



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Gunn Karin Sunde

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven:

Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner? Knyttet opp mot SIP-modellen (Sosial informasjonsprosesserings-modell)

Engelsk tittel:

How can foster children's internal working models positively be influenced in their relationships with close caregivers? Linked to the SIP-model (Social Information Processing-model)

Emneord:

Foreldre-barn relasjon, autoritativ oppdragerstil, SIP-modellen, indre arbeidsmodeller, atferdsutfordringer, kvalitativ metode.

Sidetall: 75

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 19.05.2014
dato/år

Forord

I gatemagasinet ASFALT fikk jeg ta del i en gripende historie fra virkeligheten, om en kvinne som i dag klarer seg godt til trass for en oppvekst preget av rus, vold og omsorgssvikt i hjemmet. Da hun var 7 år ble hun omplassert i fosterhjem, og fikk endelig være barn. Hun fikk ta imot omsorg i stedet for å måtte gi trøst og omsorg til sin yngre bror, og opparbeidet seg gode erfaringer fra årene i fosterhjem. (Gatemagasinet ASFALT Rogaland, nr.6, 2013). Noen grep heldigvis inn i de uverdige forholdene hun levde under, og et nytt hjem ble åpnet i omtanke og kjærlighet for denne jenta. Noen brydde seg om henne, og tilværelsen ble endret. Historien vitner om den betydningen fosterforeldre kan ha for barn og unge med en vanskelig bakgrunn. Barn med vonde erfaringer fra barndommen kan likevel få et verdig liv ved hjelp av gode relasjoner og ubetinget kjærlighet. Fosterforeldre flest gjør en viktig samfunnstjeneste, noe som bør løftes frem og gis oppmerksomhet.

Nysgjerrigheten min på hvordan fosterforeldre kan ivareta sine fosterbarn for å hindre videre skjevutvikling, og påvirke til best mulig sosial fungering, er utgangspunktet for denne oppgaven. Selv er jeg privilegert og har fosterbarn i nær familie og vennekrets, noe som har bidratt til å gjøre forskningsfeltet ekstra spennende.

Min interesse for SIP-modellen ble vekket etter forelesning med Pål Roland. Han presenterte denne modellen, noe som inspirerte til videre fordykning. Jeg ser eget behov for økt kunnskap på dette området, men det kan samtidig være et viktig forskningsfelt for samfunnet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby for veldig god støtte, oppmuntringer og konstruktive tilbakemeldinger under arbeidet med dette prosjektet! Samtidig vil jeg takke deltakerne i denne studien for det de har meddelt og gitt av seg selv, og for villighet til å delta og gjøre dette prosjektet mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke min kjære mann for å ha bidratt med mye hjelp på hjemmebane, og for god støtte gjennom hele studieperioden. Til slutt vil jeg takke våre fem fantastiske barn som har vist stor tålmodighet og forståelse for en mor som har vært student over en lengre periode.

Stavanger 19.05.2014

Gunn Karin Sunde

Sammendrag

Det er stadig flere barn som har behov for å bli omplassert i fosterhjem (Aleris, 2012), grunnet bl.a. omsorgssvikt og utrygg tilknytning (Anke, 2007). Det vil ha innflytelse på fosterbarns indre arbeidsmodeller, som er integrerte mønster hos barnet basert på erfaringer fra samspillet med tilknytningspersonene (Bowlby, 1994). SIP-modellen gir kunnskap om barns mentale prosesser og sosiale tilpasning, og viser mulighet for modifisering av fosterbarns indre arbeidsmodeller (Crick & Dodge, 1994). Foreldre-barn relasjonen kan være en virkningsfull intervensjon for å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999).

På denne bakgrunn vil følgende problemstilling bli besvart: **«Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen** (en modell om sosial informasjons-prosessering av Crick og Dodge, 1994). Formålet med oppgaven er bl.a. å finne ut hva fosterforeldre har jobbet bevisst med i den perioden de har hatt omsorgen for fosterbarna, noe som kan bidra til økt bevissthet i samhandling med fosterbarn, og utvikle ny kunnskap om SIP-modellen. Litteratursøk viser at denne studien belyser et område som har vært lite berørt i tidligere forskning her i landet.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i teori fra artiklene til Crick og Dodge (1994), og Kupersmidt og Dodge (2005), som er anerkjente forskere på bl.a. SIP-modellen. I forhold til foreldre-barn relasjonen er teori fra Pianta (1999) og Baumrind (1991) essensiell. Videre er teori fra bl.a. Bowlby (1994) og Ainsworth (1973) brukt når det gjelder indre arbeidsmodeller og tilknytningsteori. Tremblay (2010) er aktuell i forhold til tidlig intervensjon.

Opgaven er en empirisk undersøkelse hvor kvalitativ forskningsmetode er benyttet. Den er anvendelig når det legges vekt på å studere fenomen og prosesser (Denzin & Lincoln, 2011). Det er videre foretatt en intervjuundersøkelse med utgangspunkt i et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2010). Utvalget består av fire erfarne fosterforeldre, som har overtatt omsorgen for fosterbarn i 1-2 års alder med mulig svikt i indre arbeidsmodeller.

Funn fra denne studien viser at fosterbarn trenger autoritative omsorgspersoner, som gir mye kjærlighet og samtidig utøver tydelige grenser og struktur i hverdagen (Baumrind, 1991). En god relasjon vil også gi tilgang til å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller. Deltakerne viser overraskende dyktighet og bevissthet i sin håndtering av bl.a. atferdsutfordringer og følelsesregulering hos fosterbarna. Denne undersøkelsen kan gi råd og tips til hvordan en bør jobbe for å ivareta fosterbarn, noe som kan være av verdi for fosterforeldre og fagfolk.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Studiens formål.....	5
1.5 Oppgavens struktur.....	5
2.0 TEORI.....	6
2.1 Foreldre-barn relasjon.....	6
2.2 Baumrinds oppdragerstiler.....	8
2.2.1 Relasjonsbygging.....	9
2.2.2 Grensesetting.....	10
2.3 SIP-modellen (sosial informasjonsprosesserings-modell).....	11
2.3.1 Den indre sirkelen/databasen (indre arbeidsmodeller).....	13
2.3.1.1 Tidligere lagrede minner.....	13
2.3.1.2 Tilegnede normer og verdier.....	15
2.3.1.3 Sosiale skjema.....	16
2.3.1.4 Sosial kompetanse.....	18
2.3.2 Den ytre sirkelen (kommunikasjonsprosessen).....	21
2.3.2.1 Avkoding av ytre og indre signal.....	21
2.3.2.2 Tolkning av signaler.....	22
2.3.2.3 Klargjøring av mål.....	23
2.3.2.4 Konstruere responser.....	24
2.3.2.5 Valg av respons.....	24
2.3.2.6 Handlingen utføres.....	25
2.4 Tidlig intervensjon.....	26
2.4.1 Emosjonsregulering.....	26
2.4.2 Trening av SIP-ferdigheter.....	28
3.0 FORSKNINGSMETODE.....	31
3.1 Kvalitativ metode.....	31

3.2 Innsamling og bearbeiding av intervjudata.....	33
3.2.1 Utvalg.....	33
3.2.2 Intervjuguide.....	33
3.2.3 Rekruttering av deltakere.....	34
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	35
3.2.5 Transkribering og analysering av data.....	36
3.2.6 Forskningsetiske vurderinger.....	37
3.3 Tolkning av datamaterialet.....	39
3.4 Reliabilitet – Validitet.....	41
3.5 Generaliserbarhet.....	43
3.6 Mulige feilkilder.....	43
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....	45
4.1 Tilknytning og relasjonsbygging.....	45
4.2 Grensesetting, normer og verdier.....	49
4.3 Atferdsutfordringer og følelsesregulering.....	53
4.4 Tolkingsfeil, lagrede minner og sosiale skjema.....	60
4.5 Sosial kompetanse.....	65
4.6 Bevissthet knyttet til omsorgsrollen.....	69
5.0 KONKLUSJON.....	73
5.1 Behov for videre forskning.....	75
LITTERATURLISTE.....	76
VEDLEGG.....	81
Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD	81
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	83
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	85

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

«Et fosterhjem er et privat hjem som tar vare på barn som for en periode ikke kan bo hos foreldrene sine. Over 80 % av alle barn som er under omsorg av barneverntjenesten bor i fosterhjem» (Regjeringen, 2012, s.1).

Det har vært lange tradisjoner i Norge for bruk av fosterhjem. Fra 1200-tallet ble «uekte» barn satt på legd. Det betydde at familier var pliktige til å ta imot andres barn i hjemmet, for en periode. Dette innebar imidlertid hyppige skifte av familier for disse barna, noe de i 1741 innså var uheldig. Da kom fattigloven som slo fast at legd-ordningen skulle unngås.

