

Tuire V. Tyldum og Anne Kristine Wormdal

Utviklingsstøttende dialoger med barn i en barneverninstitusjon

Erfaringer med utvikling av relasjonsarbeidet i en barnevernsinstitusjon gjennom bevisstgjøring av personalets kommunikasjonskompetanse¹

Innledning

Vi vil i denne artikkelen ta utgangspunkt i forskning og teori som viser at svak *sosial kompetanse* kan sees som en generell risikofaktor for alle barn, og at det er i *relasjonen* til de nærmeste omsorgsgivere at slik kompetanse utvikles. Sosial kompetanse er dermed nært knyttet til omsorg og oppdragelse av barn. (jfr. Ogden 1995)

Operasjonelle definisjoner av sosial kompetanse og relasjon varierer i faglitteraturen. Sammenhengene er komplekse og vektleggingen av ulike delkomponenter avhenger bl.a. av teoretisk utgangspunkt. Vi velger i denne sammenheng å fokusere på relasjonen som medium for formidling av sosial kompetanse. Det er gjennom denne gjensidige relasjon mellom barnet og omsorgsperson at barnet kan gis utviklingsstøtte.

Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt har som regel svak sosial kompetanse som konsekvens av lite støttende og/eller belastende relasjonserfaringer med sine nærmeste omsorgspersoner. Relasjonsarbeidet står sentralt i barnevernet. Samtidig ser det ut til at barnevernet generelt og miljøarbeid i institusjon spesielt har behov for modeller og metoder som gir en praktisk forståelse og konkrete redskaper i møtet med barna og deres familier.

¹ Prosjektet er også presentert av forfatterne på Nordisk symposium om forskning i sosialt arbeid i Trondheim 21.-23. august 1996.

Ethvert forhold mellom mennesker baserer seg på *kommunikasjon*. En relasjon kan forstås og konkretiseres som et *kommunikasjonsmønster* mellom barnet og omsorgsgiver i daglige samspillssituasjoner. Gjennom analyse av kommunikasjonen i et samspill ved hjelp av visse kommunikasjonsprinsipper vil relasjonsarbeidet få en konkretisering som kan utvikles til et metodisk redskap i såvel direkte arbeid med barn som i veiledning av omsorgsgivere.

Vi vil her beskrive noen av våre erfaringer fra arbeid med bevisstgjøring av kommunikasjonskompetanse hos personalet for å belyse mulige nye innfallsvinkler i relasjons- og veiledningsarbeid i en barneverninstitusjon. Vårt konkrete utgangspunkt er erfaringer med Marte meo-metoden i veiledningsarbeid i familier og blant profesjonelle omsorgspersoner i bl.a. barnehager.

Sosial kompetanse

Faglitteratur om utvikling av sosial kompetanse hos barn viser at begrepet blir beskrevet ulikt av ulike forfattere, og innholdet i begrepet synes å ha en sammenheng med teoretisk utgangspunkt. Med et læringsteoretisk utgangspunkt vil en vektlegge sosiale ferdigheter, ferdigheter i å gjøre «det rette» i situasjonen. Med et utviklingspsykologisk utgangspunkt vil en beskrive sosial kompetanse som et overordnet begrep der sosiale ferdigheter inngår som en delkomponent sammen med bl.a. relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, empati, selvkontroll og selvhevdelse. (Ogden 1995).

Ogden beskriver en større undersøkelse som er gjort av 10- og 13-åringer i en norsk kommune. Undersøkelsen belyser hvordan svak sosial kompetanse kan sees som en risikofaktor i forhold til problemutvikling, mens god sosial kompetanse kan sees som en beskyttelsesfaktor. På bakgrunn av undersøkelsen konkluderer Ogden med at en blir stående igjen med kompetanse i mellommenneskelige relasjoner - relasjonsferdigheter - som kjernen i sosial kompetanse. Gode relasjonsferdigheter har de som lett får kontakt med andre mennesker, som kan sette seg inn i andres situasjon, formidle at de forstår og samtidig gjøre seg forstått. Ogden viser også til at det er stor enighet om at sett i forhold til annen kompetanse, som kognitiv eller fysisk kompetanse, så er utviklingen av sosial kompetanse i særlig grad knyttet til erfaringer som er gjort i relasjonen til nærmeste omsorgsgivere.

Betydningen av samhandling og relasjoner mellom barn og omsorgsgiver for barnets utvikling har i de senere år fått fornyet oppmerksomhet. I sosialiseringsforskningen legges der særlig vekt på hvordan sosial kompetanse formidles gjennom foreldrene og familien (Ogden 1995). Det sosiale aspektet i utviklingen har også tydeligere plass i nyere utviklingspsykologisk teori og forskning hvor

barnets utvikling settes i en samspills- og kommunikasjonsramme.

