. Men så tenker jeg, hva kunne du har gjort i stedet?(...) Neste gang når du treffer han der, for du syns at... du liker ikke han noe særlig, hvilken annen ting kan du gjøre, hvilken annen måte kan du løse det på? I stedet for å slå til han sånn som du gjorde?" Og det er jo litt med å lære seg å omgås andre folk uten å bli aggressiv og... både verbalt og å slå til som en sier da (...) det er jo veldig viktig at vi lærer dem å forstå hvordan andre folk reagerer på deres oppførsel, fordi om du har hatt det trasig og bodd på institusjon. Og så må vi fokusere på... for jeg vet jo at du kan, for eksempel når vi to... For eksempel når vi er på ting, fordi vi driver jo sosial trening med dem, det kan jo ha vært å gå på kafé, for noen tør nesten ikke å gå på kafé på en lørdag fordi det er så mye folk. De blir helt sånn [lager en lyd, vi tolket som hun mener å oppleve mye sosialt stress]. Da må vi kanskje starte i det små, og så må vi kanskje snakke om det. Hva gjør vi nå, når vi var der så snakker vi etterpå om at ja, du var kjempeflink du når du handla, så kanskje de skal gå og betale selv, for pengene de har... [snakker til ungdom] "Nå går du og betaler." [snakker som ungdom] "Nei, spør du, det er mindre stress det." [snakker til ungdom] "Nei, nå skal du spørre. Hvordan spør du ikke sant, de bak disken?" Og dette med at du skal si takk for hjelpen eller hadet når du går, ikke sant. "Si takk når du får posen og..." ikke sant, sånne grunnleggende ferdigheter. Si "hei" og smile når du kommer på kinoen og skal kjøpe billett, ikke sant? Og si ikke bare... vi bruker mye rollespill, du sier ikke til dama [snakker som ungdom] "Ja, faen da ta å skynd deg og få ut billettene tror du jeg har hele dagen." Da flirer de litt da, ikke sant for da spiller vi de, og så gjenkjenner de seg... å så blir de sånn... "åhh". (Trond A, s. 19).*

Trond snakker her om hvordan han stiller spørsmål til ungdommen ut fra det handlingsrommet han oppfatter som blindt (Luft & Ingrham, 1984), og således fasiliterer for at dette området utforskes slik at nye perspektiver på situasjonen og nye handlingsmuligheter får slippe til. På denne måten inntar han en rolle som utfyller en stemme ungdommen mangler i forhold til å utvikle sosial kompetanse. I likhet med Ingeborg (b44, b45), bruker Trond tilbakemelding (b46) som verktøy for å utvikle nye perspektiver som bidrar til å støtte ungdommenes arbeid med sosial kompetanse. Trond forteller også at han bruker rollespill sammen med ungdommene i arbeidet med sosial kompetanse (b46). I slike samtaler blir det å tilrettelegge for at ungdommen skal trene opp evnen og viljen til å innta disse eksterne perspektivene målsetningen, og det kan tenkes at muligheten til å gjøre disse situasjonene fiktive gjennom rollespill kan være lettere å lære fra enn de faktiske situasjonene

ungdommene har deltatt i. En grunn til dette er at det ikke vil være noen grunn for å forsvare eventuelle valg og handlinger ungdommene selv har utført i en slik fiktiv situasjon.

Arbeidet med selvinnsikt som del av selvstendighet og sosial kompetanse, kan ta form som krevende endringsarbeid slik Ingeborg forteller om (b43, b44) og slik andre ansatte og ungdommer tidligere har vært inne på (b26–b28, b34, b36–b37, b40). Men dette arbeidet kan også være mindre omveltningpreget, og dermed ta form som mer lettsindige utviklingsprosesser (b47, b48). Jan gir oss et eksempel på en situasjon han har opplevd at tilbakemeldingen fra en ansatt har bevisstgjort han på et perspektiv han ikke hadde i øyeblikket:

**b47.** *Hvis jeg diskuterer med en annen ungdom nedpå her, så sier han [en av de ansatte] at jeg må ta meg inn for eksempel og tenke på ukesmålene, og for eksempel så kommer jeg på hva ukesmålene var, og da tar jeg meg inn litt ved hjelp av han [en ansatt]. (Jan U, s. 6).*

Jan beskriver her hvordan han med hjelp av en av de ansatte klarer å se seg selv i situasjonen han befinner seg i (b47). Han skifter her fra sitt ”i diskusjonen-” perspektiv, til å innta et perspektiv der ukemål og mulige belønninger gjør seg gjeldende. Ingeborg forteller hvordan det i noen situasjoner skal lite til for å inkludere flere perspektiver enn ”her–og–nå”-perspektivet:

**b48.** *For det handler om bevisstgjøring i forhold til språkbruk for eksempel, og i forhold til holdninger, og tiltaleform og litt sånne ting som vi jobber med. Dersom det er viktig, og da, det funker altså, det å bevisstgjøre dem, for da blir de litt sånn, oops, nå gjorde jeg det igjen. Eller så det er kanskje nok å kremte til dem, så skjønner de at, okei greit, sorry, så det er, så det er noe vi er veldig opptatt av, hvordan de skal fremstå utad. (Ingeborg A, s. 16).*

Disse sitatene (b47, b48), viser arbeidet med bevissthetsøkning i form av påminnelser, der ungdommene er klar over sine arbeidsoppgaver, men trenger en mindre bemerkelse for å hente seg inn. Dette kjennetegner ofte de arbeidsprosessene der ungdommene har begynt å jobbe mot hensiktsmessige mål, og i hvert fall delvis opplever disse oppgavene som egne mål, og som et samarbeid med de ansatte. En fellesnevner for flere av ungdommene er at de etter å ha vært på institusjonen en periode, i større og større grad begynner å se de ansatte som en ressurs, og at de dermed har mer tillit og samarbeidsvilje overfor de ansatte, og større interesse av målene de selv skal arbeide med (b47, b49, b54–b55).



## 10.4 Bevissthet på de ansatte som ressurs

Hjørdis forteller hvordan økt selvinnsikt både er en del av en selvstendighetsprosess, og kan få positive ringvirkninger på flere andre områder:

**b49.** (...) så det tar litt tid før de skjønner at vi jobber faktisk med ting de strever med. Og etter hvert så... så til mer selvinnsikt de får, så er det klart at de klarer også å ta initiativ til å komme med forslag til hva de egentlig kunne tenkt seg som mål, som de strever med, og det er jo egentlig et mål i seg selv. (Hjørdis A, s. 5).

I eksempelet ovenfor med Jan (b47), viser han at han både aksepterer og ønsker å nyttiggjøre seg av hjelpen fra de ansatte. Ingeborg forteller at det i noen sammenhenger skal lite til for at ungdommene blir klar over hvordan de fremstår (b48). Hjørdis forteller at en forståelse av at ungdommen selv er best tjent med å utnytte ressursene de har til rådighet er et viktig steg i selvstendighetsprosessen (b49) og forteller videre om hvilke utfordringer hun vurderer som størst i selvstendighetsarbeidet hos ungdommene:

**b50.** Det at du klarer å utføre praktiske ting selvstendig...men så har de også eh dårlige evner til å klare å stå for sine egne meninger, ehm... vanskelig for å finne sin egen identitet. De er hele tiden på søken, fordi de har ofte ikke vært den mest populære ikke sant? Ehm... så de er veldig lett offer for omgivelsene sine, og... er da selvsagt ikke veldig selvstendige i forhold til det å ta egne beslutninger... til å .. ja, stå for det man mener. Ehm, og... men ofte er disse ungdommene som har omsorgssvikt de er selvstendige på den måten at de er vant til å være mye alene... ehm, så det er ikke det jeg legger i selvstendighet hos dem. Det jeg legger i det hos dem er at eh, de klarer å finne seg selv, og på en måte si at jo, jeg er stolt av meg selv og jeg er den jeg er ikke sant. Og det er det ikke alle som når, fordi at mange er så ødelagt i forhold til det at de har mye relasjonsskader, og har fryktelig dårlig selvinnsikt, og vi jobber veldig mye med det med selvinnsikt (...) For mange er verdensmestre, og klarer ikke å se at de faktisk ikke har rett til tider, ikke sant, og vi må veilede dem og ofte er det grunnlaget for mange diskusjoner, og mye sårbarhet hos ungdommene. Fordi at vi må trække litt, vi må vi må på en måte komme inn på dem på sårbare sider som sier at nei vet du, det her, nå, det her må vi jobbe videre med. (Hjørdis A, s. 20).

Det Hjørdis forteller her viser noe av sammenhengen mellom de ulike prosessene vi har beskrevet i kapittel 9 og arbeidet med selvinnsikt. Å finne en konstruktiv form for eget narrativ og finne sin identitet kan ha innvirkning på at ungdommene klarer å nøste opp i og gi slipp på eventuelle (dysfunksjonelle) forsvarsmekanismer man har med seg fra tidligere relasjoner eller situasjoner. Bevisstgjøring som virkemiddel for å bidra til selvinnsikt, eksempelvis gjennom å introdusere nye perspektiver, kan være en viktig del av denne prosessen (b48, b49). Hjørdis understreker også her at selvaksept kan være en viktig del av noen av ungdommenes selvstendighetsutvikling (b50), slik vi var inne på tidligere. Men her

påpeker hun også hvordan balansen mellom selvaksept og bevisstgjøring krever en gjennomtenkt fremgangsmåte fra de ansatte, for å lykkes med å bevisstgjøre uten at ungdommene opplever dette som et angrep.

Ungdomstiden blir oppfattet som en sårbar tid generelt, og for ungdommene i denne konteksten kommer konsekvensene av vanskelige opplevelser tidligere i livet, ofte i tillegg til dette. Dette knytter prosessen med selvinnsikt opp mot både selvaksept og identitet. Å kunne innta ulike perspektiver er nødvendig for å både forstå og akseptere seg selv, og gjennom å opparbeide en aksepterende holdning ovenfor seg selv og sine utfordringer fasiliteres arbeidsprosessen med selvinnsikt. De mentale prosessene i dette endrings- og utviklingsarbeidet har en gjensidig påvirkning på hverandre, og som Hjørdis understreker (b51), kan dette være en langvarig prosess, der tålmodighet er en viktig egenskap for de ansatte:

**b51.** *Så er det det å jobbe med selvinnsikten til ungdommene, at vi mener det faktisk, at du er der. Og da er det klart at eh, det er ikke gjort på en dag, så det her tar tid, veldig lang tid, så ofte provoserer man ungdommene. For det er klart at vi tar tak i veldig sårbare sider ved ungdommene, og det, det er ikke enkelt. (Hjørdis A, s. 6).*

Edwin forteller hvordan det gradvis har gått opp for han at de ansatte er en ressurs:

**b52.** *Det som gjør dem dyktige det er hvordan de voksne har hjulpet meg som, siden dag èn jeg hadde mine problemer, helt frem til nå så jeg har heller ikke trodd på det selv at de ønsker meg bedre at de vil at jeg skal gjøre det bra (...) de vil at jeg skal lykkes, jeg har egentlig ikke trodd på det men det er jo, men jeg ser jo at de, de har jo prøvd å fra dag èn jeg kom. Og liksom, så det setter jeg god pris på. (Edwin U, s. 3).*

**b53.** *De påvirker meg nok til det positive skulle jeg til å si [Intervjuer: Ja] De får meg til å gjennomføre ting og, for fire år siden så var det utenkelig at jeg skulle klare å komme meg på videregående [Intervjuer: Mhm] Og nå er jeg jo snart ferdig med [et av flere år på videregående] de har jo hjulpet meg mye da [Intervjuer: Mhm, de motiverer deg på en måte da eller?] Ja, de gjør det. (Line U, s. 5).*

Line forteller at hun har nådd mål som tidligere var utenkelige (b53), og i likhet med det Hjørdis (b51) og Edwin (b52) var inne på ovenfor, er Georg opptatt av å nyttiggjøre seg tilbudet han har (b54), og differensierer seg selv fra andre ungdommer som han mener ikke gjør dette:

**b54.** *Altså, jeg snakker jo med en del av de i "Dovrefjell" og de utnytter ikke "Dovrefjell" på en positiv måte sant. Jeg...det er jo kanskje feil å si utnytter, men jeg [Intervjuer: Ja, men det er jo et tilbud] Ha det gøy for eksempel, være venner med dem [de ansatte]. (Georg U, s. 15).*

Han forteller videre at han tidligere ikke fikk utnyttet tilbudet fra de ansatte like bra som han gjør i dag, og forteller om dette som et ledd i en selvstendighetsutvikling han har gjennomgått:

**b55.** *Nei altså det er bare et ufattelig godt inntrykk [av de ansatte], og jeg forstod jo ikke dette når jeg var liten pjokk, at jeg kunne få nytte av disse [ansatte]. Altså på den tiden trodde jeg jo at jeg var verdensmester i alt og tjo og hei og kunne gjøre hva jeg ville og, sant, forstyrre, sant? Jeg skjønnte jo det etter hvert at det gikk ikke og jeg skulket lekser og sånn. Men jeg var presis det var jeg, men jeg skulket lekser og... men det er bare meg det går ut over har jeg skjønt, og derfor så har jeg gjort mer, til en positiv utnytting av å være med, ja, men nå er ikke jeg så mye med dem som jeg var med før da, nå er jeg jo mest på egenhånd, nå kan de liksom hente meg fra den og den kinoen (...)Men det er jo veldig vanskelig å få et sånt forhold som vi har fått. For du... vi har jo opplevd mye drit sammen, vi har jo altså det har jo ikke bare vært gøy, men det er jo på tanken med fortiden, nå ser jeg bare fremover, og glemmer alt som har skjedd. (Georg U, s. 14–15).*

Både Kari (b31), Georg (b22, b24,b34, b54–b55), Line (b53) og Edwin (b52) understreker at de har gjennomgått en prosess der de tidligere ikke så de ansatte som en viktig ressurs, og heller ikke fikk utnyttet tilbudet de hadde på den måten de ønsket. Et interessant aspekt i forhold til dette er at både Kari (b75) og Georg (b54,b55) forteller om positive relasjoner til flere av de ansatte de forholder seg til i sin hverdag, mens Edwin ikke spesifikt nevner dette, men han anerkjenner at de ansatte har jobbet for at han skal lykkes fra den første dagen han kom på institusjonen (b52). En utvikling mot å nyttiggjøre seg de ressursene de har i de ansatte ser ut til å være en viktig del av disse ungdommenes selvstendighetsprosesser, og både Kari og Georg beskriver en merkbar forskjell på hvem de er i dag versus hvem de var før. Dette antyder en sammenheng mellom de ungdommene som har begynt å se de ansatte som en ressurs og det å ha gjennomgått endringsprosesser. Hjørdis forteller at arbeidet med selvinnsikt kan være en balansegang mellom det å støtte og bygge opp, og det hun kaller å realitetsorientere:

**b56.** *Men så er det en sånn balansegang også, man skal jo realitetsorientere disse ungdommene også, ikke sant, så man kan på en måte ikke, du må på en måte få dem litt med også og se at jo, sånn er det (...)Vi skal ikke ta håpet fra dem heller, altså. [snakker som ungdom] ”Ja, jeg skal bli pilot eller jeg skal bli dyrlege eller ett eller annet sånn.” Og så kanskje vet vi at han har ikke sjanse i havet, det går ikke ann, kommer aldri innom en sånn skole, ikke sjanse (...) Så da må vi liksom prøve... da må du velge ordene litt med omhu, å prøve å fokusere på hva er det du kan? (Hjørdis A, s. 21).*

På denne måten faller arbeidet med selvinnsikt i noen sammenhenger inn som en motvekt til arbeidet med selvaksept. Der man i arbeidet med selvaksept er fokusert på å bygge opp, og å styrke ungdommenes bilde av seg selv som kompetente individer som kan mestre utfordringene som ligger foran dem, er man i denne delen av arbeidet fokusert på å jobbe med det å ha realistiske forventninger, og det å kunne erkjenne at man har svakheter eller begrensninger, uten at det skal gå ut over ungdommenes selvbilde. Det handler her (b56, b57) om å supplere det å gi ungdommene tro på seg selv med det å ha realistiske forventninger. Trond forteller at det kan være en utfordring for han som ansatt å vite hvilke mål man skal sette seg i arbeidet med ungdommene, og hvor man skal legge listen både på kort og lang sikt:

***b57.** (...) hvor legger vi listen, når vi sier at det lyktes med den gutten der? Hva kan vi forvente? Det er ikke alle vi kan forvente at han skal komme inn og få et A4 liv, og få fast jobb osv. (...) Å gå på jobb i 2 dager i uken, kanskje det er det optimale for han der. Da må vi tenke at ja, men det klarte vi. Han fungerer hvert fall... med noen kan vi ikke forvente mer. Det varierer jo veldig (...) det hender jo faktisk da, at noen gjør det bra, og faktisk går gjennom videregående skole, og får seg et yrke, og begynner å arbeide, og virkelig klarer seg. (Trond A, s. 24).*

Disse beskrivelsene (b56, b57) antyder at det kan være utfordrende å finne balansegangen mellom det å være realistisk og det å støtte ungdommene i å nå målene de setter seg. I dette avsnittet har vi hovedsakelig tatt for oss hvordan det å innta ulike perspektiver kan være et verktøy for at ungdommene skal øke forståelsen av seg selv. Gjennom en slik bevissthetsøkning kan man forestille seg at resultatet kan være å få større kontroll og et større spekter å spille på sosialt. Å gjøre seg opp noen tanker om hvilke atferdstendenser en selv har, og hvorfor og hvordan man reagerer på en viss måte, i visse situasjoner gir muligheten til å forberede, øve og forandre denne atferden.

### **10.5 Sosial bevissthet og sosial kompetanse**

Å forstå andres opplevelser av oss selv, og hvilke normer og forventninger som ligger implisitt i ulike sosiale sammenhenger, er også et viktig element å beherske på veien mot å bli et selvstendig og sosialt kompetent ungt menneske ifølge våre informanter (b58–b60). Det er her snakk om både det Goleman (2007) kaller kompetanse til å forstå andres tanker, og forståelsen av hvordan den sosiale verdenen fungerer. Der det ovenfor (10.1–10.4) handlet om å innta ulike perspektiver på seg selv, er fokuset er på å forstå prosessen med å innhente og anvende kunnskap om sosiale situasjoner man befinner seg i, til å kunne utøve tilfredsstillende atferd.

Kari forteller at det er viktig å ha ”sosiale antenner” for å lykkes i samspillet med andre. Hun forteller oss litt om hva hun legger i dette begrepet og hvor viktig hun mener det er å arbeide med dette:

**b58.** *Det er jo det å på en måte ha sosiale antenner da. Det synes jeg er veldig viktig. Det synes jeg er veldig viktig at de voksne her arbeider med ungdommene som bor her, som ikke eier sosiale antenner, før de tar og slipper dem ut. For det er så mange som ikke har gjort det bra, nesten ikke fått et liv etter at de flyttet herfra. Fordi at de ikke har fått ehm, arbeidet opp sosiale antenner da, og da blir det veldig vanskelig for dem å leve et liv da. Og det synes jeg er veldig trist, for det er jo mange flotte mennesker, flotte ungdommer som har bodd her, som det har endt veldig dårlig med på grunn av det da. (Kari U, s. 28).*

**b59.** *Sosiale antenner (...) altså, det er vel mer det å altså først og fremst få til å snakke med folk. Få til å, ja, få til å ha en samtale med folk. Få til å komme i kontakt med folk, ehm, visst du er i butikken og du klarer å si ha det bra til kassadama. Det er sånne ting, eh, altså jeg hadde satt veldig stor pris på om noen hadde sagt det til meg, så, altså nå blander jeg sosiale antenner med høflighet da, men det har jo mye det samme.(...) Og lære seg hvordan man prater med folk (...) det er ikke så veldig trivelig dersom du sitter og tramper med føttene, trommer med hendene, og ser rundt det og prøver å ha en samtale uten å klare å konsentrere deg, så det er jo det å, ja igjen, det blir jo sånn som jeg sier da, det blir jo det samme som høflighet da, men å komme i kontakt med folk og ja, på en måte klare å fremstille oss selv som et vanlig menneske. (Kari U, s. 28–29).*

Ogden (2009) påpeker at sosialt kompetente barn ofte er gode observatører når de tar del i nye grupper. Å merke seg andre barns uttrykksformer og normer er derfor viktig. Mange av våre informanter har vært inne på språkbruk som et viktig område å arbeide med (b45–b48). På denne måten inngår sosiale antenner som et viktig utviklingsmål for noen av ungdommene i forhold til sosial kompetanse. En av de ansatte bemerker hvordan klær kan være en kommunikasjonsform (b60), og på denne måten inngå som del i arbeidet med selvinnsikt, sosial bevissthet og sosial kompetanse. Trond tar et eksempel på hvordan denne problematikken kan dukke opp når ungdommene skal på utekvelder eller diskotek og beskriver hvordan han som ansatt kan hjelpe ungdommene med å forstå hvordan de fremstår i slike sosiale situasjoner:

**b60.** *Og som en jente for eksempel vil føle den problematikken, mange har kanskje blitt misbrukt og de har en klesstil som hadde gått rett inn på reeperbahn<sup>12</sup> vet du, når de skal pynte seg. Og da må vi gå inn å rettleder, og veldig mye av jobben vår går med til det og. For vi skal være rollemodeller for de [ungdommene]. (Trond A, s. 11)*

---

<sup>12</sup> Reeperbahn er en gate i bordellkvarteret i bydelen St. Pauli i Hamburg, Tyskland.

Det Trond forteller her handler både om å forstå hvordan man selv kan fremstå for andre, og om hvilke normer som eksisterer i en situasjon der man møter andre, og på hvilken måte man selv påvirker slike situasjoner gjennom hvordan vi uttrykker oss både verbalt og på andre måter, som gjennom valg av antrekk. At et er både viktig og fruktbart å støtte seg på andre i en endring og utviklingsperiode, er i tråd med undersøkelser av Helgeland (2007, 2009), Storø (2005, 2006) og Johannesen (1999).

## 11. Overgangen

De tre foregående kategoriene fra intervjumaterialet har hovedsakelig blitt beskrevet med et blikk bakover i tid, der fokuset har vært på å se tilbake på endrings- og utviklingsprosesser ungdommene har gjennomgått. I denne delen vil vi også fokusere på informantenes beskrivelser av forberedelsene til og tankene om fremtiden, nærmere bestemt overgangen fra institusjonen til storsamfunnet. Denne flyttingen var som tema noe de aller fleste av ungdommene kom inn på. Den var for mange en referanseramme for hva de tenkte om selvstendighet, og det å flytte for seg selv kunne for noen nesten bli forstått synonymt med å være selvstendig. I lys av tradisjonell utviklingspsykologisk teori kan vi forstå ungdomstiden som en løsrivingsprosess der ungdommen separeres fra sine omsorgsgivere. Erikson (1968) beskrev at den endelige voksenidentiteten ble utformet mot slutten av ungdomstiden og Stierlin (1974) understreker med sin psykoanalytiske forståelse av denne prosessen at målet er en gjensidig individuasjon og uavhengighet, der en oppnår voksen uavhengighet ("mature independence"). Sistnevnte har fellestrekk med forståelsen Kvalsund og Meyer (2005) har av hjelperelasjonen, der man gjennom å først være avhengig deretter kan utvikle en uavhengighet, og til slutt kan oppnå gjensidig avhengighet (Kvalsund, 1998; Macmurray 1961/1999). Den gjensidige avhengigheten fra det tredje stadiet her betegner ikke lenger en hjelperelasjon, men en relasjon preget av gjensidighet og frivillighet. I vår undersøkelseskontekst blir det derfor mest relevant å ta i betraktning de to første stadiene, ettersom vi kan anta at noen av ungdommene på barnevernsinstitusjoner ikke kan beskrives som å ha en frivillig relasjon til de ansatte.

De eldste ungdommene i undersøkelsen var naturligvis noe mer opptatt av flyttingen ettersom den var mer nærliggende i tid. Hva de fortalte om forventninger og bekymringer i forhold til denne tiden kan gi oss viktig kunnskap om hva som skal til for å løse en slik overgang på en vellykket måte, og hvordan ungdommene selv ønsker at en slik overgang skal ta form.