Fosterhjemsliknende tilbud ble ordnet for disse barna, men i stedet for å oppleve god omsorg ble mange av disse barna brukt som billig arbeidskraft. Etter hvert ble det derfor innført en tilsynsordning i fosterhjemmene for å sikre barnas rettigheter og ivaretagelse (Wiborg, 2012).

I dag har vi ulike typer fosterhjemsordninger sammen med statlige barnevernsinstitusjoner (Sundt, 2010). På grunn av sterke politiske føringer har imidlertid regjeringen startet en nedlegging av institusjoner. Det er gjort vedtak om at flere barn og unge som har vært i institusjon, skal over i fosterhjem. Samtidig har behovet for fosterforeldre aldri vært større. Det har de siste årene vært en eksplosiv økning av barn som trenger fosterhjem, samtidig som ressurstilførselen ikke har vært tilstrekkelig i forhold til behovet (Aleris, 2012). Dette har resultert i urovekkende lange fosterhjemsøkter. Så langt det er mulig bør fosterbarn plasseres i fosterhjem framfor i institusjon, men barn er forskjellige og trenger ulike tilbud. For noen fosterbarn kan derfor omsorg i institusjon være det beste tilbudet (Strandskog & Opheim, 2010). Kvaliteten i institusjonene bør imidlertid utbedres (Storø, Bunkholdt & Larsen, 2010).

De fleste fosterbarn rapporterer at de har det godt i fosterhjem. De føler seg trygge og opplever et tillitsfullt forhold til fosterforeldrene sine. Samhandlingen er preget av god kommunikasjon og fosterforeldrene viser interesse for hvordan fosterbarnet har det (Bufetat, 2012). Skivenes (2010) påpeker imidlertid at fosterbarn trenger stabile fosterhjem, og at det i dag er et stort problem at barn i fosterhjem ofte flyttes. Nordiske undersøkelser viser også at fosterbarn, og spesielt gutter, har dårligere helse enn gjennomsnittet i befolkningen. De har problemer både skolefaglig og sosialt. De viser atferdsutfordringer som antisosial atferd og psykiske vansker, og sliter med konfliktfylte relasjoner til andre barn og voksne. Her vil stabilitet i plasseringsforløpet være viktig, og skape bedre vilkår for psykisk helse (Backe-Hansen, Egelund & Havik, 2010). Slik fosterforeldre selv vurderer det har fosterbarn hatt en

markant og positiv atferdsendring i løpet av plasseringen i fosterhjem. Dette gjelder spesielt i forhold til følelsesmessige vansker, atferdsvansker og manglende ferdigheter og kunnskaper. Endringen har vært minst knyttet til læreversker (Havik, 2007). De siste årene har det vært vektlagt at det trengs mer forskning i Norge om fosterbarn, både om livssituasjonen og hvordan det går med dem i voksen alder. Målet er å ha et kunnskapsbasert barnevern. I 2004 ble derfor Bufdir opprettet med satsing på forskning, utvikling og evaluering (Sundt, 2010).

Ved fosterhjems plassering sliter de fleste fosterbarn med utrygg tilknytning, som en følge av opplevd omsorgssvikt over lang tid (Anke, 2007). De henger også etter i sin forståelse av egne følelser, og i sin evne til å se seg selv utenfra (Heide, 2013). I tillegg vil et brudd med de biologiske foreldrene i seg selv være en belastning for barnet. Flere av risikofaktorene handler om trygghet i relasjon, stabilitet og tilhørighet (Anke, 2007). Kirkengen (2009) har gjennom lang praksis som lege, og under forskning av pasienter, funnet ut at *krenkende barn blir syke voksne*. De kan bli både somatisk og psykisk syke. Samtidig er psykiske plager og lidelser blant samfunnets største folkehelseutfordringer, noe som kan medføre store samfunnsøkonomiske konsekvenser (Regjeringen, 2010-2011). Trygg tilknytning er derimot en viktig beskyttelsesfaktor og bidrar til utvikling av god psykisk helse. Det må derfor satses på å trygge tilknytningen til fosterbarn i relasjon med fosterforeldrene (Anke, 2007).

Bowlby (1994) forklarer at tilknytningsmønstrene blir integrert og dermed en egenskap hos barnet, noe han betegner som indre arbeidsmodeller. Disse modellene formes basert på erfaringer fra det daglige samspillet med foreldrene. De har videre innflytelse på hvordan barnet vil samhandle med andre, utenfor familien. Å være fosterforeldre er et krevende barnevernsarbeid, og fosterbarna er veldig sårbare (Bunkholdt, 2006). De har belastninger knyttet til både fortid, nåtid og framtid, og kan slik sett karakteriseres som høyrisikobarn (Gjærum, Grøholt & Sommerschild, 2010). Jo mer fosterforeldrene *forstår* av utfordringene de møter og den vanskelige situasjonen de står i, desto lavere blir stressnivået. Et middel til forståelse er *kunnskap*, og det vil gjøre både tanker og handling overfor disse barna mer hensiktsmessig (Bunkholdt, 2006).

I de senere årene har modeller om sosial informasjonsprosessering (SIP-modellen) dukket opp. Det har ført til betydelige fremskritt i forståelse av barns sosiale tilpasning. Det har vært en økende interesse for bruk av SIP-modellen i forskning i USA, men mest i forhold til aggresjon hos barn (Crick & Dodge, 1994). Litteratursøk viser imidlertid at i Norge er

modellen lite brukt i forskning, og skrevet lite om. Integrert i SIP-modellen ligger databasen (her indre arbeidsmodeller) og ulike trinn for sosial informasjonsbearbeiding, som viser tankeprosessen fra sosiale signal avkodes, tolkes og bearbeides til handling planlegges og iverksettes. Dette gir kunnskap om barns mentale prosesser under sosial interaksjon. Samtidig viser SIP-modellen en mulighet for modifisering av barns indre arbeidsmodeller, tankeprosesser og tilpasning (Crick & Dodge, 1994).

Voksen-barn relasjonen er en av de viktigste kilder til utviklingsmessige endringer hos barn, og relasjonen kan brukes som intervensjon for å påvirke barns tilpasning (Pianta, 1999).

1.2 Problemstilling

Med denne bakgrunn presenteres følgende problemstilling: **«Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen** (en modell om sosial informasjonsprosessering av Crick og Dodge, 1994). SIP-modellen henger naturlig sammen med problemstillingen, selv om den ikke gjentas hver gang problemstillingen nevnes i oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

«**Fosterbarn**» er barn som for en periode ikke kan bo hos sine biologiske foreldre. De er forskjellige som alle andre barn. Det er alltid *barnets beste* som skal ligge til grunn for en omplassering til fosterhjem, og hvilket hjem barnet plasseres i. (Sundt, 2010). I oppgaven vil «barn» brukes sammen med «fosterbarn». Fosterbarn har ofte *atferdsutfordringer* som utagerende vansker (aggresjon), og/eller internaliserte vansker som angst, tristhet, ensomhet og lav selvfølelse (Backe-Hansen et al., 2010, Gresham & Elliott, 1990). En kort redegjørelse av aggresjon og angst følger.

Aronson (2007) definerer *aggresjon* som negative handlinger som noen gjør med en intensjon om å skade andre fysisk eller psykisk/verbalt. Her er intensjonen viktig, altså at handlingen blir gjort med vilje. Aggresjon kan hovedsakelig deles i to former. *Reaktiv aggresjon* (emosjonell) er opplevd frustrasjon som fører til sinne og aggresjon/angrep. *Proaktiv aggresjon* (instrumentell) er utførelse av negative handlinger for å oppnå noe positivt/en gevinst, altså få et utbytte i form av sosial tilhørighet eller makt (Roland & Idsøe, 2001). Aggresjon vil hovedsakelig omtales etter Aronsons (2007) generelle definisjon i fortsettelsen.

Angstrelaterte vansker er de mest vanlige mentale helseproblemene hos barn og unge, og finnes i ulike varianter. Et fellestrekk er imidlertid at angsten og frykten er overdreven og destruktiv, og noen føler seg engstelige for det meste av tiden uten noen spesiell grunn. Engstelse kan innebære en følelse av mangel på kontroll over hendelser knyttet til fremtiden, enten de utgjør en potensiell trussel eller ikke. De kan også bekymre seg for tidligere handlinger og for egen kompetanse, og undervurdere sine egne evner til å mestre situasjoner. De forventer ofte det verst tenkelige resultat. Angst hos barn kan være vanskelig å oppdage, fordi de internaliserer følelsene sine (Atkinson & Hornby, 2002). Når fosterbarn trekker seg unna kan de bli misforstått slik at foreldrene ikke tror de ønsker oppmerksomhet. Tvert imot lengter mange av disse barna etter å bli sett og hørt av foreldrene (Størksen, 2008).