Øvreeide (1995) bruker begrepet *relasjon* som en beskrivelse av kommunikasjon, «i den forstand at en relasjon betegner et kommunikasjonsmønster som repeterer seg og har en tendens til å utløse seg selv i et visst mønster». I en relasjon er mønsteret i den emosjonelle utvekslingen og regler for kommunikasjonen mellom partene sentralt. Røed Hansen (1991) betegner den emosjonelle dimensjonen også som en grunnleggende motivasjonsfaktor for mellommenneskelig erfaring. Mennesker som lett får kontakt med andre mennesker, som kan sette seg i andres situasjon, som kan bekrefte andre positivt, formidle at de forstår og gjøre seg forstått i samspillet med andre, kan sies å ha gode relasjonsferdigheter. Motivasjon for å ta i bruk relasjonsferdigheter og dermed få konkrete relasjonserfaringer vil påvirke hvordan barnet fungerer i sine ulike sosiale roller. (jfr. Ogden 1995)

Sammen med det å bli forstått og bekreftet (*den emosjonelle dimensjonen*) blir pendlingen mellom nærhet og avstand, mellom avhengighet og autonomi (*samspilletets struktur*) de sentrale utviklingstemaer. (jfr. Røed Hansen 1991) Uttrykksformen varierer med alderen, men den sentrale basisstrukturen i samspillet og kommunikasjonen forblir den samme. I denne sammenheng velger vi holde fast ved at kjernen i sosial kompetanse utgjøres av relasjonsferdigheter, og at relasjon kan beskrives som repeterende og rimelig stabile kommunikasjonsmønstre.

Barn i barnevernssituasjoner og sosial kompetanse

Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt har som regel svak sosial kompetanse. For barn som kommer i det Øvreeide (1995) kaller «barnevernssituasjoner» er det sannsynlig at omsorgssvikten alltid i det minste har påvirket kommunikasjonen mellom barn og voksne. I noen tilfeller kan fravær av eller betydelige forstyrrelser i kommunikasjon være omsorgssvikten. Kommunikasjon hos barn som er i omsorgssviktsituasjoner kjennetegnes ofte av negative og lite «sosialt inviterende sirkler». Med dette menes at barnet i sin kommunikasjon med andre ikke klarer å være på en sann måte at de andre oppfatter kontakten med barnet

som positiv og inviterende. Dette gjelder både i kontakt med voksne og andre barn.

I følge Øvreeide (1995) er det i hovedsak tre måter at det kan oppstå utilstrekkelig trygghet som følge av barnets kommunikasjonsmønster med voksne: For det første når en eller flere sentrale omsorgspersoner *er skiftende og tidvis avvisende* i sitt møte med den måten barnet prøver å organisere sin kommunikasjon på. For det andre når det er store ulikheter i måtene som barnet får organisert sin kommunikasjon på i forhold til flere personer som er sentrale for barnet. Spesielt uheldig er det om det er konflikter mellom de voksne. Den tredje type situasjoner som skaper utrygghet hos barn er at barnet presses av *forventninger om et emosjonelt nærmere samspill* enn det barnet kan gi.

Slike erfaringer kan påvirke barnets organisering av sin kommunikasjon i samspillet med andre i den forstand at barnet ikke klarer å utløse positivt støttende og omsorgsgivende atferd fra de voksne. Barnet vil tvert imot ofte bli oppfattet som avvisende og vanskelige av voksne og av andre barn. Disse usikre og utrygge barna vil ha særskilt behov for hjelp til å utvikle alternative, mer sosialt inviterende kommunikasjonsferdigheter for å kunne bygge opp nye og mer varige relasjoner som dekker deres behov (Øvreeide 1995). Med andre ord: barnet har svak sosial kompetanse og trenger hjelp til å bevisstgjøre og utvikle sin kompetanse.

Barn i omsorgssviktsituasjoner har ofte brukt sin energi til mestring av emosjonelle og relasjonelle forhold, og de har fått lite hensiktsmessig støtte til kognitiv utvikling. Derfor må vi forvente at barn som har vært utsatt for omsorgssvikt også har lavere funksjonsnivå enn alderen skulle tilsi og/eller svært ujevn og ustabil fungering.

Samtidig blir barn i omsorgssviktsituasjoner også ofte utsatt for atskillelse fra det de kjenner, og dette stiller krav til barnet om *orientering* og *tilpasning* i en ny og ukjent situasjon. Barn reagerer ofte på slike situasjoner med å vise en ikke aldersadekvat atferd. Reaksjonen kan noen ganger være mer småbarnslig atferd enn alder og utviklingsnivå skulle tilsi, og noen ganger kan den være «forstrekt voksent», dvs. mer voksen eller ungdommelig atferd enn alder og utviklingsnivå skulle tilsi. Forandringene som barnet opplever innebærer at barnet er i en situasjon der de har stort behov for aktiv og konkret informasjon, samt ledelse i kommunikasjon fra de voksnes side. Det blir derfor ofte en stor utfordring for de nære voksne å oppnå dialogisk kontakt med barnet i slike situasjoner. Det er gjennom dialogen - relasjonen og samtalen, at slik informasjon og ledelse kan formidles.