## 11.1 Selvstendighet og samfunnskunnskap

Forståelsen av individuering og uavhengighet som sentralt i ungdomstiden i den kulturelle konteksten<sup>13</sup> for vår undersøkelse indikerer at ungdommen har behov for å ha tilegnet seg relevant samfunnskunnskap for å lykkes med en slik overgang. Alex forteller at han har noen bekymringer for hvordan det blir å flytte bort fra de ansatte, og stå på egne ben:

**b61.** *Jeg er litt sånn... litt sånn redd, for å si det sånn. Fordi jeg har aldri bodd alene, aldri (...) Ja, de som jobber her de har vært som en del av familien for meg, klokken elleve om kvelden når jeg ikke kommer hjem, så ringer de, med en eneste gang, om hvor jeg er, og hva jeg driver med, og sånne ting. Men når jeg bor for meg selv, så det blir litt sånn vanskelig (...) Visst det skjer noen ting en dag, da, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. (Alex U, s. 7).*

**b62.** *De [ansatte] vil at jeg skal klare meg selv i livet. Jeg er ikke helt sikker, men jeg har valgt [en utdanning i helsesektoren]. Vi får se, målet er det, men... ja (...) Det er ikke lett. (Alex U, s. 2).*

Det handler her om en overgang fra institusjonens rammebetingelser til det å forme sitt eget liv. Alex forteller at han setter pris på at noen lurere på hvor han er om kvelden, og bryr seg om han (b61). Han påpeker at han har satt seg et utdanningsmål (b62), og vi tolker det han forteller som at han gjerne kunne tenkt seg å ha noen å henvende seg til om han følte det nødvendig (b62, b63). For noen av ungdommene i kontakt med barnevernet kan overganger fra institusjonen til livet etterpå være spesielt brå, ettersom disse ungdommene ikke alltid har det samme nettverket og familie som en gjennomsnittlig ungdom som skal flytte ut for første gang. Alex forteller at hans situasjon har noen likhetstrekk med dette (b63), og han forteller også at han ikke har god oversikt over hvordan barnevernet kommer til å følge han opp etter han flytter (b64):

**b63.** [Intervjuer: Ja, nettopp, men det hadde vært greit å visst at du hadde noen som du kunne ta kontakt med da] *Ja, det hadde vært lettere* [Intervjuer: Ja det er jo litt annerledes for meg for eksempel som har familie] *Ja det, det er stor forskjell* [Intervjuer: Jeg vil tro det, det er litt vanskelig å forestille seg] *Ja, nei men jeg er vant til det nå, å ikke tenke på familien min lenger og sånne ting. (Alex U, s. 8).*

**b64.** [Intervjuer: Men du kan jo, du har vel, slik at du kan ta kontakt med noen inntil du blir så og så gammel, i barnevernet kan du ikke] *Det vet jeg ikke. (Alex U, s. 7).*

---

<sup>13</sup> Vi har tidligere nevnt at et krysskulturelt perspektiv går utover fokuset for vår studie, men det kan være verdt å understreke at denne forståelsen av selvstendigjøring for eksempel ikke er overførbart til ungdom på Mongolias stepper, i Brasils regnskog eller i fiskelandsbyer på Filipinene. Dette understreker hvordan disse prosessene er unike i hver kultur og hvordan våre funn på mange måter er begrenset til vår kulturelle kontekst.



Disse uttalelsene (b63, b64) indikerer at informasjonen Alex skulle ha fått om rettigheter, kontaktmuligheter og ettervern enten har vært fraværende, eller at den ikke har blitt presentert i et format han har fått utbytte av. Ungdommer under tiltak i det norske barnevern skal informeres i god tid før fylte 18 år om muligheten til å opprettholde (eventuelt erstatte) tiltak frem til de er fylte 23 år, ifølge Barne- og likestillingsdepartementet (2006) sin Rutinehåndbok og lov om barnevernstjenester § 4.15 fjerde ledd. Storø (2005) påpeker at det ikke presiseres hva som er ”i god tid” i rutinehåndboken, og tar vi i betraktning at Alex er ganske opptatt av utflytting som tema er det kanskje noe urovekkende at han opplyser å ha lite oversikt over hvilke muligheter han har i forhold til å ha videre kontakt med barnevernet. I henhold til hvilke områder han forventer at det skal bli mest utfordrende å klare seg på egen hånd forteller han at:

**b65.** *Det er meg som tar ansvar i livet, skjønner du? (...) nå når jeg bor for meg selv, det er meg som skal bestemme liksom. Om hva er rett og hva er galt for meg selv. Jeg har blitt såpass voksen nå, sånn at jeg kan klare meg liksom. Men der er slik som de sier, det er litt rart fra begynnelsen, men vi får se om jeg blir vant til det eller ikke. (Alex U, s. 18).*

**b66.** *Ja, for eksempel en sånn vanlig ting, for å skrive søknad til jobb, for å søke jobb og sånt, det var kjempevanskelig å gå gjennom det første gangen. Så tenkte jeg at jeg skulle ta kontakt med en som er flink, som kan hjelpe meg, og da fikk jeg hjelp. Men det var vanskelig, første gangen. (Alex U, s. 14).*

**b67.** *Det blir mye papirarbeid, det er ikke lett å følge med alltid på de arkene som du får i posten. Ja, om sånne ting så trenger jeg litt hjelp. Men matlaging og kjøpe mat og hente det og sånne ting, det tror jeg ikke blir noe problem. (Alex U, s. 16).*

**b68.** *Ja, jeg liker ikke selv at noen kommer og maser på meg liksom hele tiden, men visst jeg hadde fått hjelp så kanskje jeg hadde sagt ja til det. Visst det var noen som hadde kommet for å hjelpe meg liksom, dit som jeg skal flytte, så ja, det er svaret mitt på det. Fordi at ja det er litt sånn som jeg sa, det er litt skummelt å bo for seg selv. (Alex U, s. 8).*

Vi ser her at han ikke er bekymret for praktiske oppgaver som å handle inn og tilberede matvarer (b67). Men han nevner papirarbeid (b67), og bruker jobbsøknad (b66) som eksempel på ting som kan være vanskelig å gjøre på egenhånd den første gangen, og som indikator på hvilke type områder han gjerne kunne tenkt seg hjelp med utover tiden han bodde på institusjon (b68). Kunnskap om lovverk og offentlige systemer man skal forholde seg til kan på denne måten være en viktig del av å bli selvstendig.

Edwin forteller at han tror at han er blitt sterkere som person i tiden han har vært tilknyttet barnevernet, men han sier samtidig at han ikke alltid har sett denne styrken. Videre

forteller han at han hadde ønsket mer informasjon og oppfølging (b69) fra de ansatte i forhold til hva som venter han når han skal flytte på egen hånd:

**b69.** *Altså, det er en ting de voksne [ansatte] ikke har vært så flink på. Det er, jeg har liksom på en måte funnet ut av de fleste tingene... tingene selv liksom. Jeg har på en måte, de kunne ha vært mer sånn at [snakker som ansatt] ”dette her er kanskje lurt, dette er ikke lurt”, liksom. [snakker som ansatt] ”Gjør det, se”, liksom få deg liksom til å vite litt hva som...(?) (mobilforstyrrelse på båndet ca. 10 sek.) (...) liksom forbereder deg til, liksom hva du må være klar til når du kommer ut i denne verden der du må være alene liksom, skjønner du? Og det, det har liksom ikke skjedd noe, siden jeg har liksom prøvd å finne ut av det liksom selv. Og hvordan jeg liksom skal prøve å være sterk med meg selv som person når jeg kommer ut her liksom. Så jeg tror egentlig at jeg har blitt mer og mer sterk liksom, jeg har bare ikke sett det selv, i mine egne øyne. (Edwin U, s. 15).*

**b70.** *Ja, du er jo alene. Når du har problemer så er du alene. Da må du liksom, det samme som at de folkene som egentlig skal være der for deg når du har problemer, de er ikke der liksom. Og de er ikke der i den tiden du... og du må på en måte vokse opp ganske fort. Gjennom de tankene du har oppe i hodet, og det er veldig viktig at du begynner å se hva som kan være riktig og hva som kan være galt. (Edwin U, s. 10).*

**b71.** [Intervjuer: Men i forhold til... slik som her, nå, her, føler du at du er alene med problemene, selv om du kan snakke med de voksne?] *Når jeg er her liksom... jeg føler ikke at jeg er helt alene, liksom helt alene. Ingen noen, ingen av disse voksne her, det er ikke det, men når du snakker om alene liksom, at du har ikke familien rundt deg, og det er på en måte, det er ingen som ringer og hører hvordan det går med deg. Og det er ingen som kommer her heller og besøker deg, om det er familie eller venner, eller de nærmeste vennene dine, ingen av dem er der, og ingen av de ringer. Så det blir på en måte at det er sånn du blir sånn du blir mer voksen og sånn, ut av det der. (Edwin U, s. 10).*

Det Edwin forteller om (b71) har noen likhetstrekk med hva Alex var inne på (b63, b67). Ungdommer som har lange opphold på barnevernsinstitusjoner bak seg har ofte ikke de samme nettverksressursene tilgjengelige som andre ungdommer i en slik oppstartsfase. Det Edwin forteller viser at han er bekymret for den ensomheten som kan være med på flyttelasset fra barnevernstilbudet og ut i samfunnet (b70–b71). Bourdieu (1986) beskriver med begrepet sosial kapital hvordan personlige nettverk må ses på som en ressurs i seg selv, der en kan få tilgang til viktig informasjon, gunstige avtaler, attraktive jobber og andre goder som kan knyttes opp mot individets relasjoner, og i enkelte sammenhenger gjøres om til økonomisk kapital. Bourdieu bruker begrepet kulturell kapital for å vise til de ressursene som ligger i statusrelaterte verdier og vaner og den kunnskapen som inngår direkte eller indirekte i en yrkesgruppes kompetanseområde. Det sentrale i denne oppgaven er å belyse hvordan det sosiale miljøet en ungdom er en del av og kan få tilgang på, er en viktig ressurs på mange sentrale områder. Begrepet sosial kapital vil derfor være inspirert fra Bourdieus forståelse,

men vårt mål er ikke å drøfte hans bruk av de ulike kapitalformer, men heller å vise den sosiale kapitalens rolle i vår kontekst. Bourdieu beskriver at kulturell kapital kan veksles i sosial kapital, og det er med bakgrunn i dette vi inkluderer kunnskap i vår bruk av sosial kapital begrepet. Den sosiale kapitalen ungdommene har tilgang til på utsiden av institusjonen kan være viktig for hvilken oppfølging man vurderer som nødvendig etter institusjonsoppholdet er gjennomført, og både Edwin og Alex sine utsagn indikerer at de kunne ha fått mer oppfølging av kunnskap om barnevernssystemet og andre offentlige systemer. Backe-Hansen (1993) påpeker at mange fosterhjemsbarn har behov for å bo i fosterhjemmet ut over 18-årsalderen, og fordi om noen av ungdommene i vår undersøkelse forteller at de ønsker å flytte ut ved oppnådd myndighetsalder, så forteller flere at de har planer om å opprettholde en viss kontakt med institusjonen eller noen bestemte ansatte etter dette (b74).

## 11.2 Selvstendighetsutvikling i hjelperelasjonen

Selvstendighetsutvikling er et viktig arbeidsområde for ungdommene på institusjonen, og en del av dette arbeidet gjøres i samarbeid med de ansatte. For de ansatte i vår undersøkelse ble selvstendighetsutvikling forstått som et forberedende arbeid, der de ansattes oppgave er å hjelpe ungdommene med å bli klar til ”voksenlivet”:

*b72. Eh, jeg tenker at det er å... vi gjør dem litt klar for voksenlivet, det handler veldig mye om selvstendighet. Og for de går jo gjennom en modningsprosess, mens de er her, for de fleste er jo... altså, de er jo her ganske mange år faktisk. Selv om at egentlig tanken er at de ikke skal være det, så er det ofte at de er her i tre år kanskje. Så det handler jo om at... å påvirke dem da, på en så positiv måte at den dagen de er sytten-atten og skal flytte ut herfra, er klar for voksenlivet. Og er... klarer å ta gode valg for eget liv da, tenker jeg. (Ingeborg A, s. 1).*

Med et tilknytningsteoretisk perspektiv kan vi se sammenhengen mellom denne utviklingen (b72, b73) og det å ha en trygg base og løsrive seg fra (Bowlby, 1986). Ingeborg forteller hvordan hun forstår forholdet mellom hjelperelasjonen og selvstendighetsutvikling:

*b73. Ja, det tror jeg, fordi at har du en god relasjon, så har du bygd opp en litt sånn grunnleggende tillit tenker jeg. Og som gjør at det kan være enklere å forholde seg til de avtalene som er eventuelt da, eller ja, til å ikke bryte den, fordi at det ligger noe i bunnen der som gjør at de takler den friheten...friheten da, eller tar de rette valgene, akkurat i den settingen der det kunne ha vært spennende å gjøre noe annet. [Intervjuer: Mhm] Så det, det tror jeg nok altså, at det er viktig å ha. Og andre veien også da, at det er enklere for... for meg å vise tillit til og utvikle selvstendighet i ungdommen også visst at jeg føler at jeg har en god relasjon, og jeg føler at vi kjenner... vi kjenner hverandre. (Ingeborg A, s. 19).*

Kari er inne på at hun ønsker å beholde kontakten til noen av de ansatte etter utflyttingen og forteller oss at hun opplever å ha innvirkning på fremgangsmåten i utflyttingsprosessen:

**b74.** *Eh, hybel ja, så jeg får på en måte være med og bestemme litt der også da. Så det er ikke sånn at de kaster deg ut fordi at okei nå er du moden nok til å bo på hybel. Så nå må du ut, jeg får lov til å protestere dersom jeg vil da. Så det er jo noe jeg synes er på sin plass da, etter at jeg har bodd her så sinnsykt lenge, at jeg får lov til å...ja flytte da. (...) Jeg kommer jo fremdeles til å ha kontakt med dem. (Kari U, s. 37).*

Hun forteller videre om relasjonen til en av de ansatte, og betegner denne som spesielt viktig i sin selvstendighetsprosess:

**b75.** *Jeg synes hun [en ansatt] er ganske flink til å lære meg at alt jeg gjør kan det komme konsekvenser av, så jeg må tenke gjennom hva jeg gjør, tenke gjennom hva jeg sier, og ja, absolutt alt. Og jeg må klare å...det er jo det å tenke gjennom absolutt alt, klare å tenke gjennom økonomi, og klare å tenke gjennom å stabilisere ting. Ha det i orden hjemme, ha det i orden med seg selv, ehm ja, sånne ting, hun lærer meg ganske bra da. Og siden hun vet at jeg er ganske villig til å lære meg det, så prater jeg en del med henne om det. (Kari U, s. 25).*

Det Kari beskriver her, kan forstås i lys av det Larsen (2004) var inne på i forhold til ungdommer i denne konteksten sin ofte begrensede forståelse av situasjonene de kommer opp i. I relasjonen til den ansatte forteller hun her at hun får hjelp til å øke denne forståelsen og bli mer gjennomtenkt. Slik Kari har vært inne på tidligere (b42), opplever hun sin egen selvinnstilt som bidrag til å kunne utnytte de ressursene hun har til rådighet og her påpeker hun hvordan relasjonen til en av de ansatte påvirker dette. Forstått i lys av de relasjonelle stadiene beskrevet av både Kvalsund og Meyer (2005) og Stierlin (1974) kan avhengigheten i relasjonen forstås som en tilretteleggelse for endringsprosesser, altså noen å støtte seg på mens man billedlig talt finner balansen. Uavhengigheten er en mer tydelig komponent i overgangen fra institusjonen, og dermed ofte den avsluttende delen av selvstendighetsprosessen i denne konteksten. Kari forteller hvordan hun opplever den relasjonelle avhengig–uavhengighets-utviklingen:

**b76.** *Å ja, eh, mitt høyeste mål er å... hva skal jeg si da, ja, mitt høyeste mål er å klare å stå på egne ben. Altså, jeg er veldig... hva skal jeg si da, jeg er ikke avhengig av å ha noen rundt meg, men jeg synes det er et veldig godt mål å klare å stå alene, og ikke være avhengig av noen, og klare seg selv da. (Kari U, s. 7).*

Dette viser noe av forholdet mellom hjelperelasjonen og selvstendighetsutvikling, og er et eksempel på hvordan ungdom i denne konteksten kan nyttiggjøre seg hjelperelasjonen. Bolen (1972) tar opp en problematikk mange ungdommer kan oppleve, ved å peke på at det mot slutten av slike hjelperelasjoner ofte er slik at ungdommene som er på vei ut har stort behov for støtte og veiledning, mens de ansatte gjerne har begynt å fokusere på nyinnflyttede ungdommer i stedet. Dette kan potensielt få negative ringvirkninger for ungdommene, som kan oppleve å miste noe av det som har gitt trygghet i overgangen, ved at de ansatte blir mer utilgjengelige i avslutningsfasen. Dette kan forstås som et eksempel på hva som kan skille hjelperelasjonen mellom ungdom og ansatte i barnevernet og foreldre og barn i andre sammenhenger.

### 11.3 Praktisk og mental selvstendighet

Selvstendighetsbegrepet kan deles opp i mange fasetter, og for våre informanter var det naturlig å fokusere på to av disse, den praktiske og den mentale selvstendigheten. Kari forteller at hun opplever tiden hun er i nå som en forberedelse til å flytte på egenhånd, og hun tror ikke det blir de praktiske oppgavene hun kommer til å finne mest utfordrende med livet på egenhånd:

**b77.** *Ja, det er jo bare det å få til å når jeg går ferdig skolen, og skal begynne [å jobbe], så er det sånn jeg vil jo klare meg sånn noen lunde okay både når det gjelder å få til å betale, altså alt sånn. Som man gjerne begynner å bekymre seg over da, som jeg vil tenke på nå da, så jeg får på en måte forberedelser på hvordan det blir når jeg flytter for meg selv. Fordi det har jo alltid vært mye rundt meg, det har jo vært mange folk, og veldig sånn, på en måte litt klaustrofobisk, med tanke på hvor selvstendig jeg er da. (Kari U, s. 8).*

**b78.** *Så det blir jo det å på en måte, selvstendigheten på det psykiske. Det er vel det jeg må arbeide mest med. Det på en måte fysiske med å holde orden rundt seg, og klare å leve økonomisk, klare seg på skolen, sånne ting, det tror jeg går ganske greit, for det har jeg arbeidet meg inn veldig det siste året på. (Kari U, s. 28).*

**b79.** *Ja, altså selvstendighet synes jeg går veldig mye ut på å klare seg både psykisk og fysisk, mest psykisk da. Med tanke på i hvert fall de som har bodd her [på institusjonen] som har slitt litt med psyken, som kanskje må arbeide litt med å klare å bo alene på en hybel, for eksempel til den tiden kommer, og klare det å være alene, og ja... bare... men altså, det er jo ikke sånn at vi blir innesperret på en hybel liksom, du får jo til å gå ut. Og kanskje opprette kontakt med venner, eller opprette venner i hvert fall. (Kari U, s. 28).*

Hjørdis (b80) har samme oppfattelse som Kari (b77–b79) og Alex (b67) i forhold til at det ikke er de praktiske oppgavene som blir den største utfordringen for ungdommene når de skal stå på egne ben:

**b80.** (...) *de har et veldig støtteapparat rundt seg, og på mange måter så lærer de seg å bli veldig selvstendige på det praktiske som skjer rundt dem, for de er nødt til å være delaktig. I en vanlig familie ser man at 16-17 åringen ikke kan vaske klær, men det kan de her, bare for å ta et eksempel.* (Hjørdis A, s. 4–5).

Kari forteller hvordan hun har lært en del om praktisk selvstendighet i forhold til økonomi:

**b81.** *Jo, altså så klart... altså, jeg er da litt sånn paranoid sånn sett, men det er jo en tanke som jeg vet de fleste har når de først skal stå på egne ben, så jeg synes det, men jeg synes egentlig jeg, det er en god fordel for meg å aldri ha vært vant til å ha hatt hverken mamma eller pappa der som betaler ting for meg. Eh, jeg har alltid måttet tenke på økonomi, jeg har måttet tenke på konsekvensene, og jeg... ja, det eneste jeg ikke har lært meg helt ennå, det er å betale regninger over nettet men det kommer nå.* (Kari U, s. 40).

Mønsteret i disse sitatene (b77–b81) er at det ikke ser ut til at det er de praktiske oppgavene ungdommene kommer til å finne mest utfordrende. Dette er i tråd med det Alex (b61, b65) fortalte tidligere, og danner totalt sett et bilde av at den mentale biten av selvstendighetsprosessen oppleves som den største utfordringen for ungdommene i vår undersøkelse. Georg understreker dette når han forteller at det er viktig å ikke gi opp når man møter motgang:

**b82.** (...) *altså du må gjøre litt ting selv her i livet også. Du kan ikke visst ikke jeg får ditt og datt så setter du deg ned og gråter sant? Du må orke noe her i livet sant?* (Georg U, s. 14).

#### **11.4 Stabilitet og stimulans; en utfordrende balansegang**

Balansegangen mellom stabilitet og stimulans er en utfordring som kommer til syne på mange ulike måter i endring og utviklingsarbeidet som blir beskrevet i vår undersøkelse. Det handler om å tilrettelegge for at ungdommen skal kunne forholde seg til stabile og forutsigbare relasjoner og situasjoner, slik at de kan begynne å få en tillit til både de ansatte og til situasjonene de møter i sin hverdag. En tilstrekkelig forutsigbarhet i kontekstene ungdommene deltar i vil gi rom for å bruke helt andre egenskaper enn de man er nødt til å ha for hånden i uoversiktlige og kaotiske situasjoner. På denne måten vil ”nok stabilitet” være et spørsmål om å kunne bytte ut overlevelsesrepertoaret med mer langsiktige strategier, slik vi også var inne på i forhold til trygghet.

### 11.4.1 Å stimulere gjennom å sette i gang prosesser

På den andre siden trenger ungdommene å utfordres slik at de får nok øvelse, mestringsopplevelser og erfaringer fra de sosiale kontekstene de skal lykkes i på egen hånd etter avslutningen av institusjonsoppholdet. Noen av de ansatte i vår undersøkelse er skeptisk til hvorvidt den kompetansen ungdommene har fått bygget opp innen de når myndighetsalderen er nok til å møte utfordringene som venter med å flytte for seg selv. Hjørdis understreker hvordan det å gi nok stimulans er viktig:

**b83.** (...) fordi at eh undereksponeering og understimulering, det gir ikke akkurat noen grobunn for selvutvikling, så vi må på en måte bygge en grunnmur som de kan bygge videre på. (Hjørdis A, s. 23).

Grunnmuren Hjørdis beskriver ovenfor kan ta form gjennom at de ansatte setter i gang tiltak og prosesser der målet er at ungdommen skal overta mer og mer etter hvert. På mange måter blir dette en løsrivingsprosess i miniatyr, og Trond beskriver dette slik:

**b84.** Hjelp de å komme i gang med tankegangen, det kan være alt fra å velge saus til å velge skole, vi må gå foran og dra. Det kan være vanskelig det, for det er ikke alltid at jubelen står i taket. (Trond A, s. 25).

Trond gir et annet eksempel på dette når han forteller om å bruke sitt eget nettverk og informasjon han kommer over i sitt privatliv som ressurs for å hjelpe ungdommene med å sette i gang prosesser der de får mer kontakt med tilbud og personer som ikke er tilknyttet institusjonen:

**b85.** (...) så hører jeg hva som er i nærmiljøet, så tenker jeg når jeg snakker med private folk, så bare ja, er barna dine... går de på det [en fritidsaktivitet] de... det kunne vært noe for hun eller han [på institusjonen](...) Det må jeg kanskje prøve å få til. Hvilke dager er det da? Og så bruke mitt nettverk å høre hvor er det? Hvilke ungdommer er det som går der? Ett eller annet sånn. For det å kunne fått noen venner på en måte, og fått opplevd at en unge kunne komme og si at i helgen så skal jeg sove over hos Mariann, ikke sant? At de hadde kjent noen utenom institusjonen, og at de blir med jeg til hun Mariann da for eksempel, som har normal familie. En mor og far og kanskje et par søsken, og det å få kjørt henne dit, at hun kunne fått vært over i en normal familie, så kunne jeg avtalt at jeg hentet henne [klokken] 14 i morgen. For det vet jeg betyr så mye for dem altså... de som har opplevd det. Og hvert fall hvis de klarer å holde på sånne relasjoner over tid så er det så viktig. For de at de har noen den dagen etter de flytter herfra, som ikke er tilknyttet institusjonen, at det er såkalte normale folk, at faren arbeider i avisen og moren er sykepleier ikke sant? De er vanlig A4. For egentlig, de unge her, det er det de ønsker seg, A4 liv. (Trond A, s. 23–24).