«**Nære omsorgspersoner**» er fosterforeldre/foreldre som har den daglige omsorgen og ansvaret for fosterbarnet. I fosterhjemsforskriften presiseres det:

«Fosterforeldre må ha særlig evne, tid og overskudd til å gi barn et trygt og godt hjem. Fosterforeldre må ha en stabil livssituasjon, alminnelig god helse og gode samarbeidsevner. De må også ha økonomi, bolig og et sosialt nettverk som gir barn mulighet til livsutfoldelse. Fosterforeldre må ha god vandel og må kunne legge fram tilfredsstillende politiattest, jf. Barnevernloven § 6-10 tredje ledd» (Barne- og familiedepartementet i Sundt, 2010, s.81).

Fosterforeldre er formelt sett oppdragstakere for barneverntjenesten, og deres oppgave er å gjennomføre tiltak og skape den omsorgssituasjonen fosterbarnet trenger. Saksbehandlere er nøkkelpersoner i samarbeidet mellom barneverntjenesten og fosterhjemmet. De skal være en støtte for fosterforeldrene i utfordrende situasjoner i hverdagen. I Norge har PRIDE-kurs vært benyttet siden 1997. Det er et forberedende kurs for potensielle fosterforeldre. Kurset gir innføring i hva denne oppgaven innebærer, noe som krever mye informasjon og kunnskap. Opplæringen vil gi dem et grunnlag for å beslutte om de vil eller bør bli fosterforeldre. PRIDE-kurset inneholder også ferdighetsområder som fosterforeldrene må mestre på et visst nivå, for å være i stand til å håndtere oppgaven som fosterforeldre (Sundt, 2010).

I denne oppgaven vil «tilknytningsperson» brukes om de biologiske foreldrene, i beskrivelse av tilknytningen til barnet før omsorgsbytte.

«**Påvirke**» er *innflytelse* og å være til positiv *støtte* og *hjelp* for fosterbarnet. «**SIP-modellen**», samt begrepene «**indre arbeidsmodeller**» og «**relasjon**» vil bli utdypet i kapittel 2. Samspill, samhandling og interaksjon er begreper som i oppgaven vil bli brukt sammen med «relasjon».

1.4 Studiens formål

Dette forskningsprosjektet er, i tillegg til å være spesialpedagogisk, både psykologisk og sosiologisk orientert. Formålet med studien er å finne ut *hvordan* fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt kan påvirkes i relasjon med fosterforeldrene. Det er ønskelig å favne god bredde av fenomenet «indre arbeidsmodeller» i denne studien. Det vil bl.a. bli sett på muligheten for positivt å påvirke feiltolkninger, atferdsutfordringer og følelsesregulering hos fosterbarn, fordi disse vil henge naturlig sammen med de indre arbeidsmodellene. For å se på betydningen av foreldre-barn relasjonen er det gjort et strategisk utvalg av fosterforeldre. Det vil bli intervjuet fire erfarne fosterforeldre som har overtatt omsorgen for fosterbarn i 1-2 års alderen, med mulig svikt i indre arbeidsmodeller. Gjennom intervjuene vil det med utgangspunkt i foreldre-barn relasjonen bli spurt hva fosterforeldrene har jobbet bevisst med i den perioden de har hatt omsorgen for fosterbarnet. Denne undersøkelsen kan bidra til å utvikle ny kunnskap om SIP-modellen.

Det å *forstå* fosterbarna og deres atferd er viktig for å kunne ivareta disse barna på en hensiktsmessig og god måte. SIP-modellen, samt denne undersøkelsen, kan bidra til økt kunnskap og økt bevissthet i samhandling med fosterbarn.

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven starter med en teoridel med fokus på betydningen av foreldre-barn relasjonen. Det gjøres rede for SIP-modellen med hovedvekt på å forklare og forstå fosterbarns indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning. Det vises også til utvalgte relasjonelle tiltak knyttet til SIP-modellen med tanke på å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller.

I metodedelen blir det bl.a. gjort rede for valg av kvalitativ metode i form av intervjuundersøkelse, for å kunne undersøke og besvare forskningsspørsmålet; «Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?».

I tredje del blir resultat av intervjuene og drøfting av funn slått sammen, fordi disse vil henge naturlig sammen. Funn fra intervjuene blir drøftet opp mot anvendt teori.

2.0 TEORI

I dette kapittelet vil det legges vekt på teori som kan besvare følgende problemstilling:

«Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen (en modell om sosial informasjonsprosessering). I den forbindelse vil relasjonsbegrepet være viktig å utdype. En god foreldre-barn relasjon har en positiv påvirkning på fosterbarns indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999). Som en del av relasjonsbegrepet vil også Baumrind (1991) sine oppdragerstiler bli belyst. Det autoritative perspektivet er anerkjent både i barneoppdragelse, og i forhold til klasseledelse i skolen (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2011). Her vil det legges vekt på hvordan en kan bygge relasjoner og sette grenser overfor fosterbarn på en god måte.

Problemstillingen er knyttet til SIP-modellen. Det vil derfor være naturlig å koble teori om indre arbeidsmodeller til databasen (SIP-modellens indre sirkel). Her vil bl.a. foreldre-barn relasjonen belyses i et tilknytningsperspektiv, med teori fra bl.a. Bowlby (1994) og Ainsworth (1973). For å forstå barnets nåværende signaler og atferd, må den ses i sammenheng med barnets fortid og tidligere tilknytningshistorie (Anke, 2007, Bowlby, 1973).

SIP-modellen blir utførlig beskrevet ut fra artiklene til Crick og Dodge (1994), og Kupersmidt og Dodge (2005). De har bidratt med betydelig forskning i forhold til SIP-modellen, som bl.a. gir en god forståelse av barns indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning. Foreldre-barn relasjonens betydning for påvirkning av fosterbarns indre arbeidsmodeller, vil gå som en rød tråd gjennom hele oppgaven. I den forbindelse vil også tidlig intervensjon være av betydning for påvirkningsmulighetene overfor barnets indre arbeidsmodeller (Tremblay, 2010).

2.1 Foreldre – barn relasjon

En god relasjon mellom fosterforeldre og fosterbarn vil positivt påvirke barnets indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999). Bø (2010) karakteriserer sosialisering/oppdragelse som *læring*. Sosialisering er en kombinasjon av fosterbarnets behov for selvstendigjøring (autonomi) på den ene siden, og behovet for tilknytning og intimitet på den andre siden. Disse utfyller hverandre og bidrar til å forme barnets personlighet. Den mest grunnleggende sosialiseringen starter i kjernefamilien, og kalles primærsosialisering. Foreldre-barn relasjonen er imidlertid asymmetrisk, noe som gjør omsorgspersonene ansvarlige for *kvaliteten* på samhandlingen (Pianta, 1999, Hawley, Little & Rodkin, 2007, Nordahl et al., 2011).

Relasjoner til andre mennesker er et fundamentalt menneskelig behov. Med relasjon menes hva slags innstilling og oppfatning fosterforeldrene har til barnet. Det vil igjen ha betydning for hvilken oppfatning fosterbarnet får av foreldrene (Nordahl et al., 2011). Ifølge Kinge (2006) bør fosterforeldre ha en *anerkjennende* væremåte overfor fosterbarnet, som inkluderer forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og lytting. Det innebærer at barnet gis rett til å ha sine erfaringer, opplevelser og sitt syn. Noe som foreldrene likevel ikke trenger å godta som riktig. Det å bekrefte barnets initiativ og forstå (anerkjenne) det barnet kommuniserer, åpner opp for en utvidelse av samhandlingen, og barnet får en positiv opplevelse av sin egen verdi.

Fosterbarnets utvikling og læring avhenger av nære og gode relasjoner. Det betyr at fosterforeldrene må være emosjonelt tilgjengelige, forstå barnet, tilrettelegge for gjensidighet, være pålitelige og empatiske. Kvaliteten på foreldre-barn relasjonen er fundamentalt for at barnet skal føle trygghet. Omsorgspersonenes egne følelser, reaksjoner og eventuelle problemer har derfor betydning for den relasjonen som bygges opp. Dette må fosterforeldrene være oppmerksomme på for å sikre god kvalitet i samspillet med barnet (Abrahamsen, 1997). En relasjon er et komplekst system som involverer to personer. I tillegg til fosterbarnets indre arbeidsmodeller bærer også fosterforeldrene med seg sine relasjonshistorier, og indre arbeidsmodeller, som både påvirker og påvirkes i relasjon med barnet (Pianta, 1999).

Fosterforeldres individuelle kapasitet, samt deres felles kapasitet, vil også ha betydning for hvordan de møter barnet i relasjonen og handler i ulike situasjoner. Kapasitet kan defineres som ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger som ligger til grunn for gjennomføring av handlinger og oppgaver (Flaspohler, Duffy, Wandersman, Stillman & Maras, 2008).