Disse tre forholdene: Generell og situasjonsbetinget tendens til svakere sosial og kommunikativ kompetanse hos barn i barnevernsituasjoner; flytting i

barnevernsinstitusjon er uansett en omfattende og vanskelig prosess for barnet; og at det er barna med de aller svakeste sosiale og kommunikative ferdigheter som opplever å bli flyttet til institusjon er til sammen bakgrunnen for de utfordringer personalet står overfor når det skal legge til rette for en positiv utvikling for barnet i barnevernsinstitusjon.

Omsorgskompetanse hos personalet i en barnevernsinstitusjon

Som bl.a. påpekt av Nygren (1996) er omsorgsbegrepet så vidt at det er nødvendig med en presisering. Han skiller mellom *behovsomsorg*, *utviklingsomsorg* og *oppdrageromsorg*, alt innenfor fellesbetegnelsen barneomsorg. Omsorg skjer alltid i en *relasjon*, der barnet og den voksne er i et samspill med hverandre. Nygren understreker at miljøarbeid eller miljøterapi, der en gjennom relasjonen til barnet målrettet prøver å skape en endring i barnet, må sees som en spesiell variant av barneomsorg i en barnevernsinstitusjon.

Rammen for omsorgen i en barnevernsinstitusjon er at de voksne forventes å gi barna *omsorg* og *utviklingsstøtte* utfra det enkelte barnets behov og forutsetninger. Barnets situasjon vil ofte være følgende: Nylig separasjon fra foreldrene, flytting med tvang, opplevd konflikt i forholdet mellom barnevernet og foreldrene, mangel på kjennskap til hverandre og hverandres livshistorie, brudd eller innskrenking i kontakten med tidligere nettverk, omsorg fra mange forskjellige omsorgspersoner, overgang til å bli “institusjonssøsken”, forskjeller i materielle omgivelser og ikke minst usikkerhet i varighet av kontakten. Personalets møte med barnet i denne situasjon blir spesielt utfordrende med tanke på å opprette en dialog med barnet som muliggjør utviklingsstøttende omsorg og informasjonsformidling. Barn er avhengig av stabile og tydelige ledsagere/veiledere for å kunne utforske og nyttiggjøre seg det miljøet de lever i. Barnet trenger at de voksne inngår i et nært og forpliktende følelsesmessig kontaktforhold til barnet, som gir informasjon og hjelper til å utvide barnets perspektiv, hjelper til å presentere omgivelsene for barnet og til å opprette nye sosiale relasjoner med utgangspunkt i barnets ståsted.

Profesjonelle omsorgspersoner i en barnevernsinstitusjon vil for en periode utøve vesentlige deler av den daglige omsorgen og utviklingsstøtten med barn som befinner seg i en særdeles utrygg og usikker livssituasjon, og som derfor har særskilt behov for «kompetente omsorgspersoner og kommunikasjonspartnere».

Det er rimelig å anta at omsorgskompetanse og kommunikativ kompetanse hos et personale delvis vil ligne foreldres, delvis være noe annet. Foreldrenes

kompetanse er i stor grad det en kaller taus kunnskap, kompetanse som foreldrene kan vise i handling, men ikke alltid i ord. Personalet vil også besitte denne samme tause kunnskap, både gjennom sin egen sosialisering og gjennom sine egne erfaringer som omsorgspersoner i privatlivet. Innenfor ulike former for profesjonelt omsorgsarbeid som f.eks. i barnehage, har det også vært pekt på at faget også bygger på et fundament av slik *taus kunnskap* (Lamer 1995). Personalets omsorgskompetanse skal likevel skille seg fra foreldres kompetanse ved at den i tillegg til taus kunnskap også skal bygge på bevisst og begrepsliggjort kunnskap. Det er dette som gjør den til en profesjonell omsorgskompetanse (Nygren 1994). Lamer (1995) peker også på at taus kunnskap må underlegges analyse, teoretisk refleksjon og begrunnelse for å unngå at tradisjoner og metoder ukritisk får en autoritet.

Begrepene må imidlertid gjøres anvendelige i praktisk arbeid. Lars Uggerhøj (1996) fokuserer på personlig engasjement i profesjonelt sosial arbeid som sannsynligvis har avgjørende betydning for om profesjonell kunnskap kan anvendes i forholdet til brukere. «Kommunikasjonsteoriene kan give et spektrum af viden og muligheder, men ikke kommunisere.» (Uggerhøj 1996) Med andre ord: kunnskapene kan først gjøres praktisk anvendelige i hjelpearbeid når de blir personliggjort. Det krever i tillegg til kunnskaper, personlig engasjement og veiledet trening.