Trond beskriver at de relasjonene ungdommene har til folk utenfor institusjonen ofte er svært viktige (b85). Det kan tenkes at kontakten med en såkalt normal familie kan ha positiv påvirkning for ungdommenes selvoppfattelse og identitet. Samtidig kan det få en positiv effekt at en ungdom som har bodd i et hjem preget av rus eller vold får innblikk i dagliglivet i et hjem uten disse faktorene. En mulig effekt av det å oppleve et positivt familiemiljø kan være at ungdommen får vikarierende erfaringer fra samspillet mellom aktørene i denne konteksten. Bandura (1979) mente i sin sosiale læringsteori at denne observerende læringsformen var spesielt påvirkende i forhold til aggressiv atferd, altså at man gjennom å ha aggressive rollemodeller selv blir mer aggressiv, men vikarierende læring kan også være en viktig del av andre typer atferdslæring. Kort sagt kan man si at desto mer en ungdom identifiserer seg med en rollemodell, desto mer påvirker det utfallet av vikarierende erfaringer (Bandura, 1979). Derfor blir vikarierende læring også en viktig del av læringsprosessen ungdommen holder på med i relasjoner til de ansatte. Hjørdis er også inne på hvilken ressurs det kan være å opprette kontakt med ungdommer som bor utenfor institusjonen:

**b86.** *Det her er en hypotese jeg har da sant? At kanskje blir de mer hjelpetrengende når de kommer ut visst de ikke blir kompetent på det at eh å søke ut av institusjonen. Visst de ikke er flinke nok, altså vi ikke er flinke nok til å veilede dem ut av institusjonen mens de er her (...) Eh, og at de klarer og evner å ta kontakt med omverdenen utenfor institusjonen, så er det en fare med det, for at visst de ikke klarer det så har de ikke noe syn på hvordan ting egentlig fungerer. Og da, så jeg synes at vi i miljøet må ha på en måte ha det i tankene at vi skal prøve å få dem ut av institusjonen mens de er her, i andre miljø, slik at de ser at andre ungdommer aksepterer dem selv om de bor her. De føler seg stigmatiserte noen ganger, og det er klart at det kjenner de mye på, og dersom de klarer å finne et miljø som ikke stempler dem, så er det klart at da begynner de å nøste noen nettverk, og det er veldig viktig ser jeg. For jeg ser det veldig godt på henne jeg er hovedkontakt på nå, eh, hun er flink til å ta kontakt utenfor "Rondane", og det er en ressurs for henne, dersom hun klarer å kontakte prososiale venner. (Hjørdis A, s. 4).*

Ved siden av en positiv atferdslæring, kan kontakt med venner utenfor institusjonen gi økt sosial kapital og være en form for nettverksbygging ungdommene kan dra nytte av etter utflyttingen fra institusjonen.

### **11.5 Institusjonens økologiske validitet**

Mange ungdommer bor hjemme lenge etter de har fylt 18 år og har nådd myndighetsalderen. For de som flytter på egenhånd er det vanlig å støtte seg til sine foreldre gjennom råd og veiledning, økonomisk støtte eller tjenester og kontakter. Som vi har vært



inne på tidligere betegnes barnevernsbarna ofte med å stille dårligere enn gjennomsnittet i forhold til hvilken tilgang de har på en slik sosial kapital når de skal flytte på egen hånd (b63, b87). Hvis en stor del av unge mennesker i dagens Norge gjennomgår en gradvis prosess med å avvenne seg fra sine tidligere omsorgsgiveres støtte, er det da rimelig å tro at barnevernsbarna skal klare seg bra uten denne umiddelbart? Mest sannsynlig er det stor forskjell på å gå ut en dør som vil stå på gløtt og en dør som lukkes for alltid bak en.

De omgivelsene ungdommene har i sin institusjonshverdag skiller seg fra hva som venter de etter overgangen til storsamfunnet. Derfor er det viktig at den økologiske validiteten på institusjonen er god nok. Begrepet økologisk validitet refererer i denne sammenheng til hvor mye av kunnskapen, forventningene og de sosiale normene de må forholde seg til på institusjonen som er overførbare til livet etter overgangen. Det er mange fellestrekk mellom det ungdommene har vært inne på og det de ansatte forteller om overgangen fra institusjonen til storsamfunnet. Hvilke relasjonelle ressurser ungdommene har til rådighet etter utflyttingen, deres sosiale kapital, er noe de ansatte snakker mye om. Ingeborg ser dette i sammenheng med hvor godt det å klare seg på institusjonen predikerer hvordan det går etter utflyttingen:

**b87.** *Ja, jeg tenker det blir annerledes enn å ha den, det i bunn og grunn skulle jeg til å si, for det er enkelte ungdommer som bor her nå på huset som ikke har noe kontakt med verken mamma eller pappa, og som ikke har søsken de har kontakt med, og som har veldig få å spille på tenker jeg, den dagen de skal ut i den store vide verden. Og alt det har... alt det medfører da, og da tror jeg det kan bli tøft da, selv om de klarer seg tilsynelatende godt her, tenker jeg at du, du trenger noen rundt deg da, så det kjenner jeg at bekymrer meg litt da, når de ikke har det nettverket, eller har så få å spille på. (Ingeborg A, s. 22).*

Nettverket man har å støtte seg på kan være en viktig faktor for å klare seg bra i en overgang som for mange sannsynligvis er en stor kontrast fra institusjonshverdagen. For mange ungdommer kan det være vanskelig å forestille seg hvordan livet på egenhånd vil ta form. Til tross for dette kan nok barnevernsbarn i likhet med annen ungdom gjennomgående betegnes av en voldsom vilje til å komme seg avgårde (b74), gjerne uten at en har tenkt veldig mye på hva som venter. Spørsmålet blir da om de ferdighetene man har bygget opp er tilstrekkelige til å møte utfordringene i en slik situasjon, og en viktig side av dette er den manglende muligheten til å ombestemme seg i forhold til flytting eller støttebehov. ”Janka” (Follesø, 2006, s. 64) beskriver dette svært godt når hun påpeker at ”(...) mange ungdommer har barnevernet langt oppi halsen når de er 18 år” og at mulighetene for å gjøre om et avslag om hjelp sjelden er til stede. Ingeborg forteller at overgangen kan være vanskelig:

**b88.** *Jeg har tenkt at uansett hvordan en vrir og vender på det, så er det en veldig stor utfordring, den dagen de flytter ut herfra. For det blir noe helt... det blir veldig nytt for dem, og jeg tror det er vanskelig for mange da.* (Ingeborg A, s. 1).

Hun forteller at de ungdommene som fungerer og klarer å tilpasse seg institusjonsmiljøet ikke nødvendigvis får en enkel overgang til livet etterpå (b86, b89). For å imøtekomme noen av utfordringene i overgangen blir det brukt treningshybler, men Ingeborg er usikker på om dette gir nok øvelse i forhold til det hun kaller utslusing (b90):

**b89.** *Jeg er mer spent på hvordan... hvordan det går når de flytter ut jeg egentlig. Fordi at når de er her så er de i den rammen, og vi jobber med de i forhold til de ulike målene, og jeg tror at den dagen ungdommene flytter ut, så tror jeg at vi tenker at jo da vi har nå fått dem til på et vis. At de faktisk har blitt ganske... at de er klare for det, sånn tilsynelatende, men eh jeg har tenkt at det er mange som sliter den dagen de skal ut og ettervernet er dårligere, og de har færre å spille på, og ja alt blir friere da. Så... så jeg tror [Institusjonens] modell fungerer veldig godt mens de bor på huset, men eh... jeg tenker at visst man hadde sjekket og tatt en undersøkelse på fem år etter så vet jeg ikke. Da ser jeg for meg at det er sånn 50/50 [Intervjuer: Okey] Det er ren tipping men.* (Ingeborg A, s. 20).

**b90.** *Jeg tror det er mye, en lang vei å gå skulle jeg til å si, i forhold til utslusing. Og kanskje den selvstendigjøringen og den prosessen med å få de ut herfra på en litt sånn myk måte... og, for det er jo sånn, det er jo treningshybler (...) men det er jo mye press, press på det også, og kanskje bor de der for kort, og kanskje blir det skummelt altså å komme ut i det store intet for å si det sånn. Med få andre og mye spennende fritid, og den biten der. Så jeg tror nok vi skulle ha brukt mer tid på å få ungdommene over i noe annet da.* (Ingeborg A, s. 21).

**b91.** *Ja, og det tror jeg, visst man hadde sjekket sånn fem år etter, så tror jeg det hadde vært interessant og sett det også da, om de klarer seg bedre de som har litt ressurser i nettverket, enn de som ikke har det, eller om det ikke er noe samsvar. Eller for det blir jo egentlig bare synsing for min del, men.* (Ingeborg A, s. 22).

Ingeborg understreker her at hun ser en sammenheng mellom hvilke ressurser en ungdom har rundt seg i overgangen fra institusjonen til å flytte ut og hvordan det går med ungdommen (b90–b91), slik vi var inne på i forhold til Bourdieu (1986) sitt begrep sosial kapital. Hun uttrykker spesifikt at hun lurer på hva resultatet av en undersøkelse fem år etter institusjonsoppholdet hadde vært, og tror ressurser i nettverket kan være en nøkkelfaktor for å klare seg godt (b89, b91). Andreassen (2003) er en av de som i størst grad har uttrykt et fokus på miljøet over et fokus på individuelt arbeid med ungdommene selv, for å oppnå resultater i med ungdom i barnevernets endringsprosesser, blant annet som del av metoder som MultifunC (Barne og Familieetaten, Oslo Kommune). På denne måten postulerer Andreassen (2003) at varig atferdsendring ikke er mulig å få til uten at omgivelsene endres. Ingeborg

(b90, b92–b93) uttrykker også en bekymring for at kontrasten mellom institusjonshverdagen og livet etterpå skal bli for stor gjennom at tett oppfølging byttes ut med lite eller ingen oppfølging:

**b92.** *Fordi at her er det såpass tett, og så skal de ut og så blir det veldig fritt. Og så blir det mye påvirkning, og mange impulser fra andre som kanskje ikke alltid er like [positiv innflytelse]... som vi har kontroll på her, men som vi ikke har kontroll på den dagen de kommer ut da. (Ingeborg A, s. 1).*

**b93.** *(...) jeg tror det blir en brå overgang for mange da, ifra at det er veldig tett her til at det er veldig fritt igjen når de kommer ut. (Ingeborg A, s. 21).*

I lys av disse uttalelsene (b88–b93) kan man stille spørsmålstegn med institusjonens økologiske validitet. Hvis det å klare seg godt på institusjonen ikke er en god indikator på hvordan det går etterpå, hva oppnår en i så fall med et institusjonsopphold? Kan det tenkes at det bør være et enda større fokus på nettverksressurser i arbeidet med barn og unge i barnevernet? Vi skal ta opp denne tråden i drøftingsdelen. Men portrettet de ansatte maler av overgangen er ikke bekmørkt. Med et sammenlignende blikk tilbake i tiden forteller Trond at dagens bilde ser noe lysere ut (b94):

**b94.** *(...) det er vel noe svinn da, men jevnt over så klarer de seg forholdsvis bra. Gjort litt sånn lette undersøkelser på dette her, de som har vært her, hvordan det har gått [Ja] Det er ikke en inngående undersøkelse, men stort sett... nå er hvert fall prosenten større som klarer seg enn det var når jeg begynte. For da var det så mye stoff inni bildet, og de kom så sent inn og venta bare på at de skulle skrive seg ut. Og veldig mange av den gjengen som jeg jobba med da, de døde de. 1-2 år ute på gata, du visste det... det var det verste i arbeidet, når du visste det at (...) det går rett og slett til helvete. (Trond A, s. 21).*

Sammenlignet med når han begynte ser situasjonen i dag bedre ut (b94), men heller ikke Trond gir inntrykk av at det er en stor andel som klarer seg bra. Kanskje kunne en angrefrist for støttetiltak bedret bilde av hvordan det går med ungdommene. Oterholm (2008) har satt fokus på en fleksibilitet i lovverket i forhold til avslutningsfasen mellom ungdom og barnevern. Hun viser til Landsforeningens høringsuttalelse til lovforslag om ettervern, som beskriver at (Ot. prp. 61 1997–1998, S. 6):

...Ofte må ungdommer erfare hva livet utenfor omsorgssituasjonen er før de forstår hva de har gitt fra seg. (...) Mange av de ungdommene som har størst behov for hjelp er de som søker friheten når den er tilgjengelig ved fylte 18 år. Det er også de som ofte er dårligst rustet til å takle livet utenfor omsorgssituasjonen. Vi ønsker at det skal være mulig å opprette/gjenopprette/bytte tiltak fram til fylte 23 år for å gjøre oss i stand til å takle livet alene.

Oterholm peker dermed på angrefrist for ungdommer som har valgt bort et tilbud fra barnevernet etter fulgte 18 år som en nødvendig vei å gå. Oterholm (2008, s. 7) stiller også spørsmålstegn ved om ungdommers rettigheter er for uklare, og som vi beskrev i avsnitt 11.1 ser vi antydninger til dette i vår undersøkelse. Til tross for bruk av øvingsleilighet er Joar (b95) i likhet med Ingeborg (b90, b92–b93) usikker på hvor klare ungdommene er for å stå på egne ben når de er 18 år. Han forteller at det blir en stor overgang fra den oppfølgingen som har vært før myndighetsalderen:

**b95.** [Intervjuer: hva tenker du at kunne ha vært gjort annerledes i forhold til overgangen?] *Nei, altså da tenker jeg vel... jeg dytter jo det over på noen andre, det er jo ikke noe jeg føler vi kanskje kan... vi kunne sikkert ha bidratt vi og, men det er jo ikke vår oppgave. Jeg skulle ønske det var... kall det tettere oppfølging fra... ja det blir enkelt å si hjemkommunene, altså den Norske stat. At noen kunne ha fanget de opp... det er jo det forsåvidt, men jeg syns vel det er litt for dårlig da. Jeg bekymrer meg litt i forhold til å... de har fått til veldig mye i løpet av årene de har vært på institusjon, det trenger ikke å være her, men de er i et system, og når de er 18 år så plutselig er de bare 18 år, og de er bare 18, det er ikke sånn at de endelig er voksne, de er bare 18 sånn enkelt da. Det å kunne hatt... det er vanskelig å se... da er de liksom fritt vilt da som jeg sier... det trenger ikke være... da går det fort... noen går det veldig bra med, men andre ikke fullt så bra med. [Intervjuer: Da tenker du at det kunne vært et mer omfattende tilbud da?] Ja, det er nå det... jeg har ikke noen oppskrift på det, men vi skulle hatt mer tak i dem. Og det var jeg litt opptatt av [på en tidligere arbeidsplass] (...) der det er sånn at ungdommene etter de er ferdige på grunnskolen, så er det på hybel og borte vekk liksom, og jeg er litt opptatt av... og jeg jobbet jo i helsetjenesten (...) det er liksom veldig tett oppfølging fra de er 0-18 år så er de jo inne og veies og måles og alt det. (Joar A, s. 16–17).*

Både Joar (b95) og Ingeborg (b89–b93) viser bekymring i forhold til om ungdommene er klare for et liv på egenhånd den dagen de når myndighetsalderen. På den andre siden kan det å sette en avslutningsdato for institusjonsoppholdet medbringe positive muligheter. Storø (2005) trekker frem avslutningen som ”(...) den hendelsen, eller mer dekkende: den prosessen, som aktualiserer spørsmålet om ansvaret for eget liv” (s. 33). En slik aktualisering kan tenkes å akselerere selvstendighetsprosessen hos ungdommene, i lys av at man nærmer seg å måtte ta ansvar for seg selv. Tanken er da at motivasjon og nødvendighet kan bidra til en positiv utvikling. Men for at man skal komme noen vei med et dytt i ryggen forutsettes det at beina ikke svikter under en.

## **11.6 Ettervern**

En avslutning markerer også en ny begynnelse. Slik sett blir ettervern kanskje mer hjelp med å komme i gang med det nye, enn hjelp med å avslutte det gamle. Storø (2005) poengterer at han i sin kartleggingsundersøkelse i 2004 fant at barnevernstjenesten oppga å

vanligvis gi tilbud om ettervern og oppfølging, men at de i liten grad kunne redegjøre for dette arbeidet. Joar tegner et liknende bilde av ettervernssituasjonen han har erfaringer fra:

**b96.** *Det er jo opplagt og det er noe vi ikke råder over, men som jeg tenker, og det går jo langt utenfor det vi egentlig kan gi noe svar på. Og det er jo... de er jo her fra de er... de kommer jo hit i ulik alder og de drar herfra når de er 18 år da, hvis det ikke er noen spesielle ting. Hva skjer da etterpå tenker jeg, det er noe som jeg tenker en del på da. Jeg tror de har det veldig bra her på "Rondane". Jeg er sikker på at de har det bra, selv om de ikke sier det (latter) så... hva skjer etterpå? [Er det ikke noen etterverns...?] Jo, det er jo det, til en viss grad, men samtidig så mister vi jo... vi har ikke den samme oppfølgingen med alle etterpå, det er jo noen få bare på en måte... de drar jo til hjemkommunene sine, og hva skjer med dem da? Og hvordan... ja, det bekymrer meg. For det er jo klart at når du er 18 år, da trenger ikke barnevernet... hvis ikke det er særskilt grunnlag eller et ønske om det, så er de jo fritt vilt da, strengt tatt er de 18 år og... den overgangen, og det er jo selvsagt mye å bidra med mens de er her og vi har [et treningshybel opplegg] (...) til de som har kommet lengst i prosessen og skal på et vis ut, de flytter jo dit for å trene seg på det. Og de er jo... men altså, det skjer noe der, når den navlestrengen kuttes, de er jo alene. (Joar A, s. 16).*

Bildet Joar tegner av ettervern er i beste fall diffust, og han understreker at det bare er noen få som blir fulgt opp. Oterholm (2008) understreker at mange ungdommer har behov for oppfølging etter fylte 18 år, og viser til en undersøkelse av landsforeningen for barnevernsbarn i 2003 og 2004, der ungdommene formidlet at det var viktig med en slik oppfølging. Espersen (2004) konkluderer i sin undersøkelse at det danske lovverket åpner for en "(...) udslosingsordning, hvor den unge i kortere perioder kan vende tilbake til det tidligere anbringelsessted" (s. 14), men at ingen av saksbehandlerne i denne undersøkelsen hadde tatt i bruk denne muligheten i sitt arbeid. Hun etterspør deretter hvorfor denne ordningen ikke tas i bruk, og oppfordrer til undersøkelser av dette i fremtiden. Å øke bevisstheten rundt hvilke behov ungdom har i denne overgangsfasen kan være en nøkkel til at disse ungdommene lykkes, og Storø (1999) beskriver at forebyggende forsøk i England har vist lovende resultater. I en gjennomgang av flere utenlandske studier konkluderer Egelund og Hestbæk (2003) med at mange ungdommer har et spinkelt nettverk å støtte seg på i overgangen, og at de raskt mister kontakten med institusjonen de har flyttet fra. Storø (2005) konkluderer i sin kvalitative studie av barnevernsungdommers overgang til en selvstendig tilværelse med at støtte er et sentralt begrep i de unges fortellinger. Dette er i tråd med Ingeborgs beskrivelser:

**b97.** *Mhm, nei jeg synes det er veldig vanskelig, og jeg tenker at alle i perioder trenger ressurssterke voksne da. Som liksom kan, selv om de er... har god sosial kompetanse selv, og har, klarer seg veldig godt selv da, så er det noe, jeg tenker at da må jo disse være flinke til å søke... søke støtte da, i fra... om det er fra det offentlige eller om det er fra nære bekjente eller... mhm, og si ifra tidsnok [snakker som ungdom] "nå sliter jeg, jeg må ha hjelp." Og den*

*terskelen tenker jeg er høyere i forhold til å gå til det offentlige, enn visst jeg skulle gått til mamma og pappa og sagt at ting er vanskelig for meg. (Ingeborg A, s. 22).*

Ingeborg legger vekt på at det er en annen terskel å søke støtte fra det offentlige enn det er fra en familie man er vokst opp i (b97). Når denne hjelpen i tillegg ikke er lovfestet hvis ungdommen tidligere har avslått tilbud om hjelp, kan det tenkes at det offentlige ikke bidrar med stort mer enn å referere til sosialkontoret, og at det i tilfelle vil hvile på enkeltindivider om andre typer støtte gjøres tilgjengelig. Storø (2005, s. 9) understreker i denne sammenheng at kvaliteten på det tiltaket ungdommen har vært under spiller en rolle for om ungdommen får behov for å søke støtte fra staten, men forestiller seg at ungdommenes nettverksstøtte kanskje er en like viktig del av dette bildet, slik vi har vært inne på tidligere.

Med bakgrunn i sin intervjustudie, trekker Johannesen (1999) frem ulike sider som pekte seg ut i relasjon til det å klare seg. Det å ha hatt en eller flere signifikante andre, som ga disse "løvetannbarna" trygghet og aksept var en av disse. Dette kan i henhold til vårt intervjumateriale trekkes opp imot beskrivelsene av trygghet og selvaksept. Videre ble disse barna beskrevet som å tillegge seg selv vilje, utholdenhet og evne til å ordne opp i eget liv. Storø (2006) forteller at han gjennom et møte med sine russiske barnevernsskollegaer fikk høre hva de mente var de viktigste faktorene ungdommene trengte for å kunne stå på egne ben. De trakk frem det å tjene egne penger og bruke disse på en fornuftig måte, å mestre det å løse konflikter og problemer samtidig som å ta gode beslutninger for seg selv, ta vare på egen bolig, skape en god fritid, ta vare på egen helse og å skaffe seg relasjonelle ferdigheter for å kunne inngå i ulike sosiale felleskap. Helgeland (2007, 2009) oppsummerer sin longitudinelle studie med å peke på fire forhold som var betydningsfulle for hvor vellykkede tiltakene hun undersøkte var. Disse var signifikante andre, altså betydningen av gode relasjoner, trening i hverdagslivets gjøremål og fritidsaktiviteter, miljøskifte og oppfølging. Egelund og Hestbæk (2003) konkluderer i sin gjennomgang av ettervernsstudier med at økonomisk støtte og opplysninger om disse støttemulighetene er viktig for at barnevernsungdom skal klare seg. I tillegg nevnes kontakt med stabile voksne som kan veilede i forhold til praktiske livsferdigheter. Vi skal komme tilbake til disse faktorene i lys av vårt intervjumateriale.

## 12. Drøfting av Del III

Vi har i Del III lagt frem fire sentrale temaer i informantenes beskrivelser av ungdom i barnevernets endrings- og utviklingsprosesser, knyttet til selvstendighet og sosial kompetanse. Vi skal her drøfte resultatene og de teoretiske perspektivene som er presentert i disse delene.

De ansatte beskriver en følelse av trygghet som et viktig fokus i det innledende arbeidet med ungdommene (b10, b16). Å skape trygghet blir forstått som å legge til rette for at ungdommene skal komme i gang med sine mentale og atferdsmessige endringsprosesser. For ungdommene er det å gjøre seg kjent med personalet, eventuelle andre ungdommer (b13) og omgivelsene ellers, en del av å føle seg trygg, og når ukjente faktorer som vikarer og nye ungdommer introduseres, forteller flere av ungdommene at dette er vanskelig (b13, b14). Dette antyder at ungdommene trenger stabilitet i sine omgivelser (b17) og kontinuitet i sine relasjoner for å kunne lykkes med sine utfordringer. Tillit til de ansatte og en begynnende trygghet i institusjonsmiljøet er et mål i seg selv, men det er også et middel til å nå de mer langsiktige endringsmålene ungdommene arbeider med. Med Larsen (2004) og Quinn (1990) sine perspektiver på endringsprosesser introduserte vi at endringer innebærer å oppgi noe man har begynt å holde fast på. Et møte med et ukjent bilde på selvet må enten omformuleres til ny innsikt, eller reageres mot i den forstand at en følelse av trygghet kan bevares. Dette aktualiserer trygghetens vekselvirkende rolle i endringsprosesser. For ungdommene i vår undersøkelse kan det være vanskelig å slippe tak i det kjente. Men dette er et viktig aspekt for å muliggjøre utvikling, og vi mener arbeidet mot en integrert trygghet består av en vekselvirkende prosess med å introdusere stimulerende elementer i ungdommenes tilværelse og å skape nok trygghet til at ungdommene våger å forsøke seg på disse utfordringene. Kan ungdommene bli trygge nok til å tåle å feile uten å gi opp, har man lagt et godt utgangspunkt for det videre arbeidet.