Når fosterforeldrene skjønner barnet innenfra og utenfra, og skjønner seg selv innenfra og utenfra, skjønner de også relasjonen seg imellom. Det handler om å forstå grunnen til barnets atferd, og hvordan denne atferden virker inn på omsorgspersonene. Samtidig som fosterforeldrene må forstå sin egen måte å reagere på, og hvordan det virker inn på barnet (Haarchlou, 2010b). Relasjonen med fosterbarnet må både etableres og vedlikeholdes av omsorgspersonene. Foreldre-barn relasjonen danner infrastrukturen som andre relasjoner bygger videre på (Hawley et al., 2007, Pianta, 1999).

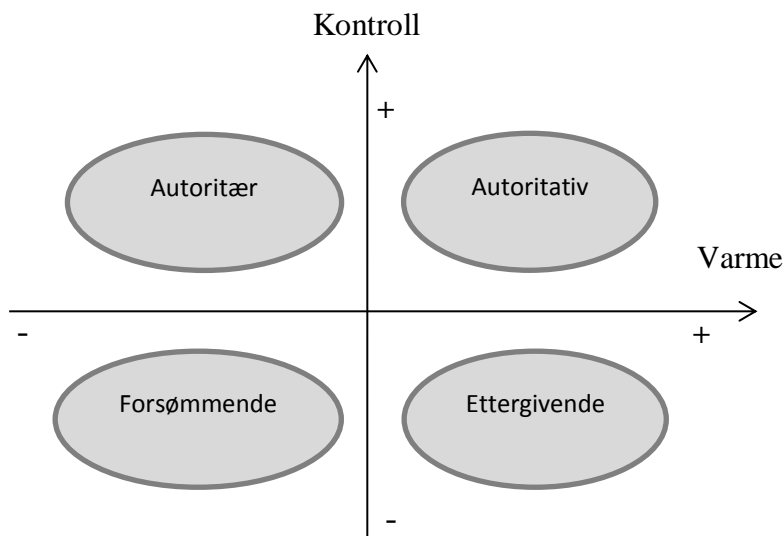
Ifølge Bowlby (1994) inneholder foreldre-barn relasjonen også momenter av at foreldrene ikke alltid tilstrekkelig raskt oppfatter barnets presise behov. Disse misforståelsene skaper muligheter for barnet til å prøve bæreevnen i sine egne følelsesmessige ressurser, samtidig som barnet forsøker å tydeliggjøre sitt budskap. Disse episodene bidrar faktisk til utvikling av

relasjonen. Det ser ut for at relasjonen blir sterkere av at partene ikke fullstendig forstår hverandre, og det utfordrer deres oppfatninger i samhandlingen. For fosterforeldre kan det være en trøst at den perfekte sensitiviteten er umulig, og ikke engang ønskelig.

2.2 Baumrinds oppdragerstiler

Baumrind (1991) har utviklet en modell om oppdragerstiler. Modellen beskriver hvordan foreldre kombinerer omsorg og grensesetting overfor sine barn. Hun tar utgangspunkt i at fosterforeldre balanserer mellom to dimensjoner, varme (responsiveness) og kontroll (demandingness). Varme (omsorg/støtte) er et uttrykk for kvaliteten på foreldre-barn relasjonen (Baumrind, 1995), mens kontroll (grensesetting) uttrykker grad av krav og forventninger foreldrene stiller til barna (Baumrind, 1991). Med utgangspunkt i dimensjonene varme og kontroll deler Baumrind (1991) oppdragerstilene inn i fire kategorier; autoritativ, ettergivende, autoritær og forsømmende. *Autoritativ* oppdragerstil blir sett på som det ideelle.

Den autoritative oppdragerstilen, med balansert grad av kontroll og varme, forebygger atferdsproblemer samtidig som den fremmer barnas sosiale kompetanse og ansvarlighet (Baumrind, 1995). Autoritære foreldre viser høy grad av kontroll sammen med lite varme, det skaper frykt og aggresjon hos barn. Ettergivende foreldre viser mye varme og lav grad av kontroll. Det kan øke aggresjon og usikkerhet hos barn ved en eventuell grensesetting. Forsømmende voksne viser lite av både kontroll og varme overfor barn (Nordahl et al., 2011). De kan være aktivt avvisende, og fraskrive seg foreldreansvaret helt (Baumrind, 1991). I en slik situasjon kan barn lide både fysisk og psykisk overlast, og får ikke dekket sine grunnleggende behov. Det karakteriseres som omsorgssvikt (Nordahl et al., 2011).



Figur 1. Det autoritative perspektivet (Nordahl et al., 2011, s.218)

Ifølge Sommer (1997) er det vanskelig for fosterforeldre å være gjennomført autoritative i sin oppdragerstil. I enkelte situasjoner vil de være autoritære og i andre sammenhenger ettergivne. Baumrinds modell blir derfor kritisert for å være for rendyrket, og at den i liten grad tar hensyn til konteksten. Foreldre er langt mindre stabile i sin oppdragerstil, og virkeligheten er mer komplisert, enn det som kommer frem i modellen.

2.2.1 Relasjonsbygging (varme, omsorg)

De fleste fosterbarn trenger å lære og bygge gode relasjoner. De kan ha dårlige erfaringer med dette, og kan avvise fosterforeldrene i sin streben etter å gjenskape *sin* trygghetsfølelse, nemlig avvissningsopplevelsen. Det innebærer at fosterbarnet trenger langsiktig erfaring av fosterforeldrenes ubetingede kjærlighet. Det er også viktig å forstå barnet som utrygt, og ikke som uoppdragent eller umulig (Haarklou, 2010a).

Ifølge Nordahl et al. (2011) er *tillit* viktig i relasjonen, og tillit handler om pålitelighet. Tillit er noe en får, ikke noe en kan kreve. Det betyr at den relasjonen fosterforeldre får til barnet avhenger av hvordan de selv fremstår. Foreldrenes måte å være sammen med barnet på gir barnet tillit. Dersom fosterbarnet opplever at det kan snakke med fosterforelderen, og at forelderen holder avtaler, er troverdig og lytter, imøtekommer barnets behov og er positivt innstilt til barnet, øker tilliten. På den måten gjør fosterforelderen seg fortjent til tilliten. Tillit er komplisert å oppnå, men svært enkelt å ødelegge. Den kan plutselig være brutt dersom forelderen svikter barnet, uttaler seg negativt eller utleverer barnet. Da er det kun én mulighet for å rette opp i skaden, det er å vise barnet forståelse og be om tilgivelse.

Oppgaven med å lære barn en ny atferd kan være lang og vanskelig (Webster-Stratton, 2000). Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger overfor fosterbarn er viktig. Her er barnets egen opplevelse av fosterforeldrenes tilbakemeldinger avgjørende. Det er også viktig å skille mellom barnets atferd, og barnets egenverdi. En kan uttrykke at barnets handling er uakseptabel, og samtidig formidle *verdsettelse* av fosterbarnet som person. Alle barn har noe de kan verdsettes for, og dette må uttrykkes, selv overfor barn med store atferdsutfordringer. Disse barna har ofte opplevd svært lite anerkjennelse fra voksne tidligere i oppveksten, og trenger derfor mer enn noen andre å bli møtt med empati og forståelse (Nordahl et al., 2011). Spesifikk ros må fortsette selv om den blir avvist av barnet (Webster-Stratton, 2000).

Beskjeder som formidles til fosterbarn i form av; «Jeg er glad i deg», «Jeg aksepterer deg», og «Jeg er trygg» kan avkrefte barnets forventninger eller oppfatninger om foreldre, og dermed

bidra til positiv endring av barnets indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999). Ifølge Baumrind (1995) vil høy grad av varme mer sannsynlig føre til optimal kompetanse hos barn når det samtidig følges opp med passende høyt nivå av kontroll. Men et mer sårbart barn kan trives bedre med en balansert overvekt av varme.

2.2.2 Grensesetting (kontroll, forventninger)

Kjærligheten til barnet må alltid komme før grensene. Fosterforeldrene bør også sørge for å forstå barnet, og forsikre seg om at barnet føler seg forstått, da har barnet mye lettere for å følge grenser (Haarchlou, 2010b).

En godt etablert relasjon til barnet er en forutsetning for «å komme i posisjon» til barnet. Å være i posisjon vil si å ha tilgang til barnet, hvor begge parter har en god gjensidig og ærlig kommunikasjon med hverandre. Fosterforeldre som har en god relasjon med barnet kan stille krav og forventninger som barnet mer sannsynlig vil akseptere og innfri. Dette fordi barnet har noe å tape ved å sette seg opp imot forelderens forventninger. Barnet kan stå i fare for å miste en verdifull sosial relasjon, og vil derfor føye seg for å tilfredsstille forelderen. Derimot vil barnet ikke ha noe å miste i en dårlig foreldre-barn relasjon, og vil dermed ha problemer med å samarbeide og gjøre som fosterforelderen forventer (Nordahl et al., 2011).