Hennum (1993) viser i sin studie av en barnevernsinstitusjon at det er et spenningsfelt mellom den faglige og private omsorg, mellom en systemverden og livsverden. Hovedutfordringen i behandlingen på institusjonen er å forene disse, men i denne motsetningen er det som regel systemverdenen som vinner, og dette går på bekostning av nærhet og genuine relasjoner. Dette er bl.a. grunnen til at kompetanseutvikling i relasjonsarbeid bør få forsterket oppmerksomhet i barnevern- og behandlingsinstitusjoner.

Utvikling av kommunikasjonskompetanse hos omsorgspersoner

Empiriske studier og klinisk praksis (Rye 1993) viser at samspillet mellom barn og voksne kan studeres og beskrives ved hjelp av noen grunnprinsipper, *kommunikasjonsprinsipper* som kan identifiseres allerede i de første dialoger mellom spedbarnet og foreldrene. Disse prinsipper eller elementer synes å være til stede i all støttende og ledende dialog uavhengig av barnets alder og temaer samtidig som de synes å være mer eller mindre universelle. Disse prinsippene kan bevisst og systematisk taes i bruk når vi skal etablere og utvikle utviklingstøttende dialoger, samspill med barn og på den måten gjøres til et terapeutisk, metodisk

redskap.

På bakgrunn av dette er det i de seinere år innenfor familiearbeid blitt utviklet *ressurs- og løsningsorienterte* veiledningsmetoder hvor kvaliteten av samspill mellom barnet og omsorgsgiver er det primære fokus. Internasjonalt har disse metodene og veiledningsmodellene blitt bl.a. beskrevet som «home-training» eller også «home-based services» og «video-hometraining». De nye interaksjons-, opplevelses- og ressursorienterte metodene (MISC, Orion, Marte meo-metoden bl.a.) baserer seg på studier av hva som naturlig skjer i kommunikasjonen mellom voksne og barn når det ser ut til at barnet får optimal utviklingsstøtte og den voksne opplever mestring og glede i samspillet med barnet.

Vi vil her nøye oss med en kort beskrivelse og strukturering av disse prinsippene slik de har vært brukt av oss. Vi støtter oss til Øvreeides (1995) beskrivelse og egne erfaringer med Marte meo-metoden i familiearbeid, veiledning/opplæring av barnehage-, skole- og helsestasjonspersonell bl.a.:

Barnets oppmerksomhetsfokus/initiativ

Barnets oppmerksomhet kan være rettet mot den voksne, objekt, hendelse, andre personer eller barnet selv. Ved å følge barnets oppmerksomhet/initiativ, vil den voksne få informasjon om hva barnet trenger og kommunikasjonen tar utgangspunkt i barnets ståsted. Barnets motivasjon vil være sterkest knyttet til det barnet selv er opptatt av og barnet vil bli betraktet som en gjensidig samspillspartner.

Bekreftelse av barnets oppmerksomhetsfokus

Bekreftelse innebærer at den voksne fanger opp barnets initiativ og bekrefter dette med aktive sosiale signaler overfor barnet. Gjennom å bli bekreftet i sitt oppmerksomhetsfokus og initiativ, får barnet en opplevelse av å være betydningsfull for den voksne som igjen styrker barnets søken etter kontakt med den voksne. Det åpner opp for større mulighet til å lede barnet i tråd med den voksnes intensjoner.

Tur-taking

Allerede fra spedbarnsalderen er barn innrettet på en «gi-og-ta-rytme» i sitt forhold til andre. Den voksne sørger for at barnet får sin tur, får tid til sin reaksjon på den andres aksjon. For kort og lang reaksjonstid hos den voksne gir lett kommunikasjonsvansker, rytmisiteten og «timingene» blir forstyrret.

Benevning

For å kunne styre en dialog med barn, og for å kunne strukturere barnets aktivitet brukes benevnelse av handlinger og erfaringer i det konkrete samspillet. Når den voksne setter ord på sammenhenger mellom her og nå og fremtid/fortid, mellom årsak og virkning får barnet informasjon, økt kunnskap og støtte til å utvide sitt perspektiv.

Anerkjennende bekreftelse på ønsket adferd

Gode dialoger kjennetegnes av at den voksne markerer tydelig, men ikke overdreven positivt ønsket adferd hos barnet. Barnet får en umiddelbar tilbakemelding på og anerkjennelse av sine handlinger: «Jeg blir sett og anerkjent i det jeg gjør». Positiv bekreftelse på ønsket adferd øker motivasjonen og sannsynligheten for å gjenta handlingen og dermed tydeliggjøre «ja-sirklene» og den positive atmosfæren i samspillet.