Flere av våre informanter, spesielt Kari (b26–b27, b30–b32, b37–b40, b81) og Georg (b18–b25, b34, b55), anvendte en biografisk struktur når de fortalte om sine endrings- og utviklingsprosesser, og dette førte oss frem til det biografiske narrative og selvoppfattelsen som innfallsvinkel til å forstå intervjumaterialet. De beskrev erfaringer fra barne- og ungdomstiden, og så disse i lys av hvem de er i dag. På denne måten fortalte de ikke bare om hvilke områder de hadde endret seg på, men illustrerte endringene i konteksten av egen

livshistorie. Med en semi-strukturert intervjuform var det lagt opp til at informantene skulle ha rom til å forme intervjuet, men vi hadde ikke forventet at de ville ta i bruk en biografisk fremstillingsform for å kunne tydeliggjøre innholdet i deres endringsprosesser. Denne biografiske fremstillingsformen må derfor ikke bare forstås som en gjenfortelling av hendelser, men også en mulighet til å forstå hva som er viktig i fortellerens livsverden.

Vi forsto denne narrative strukturen som en spesielt gunstig innfallsvinkel til å forstå problemstillingen, og et viktig tema her var den selvorganiserende rollen narrativet hadde. Gjennom å skape kontraster mellom fortid og nåtid tydeliggjorde de innholdet i sine endringshistorier. Et tema i disse historiene var endringer i relasjonen til andre (b18, b26–b27, b40). Vi kastet lys på slike endringer gjennom å vise til Kegans (2000) teori om skifter mellom subjekt/objekt posisjoner i relasjonene til andre. I henhold til dette kan vi forstå hvilke elementer i ungdommenes livsverden de selv styrer, og hvilke som de blir styrt av. Gjennom en bevissthetsøkning der ungdommene i samarbeid med de ansatte kan ta flere perspektiver på relasjonene til andre, beskriver Hjørdis (b49) og Ingeborg (b44, b45) at et arbeid med selvinnsett er en viktig side av å bli mer selvstendig i disse relasjonene. En slik innsett er for de ansatte et mål i seg selv (b49), i tillegg til at det er en vei mot å øke ungdommenes egne innvirkningsmuligheter både i henhold til institusjonspraksisen (brukermedvirkning) og i eget liv. Når dette fungerer slik Hjørdis beskriver (b49), blir ungdommenes arbeid med selvinnsett indirekte knyttet til å øke deres brukermedvirkning i deres institusjonshverdag ved at de tar en mer aktiv rolle i å utforme hvilke mål de ønsker å arbeide mot på institusjonen.

Læringsteori slik den blir presentert av Bandura (1986, 1993, 1997), der mestrings sirkelen viser hvordan forventningene vi tar med oss inn i en læringssituasjon påvirker denne<sup>14</sup>, antyder et stort potensial for endring og utvikling om de ansatte bidrar til å skape mestringsopplevelser for ungdommene. I første omgang kan læring gjennom observasjon og motivasjon styrke tro og evne til å mestre sosiale og praktiske oppgaver, og dermed underbygge mestringsopplevelser som forsterker denne troen også ut over relasjonen til den ansatte. Med et narrativt perspektiv kan dette inkorporere mestringshistorier i ungdommenes selvoppfattelse, og dette kan bidra til å rekonstruere tidligere negative erfaringer i et nytt lys. På denne måten kan også innholdet i selvskjemaene ("self-schemas")

---

<sup>14</sup> se avsnitt 9.1.3



(Markus & Wurf, 1987) vi innhenter informasjon fra omverden med endres, og dette kan potensielt bidra til endringer i hvordan man oppfatter både seg selv og sin omverden. Lykkes man med en slik endringsprosess kan bekreftelsestilbøyeligheten ("confirmation bias") (Swann & Read, 1981) og selvreferanseeffekten ("Self-reference-effect") (Kuiper, & Rogers 1979) bidra til å opprettholde vår selvoppfattelse som mestrende, selvstendige og sosialt kompetente individer.

Men disse mentale organiseringstendensene er et tveegget sverd i endringsprosesser, på samme måte som de bidrar til å opprettholde en ny selvoppfattelse etter å ha lyktes i en endringsprosess, bidrar de til å motarbeide denne nye forståelsen av selvet i utgangspunktet. Den ansattes rolle som andrestemme for ungdommen blir derfor svært viktig for å bryte gjennom denne motstanden. Undersøkelser av Johannesen (1999), Helgeland (2007, 2009) og Storø (2005) påpeker miljøskifte og kontakt med stabile voksne som veileder og støtter som sentralt for å skape positive livsløp for ungdommene. Et nytt miljø gir muligheten til å rekonstruere selvoppfattelsen, og veiledning med tett oppfølging kan være den nødvendige støtten som skal til for å skape mestringsopplevelser. På denne måten er resultatene i vår undersøkelse en bekreftelse av at oppfølgingen fra stabile og støttende voksne er en viktig forutsetning for at ungdom plassert på barnevernsinstitusjon skal lykkes i sine endringsprosesser (b17,b22,b73,b75).

Vi belyste også selvakseptens rolle i endringsprosesser. Flere av ungdommene fortalte om vanskelige opplevelser fra sin fortid, og de ansatte forteller at de har fokus på å bygge opp og støtte ungdommene (b33). Relasjonen til de ansatte trekkes frem som en viktig faktor for at ungdommene skal styrke sitt selvbylde, som igjen er en faktor for å jobbe med sosial kompetanse og selvstendighet i vårt intervjumateriale (b30–b40). Her beskrives det at rollespill og praktisk øving i samarbeid med ansatte er nyttige verktøy i arbeidet med forsvarsmekanismer, sosial nervøsitet og sosial angst, og dette bekrefter de teoretiske perspektivene vi har anvendt på arbeidet med slike utfordringer (Kearney, 2005; Larsen, 2004). Gjennom bruken av Larsens (2004) endringsbegrep forstår vi noen former for forsvarsmekanismer som overlevelsesrelaterte atferdsmønstre. For å lykkes med å endre denne atferden trenger ungdommene kontinuitet og en balanse mellom trygghet og tilpassede utfordringer i relasjonene til de ansatte. Dette kan muliggjøre at de våger å møte det ukjente, både i form av nye situasjoner og påta seg roller som ikke omfatter å klamre seg til tryggheten med å mislykkes eller tryggheten med å innta roller der det ikke er legitimt å forsøke å endre

antisosial atferd. Eksempelvis kan vi se en slik utvikling med Georgs beskrivelser av sine ambisjoner i dag, i kontrast til at han mente at fengsel (b19) var et realistisk scenario for fremtiden når han var yngre. Det er tydelig at han i dag, hvert fall på et mentalt plan, våger å planlegge situasjoner han ikke har erfaringer fra tidligere (b25), og at han opplever at han har lykket i sine endringsprosesser (b21, b22, b24).

Som et eksempel kan det tenkes at ungdommene i vår kontekst finner det lettere å beholde den tryggheten det er i å skulke skolen, enn det er å komme til en time der en ikke kan faget. Det er i slike situasjoner trygghetens vekselvirkende funksjon viser seg best, og den ansatte vil i slike tilfeller måtte bryte gjennom flere mentale barrierer for at ungdommen selv skal oppdage positive sider av en slik prosess. Trygghetens rolle i endringsarbeidet får dermed en kompleks dobbeltrolle, der de ansattes kompetanse til å vurdere hvilke utfordringer som stimulerer endringsprosessen, men samtidig ikke blir for vanskelige, er essensielt. I lys av dette er det spesielt interessant at Georg understreker samarbeidet med de ansatte som en viktig del av det vi forstår som en historie der han har lykket i mange av sine endringsprosesser (b18,b20,b22). Vi tolker dette som at Georg opplever å ha møtt stimulerende nok utfordringer til å endre og utvikle seg, og at dette har en sammenheng med at han har blitt veiledet på en måte som har innebåret nok trygghet til å slippe tak i noen av hans tidligere antisosiale atferdstendenser. At sosial engstelighet og nervøsitet trekkes frem som noen av de vanligste utfordringene (b7, b17, b34–b36, b46), og at det er færre beskrivelser av aggresjonsproblematikk (b19, b29, b46) er en interessant side ved datasettet. Kanskje kan dette antyde at ungdommene i vår undersøkelse opplevde en mer innoverrettet frustrasjon, og at det å ”krympe seg sammen” var en vanligere reaksjon enn å ”blåse seg opp”.

Vi beskrev også forholdet mellom attribusjonsteori og selvaksept, der vi brukte Karis opplevelse av å ha prioritert seg selv i forholdet til sin mor som eksempel på funksjonell selvbeskyttende attribuering. For å skape fremgang i arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse kan det i noen tilfeller være nødvendig å gjøre slike relasjonelle prioriteringer, og det er derfor viktig å respektere hvordan ungdommene årsakstilskriver og posisjonerer seg i sine historier. I denne sammenheng er det viktig å ta med seg at det er en naturlig avstand mellom måten en person oppfatter seg selv og måten andre oppfatter denne personen, som følge av blant annet tendensen til å oppfatte seg selv i et positivt lys (”self-serving bias”) (Myers, 2008). Fra et terapeutisk synspunkt medfører dette at det er nødvendig å kunne forstå ungdommenes egne opplevelser av sine relasjoner og situasjoner, og at de ansatte tar med seg

kunnskapen om et naturlig mellomrom mellom deres egen og ungdommenes forståelse i sitt arbeid, uten at dette blir forstått som manglende selvinnsett. Taylor (1989) understreker at denne avstanden mellom egen og andres vurdering minsker om personen blir deprimert, og igjen kan de ansatte nyttiggjøre seg forståelsen av dette til å evaluere ungdommene, og på denne måten finne indikasjoner på hvordan ungdommenes arbeidsoppgaver bør tilrettelegges. Det er naturlig å tenke seg at det er forskjell på hvordan en legger opp arbeidet med en ungdom som sliter med selvksept (b33) og en som er ”verdensmester” (b50, b55).

Sannsynligvis skifter fokuset i ungdommenes biografiske selvoppfattelse over tid, men vi forstår det som en viktig side av ungdommenes beskrivelser at de får funnet ut av denne struktureringen i sitt eget tempo. I lys av dette kan det være en viktig del av de ansattes arbeidsoppgaver å være tilfreds med tilretteleggelsen for at ungdommen skal kunne endre og utvikle seg, og ikke bli utålmodig om det tilsynelatende ikke skjer merkbare endringer (b51). Ofte blir fremgang målt i form av atferdsevaluering, men i mange tilfeller kan det tenkes at det behøves en mental arbeidsprosess i forkant av å lykkes med atferdsendringer. I slike faser kan uttrykk for selvoppfattelsen og det biografiske narrative brukes som evalueringsverktøy for å øke forståelsen av hvordan slike mentale prosesser foregår. Det kan tenkes at det kan få en negativ effekt om manglende atferdsendring resulterer i større og større trusler og sanksjoner fra de ansattes side, i de tilfellene der det har begynt å skje en endringsprosess mentalt. Hvis dette er med på å bekrefte ungdommens opplevelse av seg selv som et sentrum for atferdsutskeielser i miljøene der en ferdes, kan fort de begynnende mentale endringene kveles ved fødselen. Endringshistoriene fra vårt intervjumateriale viser helt klart at det har vært langvarige prosesser, over flere år, der tralten ofte har vært to skritt frem og ett tilbake. Selvoppfattelsen, selvbeskrivelsene og den narrative fremstillingen ungdommene gjør gir et spesielt godt grunnlag til å evaluere mentale endringsprosesser. Disse kan anvendes i tillegg til de mer synlige atferdsrelaterte endringene, og kan gi gode svar på om balansen må justeres i retning av mer stimulering (eksempelvis ungdommen kan, men vil ikke), eller mer støtte (f. eks. ungdommen vil, men klarer ikke) slik Kari (b28, b75) og Georg (b22) forteller om. Kunnskapen fra den narrative forståelsesrammen gir en unik innfallsvinkel til disse prosessene, og kan gi innsikt på generelt og spesifikt nivå om hva som kan gjøres for å støtte ungdommene på akkurat det stedet de er i sine endrings- og utviklingsprosesser, og narrative kan på denne måten ha både en evaluerende og terapeutisk funksjon for ansatte i denne konteksten.

Eksempelvis bør det være forskjell på hvordan en møter en atferdsutskeielse som var planlagt og en som var mer tilfeldig. Teoretiske perspektiver på attribusjonsteori kan i slike sammenhenger være et nyttig virkemiddel for å forstå ungdommenes tenkning, og vi forstår totalt sett narrativet som en spennende innfallsvinkel til ungdommenes livsverden. Kari forteller om at hun har vært på institusjonen relativt lenge, men at det først er i den siste tiden at hun virkelig har tatt seg inn og fått øynene opp (b27). I likhet med Georg, forteller Kari om en positiv relasjon til en av de ansatte (b81). Kanskje har det vært en forløsende faktor i hennes endringsprosesser at de ansatte har hatt tid til å bygge opp en trygg og bærekraftig relasjon til henne. Slik vi forstår hennes narrative fremstilling har hun arbeidet med noen viktige sider av sine relasjoner til andre og sin selvoppfattelse ganske lenge, og beskriver at hun opplever å ha blitt mer selvstendig og sosialt kompetent i løpet av denne perioden. Vi forstår dette som et eksempel på at hun har sluppet tak i enkelte elementer som har gitt henne en overlevelsesrelatert trygghet, og det at hun nå ser håpefullt fremover i tid antyder at hun har funnet en funksjonell måte å organisere sitt narrativ, og at hun på noen områder har opparbeidet seg en integrert trygghet. For noen ungdommer kan bare det å fortelle at fremtiden ser lys ut, og at de har satt seg mål om utdanning og arbeid være et stort steg. På denne måten forstår vi Kari sine beskrivelser som å være et eksempel på at hun har klart å omskape mange av sine endringsprosesser til det Larsen (2004) kaller utviklingsprosesser.

Mange av spørsmålene vi stilte ga korte tilbakemeldinger fra ungdommene, men når de tok i bruk en biografisk fortellingsform ble det ofte lettere å forstå hva de mente, samtidig som vi i disse utsagnene fikk tilgang til en forståelse av ungdommene som annen dialog ikke skapte. Det er mulig å tenke seg denne biografiske fortellingsformen som naturlig, og det kan tenkes at enkelte av ungdommene hadde vanskelig for å fortelle om sine endringsprosesser på andre måter. Gjennom å analysere de narrative identiteter som presenteres kan vi forstå hvem fortelleren opplever at han er og hvordan han forstår seg selv i relasjonene til andre, og årsakstilskrivningene i historien kan gi oss informasjon om hvordan fortelleren forstår ulike hendelser i sin livsverden. Det kan og tenkes at den narrative strukturen kan bidra til å fasilitere formidlingsevnen hos voksne (Lundby, 1998), men det virker sannsynlig at denne formen er spesielt nyttig for ungdommene i barnevernet for at de skal kunne formidle sine opplevelser, tanker og erfaringer. Med andre ord kan den selvbiografiske formidlingsformen gjøre det lettere for ungdommene å gi andre innpass i hva som er viktig i deres unike livsverdener, og dermed gjøre det mulig å forstå hva som kan være konstruktive løsninger på

utfordringene som eksisterer her. Vi opplevde at den narrative fortellingsformen ble en dialog på ungdommenes premisser, og dermed skapte innsikt i hvordan de lagde mening i sin livsverden.

En standardisert metode kan bidra til å skape et godt utgangspunkt for hvordan ansatte i barnevernet skal møte sine brukere, men for de ansatte som har anledning til å jobbe med ungdommer over tid, finnes det stort potensial i å bruke narrativet som forståelsesramme for hvordan de kan tilrettelegge for endrings- og utviklingsprosesser med selvstendighet og sosial kompetanse. Å integrere en fleksibilitet som tillater at tilbudet til ungdommene i barnevernet kan dra nytte av grundige og kontinuerlige evalueringer av deres behov i forhold til dette, virker derfor som et fruktbart utgangspunkt for en debatt om metodikk i barnevernet. Det er kanskje ikke ressurser til dette i alle tilfeller, men der de ansatte kan benytte narrativets rollefordeling, strukturering, attribuering og innhold over tid til å øke forståelsen av hva som er nyttige utfordringer og målsetninger for ungdommene kan denne innfallsvinkelen styrke de ansattes kompetanse som støttespillere.

Et tema de ansatte var opptatt av var å øke ungdommenes bevissthet rundt deres egen og andres atferd. Gjennom å presentere nye perspektiver for ungdommene var målsetningen å øke deres selvinnsett og deres forståelse av sosialt samspill (b44–b46, b49). Men for at ansatte i denne konteksten skal kunne yte god hjelp til ungdommene er det nødvendig å ha kunnskap om hvilke mekanismer som spiller inn på vår forståelse av oss selv i relasjonen til andre. I denne sammenheng beskrev vi hvordan selvhevdende sosial sammenligning i mange sammenhenger kan forstås som en naturlig og funksjonell tendens til å ivareta eget selv bilde og at det for ansatte i denne konteksten i mange sammenhenger kan være hensiktsmessig å forstå denne naturlige selvfavoriserende tendensen som positiv (Taylor, 1989; Myers, 2008; Taylor & Brown, 2003). Det er ikke dermed sagt at vi skal invitere til å gå ned en vei av uforbeholden selvforherligelse i sammenligningen med andre, men at ansatte i denne konteksten ikke må søke å sidestille ungdommens sosiale sammenligninger med det bildet den ansatte har.

Samtidig er det nødvendig å balansere arbeidet med selvaksept med en realistisk selvinnsett. I denne sammenheng benyttet vi Joharis Vindu (Luft & Ingham, 1984) for å hjelpe å demonstrere hvordan de ansatte kan forstå ungdommenes selvinnsettsprosess. Den venstre siden av figur 1 viser de områdene ungdommen selv har innsikt i, mens det blinde

vinduet markerer de områder der ungdommen kan ha nytte av at de ansatte bruker sin forståelse til å tilrettelegge for hvordan ungdommen gradvis kan dekke mer av området med sin egen forståelse. En av de ansatte kaller dette arbeidet realitetsorientering (b56), og i slike tilfeller brukes dialog om språkbruk (b43–b45, b47, b48) som eksempel på hvordan de ansatte arbeider med å øke ungdommenes bevissthet på egen atferd og hvordan denne oppfattes av andre, som da blir et arbeid med å flytte elementer fra det blinde vinduet over til vinduet som kalles arenaen. I arenaen vil arbeidsprosessene i stor grad være utviklingsprosesser, der ungdommen selv kan gjøre de aktuelle tanke- eller atferdsmønstre til objekt for refleksjon (Kegan, 2000) og dermed selv bidra til å utforme hensiktsmessige utviklingsrelaterte oppgaver i arbeidet med disse utfordringene. Når ungdommene kan bli bevisst på ulike tolkninger av andres atferd ("Du provoserer meg fordi du vil ha oppmerksomhet fra meg eller andre" i motsetning til å kun oppleve sinne på grunn av provokasjonen) så skapes et rom for å agere på et annet grunnlag ("Jeg kan velge å gi deg oppmerksomhet på en annen måte enn gjennom sinne, eller velge å ignorere deg"). Det kan også bidra til å få større handlingsrom gjennom bevisstheten på egen tenkning ("Jeg blir provosert, men fjerner meg fra situasjonen slik at jeg ikke blir aggressiv"). Disse eksemplene demonstrerer hvordan en økende bevissthet og nye perspektiver på seg selv og andre kan sette i gang og styrke endringsprosessene ungdommene jobber med.

Trond forteller om en situasjon der han demonstrerer ungdommenes egen atferd (b46) i møte med andre, og dermed bruker rollespill for å skape perspektivtakning, mens Jan forteller oss et liknende eksempel på hvordan han har nyttiggjort seg de ansatte i arbeidet med blinde elementer og på denne måten økt sin selvinnsett (b47). Å gå foran som et godt eksempel var viktig for de ansatte, og flere understreket hvordan de opplevde seg selv som rollemodeller for ungdommene (b60). Bandura (1979) sin sosiale læringsteori belyser hvordan man kan forstå vikarierende læring fra rollemodeller som en arbeidsmåte for å heve ungdommenes kompetanse. En annen side av arbeidet som ble tydelig i intervjumaterialet er hvordan det å kunne nyttiggjøre seg av de ressurser man har til rådighet er viktig for at ungdommene skal lykkes. Både Kari (b31, b75), Georg (b22, b24, b34, b54–b55) og Edwin (b52) forteller hvordan de har klart å øke sin bevissthet rundt seg selv og sin atferd, og at de i denne sammenheng har blitt mer samarbeidsorienterte i sin relasjon til de ansatte. Gjennom en slik bevissthetsøkning har de i større grad tatt i bruk de ressursene de har hatt rundt seg, og vi forstår dette som viktige steg i deres selvstendighetsprosesser.

Hjørdis understreker hvordan det over tid ofte er slik at arbeidet med selvinnsikt bærer frukter på den måten at ungdommene i større grad blir med og tar initiativ for egne arbeidsprosesser og mål (b49). For å bidra til dette forteller de ansatte at de ofte må gå foran og dra lasset innledningsvis, og at det å starte prosesser som ungdommene selv overtar ansvaret for, er en viktig del av arbeidet (b84–b85), noe også Kari bekrefter (b28). For de ansatte er dette et mål i seg selv (b49), og det at ungdommen begynner å bli opptatt av egen selvstendighet og sosial kompetanse kan forstås som et av de viktigste stegene på veien mot å lykkes i deres endrings- og utviklingsprosesser.

For å styrke ungdommenes arbeidsprosess med selvstendighet legges det opp til at ungdommene har ansvaret for mange praktiske oppgaver i institusjonens hverdagsliv. De ansatte beskriver denne praktiske selvstendigheten som et område ungdommene behersker godt. Ungdommene selv bekrefter stort sett dette (b79), og bruker matlaging, butikkinnkjøp og vasking som eksempler på oppgaver de er vant til fra institusjonen (b5, b67). Men enkelte praktiske oppgaver, gjerne av typen som knyttes spesielt til voksenlivet, som jobbsøknader, oversikt over rettigheter og lovverk, skaper noe bekymring for enkelte (b66, b67). Et aktuelt arbeidsområde for å støtte ungdommene i denne overgangen kan være å formidle kunnskap om aktuelle offentlige systemer. Det er grunn til å stille spørsmålsteget ved om formidlingen av denne kunnskapen har vært for uklar for ungdommene i vår undersøkelseskontekst. Der mange ungdommer har foreldre og andre voksne som enkelt kan hjelpe med ulike søknader og lignende, står en del av ungdommene i vår undersøkelse ganske alene og med lite ressurser i nettverket etter å ha avsluttet forholdet til barnevernet (b63, b87, b90–b91). Til tross for at ungdommene i undersøkelsen var fra 15–18 år var det enkelte som hadde lite eller ingen kunnskap om hvilke muligheter de hadde i forhold til ettervern (b64). Vi skal komme tilbake til de manglende nettverksressursene som nevnes ovenfor, men tar vi dette i betraktning virker kunnskapsformidling om offentlige systemer som et arbeidsområde som bør integreres i større grad i ungdommenes institusjonsliv. Uten kunnskap om disse systemene, og uten enkel tilgang på personer med denne kunnskapen, er det overhengende sannsynlig at mange får mindre attraktivt arbeid og færre strenger å spille på i møte både fritids- og arbeidsliv.