Det er viktig at fosterforeldre har tydelige forventninger til barnets atferd, men samtidig gir beskjeder på en positiv, høflig og respektfull måte. En kan likevel ikke forvente umiddelbar lydighet hos barnet. Ulydighet er del av den normale utviklings- og læringsprosessen. Alle barn prøver ut foreldrenes regler og beskjeder. Foreldre må samtidig forstå, verdsette og tilpasse seg det unike temperamentet til fosterbarnet, og akseptere barnets begrensninger (Webster-Stratton, 2000). Fosterbarnets utfordrende atferd kan ha vært hensiktsmessige mestringsstrategier for barnet. Barn som virker ufølsomme og kalde, kan ha mestret avvisning ved å stenge av for egne følelser og ikke kjenne etter hvordan det har det. Barnets atferd er ofte bestrebelser på å mestre en tidligere vanskelig situasjon, og et uttrykk for å beskytte seg selv og sin utvikling (Gjærum et al., 2010).

Det er viktig å oppnå en balanse mellom barnets ønsker og foreldrenes regler. For at barnet skal føle trygghet, har de behov for at foreldrene styrer atferden deres og tar beslutninger mens de er små. Samtidig må foreldrene avgjøre hvilke problemer som krever disiplin og tett oppfølging (f.eks. destruktiv atferd og ulydighet), og hvilke problemer som kan være opp til barnet å løse selv (f.eks. hvilke klær det vil ha på seg). Det er viktig å finne en maktbalanse

som fungerer. Så lenge barnet oppfører seg hensiktsmessig, kan noe av kontrollen overlates til barnet. Når barnet oppfører seg upassende, må foreldrene overta kontrollen (Webster-Stratton, 2000).

Det er viktig at fosterforeldrene står støtt gjennom alle fosterbarnets utprøvinger og protester mot grenser (Sundt, 2010). Fosterforeldrenes reaksjoner på regelbrudd bør være forutsigbare og rimelig konsekvente (Ogden, 2009). Bruk av små konsekvenser er som regel langt mer effektivt enn store (Nordahl et al., 2011). En mild form for straff (naturlig konsekvens) sammen med en varm relasjon viser seg å være mest hensiktsmessig i forhold til grensesetting (Aronson, 2007). Det er ikke størrelsen på straffen som er avgjørende for at reglene senere blir fulgt, men at det blir reagert (Ogden, 2009). Et fosterbarn som trenger høy grad av kontroll trenger tilsvarende høy grad av varme (Baumrind, 1995).

For at hverdagen skal oppleves forutsigbar og trygg for fosterbarnet, bør den organiseres slik at aktiviteter, gjøremål og rutiner gjennomføres oversiktlig og systematisk. For et barn med indre kaos, kan tydelige og tradisjonelle regler for god oppførsel skape orden, og hjelpe barnet å finne seg selv. Fosterbarnets indre arbeidsmodeller kan positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner ved å erfare nye gode livsforhold. Over tid vil trygge rutiner og tilpassede forventninger gi barnet en opplevelse av at det kan noe og er verdt noe. Det vil igjen gi krefter til å bearbeide det som har vært og det som skal komme (Gjærum et al., 2010).

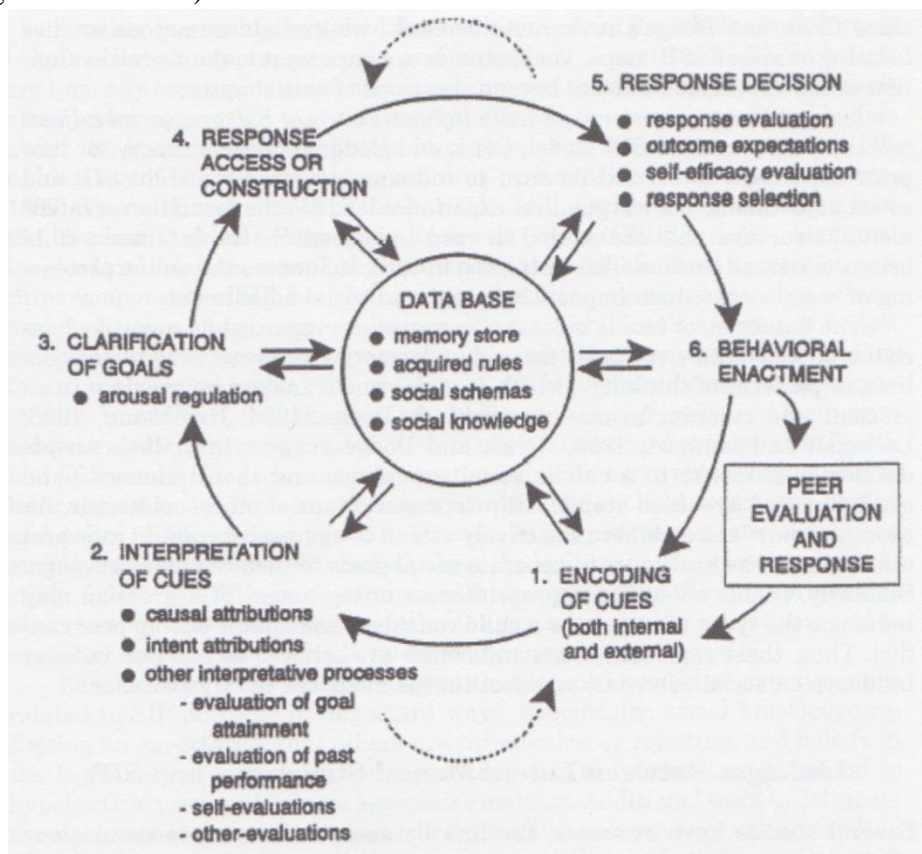
2.3 SIP-modellen (sosial informasjonsprosesserings-modell)

SIP-modellen finnes i flere utgaver og design. Den SIP-modellen som presenteres her er revidert av Crick og Dodge (1994). Denne modellen synes å være et meningsfullt rammeverk for å forstå og beskrive barns indre arbeidsmodeller (database), tankeprosesser og tilpasning i sosiale interaksjoner. Modellen består av to sirkler. Den indre sirkelen, databasen, er en minnebank av det som er lagret i hjernen. Den ytre sirkelen består av 6 sekvenser, og handler om kommunikasjonsprosessen som foregår i hjernen her og nå. De fem første sekvensene handler om tankeprosessene; avkoding, tolkning og bearbeiding. Den sjette sekvensen er selve handlingen som utføres (Crick og Dodge, 1994).

SIP-modellen forklarer sosial informasjonsbearbeiding hos alle barn, med eller uten adferdsutfordringer (Kupersmidt og Dodge, 2005). SIP-modellen sier noe om den mentale bearbeidingen som foregår i øyeblikket (online), og *hvordan* barnet reagerer på et bestemt tidspunkt. *Hvorfor* barnet reagerer som det gjør, handler om sosiale erfaringers innvirkning på

de indre arbeidsmodeller, og hvordan disse igjen påvirker prosesseringen av fremtidige sosiale signal. I denne modellen blir feiltilpassede, uønskede eller aggressive responser antatt å skyldes svikt eller skjevoppfatning på et eller flere trinn i informasjonsprosesseringen (Smith, 2004).

SIP-modellen forklarer de individuelle, kognitive aktiviteter som er involvert når barn engasjerer seg i en sosial interaksjon. «*Sosial kognisjon er de mekanismene som fører til sosial atferd, som igjen er grunnlaget for sosial tilpasning til andre.*» (Crick og Dodge, 1994, s.74, egen oversettelse).



Figur 2. SIP-modellen (Crick og Dodge, 1994, s.76)

Slik SIP-modellen fremstår, kan den forstås systemisk, hvor alle delene i modellen gjensidig påvirker hverandre. Det er altså kompliserte prosesser som blir forenklet i modellen.

Databasen henger nøye sammen med alle sekvensene i den ytre sirkelen, og påvirkningen går begge veier. Det som er lagret i hjernen påvirker barnets handlinger her og nå, og handlingene i øyeblikket lagres i hjernen. De fleste av disse prosessene er utenfor bevisst oppmerksomhet og sterkt automatisert. Ifølge Crick og Dodge (1994) inngår fosterbarnets emosjoner også som en viktig del av den sosiale informasjonsbearbeidingsprosessen. De anser atskillelse mellom tanker og følelser som et tegn på psykopatologi heller enn en normal tilstand. Følelser og kognisjon påvirker hverandre gjensidig (Kupersmidt & Dodge, 2005).