Triangulering

Den voksne presenterer og benevner omgivelsene, og personene for barnet med basis i den koblingen med felles fokus som er opprettet med barnet. Barnet får på denne måten hjelp til å forholde seg, inngå i nye, andre sosiale sammenhenger, relasjoner.

Markering av start og slutt

Den voksne gir tydelige start og slutt signaler og er samtidig oppmerksom på barnets stoppsignaler og bekrefter disse. Barnet gis slik bl.a. en opplevelse av selv å kunne være med på å styre tempoet og temaet i dialogen - en subjektposisjon i kommunikasjonen.

Prinsippene baserer seg på studier av naturlig utviklingsstøttende daglig kommunikasjon mellom voksne og barn. Det er disse prinsippene som ser ut til å dominere samspill når den voksne kommuniserer hensiktsmessig og støttende med barnet. Øvreeide (1995) påpeker at strukturen og rytmen i en naturlig utviklingsstøttende dialog kan også grovt deles i tre hovedfaser:

- 1. koblingsfasen*
- 2. utvekslings- eller tur-takingsfasen*

3. konkluderende/avsluttende fase.

De ulike fasene kan beskrives med utgangspunkt i tonefall, tempoet, grad av engasjement og kroppsspråk som har karakteristiske ulikheter i de ulike fasene. Det kan oppstå forstyrrelser i alle tre faser i dialogen, og når dialogen først er ute av rytme, viser erfaring, at forstyrrelsen lett kan analyseres i enhver dialogsekvens og beskrives ved hjelp av de ovennevnte prinsippene.

Disse prinsippene som ser ut til å representere grunnleggende forutsetninger for mellommenneskelig kommunikasjon og meningsfullt samspill er vanligvis til stede i tilstrekkelig grad i barn-omsorgsgiver relasjoner. De er samtidig så basale for å lære å mestre verden at forstyrrelser og/eller mangler bør identifiseres tidlig og hjelp settes inn for å utvikle disse kvalitetene i samspillet. Rye (1993) mener at «en forståelse for og evne til å fremme disse kvalitetene bør bli «folkeei»».

Hos mennesker som arbeider med barn - foreldre, alle helse-, pedagogiske institusjoner for barn og omsorgsgivere - bør ha denne kunnskapen, og sist men ikke minst alle de profesjonelle som arbeider med barn og omsorgsgivere med spesielle behov.

Det er de enkelte prinsippene i den *utviklingsstøttende dialogen* (beskrivelse ovenfor) som sammen med en *ressursorientert veiledningsform* danner Marte meo-metodenes arbeidsredskap. Intervensjonen tar utgangspunkt i systematisk observasjon og analyse av daglige samspillssituasjoner i det vanlige livsmiljøet. Ressursorienteringen viser seg i at man er opptatt av å fremheve det som mestres, det som fungerer og hvorfor bruk av videoopptak er blitt et «uunnværlig» redskap i intervensjons- og veiledningsarbeid. Rye (1993) betegner videoopptak som «en revolusjon» for denne intervensjonsformen som har gjort metodene langt mer effektiv. Videobildet gir muligheter for å stanse opp, gjenkalle og konkretisere de utviklingsstøttende elementer i samspillet/ dialogen og observasjonene er dermed blitt langt enklere. Ved bruk av video-opptak av hverdagslige samspillssituasjoner - måltid, lek, skolearbeid, stell etc. - får man større muligheter til å oppdage og analysere vesentlige dimensjoner i samspillet som utgangspunkt for informasjon og forståelse av det enkelte barnets/ ungdommens individuelle støttebehov. Ved hjelp av video-opptak har veileder og omsorgspersonen/-ene et felles utgangspunkt for samtalen. Veilederen forutsettes å ha ansvar for å lede og strukturere videogjennomgangen med utgangspunkt i analysen av det konkrete barnets behov for utviklingsstøtte, omsorgspersonens opplevde utfordringer i oppdragelsen, samhandlingen med barnet og med fokus på de positive dialogelementene. Gjennomgang av videoopptak gir en mulighet for gjenkjennelse og innsikt i egne reaksjoner som ser ut til å ha svært positiv effekt når det gjelder å bevisstgjøre «den tause kunnskap» eller «ureflektert reaksjons- og kommunikasjonsform» og å forandre adferd.