Gjennom ungdommenes beskrivelser av hvilke forventninger og tanker de hadde om overgangen fra å bo på institusjonen til å stå på egne ben, ble det tydelig at det å kunne ta initiativ og utnytte ressursene de hadde til rådighet var viktig. Ettersom det her gjøres flere beskrivelser av at ungdommene har lav sosial kapital (Bourdieu, 1986), og dermed har lite å

støtte seg på etter utflyttingen (b63, b85–b87, b89, b91, b96), blir det ekstra viktig å tilrettelegge for å øke deres sosiale ferdigheter, og tilrettelegge for muligheten til å få kontakt med ungdom og voksne fra positive miljøer utenfor institusjonen. De omfattende beskrivelsene av manglende sosialt nettverk er kanskje det mest alarmerende aspektet av vårt intervjumateriale. Det skaper også en markant kontrast til det bildet vi får av at ungdommene stort sett beskriver gode relasjoner til de ansatte, og forteller om fremgang i egne endrings- og utviklingsprosesser. Med et overordnet blikk på informantenes beskrivelser ser det ut som ungdommene og de ansatte stort sett er enige om at det går bra på institusjonen, og at flertallet av ungdommene har vist fremgang på viktige arbeidsområder. Men der mange av ungdommene har en optimistisk tankegang om egen fremtid, ser de ansatte gjennom sine erfarne briller en mørkere fremtid for mange av ungdommene. I en nesten samstemt tone uttrykker Hjørdis (b86), Joar (b95–b96), Trond (b85) og i stor grad Ingeborg (b87–b93) en bekymring for om ungdommene er klare for de utfordringene som venter utenfor institusjonen. De skisserer et bilde der denne overgangen blir en brå kontrast til institusjonslivet, og der fristelsene er mange. Den kompetansen ungdommene har med seg fra institusjonen i denne overgangen i forhold til å søke støtte og opprette kontakt med positive miljøer blir beskrevet som en svært viktig faktor for at ungdommene skal klare seg godt (b97).

Beskrivelsen av at mange ungdommer har lite sosial kapital når de skal ut i storsamfunnet understreker to viktige punkter i vår undersøkelse. I første omgang kan vi se dette som en bekreftelse på at arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse er et viktig arbeid fordi ungdommene må se til seg selv for å finne styrke til å mestre sine utfordringer, men enda viktigere er det å reflektere over hva dette innebærer i forhold til å skape et tilfredsstillende tilbud for ungdom i barnevernet. Med grunnlag i de ansattes uttalelser stilte vi spørsmål med institusjonsplasseringenes økologiske validitet. For at et tilbud fra barnevernet skal være nyttig bør det også ha en effekt utover tiden ungdommene er på institusjonen. En måling av et slikt sammensatt bilde kan være svært utfordrende og intrikat, men ifølge våre informanter er ikke dette bildet oppløftende (b89, b93, b94). Kort oppsummert gir vår undersøkelse et bilde av at de fleste ungdommene har et godt forhold til noen av de ansatte de forholder seg til i sin hverdag, og at denne relasjonen er meget viktig i arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet.



Når støtte virker som å være et så markant og sentralt begrep både i undersøkelser av hva som er viktig for at ungdommer i barnevernet skal lykkes (Helgeland, 2007, 2009; Johannesen, 1999; Storø, 2005) og som faktor i arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse i vår undersøkelse, virker det som et fokus på nettverksressurser kan være en mer fruktbar tilnærming enn et utelukkende fokus på individets egenutvikling. Dette gir oss et bilde av to hensyn som bør balanseres for å skape et fullverdig tilbud fra det offentlige. På den ene siden må det være fokus på hvor langt ungdommen er kommet på veien fra å ha en avhengig til en uavhengig relasjon til de ansatte (Kvalsund & Meyer, 2005) eller for å bruke andre ord, hvor langt de er kommet i sine selvstendighetsprosesser, og dette må vektlegges med hensyn til hvilke nettverksressurser det vurderes at ungdommen kan trekke på i storsamfunnet. Til tross for at en evaluering av denne situasjonen kan være vanskelig, har vi belyst muligheten med å bruke selvoppfattelsen og det biografiske narrative som et mulig evalueringverktøy. Det virker hensiktsmessig for det offentlige å justere tilbudet om ettervern til de ulike behov som eksisterer, og ikke legge dette frem som et kategorisk valg, men heller holde denne døren åpen for alle i en viss tidsperiode slik Oterholm (2008) er inne på. Espersen (2004) sin undersøkelse i Danmark indikerer at det ikke er nok å gjøre en slik ordning mulig i loven, men at det er nødvendig å følge opp slike vedtak med tiltak som gjør at saksbehandlere i barnevernet faktisk benytter slike muligheter.

Ser man på ressursbruken fra det offentliges side, kan det tenkes at det kan være fornuftig å tilby et mer omfattende ettervernstilbud både fra et samfunnsøkonomisk og et samfunnspsykologisk perspektiv. Om effekten av et slikt tilbud er relativt liten er det likevel mulig at det er lønnsomt å bruke ressurser på at noen få personer øker sin involvering i arbeidslivet, vektet mot hvilken utgiftspost det er å ha de samme personene på sosialtrygd eller lignende tilbud i store deler av livet. Begynner barnvernsungdommene på en selvstendighetshistorie der viktige elementer som bolig, arbeid og sosialt liv er på plass allerede i overgangen fra institusjonen kan dette ha en rekke positive ringvirkninger senere i livet. Å knytte arbeidet med selvstendighet og sosial kompetanse opp mot storsamfunnet som arena virker dermed som en gunstig innfallsvinkel til å skape et tilbud med god nok økologisk validitet til at ungdommene kan lykkes med overgangen til storsamfunnet. Derfor forstår vi den delen av det miljøterapeutiske arbeidet som omfatter arbeid med ungdommenes familie, nærmiljø og venner som spesielt sentral for å møte de utfordringene ungdommene har foran seg i overgangen fra institusjonen.

Fokuset på en støtteordning i overgangen fra institusjon til storsamfunn er i tråd med teoretisk grunnlagte modeller som MultifunC (Oslo Kommune, barne- og familieetaten) som er i bruk i dagens barnevern og Andreassens (2003) teoretiske perspektiver. MultifunC modellen tar utgangspunkt i en 6 måneder lang institusjonsbehandling, men holder muligheten åpen for individuell tilpasning. En interessant side av vårt datasett som ikke er i overensstemmelse med det som blir presentert i en slik modell, er noen av ungdommenes beskrivelser av at det i deres endringsprosesser har vært behov for en omfattende tidsramme. Vårt intervjumateriale viser at en viss tålmodighet, og tid til å bygge relasjoner blir beskrevet som viktig for de som forteller om endringsprosesser. Kanskje det viktigste i disse endringshistoriene er at denne støtten og relasjonen over tid sakte men sikkert har lagt et grunnlag som gjorde endringsprosessene mulige. Georg understreker dette ved å uttrykke takknemlighet for at de ansatte holdt ut med han, og sier de har stor ære for at de har hjulpet han på rett vei (b22). Et bilde av trygghet som et innledende mål i arbeidet, og videre stabile relasjoner med fokus på å skape nye mestringsopplevelser og dermed samtidig arbeide med selvoppfattelsen hos ungdommene, og til slutt ha tilstrekkelig tilbud om støtte, veiledning og oppfølging, samt orientering om relevante offentlige systemer, i overgangen til storsamfunnet viser en grov skisse av hvordan våre informanter vurderer et godt tilbud fra barnevernets side for at ungdommene skal øke sin selvstendighet og sosiale kompetanse. Men som vi har sett i enkelte tilfeller (b69), er ikke ungdommene helt fornøyde med oppfølgingen de har fått på institusjonen. Til tross for enkelte uttrykk for misnøye under institusjonsoppholdet, er det i forhold til ettervern skoen trykker mest ifølge våre informanter. Et eksempel på dette får vi når Alex forteller at han hadde takket ja til et tilbud om oppfølging utover institusjonsplasseringen (b68) om han hadde fått dette, mens han samtidig forteller at han ikke er kjent med en slik mulighet (b64).

Kari understreker denne mentale delen av å klare seg selv som vanskeligst (b79). Alex forteller at det hadde vært lettere om han hadde hatt noen å ta kontakt med (b63), og sier han er litt redd (b61) og at det blir litt skummelt (b68) å flytte for seg selv. Edwin forteller at han føler seg veldig alene (b69–b71) og han forteller at det er han som må være sterk når han flytter ut, fordi han har få han kan regne med (b69–b71). Oterholm (2008) påpeker at det hadde vært gunstig å holde muligheten åpen for å benytte seg av tilbud fra barnevernet også etter at ungdommen har avvist denne muligheten. Ettersom mange ungdommer er så opptatt av å komme ut og bort fra institusjonen, og den oppfølgingen de har fått der, at de glemmer å

tenke på de positive aspektene av denne situasjonen, kan det tenkes at vurderingsgrunnlaget for å avgjøre om man ønsker tilbud om ettervern ikke er det beste, og heller ikke blir tatt på det beste tidspunkt. Som det nevnes i landsforeningens høringsuttalelse (1997–1998) trenger mange ungdommer å prøve seg på livet på egenhånd før de vet hva de har gitt avkall på. Derfor kan det virke unødvendig å ha en så bastant ordning om muligheten til å ombestemme seg. Et alternativ kunne ha vært å ha et åpent lovpålagt tilbud i selve overgangen til storsamfunnet.

Slik Storø (2005) påpeker kan noen ungdommer oppleve den avsluttende fasen og overgangen fra institusjonslivet som en forløsende faktor i egen utvikling, men andre vil ha behov for oppfølging og støtte også årevis etter å ha flyttet for seg selv. At det skal være opptil den enkelte barnevernsarbeider å vurdere muligheten for å komme på besøk eller ta en telefon for å høre om ting er i orden, virker som et opplegg preget av tilfeldigheter. Kanskje er ikke dette bildet dekkende for alle, men vår undersøkelse indikerer at oppfølgingen av ungdommene er uoversiktlig og forskjellig, og ofte opptil den enkelte kommune å ta seg av (b96), og dette er i tråd med Storø (2005) sin undersøkelse. I relasjon til ungdommenes overgangsfase mellom institusjon og storsamfunn introduserte vi Bolen (1972) som hevder at fokuset de ansatte har ofte er ulikt fra ungdommenes i denne fasen, der de ansatte kan være mer konsentrerte om møtet med nye ungdommer, mens utflytterne ofte har behov for mer oppfølging enn de har hatt tidligere i denne relasjonen. De ansatte i vår undersøkelse forteller om bruken av treningshybler som ungdommene får bo på i den avsluttende fasen, og en av de ansatte stiller spørsmålsteget ved om denne fasen er omfattende nok til å imøtekomme ungdommenes behov (b90, b96). I lys av disse beskrivelsene kan det stilles spørsmålsteget ved om vektleggingen av den avsluttende fasen er tung nok fra barnevernets side.

I vår kontekst kunne kanskje et treningshybel opplegg blitt tatt i bruk mer hyppig, og over en lengre periode. På denne måten kunne ungdommene gradvis tilvent seg å være på egenhånd mer og mer, og dermed fått oppleve både hva de fikk av muligheter og hva de var i ferd med å gi slipp på av oppfølging med å ha kontakt med barnevernet. En lengre og mer omfattende erfaring med et slikt opplegg virker som å være en spennende mulighet både i kontekstene vi undersøkte og for andre tilsvarende institusjoner. Dette kunne også bidratt til å styrke vurderingsgrunnlaget for ungdommenes valg av ettervern og kunne hevet institusjonsplasseringens økologiske validitet, altså hvor overførbar den læringsprosessen de har på institusjonen er til storsamfunnet. Utover dette er det vanskelig å gjøre en grundig

drøftelse av hvordan barnevernets tilbud kunne blitt mer imøtekommende for behovene som er i overgangen til storsamfunnet, men vår undersøkelse viser at dette er et behov som uttrykkes av en stor del av våre informanter.

Avslutningsvis skal vi se litt mer på våre resultater i forhold til andre undersøkelser. Helgeland (2007) viser til signifikante andre som en av de fire viktigste faktorene for å få et positivt livsløp i hennes longitudinelle studie. Ser vi våre resultater i betraktning av dette kan det tenkes at de ungdommene som forteller om gode relasjoner til de ansatte opplever en eller flere av de ansatte som signifikante andre. Men hvis situasjonen er at de kommer tilbake til et vanskelig og negativt påvirkende miljø når de flytter fra institusjonen, kan det se ut til at all fremgangen i arbeidet med sosial kompetanse og selvstendighet i mange tilfeller brytes ned når ungdommene skal stå på egne ben. En tolkning av dette er slik Andreassen (2003) understreker, at varig endring krever tiltak i miljøet ungdommen skal oppholde seg i etter institusjonsplasseringen, og dette er i tråd med Helgeland (2007, 2009) sin undersøkelse der miljøskifte er en viktig faktor.

Vi konkluderer med at ungdommene i vår undersøkelse forteller om et godt utbytte av institusjonsplasseringen, der en god relasjon til de ansatte preget av en god balanse mellom trygghet og stimulering, samt tålmodighet, tillit og støtte er viktige faktorer for å skape endringsprosesser. Med et blikk på de ansattes rolle i ungdommenes endringsprosesser i vår undersøkelse kan det avgjørende, det som er spesielt viktig for å få til endring, best karakteriseres som en motivasjon og en tålmodighet fra de ansattes side som kan holde ungdommene i gang i de fasene av endringsprosesser der egen drivkraft skorter. Det er ikke snakk om å gå veien for ungdommene, men heller å sørge for at en kan være en kilde til ny energi når ungdommen har behov for å støtte seg på andre enn seg selv. Kanskje er veien kort mellom det å gi opp og det å lykkes med å fullføre en utdanning eller en jobb, men forskjellen kan ofte vise seg å bli stor i det lange løp. Arbeid med selvoppfattelsen og via denne forståelsen av samspillet med andre er sentralt for å øke ungdommenes sosiale kompetanse, og bevissthetsøkning gjennom samtale, tilbakemeldinger og rollespill skaper muligheten for dette. I tillegg ble sosial øvelse i samspill med de ansatte, blant annet for å skape mestringsopplevelser, beskrevet som en viktig faktor for å øke selvstendighet og sosial kompetanse. Overgangen til storsamfunnet var et viktig bakteppe i ungdommenes opplevelser av å bli selvstendige, og kunnskap om offentlige systemer og rettigheter er nødvendig for at ungdommene skal få en positiv overgang. Men i lys av de ansattes uttalelser om overgangen

virker det som om effekten av ungdommenes endring og utvikling i forhold til selvpoppfattelse, selvaksept og bevissthetsøkning ikke vil være den samme om de faller mellom to stoler (institusjonsplassering og ettervernstilbud) og ikke blir tilbudt tilfredsstillende oppfølging i overgangen til storsamfunnet.

## Del IV

### Avslutning

#### 13. Avslutning

Vi påpekte innledningsvis at det kan se ut til å være en mangel på kunnskap omkring sentrale aspekter av hva som fungerer i arbeidet med ungdommer som tas hånd om i barneverninstitusjoner. Flere av de som har hatt opphold på institusjon kommer dårlig ut når de mister kontakten med barnevernet. I vår studie har vi forsøkt å øke kunnskapen om hva som kan være til hjelp i ungdommenes endrings- og utviklingsprosesser, samt hva de trenger for å klare seg godt, uten hjelp fra barnevernet eller det offentlige videre i livet. Det spesifikke formålet med vår studie var å forsøke å besvare spørsmålene:

*Problemstilling 1: Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsansatte påpeker ungdommene ved institusjonene selv som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring?*

*Problemstilling 2: Hva i relasjonen til barneverninstitusjonsbeboerne påpeker de ansatte ved institusjonene som viktig for å oppnå en god relasjon som kan bidra til positiv utvikling/endring for ungdommene?*

*Problemstilling 3: Hva er viktig for at ungdom plassert i barneverninstitusjon skal øke sin selvstendighet og sosiale kompetanse?*

Vi vil i dette kapitlet først nevne våre hovedfunn knyttet til disse problemstillingene, og deretter gjøre noen metodiske refleksjoner, før vi avslutter med noen forslag til videre forskning.

##### 13.1 Våre hovedfunn

I innledningen presenterte vi noen relasjonelle aspekter som Bufdir (2010) hevder at ansatte trenger i arbeidet med barn og ungdommer i barneverninstitusjoner. Blant disse var evnen til å balansere mellom kontroll og involvering, opprettholde en høy grad av struktur, opptre støttende og respektfullt overfor ungdommene, og kunne motivere og gi råd om

endring; kunne vise autoritet, være et forbilde, vise varme og kommunisere entusiastisk; gi god omsorg, bruke restriktive regler ved behov, skape trygghet, veilede og kontrollere utviklingen til barnet; tilby emosjonell støtte, og gi barnet et inntrykk av at det er akseptert og likt. Larsen (2004) rapporterte en del aspekter som ungdommer selv har uttalt at de foretrekker ved ansatte i barneverninstitusjoner. De dyktige ansatte var lyttende, spørrende, utholdende og ærlige, og hadde mye varme, kjærlighet og respekt; var pålitelige, forutsigbare, humoristiske, rettferdige med hensyn til grensesetting, interesserte og engasjerte; hadde en evne til å forstå, og gi et inntrykk av at de tror på ungdommene. Alle disse aspektene har vi sett i vårt intervjumateriale, men vi har også belyst flere.

Den første relasjonelle hovedkategorien vi presenterte var omsorg. Informantene var generelt positive til at det oppstår emosjonelle bånd og tilknytning mellom ansatte og ungdommer (a15–a26). Noe de omtalte som særlig viktig i en omsorgsrelasjon er ungdommenes opplevelse av den ansatte som trygg (a27, a28, a35, a36), til å stole på (a29, a31, a32), og forutsigbar (a38–a43). Ungdommene opplevde ikke at de ansatte utøver makt gjennom å bestemme over dem (a48), og de oppga å føle at de kan medvirke, selv om de ansatte bestemmer. De ansatte opplevde at de må tåle ungdommenes negative atferd (a51, a52), og ikke la seg styre av dem, for å kunne avkrefte gamle, destruktive måter å relatere til andre mennesker.

Hovedkategorien anerkjennelse var ikke like tydelig for informantene som hovedkategorien omsorg, men ungdommene fortalte at de setter pris på når de opplever at de ansatte ser dem (a53–a55, a57), forstår dem (a73–a75), og har respekt for dem (a77, a79). De fleste ungdommene foretrakk rolige ansatte (a63, a64), som er flinke til å lytte (a 67, a68, a71). Det å dele en opplevelse på et dypere nivå, ble omtalt som en mulighet for et sterkere bånd, og slik en større innflytelsesmulighet (a61, a62). De ansatte fortalte at de setter respekt og likeverd høyt (a82, a84, a85), men vi kan ikke bekrefte at de klarer å være anerkjennende overfor ungdommene. En av ungdommene fortalte at hun hadde et godt forhold til en som klarte å se henne ”som et menneske” (a70). Selv om informantene ikke brukte begrepet anerkjennelse, tolket vi en del av funnene dit hen at ungdommene ønsker å bli anerkjent av de ansatte.

Ungdommene fortalte at de ønsker å bli veiledet og motivert av de ansatte (a87–a90). De ansatte tar en del avgjørelser for ungdommene, ofte fordi de oppfatter at de mangler egen

motivasjon (a91, a92). Ungdommene hevdet at de likevel har mulighet til å uttrykke sine ønsker (a95), noe som generelt vil kunne øke deres motivasjon. De ansatte omtalte ungdommenes interesser som potensielle kilder til indre motivasjon (a99, a100). De benytter seg i tillegg av ytre motivasjon i form av ulike typer belønninger for gjennomførte mål, som ungdommene ikke opprinnelig er interesserte i (a102, a103). Ungdommene trenger videre å bli rost (a105, a110), og oppleve mestring (a109, a110), fremfor å bli kritisert (a105, a106), for å bli motiverte. De ansatte som har troverdighet, både når det gjelder kompetanse og genuin interesse for ungdommene, ble omtalt som de dyktigste (a112–a118). På ulike måter vil de ansatte være forbilder (a122, a123, a125–a127), og det kan være viktig å være slik de ønsker at ungdommene skal bli (a123–a125). Humor (a133–a136), trivsel (a131, a132, a137) og et godt bekjentskap (a119–a121, a128, a129, a133), ble omtalt av informantene som gode måter å øke ungdommenes motivasjon til å delta i prosesser som kan medføre konstruktiv endring.

Vi så i innledningen at opplæringslova gir norske barn rett til å utvikle kunnskap, evner og holdninger til å kunne mestre livene sine, og delta i arbeid og andre felleskap, og vi definerte ut fra dette, selvstendighet og sosial kompetanse som de mest sentrale målene for ungdommene i vår studie. I vårt intervjumateriale fant vi en del aspekter som kan være nyttige i arbeidet med å utvikle evner, holdninger og kunnskap knyttet til selvstendighet og sosial kompetanse hos ungdommene. Sosial kompetanse ble i kapittel 7 beskrevet som ferdigheter og forståelse knyttet til det å fungere godt i relasjonen til andre. Vi har brukt begrepet selvstendighet, om de praktiske og mentale egenskapene som ungdommene trenger for å klare seg selv etter utflytting fra institusjon. Hva viste seg å være viktig for informantene, knyttet til utvikling av økt sosial kompetanse og selvstendighet?

Ungdommenes behov for trygghet, kan både være en hindring, og en mulighet for endring og utvikling. En balansering mellom stimulering og trygghet i arbeidet med ungdommenes endring, var dermed viktig for informantene våre.

Hvordan ungdommene stiller seg til seg selv i sin fortid, nåtid og fremtid, kan påvirke deres fungering knyttet til selvstendighet og sosial kompetanse. Gjennom et par av ungdommenes narrativer, så vi at deres endring fra tidligere i livet var tydelig for dem (b18–b27, b30–b32, b34, b37–b40). Mestringsopplevelser kan medføre en økt tro på, og evne til å mestre sosiale og praktiske utfordringer (b34, b36). Selvaksept kan være viktig for å kunne



utsette seg selv for endringsprosesser, og en negativ selvoppfattelse kan hindre at ungdommene endres. Dersom ungdommene årsakstilskriver sine utfordringer med ytre, og påvirkelige faktorer, og sine suksesser med indre egenskaper, vil selvaksepten kunne øke (b38, b39). Ungdommenes narrativer kan brukes til å finne ut hvordan de stiller seg til seg selv og andre, og de ansatte kan forsøke å forholde seg til ungdommen ut fra deres oppfatning av hva ungdommen har behov for på et gitt tidspunkt.

De ansatte fortalte at ungdommene kan øke sin sosiale kompetanse gjennom at de jobber med å øke ungdommenes bevissthet knyttet til sosialt relevante aspekter ved seg selv og andre (b44). Det kan være en fordel at de ansatte fokuserer på å opprettholde et konstruktivt selvbilde hos ungdommene (b17, b33) knyttet til ungdommenes sosiale kompetanse. De ansattes oppfatninger av ungdommenes sosiale kompetanse er ikke nødvendigvis ”korrekte”. Når ungdommene opplever trygghet i relasjonen, vil de kunne være mottagelige for de ansattes ydmykt fremlagte perspektiver på dem, og dermed også mer åpne for å endres, uten at de får et dårligere selvbilde. Foruten å påpeke for ungdommene hvordan de ansatte mener at de bør tenke og oppføre seg, kan de ansatte selv oppføre seg på sosialt kompetente måter. De ansatte vil da trenge egen sosial innsikt, og ungdommene lærer indirekte hvordan de kan og bør oppføre seg overfor andre i ulike situasjoner.

Overgangen fra å bo på et ungdomshjem, til å være på egenhånd, kan være en vanskelig utfordring, og flere av ungdommene uttrykte usikkerhet knyttet til dette (b61, b62, b65–b70). Et mål for oppholdet på institusjon er at ungdommene skal lære seg til å bruke ressursene de har til rådighet. Økt sosial kompetanse og sosial kapital kan være med på å øke suksessen, ved overgangen til selvstendighet. Det kan være viktig at institusjonen ikke bare blir et sted hvor ungdommene blir forstått og behandlet ut fra deres utfordringer, men at de får erfaringer under oppholdet, samt oppfølging etterpå, som forbereder dem på et ”normalt” liv. Dermed blir det viktig å balansere mellom fokus på hjelp til endring i på institusjonen, og muligheten til kontakt og nettverksbygging i tilgjengelige miljøer (b85), når det kan ha en konstruktiv effekt på utviklingen. Ungdommene kan se ut til å trenge tid til å bygge relasjoner ved institusjonen, men også utenfor (b86).