2.3.1 Den indre sirkelen/databasen (indre arbeidsmodeller)

For at fosterbarn skal kunne tilpasse seg og delta aktivt i samfunnet og i fellesskap med andre må de utvikle kunnskaper, holdninger og ferdigheter både sosialt og personlig (Jahnsen, Ertesvåg, Westrheim, Idland, Nordahl & Sunnevåg, 2003). I databasen ligger minner og erfaringer som er påført barnet fra omgivelsene. Det er først og fremst tilknytningspersonene som påvirker og danner grunnlaget for det som ligger i barnets database. Disse erfaringene fastsetter nervebaner, som dannes i en raskere hastighet de første leveårene enn senere i livet. Nervebanene vil ved gjentatte erfaringer og over tid preges av økt effektivitet og automatisering, samtidig som de blir mer resistente mot endring. Prosesseringsmønster kan slik sett opptre som personlige egenskaper som styrer rutinert atferd (Crick & Dodge, 1994).

Databasen består av (1) tidligere lagrede minner, (2) tilegnede normer og verdier, (3) sosiale skjema og (4) sosial kompetanse (Crick & Dodge, 1994). Selv om de ulike punktene i databasen blir beskrevet separat, vil de ha gjensidig innflytelse på hverandre og kan derfor knyttes sammen. Det vil sammen med punktene i databasen vises til hensiktsmessige måter å jobbe i relasjon med fosterbarn, for positivt å påvirke de indre arbeidsmodellene.

2.3.1.1 Tidligere lagrede minner (memory store)

Fosterbarnets tidligere lagrede minner dannes i relasjon med tilknytningspersonen, og har direkte innvirkning på de indre arbeidsmodellene (Bowlby, 1994). Freud oppdaget at psyken inneholder både en bevisst del (det en vet og husker), og en ubevisst del (det en ikke husker). Han mener at psyken i høy grad styres av ubevisste prosesser, altså av forhold som er ukjente for fosterbarnet selv her og nå, og som barnet ikke umiddelbart eller kanskje aldri kan få tilgang til i bevisstheten. Slik kan fosterbarn være påvirket av sterke barndomsopplevelser som er «glemt», altså at de er fortrent ut av deres bevisste del av psyken (Jerlang, 1996). Det er tilknytningspersonenes måte å være sammen med det lille barnet på, som avgjør om erfaringene og minnene blir gode eller vonde (Bowlby, 1973).

Psykologisk sett er utviklingen av den første *tilknytningen* til andre mennesker det aller viktigste for barnet (Sundt, 2010). Barnet er ikke født med en ferdig tilknytning til en person, den må utvikles over tid (Ainsworth, 1973). Ifølge Bowlby (1969) handler tilknytning om barnets tilbøyelighet for å knytte intime og varige følelsesmessige bånd til en tilknytningsperson, og hvor sterkt disponert barnet er for å søke nærhet og kontakt med denne personen. Barnets tilknytningsatferd, som gråt, smil, leting, følge etter, omfavne og klamre, er

atferd som barnet iverksetter for å oppnå og/eller opprettholde ønsket nærhet til tilknytningspersonen. Kvaliteten på tilknytningen avhenger av tilknytningspersonens tilgjengelighet overfor barnet både fysisk og psykisk, og grad av sensitivitet i forhold til barnets behov (Bowlby, 1994, Kvello, 2009). Sensitivitet innebærer at omsorgspersonen er oppmerksom på barnets signaler, tolker dem riktig, og reagerer raskt og adekvat på dem (Smith, 2002).

Man kan være knyttet til mer enn én person, men man kan ikke være knyttet til mange mennesker. Tilknytningsatferd tyder derfor bare på tilknytning når den er rettet mot en eller noen få personer, og ikke til andre (Ainsworth, 1973). Tilknytningen legger videre grunnlag for barnets trygghetsfølelse (Bowlby, 1994). Alle barn knytter seg til sine tilknytningspersoner uansett hvordan de blir behandlet. Det må de for å overleve. Mange utvikler trygg tilknytning, mens noen utvikler ulike former for utrygg tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Killén, 2007). Oppgavens omfang tillater ikke nærmere gjennomgang av de ulike tilknytningsstilene. Trygg tilknytning predikerer god sosial tilpasning. Barnet er likt av andre barn, er samarbeidsvillig, fleksibel og initiativrik. Ulike former for utrygg tilknytning predikerer derimot sosial mistilpasning. Barnet kan da bli følelsesmessig isolert, aggressiv, oppmerksomhetskrevenende, frustrert, unnvikende, engstelig eller hjelpeløs (Bowlby, 1994).

Fosterbarns minner inneholder ofte vonde livshendelser. Ubehagelige følelser i forbindelse med disse opplevelsene kan bl.a. bearbeides gjennom språket. Det kan også styrke fosterbarnets mentale helse å oppleve *sammenheng i livet*. Da er det viktig å snakke med barnet, og skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid, og det som blir sagt til barnet må være sant. Kontinuitet i hendelsene gjør at de vonde minnene blir begripelige og håndterbare for fosterbarnet. Barn er små forskere og fosterforeldre bør tilrettelegge for at fosterbarnet best mulig kan forstå seg selv og det som foregår rundt seg. Samtidig er det viktig at disse samtalene foregår på fosterbarnets premisser, og at barnet styrer invitasjon til samtaler, slik at fosterbarnets behov for kontroll blir ivaretatt (Raundalen & Schultz, 2006). Fosterforeldrene skal støtte barnet i å integrere to verdener (biologisk familie og fosterfamilie) som kan være i konflikt med hverandre. Fosterbarnet skal hjelpes til å ta vare på sin historie på en best mulig måte ut fra alder og modenhet, hvor de biologiske foreldrene skal gjøres betydningsfulle for barnet (Sundt, 2010). Fosterbarnets tidligere minner må håndteres på en fornuftig og god måte (Raundalen & Schultz, 2006), samtidig som nye erfaringer positivt kan påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller i relasjon med fosterforeldrene (Pianta, 1999).

Ifølge Bowlby (1994) bør fosterforeldrene fungere som en «trygg base» overfor fosterbarnet. En «base» som barnet kan bevege seg ut ifra for å utforske omgivelsene, og en sikker «havn» som barnet trygt kan vende tilbake til for å søke beskyttelse, trøst og støtte når det trengs. Barnet skal føle seg velkommen her og kjenne på fysisk og emosjonell nærhet og tilgjengelighet hos fosterforeldrene. Er foreldrene samtidig sensitivt responderende på fosterbarnets initiativ og behov, vil barnet etter hvert føle seg trygg nok til å utforske. En trygg base er nødvendig for optimal fungering og mental helse, og har betydning for barnet gjennom hele oppveksten, også i voksen alder. Barnet regulerer seg selv ved å bevege seg ut fra den trygge basen med mulighet for å vende tilbake om det møter motgang. Foreldrene bør oppmuntre barnet til selvstendighet, samtidig som de er tilgjengelige og gir respons når barnet trenger det. Med økende trygghet og alder, vil barnet utvide utforskningstrangen i tid og rom. En trygg base i relasjon til fosterforeldrene vil positivt påvirke barnets indre arbeidsmodeller.

2.3.1.2 Tilegnede normer og verdier (acquired rules)

Tilknytningspersonens måte å utøve sin oppdragerrolle på, og forholde seg til barnet på, vil påvirke barnets holdninger til og læring av sosiale normer og verdier (Aronson, 2007). Tilegnelse av normer og verdier står i et direkte forhold til barnets indre arbeidsmodeller (Crick & Dodge, 1994). Normer forteller hva som oppfattes som rett og riktig, og hvordan en generelt bør handle og oppføre seg for å være en del av et fellesskap. Gjennom sosialiseringen overtar barnet de normer og verdier som gjelder i den familien og det samfunnet vedkommende blir en del av. Det gir barnet trygghet og trivsel å leve med et normsett som er i overenstemmelse med samfunnets grunnverdier (Bø, 2010). Tilknytningspersonene har altså en viktig påvirkning på barnet. Det kan ifølge Aronson (2007) føre til tre ulike typer sosiale reaksjoner hos barnet; ettergivenhet, identifisering eller internalisering.

Den mest primitive formen for innflytelse over et barn er *makt*. Opplever et barn negativ maktbruk vil det reagere med *ettergivenhet*, som er motivert av ønsket om å få belønning eller å unngå straff. Denne responsen vedvarer bare så lenge maktpersonen er til stede. Barnet forstår seg på styrken i forholdet, og vil derfor endre sin atferd om situasjonen endres. For eksempel vil et barn slå lillesøster når ikke maktpersonen er tilstede. Her ser en liten forskjell mellom oppførselen til mennesker og dyr, fordi alle organismer responderer på konkret belønning og straff. Roland (2003) problematiserer maktbegrepet, og hevder at makt ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt i form av tvang (vil du ikke, så skal du). Makt kan

også betyr det å ha autoritet, noe som innebærer at barnet frivillig følger råd fra autoriteten. Autoritet vil da være makt til å påvirke andre, og betyr det samme som å ha tillit.