Video er et sterkt medium i familiearbeid. Det gir store muligheter og ser ut til å åpne for nye perspektiver samtidig som det kan skape usikkerhet og engstelse. Bl.a. derfor er det all grunn til å stille krav til de fagpersoner som skal ta det i bruk - holdnings-, kunnskaps- og erfaringsmessig. Behandlerens eller veilederens sensitivitet, innsikt i den foreliggende problematikken og bruk av intervensjonsmetoden vil ha avgjørende betydning for resultatene. Resultatene av en intervensjon vil selvsagt også være avhengig av type problemer/forstyrrelser som foreligger og av omsorgsgivers forutsetninger og motivasjon for å ta imot hjelp. (Rye 1993)

Denne veiledningsformen har i seinere år fått rask spredning også i Norge. Prinsippene for kommunikasjon og en ressursorientert veiledningform med videoopptak som hjelpemiddel er i seinere år mer eller mindre systematisk prøvd ut i ulike omsorgs-, opplærings- og behandlingssituasjoner, såvel i forebyggende hensikt og som metode for behandling av psykososiale utviklingsforstyrrelser og -hemninger.

I barnehager har man prøvd ut og oppsummert erfaringer i bruk av Marte meo-metoden på ulike områder: samspill barn-personalet, barn med dysfunksjoner og foreldrearbeid (Drugli 1994). Drugli oppsummerer bl.a. at personalet opplevde veiledningen for det meste positivt, bekreftende og bevisstgjørende. Veiledningen som var knyttet til barn med særskilte behov for utviklingsstøtte minnet om veiledningen i familier med samspillsvansker.

Sheridan (1992) beskriver positive erfaringer med å bruke en slik framgangsmåte i opplæring og veiledning av en personalgruppe ved en barnevernsinstitusjon. Det ble observert endringer i barnas kommunikasjon med hverandre og økt mestring og forståelse hos personalet for sin rolle og ansvar i kommunikasjonen med barna. Spesielt blir større bevisst fokus på barnas initiativ og benevnning framhevet som vesentlig. Øvreeide (1995) viser til at uansett hvor forstyrret et barns samspillserfaringer har vært, så har barnet mulighet til å reagere positivt og mer sosialt samordnende dersom man *bevisst tar i bruk prinsippene i «utviklingsstøttende kommunikasjon»*.

Utprøving av veiledning/opplæring i kommunikasjonskompetanse hos personalet i en barnevernsinstitusjon²

² Prosjektet (utprøvingen) var i samarbeid med Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.

Vi var interessert i å gjøre erfaringer med å bruke prinsippene fra utviklingsstøttende kommunikasjon som et redskap i et forsøk på å operasjonalisere relasjonsarbeid i en barneverninstitusjon. Gjennom opplæring og veiledning av personalet med utgangspunkt i Marte meo-metoden ønsket vi å :

1. fokusere på kommunikasjon mellom barna og personalet generelt og analysere kommunikasjonsmønstre og -kompetanse hos barna og personalet ved hjelp av utviklingsstøttende kommunikasjonsprinsipper (som beskrevet tidligere).
2. bevisstgjøre og bidra til å utvikle personalets kommunikasjonskompetanse gjennom mestringsfokustert veiledning ved hjelp av video-opptak av personalets daglige samhandlings- og samtale-episoder med barna i institusjonen.

I første fasen ble det fokusert på formidling av teori og kunnskaper i Marte meo-metoden med videodemonstrasjoner. Personalet tok deretter korte video-opptak av daglige samhandlingssituasjoner - måltid, ulike typer samtaler, lekselesing f.eks. Disse opptakene ble da analysert i en veiledningsgruppe hvor vi to psykologer deltok (individuell veiledning i gruppe) med utgangspunkt i utviklingsstøttende kommunikasjonsprinsipper (Marte meo-metoden) og med fokus på den enkeltes mestring og utvidet informasjon.

Hele personalet deltok i den generelle kunnskapsformidlingen, men veiledningen på personalets eget materiale skjedde i små grupper (3-6 personer). Veiledningsmøtene varierte i regelmessighet og med hensyn til den enkeltes deltagelse, og ble ikke gjennomført så systematisk over tid som vårt utgangspunkt hadde vært. Vi tilpasset veiledningen til institusjonens liv og situasjon etter behov, med det resultat at regelmessighet og systematisk gjennomføring ble vanskelig å holde fast ved. I det følgende vil vi beskrive og drøfte noen av de erfaringene vi gjorde over ca 1 ½ års veiledning.

Erfaringer

For å evaluere og systematisere erfaringene intervjuet vi ved avslutningen av prosjektet ulike grupper i personalet i tillegg til at vi oppsummerte våre egne erfaringer som veiledere. Av de erfaringene vi gjorde vil vi her framheve de som er knyttet til mulighetene for å bevisstgjøre og utvikle personalets kommunikasjonskompetanse i relasjonsarbeidet.