De ansatte kan altså bidra både gjennom relasjonen til ungdommene, og gjennom intervensjoner, for å hjelpe ungdommene til å takle sine utfordringer, og til sist mestre livet sitt uten profesjonell eller offentlig hjelp. Den dyktige ansattes evner, metoder og vilje til å

endre ungdommenes negative handlinger og væremåter, blir på denne måten viktige kilder til de forsømte ungdommenes økte selvstendighet og sosiale kompetanse.

### 13.2 Metodiske refleksjoner

Vi valgte et vidt fokus på temaene i denne studien. Dette gav oss mange generelle funn, men en begrenset innsikt i spesifikke prosesser på et dypere nivå. Vi tenkte opprinnelig å begrense temaene etter hvert som vi så hva som var viktig, men med det vide fokuset, ble dybden varierende, og derfor begrensede mht innsnevring. Studien gir på denne måten mer innsikt i mangfoldet av viktige aspekter, men gir ikke alltid en innsikt i hvordan disse kan oppnås, eller optimaliseres i institusjonskonteksten. Bredden har antakelig gitt oss et mer helhetlig bilde av hva som foregår, og fungerer ved barneverninstitusjonene. På den andre siden har vi ikke spesifikk kunnskap om hva som fungerer for spesifikke grupper.

Kvantifisering ville imidlertid ikke gitt informasjon vi var interessert i, i denne studien. Etter noen runder med intervjuer, kunne likevel en kvantifisering ha belyst både hva som fungerer for hvilke grupper, samt i hvor stor grad. For å få frem flere mulige årsakssammenhenger, hadde det gått an å utarbeide intervjuguiden som fokuserer spesifikt på enkelte aspekter, slik som hva det er som gjør at ungdommer opplever trygghet i relasjonen til en ansatt. Målet var likevel å få et inntrykk av kompleksiteten i den konstruktive relasjonen, og en spesifisering ville ha begrenset muligheten informantene hadde til å komme med sine egne avgrensninger knyttet til dette.

Vi var ved noen utvalgte barneverninstitusjoner, og det er en mulig at intervjumaterialet hadde sett annerledes ut, hadde vi gjort intervjuer ved andre institusjoner. På denne måten kan ikke våre temaer generaliseres til hvilket som helst ungdomsinstitusjon, og på grunn av konfidensialitet kan vi heller ikke si noe om hvilke grupper av ungdommer vi intervjuet. Vi har likevel forsøkt å gjøre prosessen fra innsamling av data til presenterte tolkninger så tydelig som mulig uten å bryte konfidensialitetsavtalen med informantene og REK. Det vil være mulig å gjøre lignende studier ved flere ulike institusjoner, hvor man bruker samme intervjuguiden og fremgangsmåte, og da etter hvert kan oppnå en økt ytre validitet, og dermed øke verdien i forhold til anvendelse av funnene i praksis.

Ungdommenes bidrag i samspillet mellom de ansatte og ungdommene er ikke vektlagt i drøftningen av hva som utgjør en god relasjon. I denne sammenhengen vil vi understreke at vårt hovedfokus har vært på hvordan ungdommene oppfatter de ansattes uttrykk, handlinger

og atferd, og hvilke konsekvenser det får for relasjonen mellom dem. Det kunne likevel vært interessant å inkludere ungdommenes bidrag i fremtidig forskning, for å få en bedre forståelse, og kunne komme med flere anbefalinger knyttet til holdninger, verdier, nærhet, tillit, atferd og så videre, hos de ansatte.

Selvrapportering vil ofte ha noen bakdeler. Selv om de ansatte sier at trygghet er viktig for dem, trenger ikke det bety at de klarer å skape trygghet. Gjennom ungdommenes besvarelser fikk vi utdypet hvorvidt de følte seg trygge, og hva som utgjorde trygghetsopplevelsen. En slik tosidighet kan dermed ha redusert betydningen av eventuelle feilrapporteringer. Ved å opptre vennlig og imøtekommende, og oppfordre til selvstendige svar, forsøkte vi å redusere eventuelle effekter av selvpresentasjon. Målet var å gi informantene lyst til å svare ærlig. Ungdommene kan oppleve endring og se at de utvikler seg, uten at de nødvendigvis klarer å peke på, og beskrive hvilke prosesser som ligger bak. Det kan være at en del av ungdommene ikke har reflektert over sin relasjon til de ansatte, eller hva sosial kompetanse og selvstendighet handler om. Vi vurderte å tilpasse intervjuguiden etter vår første intervjurunde, men det viste seg at det var stor variasjon mellom ungdommenes besvarelser, og vi valgte å bruke oppfølgingsspørsmålene i mer utstrakt grad dersom det ble behov for det. Under intervjuene forsøkte vi å reformulere generelle spørsmål til mer konkrete spørsmål knyttet til hendelser som ungdommene husket. Vår innflytelse på svarene på slike spørsmål vil ofte kunne bli større, enn innflytelsen på de svarene vi fikk på mer generelle spørsmål, slik som hva en god relasjon er. Vi har forsøkt å ivareta informantenes perspektiver, da det var disse som var viktige for oss å få frem. Ungdommenes perspektiver er vanskelig å få tilgang til uten å spørre dem direkte, og vi opplevde at vi fikk en økt kunnskap om disse perspektivene gjennom intervjuene.

### **13.3 Videre forskning**

Det kan være interessant å forsøke å utdype de psykologiske mekanismene knyttet til anerkjennelse ved barneverninstitusjonene, ved å gjøre en intervjurunde hvor en kun undersøker dette aspektet. Et spørsmål en kan stille seg er hvor enkelt det er for miljøterapeuter å være anerkjennende for eksempel overfor ungdommene med størst mangel på selvinnsikt. Trygghets- og tillitsaspektene er så sentrale aspekter, både med tanke på at trygghet er et grunnleggende behov, og fordi mange ungdommer ved barneverninstitusjoner ikke opplever en trygghet og tillit til personalet (slik vi så i innledningen), at dette etter vår

mening fortjener et ekstra fokus i fremtidig forskning. Hva er det som gjør at ungdommene ikke er trygge, og hvordan kan de bli det? Motivasjon ble understreket av våre informanter, som en av de viktigste og mest vedvarende utfordringene ved miljøterapiarbeidet. Hvilke måter miljøterapeuter kan motivere ungdommer ved barneverninstitusjoner på, ser dermed ut til å være viktig å øke kunnskapen om, for å kunne maksimere ungdommenes sosiale kompetanse og selvstendighet. Motivasjonsaspektet er mangfoldig, og vi ser for oss at det kan være viktig å dele det opp i videre forskning, for eksempel i motiverende personlighet, og personlig motivasjon.

Sosial kompetanse og selvstendighet er, som vi har sett, viktig både knyttet til det å lykkes i arbeid, men også for å oppnå en god psykisk helse. Det kan være interessant å undersøke hvorvidt kunnskapen ungdom i barnevernet får med seg fra barneverninstitusjoner er god nok, og hva som skal til for at ungdommene lærer seg sosial kompetanse og selvstendighet som er i tråd med normene i det norske samfunnet. Kan barneverninstitusjonenes økologiske validitet økes? Et annet spørsmål knyttet til dette er hvorvidt ungdommer opplever at ettervernstilbudet de får er tilstrekkelig, og hva de eventuelt mener kunne økt kvaliteten på ettervernet. Økt sosial kapital kan være en viktig ressurs, særlig for de ungdommene som ikke har familie å støtte seg på. Hvilke muligheter for nettverksbygging, og økt sosial kapital er det mulig å oppnå i arbeidet med hver enkelt ungdom?

Det kan være sentralt å snakke med ungdommer i barneverninstitusjoner om disse spørsmålene, da deres opplevelser etter vår erfaring er en viktig ressurs for økt kunnskap om hva som hjelper og fungerer.

## Litteraturliste

- Ackerman, J. M., Goldstein, N. J., Shapiro, J. R., & Bargh, J. A. (2009). You wear me out: The vicarious depletion of self-control. *Psychological Science, 20*, 326–332.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Allison, B. (2000). Brain development and early childhood development: Implications and questions raised by FCS teachers and extension education. *Journal of Family and Consumer Sciences, 92*, 8–10.
- Andersen, L. (2003). Om arbejdet med børn som miljøterapeut i praksis. I H. Kornerup (Red.), *Miljøterapi med børn. Udvalgte temaer* (ss. 47–71). Lejre, Danmark: Forlaget Perikon.
- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo, Norge: Kommuneforlaget.
- Andreassen, T. (2010). Forskningsmessig og litteraturmessig grunnlag for tilrådninger fra Arbeidsgruppen for Utvikling av Kvalitet i Barneverninstitusjoner. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeidsgruppe (Red.), *Kvalitet i barneverninstitusjoner* (ss. 95–120). Oslo, Norge: Bufdir.
- Anke, T. (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: Et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for norsk psykologiforening, 44*, 1230–1238.
- Auerbach, J.S., & Blatt, S.J. (2001). Self-reflexivity, intersubjectivity and therapeutic change. *Psychoanalytic Psychology, 18*, 427–450.
- Backe-Hansen, E., Egelund, T., & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus*. Fosterhjem for barns behov, NOVA, Det Nationale Forsningscenter for Velfærd, Barnevernets Utviklingssenter på Vestlandet.
- Bae, B., & Waastad, J.E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I B. Bae, & J.E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (ss. 9–33). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae, & J.E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (ss. 33–61). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2005). Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis. *Infant Mental Health Journal, 26*, 191–216.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. I C. More, & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention. Its origins and role in development* (ss.131–159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1979). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. I H. Toch (Red.), *Psychology of crime and criminal justice* (ss. 352 – 354). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barne- og familieetaten, Oslo kommune (2011). *MultifunC. Multifunksjonell behandling i institusjon og nærmiljø*. Hentet 8. september 2011 fra Barne- og familieetaten [http://www.barne-og-familieetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/barne-%20og%20familieetaten%20\(BFE\)/Intranett%20\(BFE\)/Dokumenter/MultifunC.pdf](http://www.barne-og-familieetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/barne-%20og%20familieetaten%20(BFE)/Intranett%20(BFE)/Dokumenter/MultifunC.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet (2006). *Rutinehåndbok for barneverntjenestene i kommunene*. Hentet 9. januar 2012 fra Regjeringen <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bld/bro/2006/0007/DDD/PDFV/284439-q-1101.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2010). *Rettingheter for barn og unge som bor på institusjon (13-18år)*. Hentet 8. september 2011 fra Bufetat <http://www.bufetat.no/barnevern/institusjoner/rettigheter/>
- Barne-, ungdoms-, og familieetaten (2010). *Kvalitet i barneverninstitusjoner*. Hentet 12. januar 2012 fra Bufdir <http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Barnevern/Kvalitet%20i%20barneverninstitusjoner.pdf>
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291–327.
- Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34, 179–196.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York, NY: Garland Publishing.
- Bierman, K. L., & Greenberg, M. T. (1996). Social skill training in the FAST Track program. I R. D. Peters, & R. J. McMahon (Red.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (ss. 65–89). Newbury Park, CA: Sage.
- Bokmålsordboka (2011). Hentet 1. mars 2011 fra UIO <http://www.nob-ordbok.uio.no>
- Bolen, J. K. (1972). Easing the pain of termination for adolescents. *Social Casework*, 53, 519–527.
- Børstad, M. (1992). Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori. I Bae, B., & Waastad, J.E. (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (ss. 114–144). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 46–58). New York, NY: Greenwood.
- Bowlby, J. (1986). *Attachment and loss, Bind 1. Attachment*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. New York, NY: Routledge.
- Brehm, J. W., & Brehm, S. S. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. San Diego, CA: Academic Press.

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. I J. Cassidy, & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (ss. 89–114). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I. (2002). Afterword. I K. H. Brisch (Red.), *Treating attachment disorders* (ss. 251–255). New York, NY: Guilford Press.
- Brisch, K. H. (2002). *Treating attachment disorders*. New York, NY: Guilford Press.
- Britannica (2012). *Motivation*. Hentet 27.januar 2012, fra [www.britannica.com](http://www.britannica.com)
- Butler, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioural decision theory to modelling dyadic trust in supervisors and subordinates. *Psychological Reports*, *55*, 9–28.
- Byrne, B. (2004). Qualitative interviewing. I C. Seale (Red.), *Researching society and culture* (2. utg., ss. 179–92). London, England: Sage.
- Cain, C. S. (2006). *Attachment disorders: Treatment strategies for traumatized children*. Lanham, MD: Jason Aronson Inc. Publishers.
- Cassidy, J., Woodhouse, S., Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Rodenberg, M., (2005). Examination of the precursors of infant attachment security: implications for early intervention and intervention research. I L. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. Greenberg (Red.), *Enhancing early attachment: Theory, research, intervention, and policy* (ss. 24–61). New York, NY: Guilford Press.
- Cialdini, R. B. (2001a). *Influence. Science and practice*. London, England: Allyn and Bacon
- Cialdini, R. B. (2001b). Harnessing the science of persuasion. *Harvard Business Review*, *79*, 72–79.
- Clark, M. S., Mills, J. R., & Corcoran, D. M. (1989). Keeping track of needs and inputs of friends and strangers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *15*, 533–542.
- Cline, F. W. (1992). *Hope for high risk and rage filled children: Reactive attachment disorder: Theory and intrusive therapy*. Golden, CO: EC Publications.
- Collins, N. L., Guichard, A. M. C., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2004). Working models of Attachment: New developments and emerging themes. I W. S. Rholes, & J.A. Simpson (Red.), *Adult attachment* (ss. 196–240). New York, NY: Guilford press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & reasearch design. Choosing among five approaches* (2 utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Davies, B., & Harré, R. (1991). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *20*, 43–63.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627–668.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Douvan, E. A., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York, NY: Wiley.

- Dozier, M., Stovall, K., Albus, K., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: the role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 72, 1467–1477.
- Egelund, T., & Hestbæk, A. D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. København, Danmark: Socialforskningsinstituttet.
- Erikson, E. H. (1968). *Identitet, ungdom og kriser*. København, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Espersen, L.D. (2004). *Fra anbringelse til efterværn - En pilotundersøgelse blandt sagsbehandlere*. København, Danmark: Socialforskningsinstituttet.
- Fennis, B. M., Janssen, L., & Vohs, K. D. (2009). Acts of benevolence: A limited-resource account of compliance with charitable requests. *Journal of Consumer Research*, 35, 906–924.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York, NY: Other Press.
- Freud, A. (1958). Adolescence. I R. S. Eissler (Red.), *Psychoanalytic study of the child*. Vol. 13 (ss. 255–278). New York, NY: International Universities Press.
- Frisén, A., & Hwang, P. (Red.) (2006). *Ungdomar och identitet*. Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, England: Polity Press.
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 227–236.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2008). Phenomenology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology - a practical guide to research methods* (2 utg. ss. 27–52). London, England: Sage.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London, England: Arnold.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence; the new science of human relationships*. New York, NY: Bantam books.
- Graham, D.W. (2005). *Heraclitus (fl.c.500 BCE)*. Hentet 21. juni 2011 fra <http://www.utm.edu/research/iep/h/heraclit.htm>
- Gustavsson, B. (2007). Att som i leken forstå. I Steinsholt, K., & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (ss. 499–509). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Hansen, B. R. (2009). Mulighetens tid. Det kliniske intervjuet i et intersubjektivt perspektiv. I Rønnestad, M. H., & von der Lippe, A. L. (Red.), *Det kliniske intervjuet* (2.utg., ss. 90–109). Oslo, Norge: Gyldendal akademisk.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. I J. O. Greene, & B. R. Burlison (Red.), *Handbook of communication and social interaction skills* (ss. 753–797). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hartmann, E. (1999). Pasienten som veiviser i det terapeutiske terreng. I E. D. Axelsen og E. Hartmann (Red.), *Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi* (ss. 164–186). Oslo, Norge: Cappelen Akademisk.



- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helgeland, I. M. (2007). *Unge med adferdsvansker blir voksne - Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo, Norge: Unipub.
- Helgeland, I. M. (2009). *Ungdom i alvorlig trøbbel - Veier til forandring*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Hesse, E., & Main, M. (2000). Disorganized infant, child, and adult attachment: Collapse in behavioral and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 48*, 1097–1127.
- Higgins, E. T., & Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual review of psychology, 38*, 369–425.
- Hill, J. P., & Holmbeck, G. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. I G. Whitehurst (Red.), *Annals of Child Development. Vol. 3* (ss. 145–189). Greenwich, England: JAI.
- Howes (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J., & Shaver, PR (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (ss. 671–687). New York, NY: Guilford Publications.
- Huang, L., & Murnighan, J. K. (2010). What's in a name? Subliminally activating trusting behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 11*, 62–70.
- Ivey A. E., D'Andrea, Ivey M. B., & Simek-Morgan, L. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy* (6. utg.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Iyengar, S., & Lepper, M. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D. A. Stapel, & J. V. Wood (Red.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (ss. 71–96). Washington, WA: American Psychological Association.
- Johannesen, A. H. (1999). *Løvetannbarn*. Oslo, Norge: Universitetet i Oslo.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens. I pedagogernas värld*. Stockholm: Runa forlag.
- Karver, M. S., Handelsman, J. B., Fields, S., & Bickman L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. *Clinical Psychology Review, 26*, 50 – 6.
- Kearney, A. K. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth*. Dordrecht, Nederland: Springer Science.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change. How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads. The mental demands of modern life*. London, England: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2000). What 'forms' transform? A constructive developmental approach to learning. I J. Mezirow (Red.) *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 292–314.

- Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zajac, K., & Madsen, S. D. (2007). Adolescent attachment hierarchies and the search for an adult pair-bond. I M. Scharf, & O. Mayseless (Red.), *Attachment in adolescence: Reflections and new angles* (ss. 57–73). San Fransisco, CA: Wiley.
- Kuiper, N. A., & Rogers, T. B. (1979). Encoding personal information: Self-other differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 499–514.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview. A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, *14*, 9–33.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London, England: Sage.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim, Norge: Tapir akademiske forlag.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person*. Trondheim, Norge: NTNU.
- Kvello, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (ss. 81–118). Trondheim, Norge: Tapir Akademiske Forlag.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *38*, 357–361.
- Landry, S. H. (1995). The development of joint attention in premature low birthweight infants: Effects of early medical complications and maternal attention-directing behaviors. I C. More, & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention. Its origins and role in development* (ss. 223–251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Law, H. C. (2002). Coaching Psychology Interest Group – an introduction. *The occupational psychologist*, *47*, 31–32.
- Law, H., Ireland, S., & Hussein, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Luft, J., & Ingrham, H. (1984). *Group process: An introduction to group dynamics* (3. utg.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo, Norge: Tano Aschehoug.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. I P. H. Mussen (Red.), & E. M. Hetherington (Vol. Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4. utg., ss. 1–101). New York, NY: Wiley.
- Macmurray, J. (1961/1999). *Persons in relation*. New York, NY: Humanity Books.
- Madigan S., Bakermans-Kranenburg M., van IJzendoorn M., Moran G., Pederson D., & Benoit D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment: a review and meta-analysis of a transmission gap. *Attachment and Human Development*, *8*, 89–111.

- Main, M. B. *Adult attachment interview protocol* (PDF). Hentet 1. november 2011 fra [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aai\\_interview.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aai_interview.pdf)
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 218–227.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3. utg.). New York, NY: Harper.
- Matarazzo, K. L., Durik, A. M., & Delaney, M. L. (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion*, 34, 293–305.
- Mikulincer, M. (1998). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1209–1224.
- Miller, C. H., Burgoon, M., Grandpre, J., & Alvaro, E. (2006). Identifying principal risk factors for the initiation of adolescent smoking behaviors: The significance of psychological reactance. *Health Communication*, 19, 241–252.
- Miller, C. H., Lane, L. T., Deatrack, L. M., Young, A. M., & Potts, K. A. (2007). Psychological reactance and promotional health messages: The effects of controlling language, lexical concreteness, and the restoration of freedom. *Human Communication Research*, 33, 219–240.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2. utg.). New York, NY: Guilford Press.
- Murray, M. (2008). Narrative psychology. In J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (ss. 111–130). London, England: Sage Publications.
- Myers, D. G. (2008). *Social psychology* (9. utg.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Niessen, C., & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased autonomy: The role of task reflection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 442–460.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo, Norge: Gyldendal.
- Pensées. (2011). I Encyclopedia Britannica. Hentet 4. juni 2011 fra Britannica <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/450270/Pensees>
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. I C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Red.), *Handbook of Positive Psychology* (ss. 244–257). London, England: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic books.
- Piaget, J. (1969). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Viking.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders. Theory, evidence and practice*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.

- Quick, B. L., & Stephenson, M. T. (2008). Examining the role of trait reactance and sensation seeking on perceived threat, state reactance, and reactance restoration. *Human Communication Research, 34*, 448–476.
- Quinn, R.E. (1996). *Deep change: Discovering the leader within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rambøll (2011). *Brukerunderøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak*. På oppdrag for Barne-, ungdoms-, og familieetaten. Hentet 12. januar 2012 fra Bufdir <http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Barnevern/Brukerunders%C3%B8kelsen%202010/Brukerunders%C3%B8kelsen%202010.pdf>
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist, 26*, 443–452.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist, 35*, 1–7.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.
- Scharf, I. M., & Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. I. M. Scharf, & O. Mayseless (Red.), *Attachment in adolescence: Reflections and new angles* (ss. 1–23). San Fransisco, CA: Wiley.
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist. A clinician's guide to mindfulness and neural integration*. London, England: W. W. Norton & Company.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. I Smith, J. A. (Red.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London, England: Sage Publications.
- Sørli, M.-A. Amlund-Hagen, K., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 121–144.
- Stapel, D. A., & Suls, J. (2004). Method matters: Effects of explicit versus implicit social comparisons on activation, behavior, and selfviews. *Journal of personality and social psychology, 87*, 860–875.
- Statistisk sentralbyrå (2010). *Barn med barneverntiltak 31. desember, etter alder og tiltak. Heile landet. 2010*. Henta fra 12. januar 2012 fra SSB [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2011/tabeller/barnevern//barnev0200.html](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/tabeller/barnevern//barnev0200.html)
- Steinberg L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence 11*, 1–19.
- Stern, D. N. (1995). *Barnets interpersonlige univers*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. London, England: W. W. Norton & Company.

- Stern, D. N. (2006). *Spædbarnets interpersonelle verden, et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. Oversatt av Bjørn Nake. København, Danmark: Hans Reitzel.
- Stierlin, H. (1974). *Dagliglivets dialektik*. København, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Storø, J. (1999). Hvor ble det av ettervernet? Leaving care policy. *Embla*, 4.
- Storø, J. (2005). *Brennende bruer*. (Hovedoppgave, Høgskolen i Oslo). Oslo, Norge: Høgskolen i Oslo.
- Storø, J. (2006). Å forstå det etterpå. I R. Follesø (Red.), *Sammen om barnevern*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Sullivan, H. S. (1954). *The psychiatric interview*. New York, NY: Norton.
- Swann, W. B., Jr., & Read, S. J. (1981). Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 351–372.
- Taylor, S. E., & Brown, J.D. (2003). Illusion and well being: A social psychological perspective on mental health. I A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Red.), *Social psychology: A general reader* (ss. 23–44). New York, NY: Taylor and Francis books.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic books.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An 'interpretive' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666–681.
- Thomas, N. L. (1997). *When love is not enough: A guide to parenting children with RAD - Reactive Attachment Disorder*. Colorado, CO: Families by design.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. I C. More, & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention. Its origins and role in development* (ss. 103–131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trotzer, J. P. (2006). *The counselor and the group*. New York, NY:Routledge.
- Ulset, G. (2010). Tilværelse og oppvekst i barneverninstitusjon. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 10, 49–71.
- Van Dellen, M. R., & Hoyle, R. H. (2010). Regulatory accessibility and social influences on state self-control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 251–263.
- Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2003). Attachment disorders and disorganized attachment: Similar and different. *Attachment & Human Development*, 5, 313–320.
- Van Quaquebeke, N., Henrich, D.C., & Eckloff, T. (2007). "It's not tolerance I'm asking for, it's respect!" A conceptual framework to differentiate between tolerance, acceptance and (two types of) respect. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38, 185–200.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41, 19–31.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk forlag.
- Wahba, A., & Bridgwell, L. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15, 212–240.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.
- Zeanah, C., & Boris, N. (2000). Disturbances and disorders of attachment in early childhood. I C. Zeanah (Red.), *Handbook of infant mental health* (2. utg, ss. 353–369). New York, NY: Guilford press.