Den neste sosiale reaksjonen er heller ikke vedvarende. Det kan være en person som har en *tiltrekkende* innflytelse på et barn, hvor barnet reagerer med *identifisering*. Denne reaksjonen er forårsaket av barnets ønske om å være lik den som påvirker, fordi personen er viktig og betyr noe for barnet. Personen trenger ikke å være fysisk tilstede. Barnet oppfører seg ikke på en spesiell måte fordi selve atferden er tilfredsstillende. Atferden blir heller adoptert fordi den setter barnet i et tilfredsstillende forhold til en person eller en gruppe det ønsker å identifisere seg med (f.eks. en popstjerne, klassekamerat, onkel). Atferden kan likevel endres dersom en ny person blir viktigere for barnet (Aronson, 2007).

Ifølge Aronson (2007) vil en person som fremstår med *troverdighet* ha den mest gjennomgripende og permanente sosiale innflytelsen på et barn. Det vil sannsynligvis føre til *internalisering* hos barnet. Internalisering handler om at barnet tar opp i seg enkeltpersoners og etter hvert samfunnets verdier, normer, kultur og kunnskap. De andres forventninger flytter inn i barnet, og den ytre kontrollen blir til indre disiplin (Bø, 2010). Dersom personen som påvirker barnet oppfattes å være pålitelig og fornuftig vil barnet akseptere de verdier og normer denne personen står for, og integrere dem i sitt eget verdisystem. Barnet vil da lære normene og leve etter dem. Barnets ønske om å gjøre det som er rett er motivasjonen for internalisering, og barnets indre overbevisning om det er en belønning i seg selv (Aronson, 2007).

For å etablere langsiktige ikke-aggressive atferdsmønstre, er det viktig å internalisere et sett av verdier hos fosterbarn som forebygger aggressiv atferd. Da må fosterforeldre opparbeide et tillitsforhold i relasjonen til barnet, opptre med varme og god dømmekraft, slik at internalisering er mulig (Aronson, 2007). Fosterbarn aksepterer i høyere grad regler og normer fra en forelder de har en god relasjon til (Marzano, 2003). I dynamikken mellom varme og kontroll læres regler og normer (Ogden, 2009), som igjen vil ha positiv påvirkning på barnets indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999).

2.3.1.3 Sosiale skjema (social schemas)

Problemstillingen som skal besvares i denne oppgaven er: «Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Her vil begrepet «indre arbeidsmodeller» utdypes.

Ifølge Piaget er *kognitive strukturer* summen av fosterbarnets viten, erfaring og tenkemåte, altså det indre aspekt som er bestemmende for de til enhver tid gjeldende muligheter for å tilpasse seg. Disse strukturene utvikles og endres etter hvert som barnet gjør seg nye erfaringer, dvs. tilpasser seg omverden. Dermed ser Piaget på den indre strukturen og den ytre funksjonen som en vekselvirkende og dynamisk prosess, som foregår uendelig. Nye erfaringer «omdannes» til *skjemaer*, som er Piagets betegnelse for de kognitive mønstre som står bak handlingene (Jerlang, 1996). De kognitive skjemaene (indre arbeidsmodellene) virker indirekte inn på fosterbarnets atferd (Crick & Dodge, 1994). De organiserer og oversetter informasjon på en effektiv og meningsfylt måte (Kupersmidt & Dodge, 2005), men de kan også gjøre feiltolkninger. Avhengig av fosterbarnets skjemaer kan de delvis stå ansvarlige for problematisk sosial atferd, og resultere i mistilpasning for barnet (Crick & Dodge, 1994).

Ifølge Bowlby (1994) utvikles de indre arbeidsmodellene på bakgrunn av barnets tilknytning. Barnet utvikler modeller av hver tilknytningsperson, og en modell av seg selv i samspill med hver av dem. Den modellen barnet utvikler av seg selv «speiler» også de bilder tilknytningspersonene har av barnet, bilder som formidler ikke bare hvordan de behandler barnet men også hva de sier til barnet. Det er også sannsynlig at det tilknytningspersonen ikke oppdager hos barnet kommer det heller ikke selv til å oppdage. Det antas at barn allerede i annen halvdel av det første leveåret har utviklet primitive arbeidsmodeller av forskjellige tilknytningsforhold (Smith, 2002). Disse modellene bestemmer hva barnet føler for hver av foreldrene og for seg selv, hvordan det forventer å bli behandlet og hvordan de planlegger sin egen atferd mot dem. Barnet danner bilder av tilknytningspersonen som lagres i hjernen. De ser bilder av en god eller en mindre god person. De arbeidsmodellene barnet bringer med seg til nye interaksjoner er generaliserende, og har innflytelse på hvordan barnet tolker omverden (Bowlby, 1994). Barnet kan oppleve seg elsket og ivaretatt og at andre er til å stole på, eller oppleve seg lite verd og at andre ikke er til å stole på eller regne med (Sundt, 2010). Barnet vil dermed nærme seg verden med en grunnleggende tillit eller mistillit (Bowlby, 1973).

Den viktigste kommunikasjonen mellom tilknytningspersonene og barnet er den som uttrykkes følelsesmessig. Emosjoner er det eneste kommunikasjonsmiddel barnet har i spedbarnsalderen. Ingen informasjon er derfor viktigere for oppbygging og modifisering av arbeidsmodeller enn den som omhandler individers følelser for hverandre (Bowlby, 1994). Speiling er et sentralt begrep hos Winnicott (1971). Barnet «speiler» seg selv i tilknytningspersonens ansikt, og vanligvis ser barnet seg selv; «*When I look I am seen, so I exist*» (Winnicott, 1971, s.154). Tilknytningspersonenes ansiktsuttrykk formidler hva de ser i barnet.

Når barnet opplever seg sett, elsket og verdsatt, fører det til en sunn emosjonell og mental utvikling hos barnet. Noen tilknytningspersoner makter derimot ikke å speile barnet på grunn av egne problemer, da ser ikke barnet seg selv, men moren (eller faren) og hennes emosjoner. Da er ikke lenger morens ansikt et speil å se inn i, men en ting å se på. Barnets personlige behov må da settes til side, noe som kan forstyrre selvutviklingen (Winnicott, 1971).

Hvordan fosterforeldrene samhandler med barnet kan påvirke hva barnet synes om dem. For mange barn er tanken om at en omsorgsperson kan være betingelsesløst aksepterende, trygg, pålitelig, konsistent og tilgjengelig i strid med barnets forventninger til relasjoner med voksne. Dersom den gode relasjonen med barnet gjennomføres konsekvent, kan budskapet i relasjonen utgjøre en kraftfull intervensjon for høyrisikobarn. Kvaliteten på samhandlingen gjenspeiler seg også i måten informasjon formidles til barnet på. Det gjelder både tonefall/stemmeleie, øyekontakt, emosjonelle signaler, kroppsholdning, nærhet og tidspunkt for handling som alle kan ha større betydning for barnet enn den faktiske handlingen (Pianta, 1999). Fosterforeldrene kan ifølge Winnicott «speile» fosterbarnet. En kjærlig forelder som er glad i barnet sitt ser en glad og deilig unge, og barnet vil erfare seg selv som glad og deilig (Hart & Schwartz, 2009).

Foreldrene er ansvarlige for positivt å påvirke barnets indre arbeidsmodeller, ved å ha gode episoder sammen med barnet, i dynamikken mellom varme og kontroll (Pianta, 1999).

2.3.1.4 Sosial kompetanse (social knowledge)

I den grad tilknytningspersonene viser sosial kompetanse i sin samhandling med barnet, kan det påvirke og danne grunnlag for barnets egen evne til sosial kompetanse. Sosial kompetanse er direkte knyttet til fosterbarnets indre arbeidsmodeller (Crick & Dodge, 1994). De indre arbeidsmodellene kan positivt påvirkes og modifiseres i relasjon med fosterforeldrene ved å lære fosterbarnet sosial kompetanse (Pianta, 1999).

Ogden (2009, s.207) definerer sosial kompetanse på følgende måte:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap».