Vi erfarte at mange i personalgruppen raskt tilegnet seg nye begreper for kommunikasjon, og at disse ble integrert med tidligere erfaringer på en konstruktiv måte. Dette førte til at mange ga uttrykk for “aha-opplevelser” i forhold til sin kommunikasjon med barn, både i institusjonen og privat. De av

personalet som merket tydeligst forandringer i egen kommunikasjon sa at dette hadde skjedd gjennom at de i veiledningen var blitt bevisstgjort på sin egen kommunikasjon, og hvordan denne virket på barnet. Gjennom å se det på video og gjennom å få nye begreper for hva som skjedde forsto de på en ny måte hva de egentlig gjorde.

I intervjuene framhevet flere at dette likevel var erkjennelse som det hadde tatt tid å komme fram til. De ga uttrykk for at de så verdiene i metoden etterhvert, men at det hadde tatt tid og dette var frustrerende i starten. Det kan sikkert tenkes flere årsaker til dette, både på individ-, gruppe- og systemnivå. Den tilpasningen med tilhørende endringer som vi veiledere gjorde underveis kan også ha skapt viss frustrasjon. Mye av litteratur- og opplæringsmateriell om Marte meo-metoden tar utgangspunkt i familie og beskriver samhandling mellom små barn og foreldre. I institusjonen sto en overfor oppgaven med å kommunisere med 12-åringer som på grunn av sine erfaringer bl.a. så på seg selv som «voksne», og særskilt utfordret personalets vante voksenrolle med sin kommunikasjon. Det ble derfor en utfordring i begynnelsen å prøve å finne ut av hvordan en kunne overføre de samme prinsippene fra familie- og sped-/småbarns-kommunikasjon til det konkrete arbeid med større barn i institusjon. Gjennom å prøve seg fram med egne video-opptak fra institusjonen fant en etterhvert utav at forskjellen mellom f. eks. *benevning* for små og store barn ikke var så stor. Når personalet først kom igang ble det også lettere for dem å oppdage de enkelte barnas særskilte behov for kommunikasjonsstøtte og hvordan den voksne gjennom bevisst bruk av prinsippene i utviklingsstøttende kommunikasjon kunne hjelpe barnet. De oppdaget og kunne konkretisere «småbarnslige» behov hos 12-åringen som de ikke hadde sett tidligere. De hadde med andre ord funnet en måte å gå inn i kommunikasjonen med barnet som ikke førte til ytterligere «forstrekking» hos barnet.

Følgende kommunikasjonsprinsipper ble framhevet av miljøpersonalet som sentrale i kommunikasjonen med barna i institusjonen:

Se barnets initiativ - Dette innebærer å aktivt finne fram til hvor barnet har sin oppmerksomhet. Den voksne tar så utgangspunkt i denne når en henvender seg til barnet for å lede det eller gi det informasjon. Gjennom å gjøre dette opplevde de voksne at de etterhvert fikk bedre kontakt med det enkelte barn, og barna ble mer oppmerksomme på denne kontakten og konsentrerte om kommunikasjonen.

Benevning - Gjennom at den voksne hele tiden aktivt benevnte og satte ord på hva som skjedde opplevde personalet at barna ble mer fokuserte og konsentrerte om situasjonen her og nå. Erfaringene med å prøve å bruke benevning mer aktivt førte også til at personalet tydeligere så at barna i institusjonen ofte hadde mangelfull forståelse og evne til å sette ord på det som foregikk, og at benevning var en støtte for dem. Gjennom dette fikk personalet også et tydeligere bilde av barnets behov og hvordan dette kunne møtes.

Voksen ledelse - Fokus og bevissthet om utviklingsstøttende kommunikasjonsprinsipper førte til at personalet ble tydeligere bevisst sin egen rolle som aktive ledere av kommunikasjon og samspillet med barna. Dette førte til endringer i daglige rutiner for å tilrettelegge situasjonene slik at den voksne hadde mulighet til en tydeligere og veiledende kommunikasjon med barnet/barna. Et eksempel på dette er at personalet så på video-opptak av en måltidssituasjon, og umiddelbart oppdaget hva som burde endres for å skape en struktur på måltidet som ga muligheter for kommunikasjon som bedre ivaretok barnas behov. Personalet så klart at barna opplevde større trygghet og ro i situasjoner der de voksne hadde tydelig ledelse. Benevning av barnas og egne aksjoner og reaksjoner (handlinger og intensjoner) ble et tydelig redskap i ledelsen.

Miljøpersonalet ga også uttrykk for at samlet sett førte endringene i kommunikasjonen og rutinene til *konfliktdemping* i miljøet. Bakgrunnen for dette tror vi ligger i at en tydeligere markering fra de voksnes side av at de ser barnets initiativ og setter ord på det, fører til at barnet i større grad føler seg sett og forstått. Dette førte til mindre uro og bråk som en måte å få de voksnes oppmerksomhet. Omstrukturering av daglige situasjoner for å få klar voksen ledelse var også et tiltak som virket konfliktdempende fordi det førte til at kommunikasjonen mellom barn og voksne i slike situasjoner ble bedre.