### Lover

- Barnevernloven (1992). *Lov om barneverntjenester m.v. av 17. juli 1992 nr 100*. Hentet 12. januar 2012, fra Lovdata [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19920717-100.html&emne=BARNEVERNLOV\\*&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19920717-100.html&emne=BARNEVERNLOV*&)
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr 61*. Hentet 12. januar 2012, fra Lovdata [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV\\*&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV*&)

### NOU

- Justis- og politidepartementet (2008). *Barn og straff – utviklingsstøtte og kontroll. NOU 2008: 15*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning. Lastet ned 12. januar 2012, fra Lovdata <http://www.regjeringen.no/pages/2108811/PDFS/NOU200820080015000DDDPDFS.pdf>

### Figurer

- Johari Vindu. Hentet 7. januar 2010 fra Wikipedia [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Johari\\_Window.PNG](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Johari_Window.PNG)

## Vedlegg A



### UNIVERSITETET I OSLO DET MEDISINSKE FAKULTET

Førsteamanuensis Øyvind Kvello  
NTNU  
7049 Trondheim

Regional komité for medisinsk og helsefaglig  
forskningsetikk Sør-Øst A (REK Sør-Øst A)  
Postboks 1130 Blindern  
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 84 46 66

Dato: 25.1.2011  
Deres ref.:  
Vår ref.: 2010/2985a

E-post: [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)  
Nettadresse: <http://helseforskning.etikkom.no>

#### 2010/2985a Ungdom og hjelperelasjoner

Prosjektleder: Førsteamanuensis Øyvind Kvello

Forskningsansvarlig: NTNU

Vi viser til tilbakemelding datert 10.1.2011 vedlagt revidert informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

#### Spørsmål 1:

Slutt dato for prosjektet settes til 31.12.2011. Komiteen oppfatter det slik at oppgaven kan komme til å inneholde sensitiv informasjon for de få personene dette gjelder. Det forutsettes at det blir begrenset tilgang til den. Komiteen trenger ingen bekreftelse på dette.

#### Spørsmål 2:

Til spørsmål 2 gis det en kort redegjørelse for hvordan innholdsanalysen skal gjøres.

#### Spørsmål 3:

Det er utarbeidet et nytt informasjonsskriv med samtykkeerklæring etter den malen som er utarbeidet for slike skriv.

Komiteen tar tilbakemelding på komiteens merknader til etterretning men informasjonsskrivet må bearbeides. Det inneholder en del skrivefeil som "soial kompetanse", "endringer" osv. Et prinsipp for slike skriv er at det tilstredes en objektiv og nøytral tone. I noen sammenhenger kan det virke overtalende, for eksempel formuleringene: "Vi trenger ditt bidrag og dine erfaringer for å få innsikt i hva som er viktig." "... vi setter stor pris på at du holde en avtale med oss om deltagelse, fordi vi trenger informasjonen fra deg. ...". En kan også vurdere om skrevet kan kortes noen ned ved å sløyfe gjentakelser eller unødig informasjon. Målet må være at informasjonsskrivet har den nødvendige informasjon på en så klar og konsis måte at potensielle deltakere rimelig lett kan vite hva de blir forespurt om å ta stilling til.

#### Vedtak:

Komiteen godkjenner at prosjektet gjennomføres under forutsetning av at informasjonsskrivet blir bearbeidet språklig i samsvar med det som framgår av søknaden, av tilbakemelding på komiteens merknader og av de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Dersom det skal gjøres endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende endringsmelding til REK.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helsedirektoratets veileder for «Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter

innenfor helse- og omsorgssektoren». Personidentifiserbare data slettes straks det ikke lenger er behov for dem og senest ved prosjektets avslutning.

Prosjektet skal sende sluttmelding, se helseforskningsloven § 12, senest 6 måneder etter at prosjektet er avsluttet.

Vennligst oppgi vårt saksnummer/referansennummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Gunnar Nicolaysen (sign)  
Professor  
Leder

Jørgen Hardang  
Komitésekretær

Kopi: NTNU ved øverste administrative ledelse  
jan.dyrstad@svt.ntnu.no



## Vedlegg B

*De ordene som står både i kursiv og fet er markert for å gjøre det lettere å orientere seg på intervjuguiden mens vi intervjuer.*

*Hovedspørsmål: **HS**, Underspørsmål: **US**, Tilleggsspørsmål: **TS**, Kommentar: **KS***

### *Intervjuguide*

#### *ansatte*

Gjør rommet så ”trivelig” som mulig (lysforhold, lyder, privacy osv). Pass på at det blir **passelig intimt** (avstand, bord imellom, hva er truende nært, hva er for distansert?). Huske på kroppsholdning, blikkontakt, og **kroppsspråk** generelt.

Hei hei, (**håndhilse** passelig hardt, smile pent), du må gjerne slå deg ned her. Vil du kanskje ha noe å drikke? Det var greit å finne frem hit eller? (/// Lette, lite truende **spørsmål** som passer i situasjonen.)

Okei, husker du **informasjonen** du fikk da du ble spurt om å delta? Jeg vil bare forsikre meg om at du vet at intervjuet er **konfidensielt**, slik at det ikke er noen som skal kunne **kjenne deg igjen**, bortsett fra meg og han/hun jeg jobber sammen med. Du kan si ifra dersom det er noe du **ikke ønsker å svare på**, eller visst du ønsker å **avslutte** intervjuet. Og du kan si ifra **senere** dersom du ikke ønsker at intervjuet ditt skal være med likevel. Dersom det da allerede er **brukt** i analysen vår vil det som står i den fortsatt være der, men selve intervjuet vil bli slettet. Dette er greit for deg? Er det noe du **lurer på** da? Okei, da tror jeg vi starter, dersom du er klar? Jeg må bare sjekke at **båndopptakeren** fungerer. Sånn da skulle det være greit. Okei, kan jeg begynne? (Smile pent ja). Du må forresten si fra dersom et **spørsmål** er **uklart**, slik at jeg kan forbedre det, okei? Og så har du lov til å svare ”jeg vet ikke”. (Ved å være litt ”**klønete og selvironisk**” blir det mindre formelt). Okei da tror jeg vi kan **starte**.

**NB:** Husk å spørre **HVA ER VIKTIGST** (for å hjelpe deg selv i å trekke frem essensielle aspekter)!

For å få frem ”opplevelsen”: **har du et eksempel, kan du fortelle litt mer om den opplevelsen, hvordan opplevde du det?** (generelle oppfølgingsspørsmål)

#### **Åpning**

Som du sikkert har forstått ønsker jeg mer **kunnskap** om hva som skal til for at ungdommer som er på barneverninstitusjoner skal lykkes. Mer **spesifikt** ønsker jeg å se på **relasjonen** mellom deg og ungdommene, og hvordan den bør være for å **nå** de **målene** dere har.

## Mål

- ❖ **Ω HS:** Vi starter litt vidt om *generelle mål* for ungdommene her på .....;
  - **US:** Først: *Hvem* er ungdommene du jobber med? (*målgruppen*)
  - **US:** Kan du fortelle litt om hvilke *utfordringer* ungdommene jobber med her?
  - **KS:** *Utover de målene som er knyttet til den enkelte ungdoms utfordringer/problemer. Eks selvstendighet og sosial kompetanse.*
    - **TS:** *Hva* er det de skal erfare og utvikle?

## Metode

- ❖ **HS:** Har du noen bestemte *metoder* du anvender?
  - **US:** Har du noen *eksempler* på hvordan utøvelsen av disse/denne metoden(e) foregår i praksis?
  - **US:** Hva vil du si er *positive* og *negative* sider ved bruken av disse metodene?
  - **US:** Opplever du noen gang at metodene som brukes her på ..... *hindrer deg* i å utføre arbeidet med ungdommene på den måten du selv tror ville vært mest gunstig?
  
- ❖ **Ω HS:** Har du noen eksempler på hvordan *brukermedvirkning* inngår i arbeidet med ungdommene?
  - **US:** Hvordan fokuserer du på, og bruker ungdommenes *interesser* og *ferdigheter* i arbeidet med dem?
  - **US:** Mener du at ungdommene trenger å arbeide med *selvinnsikt*?
  - **US:** Hvordan arbeider du med dette?
    - **TS:** Hvordan tror du ungdommenes selvinnsikt spiller inn på arbeidet med dem?
  - **US:** Dersom du er *uenig* med en ungdom, hva gjør du med det? (*eksempelvis*)

## Relasjon

- ❖ **Ω HS:** Hva opplever du som *viktig i en positiv relasjon* til ungdommene? (*egen væremåte, praktiske rammer, tilrettelegging*)
  - **TS:** Hva er viktig når du skal relatere bra til en ungdom?
  - **TS:** Har du *eksempler* på situasjoner hvor du følte at du hadde en god relasjon til en ungdom?
  - **US:** Hva tenker du at må til i *prosessen* for å *utvikle* en god relasjon til ungdommen?
    - **TS:** Er det noen spesielle metoder, verktøy eller *aktiviteter* som du vil anbefale her?
  - **US:** Hvilken *rolle* ønsker du å få i relasjonen til ungdommene?

- **TS:** Opplever du noen gang å havne i *andre roller* enn denne? Hvilke? Hvorfor tror du at du havner i denne/disse?
- ❖ **HS:** Hva føler du er viktige sider ved *kommunikasjonen* med ungdommene?
  - **KS:** Er det noe spesielt med kommunikasjonen med ungdommene kontra annen kommunikasjon?
    - **TS:** Hva prøver du å være *bevisst på* når du snakker med ungdommene?
    - **TS:** Hvordan mener du at man bør snakke til og *formulere seg* ovenfor ungdommene?
- ❖ **HS:** Hvilke *personlige egenskaper* opplever du at du får mest nytte av i arbeidet med ungdommene?
  - **US:** Er det noen *kunnskap* eller *innsikt* du føler er viktig, som i liten grad er beskrevet i faglitteraturen?
  - **US:** Om du skulle trukket frem noen personlige eller faglige *egenskaper* du anså som spesielt viktige *generelt*, hva ville disse vært?
    - **TS:** Har du forslag til hvordan en *nyutdannet* kan utvikle slike ferdigheter?
- ❖ **H/TS:** Vi har vært inne på det i forhold til metoder, men jeg ønsker å høre mer om hvilke *aktiviteter* du driver med i arbeidet med ungdommene?

## Læring/utvikling

- ❖ **Ω HS:** Jeg ønsker å vite mer om *læringsprosesser* i tilknytning til utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse. Hva legger du i begrepet *sosial kompetanse*?
  - **US:** Hva mener du skal til for at ungdommer skal *utvikle* sosial kompetanse?
    - **TS:** Hvilken rolle får *relasjonen* til deg når de skal lære sosial kompetanse?
  - **US:** På hvilken måte legger du opp til *samspill* mellom ungdommene her på ....., eller andre?
    - **TS:** Hva gjør du for at dette samspillet skal oppleves positivt av ungdommene?
- ❖ **Ω HS:** Hva legger du i begrepet *selvstendighet*?
  - **US:** Hva mener du skal til for at ungdommer skal *utvikle* selvstendighet?
    - **TS:** Hvilken rolle får *relasjonen* til deg når de skal lære selvstendighet?
- ❖ **H/TS:** Jeg ønsker å vite mer om *lærings- og endringsprosesser generelt*, i arbeidet med ungdommene. Hva mener du er viktig for at de skal endre seg?

- **US:** Hva gjøres for å *kartlegge* ungdommene slik at de får et best mulig tilbud om hjelp?
  - **US:** På hvilke måter tilpasser du deg ungdommers *ulike måter å lære på*?
- ❖ **μ H/TS:** Hvordan kan man *tilrettelegge* for situasjoner hvor ungdommene kan lykkes?
- **KS:** *Andre ting enn relasjonen. Eks: Rammene i situasjonen. Regler, rutiner.*

## Evaluering/resultater

- ❖ **HS:** I hvilken grad føler du at dere *lykkes* med målene dere har her på .....?
- **US:** Har du synspunkter på hvordan dere kunne blitt *bedre*?
    - **TS:** Hva kunne dere gjort annerledes?

## Generelt/avslutning

- ❖ **HS:** Hva i ditt arbeid synes du at *du er best på*?
- **US:** Er det noe du ønsker å bli *flinkere* til?
    - **TS:** Hvorfor?
- ❖ **HS:** Hva er de *mest utfordrende* oppgavene du møter i arbeidet med ungdom?
- ❖ **HS:** Hvilke situasjoner opplever du at *skaper engasjement* og *motivasjon* hos ungdommene?
- **TS:** Er det noen *fellesnevner* i disse situasjonene (som sannsynligvis er ulike fra ungdom til ungdom)?
  - **TS:** Kan de *anvendes* for å gjøre andre typer situasjoner og aktiviteter lettere?
- ❖ **Ω HS:** Er det noe viktig du føler vi *ikke* har *kommet inn på*?

Okei, da er jeg *ferdig* med mine spørsmål. Er det noe *du har lyst å spørre* meg om? Det kan være knyttet til masteroppgaven, intervjuet, eller meg eller hva som helst?

Stille spørsmål som *passer seg* i sammenhengen: Synes du det har vært  *greit å bli intervjuet*? Litt kjedelig kanskje? Tror du det er noe jeg kunne gjort for å bli *bedre neste gang* jeg intervjuer?

Så må du ikke være redd for å *ta kontakt igjen* som sagt, dersom det er noe du lurer på eller du vil at jeg skal slette intervjuet, sant? Du har kontaktinformasjon?

Da vil jeg bare si *tusen takk* for at du deltok, jeg har fått mye bra *informasjon* fra deg til å bruke i oppgaven, så jeg er veldig fornøyd. Du får ha det fint! Så snakkes vi kanskje.. Ha det bra! (Smile pent).

## Intervjuguide

### ungdommer

\*Samme kommentarer her som i intervjuguiden til de ansatte.

#### Åpning

Som du sikkert har forstått ønsker jeg mer **kunnskap** om hva som skal til for at ungdommer skal ha en **god opplevelse** av å være på barneverninstitusjoner. Mer **spesifikt** ønsker jeg å se på **relasjonen** mellom deg og de som jobber der, og hvordan denne relasjonen bør være for å **nå** de **målene** dere har.

#### Mål

- ❖ **Ω HS:** Jeg lurer først på: Er det noen spesielle **mål** det er bestemt at du skal jobbe mot her på .....? (*lære deg, utvikle, forbedre*)
  - **US:** Hvordan **synes du** det er å jobbe mot disse målene?
    - **TS:** Hvorfor, hva gjør at du tenker sånn?
  - **US:** **Hvorfor** tror du disse målene er **viktige** her på .....?
  - **US:** Hvem har **bestemt** målene?
    - **TS:** Har **du vært med** på å bestemme målene?
    - **TS:** Hvordan foregikk det? (*osv*)
  
- ❖ **HS:** Har du noen **egne mål** du ønsker å oppnå? (*her*)
  - **KS:** *Prøv å få svar om både kunnskap og ferdigheter.*
  - **US:** Har du anledning til å **jobbe mot** disse? (*her*)
    - **TS:** Hvordan?
  - **US:** **Hvorfor** er disse målene **viktige** for deg?
    - **μ TS:** Synes du det fungerer, slik at du faktisk **blir flinkere**?
    - **μ TS:** Kan du beskrive hvordan du ser, eller **forstår** at du blir flinkere?
    - **μ TS:** Tror du det er noe med **måten** du lærer dette på, som du kunne anvendt for å bli flink på andre ting?
    - **KS:** *Synes dette spm er litt rotete, og overlapper med senere spm. (minus siste ts).*

## Metode

- ❖ **μ H/TS:** Kan du si litt mer om *hvordan* dere jobber for å nå målene du har? (her) (*aktiviteter, gjøremål, samtaler*)
  - **KS:** Her må vi evt ta ett og ett uttrykt mål for oss.
  - **US:** Synes du det er en *god måte*? Hvorfor?
  - **US:** Kunne det blitt gjort på en *annen og bedre måte*?

## Relasjon

- ❖ **Ω HS:** Er det noen av de ansatte du har møtt her på ..... som du har fått et *spesielt godt inntrykk av*? (*eller har et godt forhold til*)
  - ➔ **Hvis NEI:** Er det noen *andre voksne* du trives godt sammen med?
  - ➔ **JA:**
    - **US:** *Hvorfor* det, tror du?
    - **US:** *Hvordan er* han/hun?
      - **TS:** Hvordan vil du beskrive *personligheten* hans/hennes? (Hvordan vil du beskrive han/henne?)
    - **US:** Hvordan vil du beskrive *forholdet* mellom dere?
    - **KS:** *Eks han/hun er mentoren din/pappa/mamma/kompis, et avslappet, godt, nært, trygt, morsomt, trivelig forhold.*
      - **TS:** Hva med *kjemi/connection*? (*likhet, felles interesser, lik måte å tenke på, samme preferanser, samme grunnsyn*)
    - **US:** Hvordan tror du at han/hun *påvirker* deg? (*prosess og konsekvens*)
    - **US:** Hva *gjør* dere sammen?
- ❖ **Ω HS:** Er han/hun god til å hjelpe deg med *det du ønsker* å jobbe med? (*Som... eller ... (nevnt tidligere av informant)*)
  - **US:** Hva tror du det er som gjør at han/hun er *bedre enn andre* til dette?
  - **US:** Hva med de *målene de* har for deg her på ....., mener du at han/hun klarer å hjelpe deg med å nå disse?
    - **TS:** Hvordan/hvorfor?
- ❖ **HS:** Hva tror du er *viktig* for at ungdommer skal få/*utvikle* en *god relasjon* til en ansatt?
  - **TS:** Hvordan bør han/hun være? (*i starten, underveis, slutten*)
- ❖ **Ω HS:** Husker du en situasjon der du opplevde at *en voksen ikke* hadde peiling på hvordan han/hun skulle behandle deg?
  - **US:** Hvordan var han/hun?

- **US:** *Hva* gjorde han/hun *feil* tror du?
  - **US:** Er det en måte å være på som du reagerer negativt på eller blir *provosert* av?
- ❖ **H/TS:** Har du følt *tillit* til noen av de ansatte du har møtt?
- **US:** *Hva* tror du gjør at du får/ikke får tillit til dem?

## Læring/utvikling

- ❖ **HS:** Hvordan synes du at voksne *bør være* når du vil ha hjelp til noe? (*å lære eller klare*)
- **US:** Er det noe du synes at de *ikke bør gjøre* dersom de skal hjelpe deg? (*evt måter å være på*)
  - **KS:** *Være tilgjengelige for samtale, få meg til å tro at jeg har klart noe selv.*
- ❖ **H/TS:** Har du et eksempel på en situasjon der du opplevde at du *fikk til noe* du synes var *vanskelig*?
- **US:** Hva tror du kan være grunner til at du fikk det til? (*en voksen?*)
- ❖ **H/TS:** Du har gitt uttrykk for at XX er viktig. Hva tror du må til for at ungdommer skal *lære* seg XX?
- **US:** Hvordan kan *andre bidra* til dette?
    - **TS:** Hvilke aktiviteter? Hvilken kunnskap? Hvilke utfordringer? Hvilke relasjoner?
- ❖ **Ω HS:** Jeg lurer på om du har noen tanker om hvordan man kan *lære*, og *utvikle seg*. Hva tror du må til for at du *skal lære* noe? (*ta eksempel evt*)
- **US:** Hva tror du må til dersom du vil bli *flink til* noe? (*generelt, og fra din side*)
  - **US:** Har du noen tanker om hva *utvikling* er?
  - **US:** Hva tror du kan påvirke utviklingen din? (*generelt, og fra din side*)

## Selvstendighet

- ❖ **HS:** Er det noe spesielt du synes du har blitt flinkere til å gjøre *på egenhånd/selv* mens du har vært her på .....
- **US:** *Hva* tror du det er som har gjort at du har du blitt flinkere til dette?
    - **TS:** *Hvorfor* hadde du lyst til/måtte du bli flinkere til dette?
    - **TS:** Har du fått eller tatt på deg *ansvaret* for noe du husker?

- ❖ **Ω HS:** Hva betyr det å *være selvstendig*, slik du ser det?
  - **US:** *Hvordan* tror du at du kan bli mer selvstendig?
  - **US:** Hvordan kan *andre bidra* til dette?
  - **KS:** *Hvilke relasjoner/hvordan bør et læringsforhold være her?*

## Sosial kompetanse

- ❖ **HS:** I hvilke situasjoner opplever du at det er *lett å komme overens* med andre?  
(eksempler på når du trives med andre, hvem som helst)
  - **US:** Hva tror du er *grunnene* til at det er lett?
  - **US:** Hvordan *oppfører* du deg?
  - **US:** Hvordan *oppfører* de/den *andre* seg?
  - **US:** Hvilke *konsekvenser* får det? (*for deg, for de andre*)
  
- ❖ **HS:** I hvilke situasjoner opplever du at det er *vanskelig å komme overens* med andre?  
(eksempler på når du mistrives med andre, hvem som helst)
  - **US:** Hva tror du er *grunnene* til at det er vanskelig?
  - **US:** Hvordan *oppfører* du deg?
  - **US:** Hvordan *oppfører* de/den *andre* seg?
  - **US:** Hvilke *konsekvenser* får det? (*for deg, for de andre*)
  
  - **KS:** *Hva er (den typiske) forskjellen på disse situasjonene? Hvordan påvirker disse forskjellene ungdommen? Er det noe han/hun selv gjør annerledes?*
  
- ❖ **Ω HS:** Er det noen du vet om som du synes er *flinke sosialt*?
  - **US:** *Hva* mener du det er som gjør at han/hun er flink sosialt?
  
- ❖ **Ω HS:** Er det noe du har *lært her på .....* *om deg selv og andre*, som gjør at du kommer bedre overens med andre?
  - **US:** *Hvordan* tror du at du *lærte* det?
  - **US:** Hvordan kan *andre bidra* til at noen blir flinke sosialt?
    - **TS:** Hvilke aktiviteter? Hvilken kunnskap? Hvilke utfordringer? Hvilke relasjoner?
  
    - **TS:** *Hvordan kan ungdommer lære seg gode sosiale ferdigheter? (å omgås med andre mennesker på en måte som gjør at både ungdommen og andre opplever at det er positivt å være sammen?)*

## Avslutning

- ❖ **HS:** Er det noe du mener de ansatte kunne *spurt ungdommer mer om*?



- ❖ **Ω HS:** Tror du at voksne noen ganger *vet bedre* enn deg hva som er bra for deg?
  - **US:** Hvor *viktig* er det at de hører på hva du mener, sammenlignet med at de prøver å få deg til å forstå det de mener er bra for deg?
  - **US:** Hvilken *innflytelse* bør *du* ha for at de skal kunne hjelpe deg til å få det bedre?
  
- ❖ **HS:** Er det noe du hadde ønsket å få *mer informasjon om* fra de ansatte?
  
- ❖ **Ω HS:** Er det noe du ønsker du å *legge til* som du synes er *viktig*, eller som du har tenkt på under intervjuet?

\*Samme avslutning som i intervjuguiden for de ansatte.

## Vedlegg C

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Ungdom og hjelperelasjoner*

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie. Vi er to studenter (Even og Kristin) som skriver en masteroppgave i psykologi ved NTNU (Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet). I tilknytning til denne er vi interessert i å høre om dine opplevelser av kontakten du har, eller har hatt med personer som har hjulpet deg i barnevernet. Vi ønsker å forstå hva som har vært viktig og positivt for deg i disse relasjonene, slik *du* ser det. Målet er å forstå bedre hva som skal til for at ungdom skal lære, og få best mulig utbytte av institusjonsoppholdet, og kontakten med barnevernet.

##### **Hva innebærer studien?**

Studien innebærer at du blir intervjuet av en av oss, på et tidspunkt og sted som passer deg i vår (helst mars/april 2011). Vi beregner en time per intervju, men det kan ta kortere eller lenger tid alt ettersom. Spørsmålene vi kommer til å stille deg vil handle om dine erfaringer og opplevelser med barnevernet. Spørsmålene vil bli stilt på åpen måte, slik at du til en viss grad selv bestemmer hva du vil snakke om. Svarene vil bli analysert og brukt i oppgaven til å belyse hva som ansees som viktig i forholdet mellom ungdom og voksen.

##### **Mulige fordeler og ulemper**

En fordel med å delta i dette prosjektet er at du får muligheten til å fortelle oss om dine opplevelser med å forholde deg til voksne for å utvikle selvstendighet og sosial kompetanse, og ellers det du selv anser som sentralt. Dette kan komme andre som kommer til å være i en relasjon til barnevernet til gode. Ditt bidrag og dine erfaringer kan gi innsikt i hva som er viktig.

Din relasjon til det offentlige hjelpeapparat kan være noe du synes det er ubehagelig å snakke om. Du kan likevel til enhver tid la være å svare på spørsmål, og eventuelt avslutte intervjuet om du skulle ønske dette.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen fra deg skal brukes i masteroppgaven vår, som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennelige opplysninger

Vi vil ta opp intervjuet med båndopptager. Vi kommer til å ha en liste med koder som knytter deg til lydbåndopptaket ditt (hvis du for eksempel vil trekke deg), og de vil bli oppbevart separat. Etter intervjuene er samlet inn vil vi transkribere dem. Lydopptakene og transkripsjonene vil bli oppbevart innelåst når de ikke blir brukt, og vil bli slettet innen 31.12.2011. Det er bare studentene (Even og Kristin) som har tilgang til Lydopptaket, transkripsjonene og kodelisten.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien. Du trenger derfor ikke være redd for at noen skal reagere negativt på det vi snakker om på intervjuet. Veileder og sensor vil være de eneste

som har tilgang til selve masteroppgaven i første omgang. Vår veileder er førsteamanuensis Øyvind Kvello (Psykologisk institutt, NTNU).

Du kan si fra på ethvert tidspunkt om du ønsker at opplysningene du har gitt oss skal slettes, eller redigeres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn, trekke deg fra deltakelse. Dette vil ikke få noen konsekvenser for deg fra vår side. Du vil bli oppdatert dersom vi gjør endringer.

Dersom du vil delta, undertegner du *Samtykkeerklæringen* som er vedlagt (etter kapittel B). Om du *nå* sier ja til å delta, kan du som sagt senere trekke deg.

Ytterligere informasjon om studien: **Kapittel A**

Ytterligere informasjon om personvern og forsikring (+ finansielle forhold): **Kapittel B**

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen:

Student Even Svantesvoll: (kontaktinfo)

Student Kristin Robberstad Næss: (kontaktinfo)

Prosjektleder og veileder Øyvind Kvello: (kontaktinfo)

### **Ytterligere informasjon:**

#### **Kapittel A: Utdypende forklaring av hva studien innebærer**

#### **Kriterier for deltagelse**

Du må være en ungdom på mellom 16 og 18, som har vedtak om opphold på barneverninstitusjon.

#### **Bakgrunnsinformasjon om studien**

Vi gjør en masteroppgave innen Kultur-, sosial-, og samfunnspsykologi ved psykologisk institutt, og ønsker å forstå bedre hva som utgjør gode relasjoner mellom ungdommer og ansatte ved barneverninstitusjoner, med tanke på ungdommenes utvikling og selvstendighet. Vi gjør intervjuer for å hente inn informasjon, og informasjonen vil bli analysert og drøftet i lys av temaer og teorier som er sentrale på området.

#### **Tidsskjema – hva skjer og når skjer det?**

Vi håper å få intervjuet deg i løpet av mars/april 2011. Intervjuet anonymiseres ved transkribering (foregår rett etter intervjuing). Oppgaven skrives i vår, og arbeidet avsluttes helt 31.12.2011.

## **Studiedeltagerens ansvar**

Du er ikke ansvarlig for noe som har med oppgaven vår å gjøre. Informasjon om endringer vil skje gjennom foresatte så fort som mulig slik at du kan revurdere din deltagelse.

Informasjon om endringer i tidspunkt vil også bli oppgitt i god tid før intervjuet. Vi håper du sier fra til oss dersom tidspunktet ikke passer slik at vi kan få endret det.

## **Kapittel B: Personvern, økonomi og forsikring**

### **Personvern**

Opplysninger som registreres om deg er dine svar på spørsmålene vi stiller deg, i intervjuet om din opplevelse av dine relasjoner til voksne på barneverninstitusjoner. Vi vil bruke ditt fornavn, som vil være listet opp på et ark med koder. Dette arket vil bli oppbevart slik at det ikke er tilgjengelig for noen. Even og Kristin vil ta frem arket dersom vi trenger å finne ut hvilken transkripsjon/lydopptak som tilhørte deg, for eksempel dersom du ønsker tilgang til denne. Transkripsjonen er en ordrett nedskrivning av intervjuet ditt som vi bruker til å analysere og forstå hva som er viktig. Analysene og resultatene vi kommer frem til, vil tas med i oppgaven vår. Det er mulig at vi søker om å offentliggjøre oppgaven på et senere tidspunkt, men den vil i denne omgang være fullstendig klausulert (se ovenfor). Tidsrammen for en slik offentliggjøring vil bli satt til det antallet år det vil ta før de yngste informantene har nådd myndig alder og avviklet samarbeidet med barnevernet. Dette vil innbære 8 år på grunn av ettervernsperioden som er mulig i barnevernet. Eventuelt kan det være at vi får utgitt korte artikler som bare legger frem generelle funn og drøftinger. Disse kan komme ut umiddelbart etter at vi har levert oppgaven.

Det er viktig for oss at du skal kunne føle deg trygg på at dine opplysninger behandles konfidensielt. NTNU som institusjon står som ansvarlig for dette.

### **Retten til innsyn og sletting av opplysninger om deg**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

### **Finansiering**

Even og Kristin er studenter, veileder Kvello har en vanlig førsteamanuensisstilling ved NTNU. Ingen av oss har mulighet eller ønske om å utnytte prosjektet økonomisk. Vi har en personlig interesse for fagområdet, og det eksisterer ingen interessekonflikter.

### **Forsikring**

Deltagere er forsikret gjennom barneverninstitusjonen, og generelt i følge norsk lov.

### **Informasjon om utfallet av studien**

Deltagere har rett til å få vite om de generelle resultatene av våre analyser.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke, i tillegg til deltaker selv (når deltaker er under 16)

-----

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien (student)

-----

(Signert, rolle i studien, dato)

\*Vi formulerte en versjon av denne forespørselen til de ansatte også, med tilnærmet samme innhold.

## Vedlegg D

Refleksjonsnotatene er anonymisert, og enkelte detaljer er derfor endret.

### **Even Svantesvoll sine tanker fra en av intervjudagene:**

Det ble gjort 3 intervjuer.

### **Notater intervju 2:**

Informanten spør nesten umiddelbart om hvor lenge intervjuet kommer til å ta, ettersom han beskriver at han ”ikke liker å sitte i ro for lenge” og at han ”er litt sånn rastløs”. Jeg hadde egentlig tenkt å få tatt et par minutter til siste forberedelse før intervjuet, blant annet å teste utstyr. Informanten ventet imidlertid ved døren da jeg kom tilbake fra toalettet, og derfor måtte utstyr testes i full fart mens hun satt med meg. Dette gjorde at jeg ikke fikk reflektert så mye som jeg hadde tenkt på hva jeg burde være oppmerksom på, og var muligens en lite ideell måte å starte intervjuet på. Informanten ga også uttrykk for at hun skulle ta medisiner før middagen, som var nærme i tid da vi var kommet drøyt 20 minutter ut i intervjuet. Dette medførte at jeg gikk gjennom spørsmålene ganske fort de siste 10-12 minuttene av intervjuet. Jeg tenkte da at det var bedre at alle temaene var introdusert, enn at det ikke ble tid til å ta opp temaene fra slutten av intervjuguiden. Kanskje dette førte til en mer overfladisk dialog i den siste delen av intervjuet.

### **Generelt:**

Vi hadde i utgangspunktet tenkt å intervju noen av ungdommene, men dette ble endret til intervjuer med en av de ansatte. Etter et meget langt intervju med den ansatte ble det for min del ikke tid til pause mellom intervju 1 og 2. Etter intervju 2 ga jeg beskjed om at jeg ønsket tid til å reflektere og at jeg ønsket å intervju videre på Lørdagen, som vi hadde avtalt. Men siden Kristin hadde intervjuet en annen ungdom enn den som var avtalt med, var en ungdom klar til å bli intervjuet og det var svært ønskelig fra institusjonen at han ikke måtte vente med dette.

Dermed var hun umiddelbart klar til intervju og det ble heller ikke nå tid til å ta pause og få reflektert over erfaringene fra de to første intervjuene.

Ettersom den første ungdommen var vanskelig å få i tale, var dette veldig ønskelig fra min side å få reflektert over, slik at jeg kunne vurdere hva jeg kunne gjort annerledes for å fått skapt en bedre relasjon til henne, og fått henne mer i tale, og i større grad delt av seg selv. Intervju 3 fulgte altså umiddelbart etter 2, og dette intervjuet var i utgangspunktet relativt likt det forrige. Dette visste jeg litt om på forhånd på grunn av informasjon med de ansatte, og det var en av grunnene til at jeg veldig gjerne ønsket å få tid til å reflektere over hva jeg kunne gjort annerledes i intervju 2. Jeg gjorde

umiddelbart noen tanker om hva som kunne bli gjort annerledes, men det var altså kun i det minuttet mens jeg gjorde klart utstyret og informanten var tilstedet. Intervju 3 gikk noe lettere, men jeg fikk inntrykk av at informanten følte seg veldig ferdig med hvert spørsmål når hun hadde svart på det, og det var lite fruktbart å følge opp å forsøke å få mer utdypende informasjon om tankene bak spørsmålene. Ideen fra rådgivningsstudenten om å gjenta deler av informantens utsagn for å vise at jeg var med på det som ble sagt virket ikke som å fungere bra i intervjuene med ungdommene, men fungerte helt fint i intervju 1 med den ansatte. Jeg følte og at jeg utover i intervju 2 og i intervju 3 forklarte for mye av hva jeg mente til informantene, som en reaksjon på at de svarte svært kort på spørsmålene. Det falt meg inn at spørsmålene kanskje ble stilt på en litt fremmedgjørende måte, og jeg forsøkte å bruke en mest mulig "hverdagssamtale" tilnærming til de temaene som intervjuguiden introduserte. Dette virket ikke som å gjøre en stor forskjell. Dermed er jeg redd intervju 3 ble noe lidende av min egen begrensede erfaring som intervjuer, og at jeg ikke fikk tid til å evaluere hvorfor informanten i intervju 2 ikke delte mye av seg selv. Jeg kunne nok gjort mange gode grep for å få ungdommene litt mer på gli, men etterpåklokskapen hjelper kun i fremtiden. Det skal og nevnes at dette var unge informanter.

Informant 3 beskrev også for meg at hun syntes det var veldig utfordrende når det kom nye ungdommer på institusjonen. Det er mulig at dette kan ha en overførbarhet til at det var vanskelig for henne å dele av seg selv til meg, som var en helt ukjent person for henne. Det falt meg i ettertid inn at jeg kunne ha bidratt positivt til denne situasjonen gjennom å fortalt litt mer om hvem jeg var, og å delt noe rundt interesser og hobbyer jeg selv har. Dette kunne gjort meg mer kjent for henne, slik at hun ble mer trygg på meg. I intervjuet fikk hun kun informasjon om studien og hvor jeg gikk på skole og hva jeg ønsket og vite noe mer om fra henne. Jeg oppfordret begge iherdig til å ta kontakt på mail eller telefon om de hadde mer de ville si, men det skjer trolig ikke.

Det ble dermed i etterkant av intervjuopplevelsene klart at datainnsamlingen til en viss grad led litt under at jeg ikke fikk tenkt på disse tingene før intervju 3, spesielt med tanke på informasjonen som kom frem under det siste intervjuet. Allikevel tenker jeg at jeg ikke kunne gjort så mye annerledes når situasjonen ble slik den ble, og at jeg gjorde så godt jeg kunne. Til tross for dette bør det kanskje inkluderes i oppgaven som en mulig svakhet med intervju 2 og spesielt 3, at de kom så tett på hverandre. Utover dette var det en verdifull erfaring som bidro til økt kunnskap og innsikt i ungdommers opplevelse av hjelperelasjoner og institusjonslivet, og ikke minst intervjusituasjonen med unge mennesker. Jeg ønsker å bruke denne erfaringen til å forbedre relasjonen til informantene på senere intervjudager.

### **Kristin R Næss sine tanker rundt to av intervjuene:**

Forventninger: var noe nervøs, fryktet at intervjuene skulle være dårlige/upassende/kjedelige. Hadde sovet dårlig, og følte meg litt uopplagt. Fryktet at jeg ikke skulle klare å holde oppe fokuset og prestere godt, med tanke på at dette var svært viktig for oss.

Opplevelse: Generelt en svært god opplevelse. Følte at intervjuene satt godt, og at de gav mening til informantene. Fikk positive tilbakemeldinger på dette (”artig”, ”man begynner å tenke”, ”interessant”), og generelt få tegn til kjedsomhet og redusert motivasjon.

Begge mine informanter denne dagen virket positivt innstilt og motivert for å fortelle om temaene. De var etter min opplevelse lette å få til å snakke og fortelle, og de syntes å forstå godt hva jeg snakket om og ville vite. Begge virket etter min mening overraskende reflekterte over temaene, selv om de uttrykte at de måtte tenke etter på en annen måte enn vanlig.

Generelt en positiv opplevelse og en følelse av å ha truffet spikeren på hodet. Litt mer rotete å intervju ungdommen enn den voksne.

Den voksne virket meget omsorgsfull, og snill og god, men ikke på en for intens måte. En rolig, lett og smilende fremtoning, og en respektfull ydmykhet, uten noen form for hverken underkastelse eller autoritet. En likeverdig. En som ser deg og svarer dertil.

Ungdommen var mindre rolig, sannsynligvis mer nervøs, og litt usikker, men egentlig mindre enn jeg hadde forventet av en vanlig ungdom. Egentlig nokså behagelig å ha med å gjøre. Snill, men ikke ettergivende. Bestemt, men ikke bastant. Jeg fikk inntrykk av at hun turte å si det hun ville, og hun viste ikke noen tegn til mistro og skepsis overfor meg. Muligens noe mer sikker på sin virkelighet enn hun kommer til å være etter hvert, men antagelig mindre enn jeg var selv på den tiden. Følte vi fikk en god tone. Følte meg litt lik henne i det hun fortalte.

Prøvde underveis å være rolig, smilende, lyttende, snill og selvironisk, og samtidig gi hint om at det kunne være andre perspektiver dersom jeg følte det var riktig. Tenkte dette kunne gi dem en opplevelse av at jeg hadde en forståelse for det de snakket om.



## Vedlegg E

### Transkripsjonssystem

[Intervjuer: tekst]	Indikerer intervjuers utsagn til informanten, og gjelder kun teksten i klammene.
”tekst”	Indikerer informantens utsagn i kursiv.
(Informantnavn, 10-11)	Indikerer at informanten sa dette på side 10 og 11 i transkripsjonsdokumentet.
[tekst]	Indikerer oppklaring av hva som ble sagt.
...	Indikerer ikke fullført/avbrutt ytring eller kort pause i talen.
?	Spørsmål.
(latter)	Indikerer lett humring eller latter.
(?)	Usikkerhet om ordet er forstått rett.
(...)	Deler av uttalelsen er utelatt den presenterte teksten, på grunn av å ha liten relevans til temaet eller for å korte ned sekvensen uten at det går ut over den helhetlige forståelsen av samtalesekvensen.

Særnavn er skiftet ut med et tilsvarende navn for å få flyt i teksten, for eksempel kunne byen Molde blitt skiftet ut med ”Alta”, eller Institusjonsnavnet Moldehaugen Miljøhjem kunne blitt byttet ut med ”Skardstinden”.

# Vedlegg F

## ORGANISERING AV NODER, NVIVO

Kategoriene ble først notert hver for seg, og i neste omgang forsøkt organisert under større hovedkategorier, som presentert her:

### UNGDOMMER

#### 1. Endring

- i. *Brukermedvirkning*
- ii. *Hva de driver med i hverdagen*
- iii. *Læring*
- iv. *Metoder*
- v. *Motivering*

#### 2. Faktorer som ligger i ungdommene selv

- i. *Ensomhet*
- ii. *Identitet, å kjenne seg selv, å tørre å være seg selv*
- iii. *Individualitet*
- iv. *Individuelle forskjeller, ulike utgangspunkt*
- v. *Personlige egenskaper hos ungdommene*
- vi. *Problemer og utfordringer*
- vii. *Relasjonsskade, omsorgssvikt*

#### 3. Relasjon

- i. *Den voksne, ledelse*
  1. *Ansvarlighet, initiativ*
  2. *Avslappende rolig, naturlig, stabil*
  3. *Forbilde, se opp til*
  4. *Rettferdighet*
  5. *Rolle, hatt*
  6. *Støtte*
  7. *Tålmodighet*
  8. *Varme, omsorg, omtanke, foreldrerolle, tilknytning*
  9. *Veiledning*
- ii. *Profesjonalitet*
  1. *Anvendelighet*
  2. *Forståelse, å se dem, møte dem*
  3. *Frekkhet, sarkasme, provosering*
  4. *Gjensidighet, gjengjeldelse*
  5. *Hensynsfullhet*
  6. *Hjelpsomhet, hjelp*
  7. *Holdninger, meninger, etikk, fordomsfrihet*
  8. *Humor*
  9. *Kompetanse, erfaring, profesjonalitet*
  10. *Maktmisbruk, kontrollering, konflikter*
  11. *Masing*
  12. *Rolle, hatt*

13. Setting
  14. Slappe for mye av
  15. Tilgjengelighet, både mental og fysisk
  16. Tålmodighet
  17. Veiledning
  18. Ydmykhet, varsomhet (spesielt i starten), høflighet
  19. Å løfte, gi mestring
  20. Å sense, inntoning
  21. Å være lett å snakke med, eller kunne snakke med
- iii. *Sosiale egenskaper hos ansatt*
1. Anvendelighet
  2. Dele opplevelser, aktiviteter
  3. God kontakt
  4. Humor
  5. Interesse, engasjement for ungdommen
  6. Kompis, snillhet, grei, godhet
  7. Lett, humoristisk, positiv
  8. Likhet (kontra) match
  9. Oppriktighet, genuin, ærlig
  10. Respekt, toleranse, likeverdighet
  11. Sosial kompetanse, omgjengelighet hos ansatt, selskap
  12. Utstråling
  13. Ydmykhet, varsomhet (spesielt i starten), høflighet
  14. Å være lett å snakke med, eller kunne snakke med
- iv. *Trygghet*
1. Forutsigbarhet, struktur
  2. Kontinuitet
  3. Rammer, regler, å være streng
  4. Rolle, hatt
  5. Tillit, taushetsplikt, fortrolighet, trygghet, usikkerhet
  6. Tydelighet
  7. Å kjenne godt
  8. Å kunne stå i strid, uttesting, tøff, ikke konfliktsky
- v. *Å snakke*
1. For å lære
  2. For å påvirke
  3. For å åpne seg
  4. Kommunikasjon
  5. Lytte
  6. Tilbakemeldinger

#### **4. Sosial kompetanse og selvstendighet**

- i. *Selvstendighet*
- ii. *Sosial kompetanse, sosiale egenskaper*

#### **5. Utslusing, institusjonalisering**

- i. *Venner*
- ii. *Økonomi*
- iii. *Å bo alene*

## ANSATTE

### 1. Ansatte ønsker mer kunnskap om, hvordan lære seg å bli god

### 2. Endring

- i. *Brukermedvirkning*
- ii. *Metoder*
- iii. *Motivering*

### 3. Faktorer som ligger i ungdommene selv

- i. *Identitet, å kjenne seg selv, å tørre å være seg selv*
- ii. *Individualitet*
- iii. *Individuelle forskjeller, ulike utgangspunkt*
- iv. *Personlige egenskaper hos ungdommene*
- v. *Relasjonskade, omsorgssvikt*

### 4. Relasjon

- i. *Den voksne, ledelse*
  1. Ansvarlighet, initiativ
  2. Avslappende rolig, naturlig, stabil
  3. Forbilde, se opp til
  4. Rettferdighet
  5. Rolle, hatt
  6. Støtte
  7. Tålmodighet
  8. Varme, omsorg, foreldrerolle, tilknytning
  9. Veiledning
- ii. *Profesjonalitet*
  1. Forståelse, å se dem, møte dem
  2. Frekkhet, sarkasme, provosering
  3. Gjensidighet, gjengjeldelse
  4. Hensynsfullhet
  5. Hjelpsomhet, hjelp
  6. Holdninger, meninger, etikk
  7. Humor
  8. Kompetanse, erfaring, profesjonalitet
  9. Maktmisbruk, kontrollering
  10. Rolle, hatt
  11. Setting
  12. Tilgjengelighet, både mental og fysisk
  13. Veiledning
  14. Ydmykhet, varsomhet (spesielt i starten), høflighet
  15. Å løfte, gi mestring
  16. Å sense, inntoning
  17. Å være lett å snakke med, eller kunne snakke med
- iii. *Sosiale egenskaper hos ansatt*
  1. Dele opplevelser, aktiviteter
  2. Humor
  3. Interesse, engasjement for ungdommen
  4. Kompis, snillhet, grei
  5. Lett, humoristisk, positiv

6. Likhet (kontra) match
  7. Oppriktighet, genuin, ærlig
  8. Respekt, toleranse, likeverdighet (1 undernode)
  9. Sosial kompetanse, omgjengelighet hos ansatt
  10. Utstråling
  11. Ydmykhet, varsomhet (spesielt i starten), høflighet
  12. Å være lett å snakke med, eller kunne snakke med
- iv. *Trygghet*
1. Forutsigbarhet, struktur
  2. Kontinuitet
  3. Rammer, regler
  4. Rolle, hatt
  5. Tillit, taushetsplikt, fortrolighet, trygghet, usikkerhet
  6. Tydelighet
  7. Å kjenne godt
  8. Å kunne stå i strid, uttesting, tøff, ikke konfliktsky
- v. *Å snakke*
1. For å lære
  2. For å påvirke
  3. For å åpne seg
  4. Kommunikasjon
  5. Lytte

## **5. Sosial kompetanse og selvstendighet**

- i. *Selvstendighet* (4 undernoder)
- ii. *Sosial kompetanse, sosiale egenskaper* (3 undernoder)

## **6. Utslusing, institusjonalisering**

I arbeidet med skrivingen endret bildet seg noe. Hvordan temaene tilslutt ble organisert kommer frem av overskriftene i relasjonsskapitlene. Det er resultatet av en vedvarende pendling mellom teori og informantenes temaer, hvor målet var å se informantenes utsagn i et sosialpsykologisk lys. Listen ovenfor, i tillegg til noen flere noder som ikke er presentert her, ble et verktøy til å finne frem til relevante utsagn, og til å utforske og sette sammen temaer på en ny måte.

## Vedlegg G

### Temaklynger

Hovedkategorier som er integrert i alle fire deler:

### Endring/Utvikling - Sosial kompetanse - Selvstendighet

Innholdet i boksene viser temaklyngene, og dermed hvilke kategorier/noder det er hentet datamateriale fra i fremstillingen av kapitlene.

### Trygghet

Læring  
Relasjoner til personalet  
Stabilitet  
Tillitt  
Trygghet

### Å organisere selvet

Fysisk aktivitet (katarsis)  
Aktiviteter  
Fullføring av påbegynte ting  
Holdninger  
Kontroll  
Identitet  
Mestring  
Relasjoner til familie  
Relasjoner til personalet  
Kontakt og relasjoner til andre utenfor institusjon  
Selvaksept  
Sosial Angst og utfordringer  
Sosial Skjerming  
Utfordringer i barndommen  
Mål  
Læring  
Initiativ  
Støtte

## **Bevissthetsøkning**

Aktiviteter  
Læring  
Mål  
Relasjoner til personalet  
Selvbevissthet  
Selvinnsikt  
Sosiale antenner  
Psykiske problemer eller utfordringer  
Dialog og samarbeid med ungdommene

## **Overgangen**

Mål  
Egne Mål  
Læring  
Omsorg  
Oppfølging og Ettervern  
Oppfølging og Støtte  
Relasjoner til personalet  
Et normalt liv  
Orden