Fra vår posisjon som veiledere var det også tydelig at ressurs- og mestringsfokuseringen i denne tilnærmingen førte til at den individuelle mestringen og de individuelle behov for utviklingsstøtte hos barna ble mer forstått, nyansert og konkretisert av miljøpersonalet.

Et kommunikasjonsprinsipp som miljøpersonalet *ikke* framhevet spesielt var det å dele glede og moro. Det kan kanskje virke merkelig at dette ikke var sentralt for personalet. Vårt inntrykk er imidlertid snarere at dette ikke ble eksplisitt nevnt

fordi det ikke i samme grad ble opplevd som noe nytt for personalet. Aktiviteter og felles opplevelser var allerede høyt verdsatt i miljøet ved institusjonen. Flere av personalet (de som hadde deltatt mest) beskrev sine erfaringer med hensyn til utbytte på individ- og institusjonsnivået på en måte som vi oppsummerte slik:

«Vi har fått prøvd dette ut, «smakt på det», vi opplevde det lærerikt og nyttig, det ga bedre utbytte personlig enn i institusjonen som system, vi skulle gjerne lært/trent mer, begrepene er blitt «felleseie» i kommunikasjon oss personalet imellom, vi er mer usikker på barnas utbytte, det er viktig at institusjonens ledelse deltar aktivt og legger forholdene til rette.»

Avslutning

Betydningen av relasjonen mellom barn og miljøarbeider blir ofte omtalt som helt sentral i miljøterapi. Vårt inntrykk er likevel at systematisk relasjonsarbeid ikke har den samme tradisjon som andre tiltak i miljøterapi. Det kan se ut som at denne type arbeid lider under at det er lite konkretisert og beskrevet. Vi ønsker med dette å peke på at kunnskaper om prinsipper i utviklingsstøttende kommunikasjon (eks. Marte meo) vil kunne bidra til at også relasjonsarbeid kan begrepsliggjøres på en ny måte. Kommunikasjonsprinsippene vil kunne utgjøre et redskap for analyse av den gjensidige kommunikasjonen i samspillet mellom barnet og omsorgsperson, barna seg imellom, voksne seg imellom og mellom veileder og personalet. Sammen med ressurs- og kompetansefokusert veiledning kan dette etter vår erfaring presentere en alternativ metodisk tilnærming til relasjonsarbeid også i en barneverninstitusjon med noe større barn.

Det erfaringsmaterialet vi her har referert til er selvsagt begrenset. Vi er klar over at det er utilstrekkelig i forhold til å kunne trekke mer generelle konklusjoner, og vi har heller ikke undersøkt eventuelle virkninger på barnas sosiale kompetanse - relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Vi har ønsket å beskrive noen av de erfaringene vi har gjort som vi mener kan utvikles og prøves ut videre i barnevern-/behandlingsinstitusjoner der profesjonelle har den daglige omsorgen for barn/ungdom. For at Marte meo-metoden skal kunne bli et aktivt redskap i institusjonens relasjonsarbeid i den forstand at man ser mulighetene

for anvendelse og videreutvikling, var vår prosess både for lite systematisk, gjensidig forpliktende og den aktive treningen i tid var ikke tilstrekkelig.

Vi vil også peke på at metodens muligheter i foreldrearbeidet i en barnevernsinstitusjon bør prøves ut systematisk. Likeså kan en prøve ut metoden som et redskap for å overføre kunnskap om barnet når et barn flyttes mellom omsorgsbaser og omsorgspersoner, eksempelvis fra institusjon til fosterhjem eller foreldrehjem.

Litteratur

- Drugli, M.B. 1994. *Rapport om Marte meo i barnehagen*. Trondheim kommune.
- Hansen, B. Røed. 1991. *Den første dialogen*. Oslo: Solum.
- Hennum, N. 1993. *Det organiserte nederlaget. Krise- og utredningsinstitusjonenes vanskelige stilling*. (Rapport nr. 1/1993). Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Lamer, K. 1995. Barn i risikozonen og behovet for sosial kompetanseutvikling i barnehagen. I: V. Bunkholdt og E. Larsen, red. *Metodisk barnevernsarbeid*. Oslo: TANO.
- Nygren, P. (1996). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. 1995. *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapportserie nr. 3, 1995. Barnevernets Utviklingscenter.
- Rye, H. 1993. *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, C. 1992. *Marte meo kommunikasjonsprogram brukt i institusjonsomsorg*. Newsletter.
- Uggerhøj, L. 1996. Professionelle personligheder. I: M. Sandbæk og G. Tveiten, red. *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Øvreeide, H. 1995. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i barnvernsituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.