Problemer med sosiale ferdigheter er relativt vedvarende, det er relatert til dårlige skoleprestasjoner, og kan resultere i senere sosiale tilpasningsproblemer eller alvorlig

psykopatologi. Dermed er identifisering og behandling av mangelfull sosial kompetanse hos fosterbarn en viktig oppgave (Gresham & Elliott, 1990). Sosial kompetanse fungerer som en vaksinasjonsfaktor mot stress og psykososiale belastninger, bidrar til god sosial inkludering og forebygger aggressiv atferd gjennom å peke på positive handlingsalternativer. Det ruster også fosterbarnet til å møte utfordringer (Ogden, 2009). Gresham og Elliott (1990) deler sosiale ferdigheter inn i fem kategorier; empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Empati omhandler atferd som å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkt (Gresham & Elliott, 1990). Empati omfatter positive tilbakemeldinger, vise at en setter pris på andre, ferdigheter i aktiv lytting og å vise hensyn. Empati består av en kognitiv del (å kunne se ting fra en annens synspunkt), og en emosjonell komponent (å leve seg inn i en annens situasjon) (Ogden, 2009). Fosterbarn med proaktiv aggresjonsproblematikk har den kognitive empatien på plass, men mangler den følelsesmessige delen (Lazarus, 2009).

Ifølge Bø (2010) er empati evnen til å leve seg inn i en annens situasjon og hans følelser, og å handle ut fra den andres interesse og til den andres beste. Han hevder at det er den viktigste ferdigheten et menneske kan ha, både på det individuelle og det sosiale plan. Dessuten kan evnen til empati utvikles hele livet. Jo mer empati et fosterbarn har, desto mindre sjanse er det for at barnet reagerer med aggressive handlinger (Aronson, 2007).

Skal fosterbarn kunne utvikle sin empati, trenger de først og fremst hjelp til å bli bedre kjent med seg selv, sine egne følelser og behov. Dette er en forutsetning for at de skal kunne fange opp, gjenkjenne og forstå andres følelser (Kinge 2006). Samtidig vil fosterbarnets evne til empati utvikles ved at fosterforeldrene forholder seg empatisk til barnet (Abrahamsen, 1997).

Samarbeid omhandler atferd som å hjelpe andre, dele med andre, og overholde regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990). Det dreier seg om å samarbeide med jevnaldrende så vel som voksne. Overfor voksne handler det om ferdigheter i å følge beskjeder, holde tidsfrister, holde orden, og ellers være lydige. Samarbeid øves naturlig opp i samarbeidssituasjoner der begge parter må bidra med sin kompetanse. Manglende samarbeid er et vanlig problem når barnet opplever konfliktfylte samspill med sine tilknytningspersoner (Ogden, 2009).

Selvhevdelse handler om å ta initiativ til atferd, for eksempel å spørre andre om informasjon, presentere seg selv, og svare på andres handlinger (Gresham & Elliott, 1990). Selvhevdelse handler videre om å hevde sine egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet av andre.

Det handler om å gi uttrykk for egne meninger, behov og følelser på en positiv måte, og ønske forståelse og respekt for disse. Samtidig som en ikke vil overse eller såre andres meninger, følelser og behov. Det dreier seg også om å stå imot negativt gruppepress, nekte å bli med på noe en mener er galt, og heller ikke la seg utnytte av andre. Selvhevdelse handler også om å si ifra om urimelige krav fra voksne, og å gi beskjed om noe føles urettferdig (Ogden, 2009).

Selvkontroll omfatter atferd som dukker opp i konfliktsituasjoner, som for eksempel å reagere hensiktsmessig på erting. Det handler også om atferd som kreves i vanlige situasjoner som å tilpasse seg og inngå kompromiss (Gresham & Elliott, 1990). Det handler om å kontrollere sine følelser, og å styre når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Dette behovet oppstår når en opplever frustrasjon og motgang, uenighet eller konflikter. Selvkontroll handler om bevissthet på egne følelser, og kontroll på dem når en utsettes for fristelser (som å jukse, skulke eller stjele), frustrasjon (når en ikke får viljen sin), og nederlag (når en taper eller mottar kritikk). Selvkontroll handler også om å kunne gi uttrykk for både glede og sinne i rette situasjoner, og på en fornuftig måte (Ogden, 2009).

Ansvarlighet omhandler atferd som viser evne til å kommunisere med voksne og vise respekt for andres eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). Ansvarlighet kan være å be voksne om hjelp, si ifra om hendelser til rett person, lytte når noen snakker og be om lov til å bruke andres eiendeler. Ansvarlighet handler også om å overholde regler og normer i familie og samfunn, holde avtaler og være til å stole på. For at barn og ungdom skal kunne utvikle ansvarlig atferd må det gis rom for at barnet selvstendig kan planlegge sin egen tid og egne aktiviteter. En forutsetning for ansvarlighet er å ha tillit til barnet, og dermed redusere regler og kontroll overfor barnet. En må altså stole på at barnet tar ansvar (Ogden, 2009).

Sosial kompetanse er et normativt begrep som binder sammen atferd og kontekst (Nordahl et al., 2011). Sosiale ferdigheter må *læres*, men barnet må selv være motivert for å *praktisere* de. Ferdighetene uttrykkes språklig eller gjennom atferd. Sosial kompetanse virker inn på barnets følelse av å være kompetent og akseptert. Barnets selvvurdering av egen kompetanse kan imidlertid være både over- og undervurdert i forhold til andres vurderinger. Kompetente barn balanserer mellom å tilpasse seg andres sosiale signaler og forventninger, samtidig som de prøver å endre miljøet slik at det kan tilpasses barnets personlige mål. Miljøet inviterer i varierende grad til bruk av sosiale ferdigheter. Reaksjoner fra samhandlings-partnere kan enten øke eller begrense barnets muligheter for å lykkes sosialt (Ogden, 2009).

De sosiale ferdighetene kan brytes ned til delferdigheter som barnet kan trene på. Noen eksempel på slike ferdigheter kan være stemmevolum, kroppsuttrykk, ansiktsuttrykk og blikkontakt. Det kan dreie seg om selve avstanden til den man kommuniserer med, hvor mye man sier og når man tar pause. Det kan også være å be om hjelp og å motta hjelp. Fosterbarnet kan lære de nye ferdighetene ved at fosterforeldrene demonstrerer de, gjennom samtale rundt moralske fortellinger, rollespill og ved tilbakemeldinger når barnet viser kompetent atferd (Jahnsen et al., 2003). Fosterforeldre som gode rollemodeller i læring av sosial kompetanse, sammen med kombinasjonen av varme og kontroll i oppdragelsen, er drivkreftene bak fosterbarns læring av sosial kompetanse (Ogden, 2009). Sosial kompetanse vil samtidig positivt påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning (Pianta, 1999).

2.3.2 Den ytre sirkelen (kommunikasjonsprosessen)

Den ytre sirkelen viser kommunikasjonsprosessen som foregår i hjernen her og nå. Den virker direkte inn på barnets sosiale atferd. Atferden barnet utfører påvirker igjen de indre arbeidsmodellene. Kommunikasjonsprosessen inkluderer følgende sekvenser; (1) avkoding av ytre og indre signal, (2) tolkning av disse signalene, (3) klargjøring av mål, (4) konstruering av responser, (5) valg av respons og (6) utføring av handling. Det antas at fosterbarn er engasjert i flere sosiale informasjonsprosesserings-aktiviteter samtidig. Det pågår kontinuerlig mental aktivitet på alle disse trinnene. Veien fra stimulus til reaksjon følger likevel logiske sekvenser. Sekvensene kan slik sett ha verdi for å forstå bearbeidingen av en enkel stimulus (Crick & Dodge, 1994). Etter en gjennomgang av de 6 trinnene i den ytre sirkelen vil det, med utgangspunkt i disse, bli sett på noen utvalgte relasjonelle tiltak overfor fosterbarn som positivt kan påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller (kapittel 2.4 - Tidlig intervensjon).

2.3.2.1 Avkoding av ytre og indre signal (encoding of cues)

Det er antatt at fosterbarn møter en sosial situasjon med både *genetisk faktorer* og en *database* med minner fra tidligere erfaringer. Disse har betydning for hvordan barnet leser signaler (cues) i sosiale situasjoner. Under avkodingen fokuserer fosterbarnet på bestemte signaler i en situasjon, og avkoder disse signalene mens andre blir ignorert eller oversett (Crick & Dodge, 1994). Aggressive barn har en mer selektiv oppmerksomhet mot fiendtlige signal, og barn med internaliserte vansker fokuserer spesielt på truende signaler (Kupersmidt & Dodge, 2005). Dersom et barn misforstår sosiale signaler kan det føre til upassende sosiale reaksjoner (Crick & Dodge, 1994).

Like fra fødselen kan barn skille mellom ulike signaler fra omgivelsene. Det gjelder auditive signal som følge av en menneskelig stemme, visuelle signal som oppstår fra et menneskelig ansikt, og taktile og kinestetiske signal som følge av menneskelige armer og kropp (Bowlby, 1969). Et barn som i høy grad er utsatt for avkodning av vold på TV, i nabolaget eller blant familiemedlemmer vil utvikle et stort repertoar av aggressive responser (Dodge, 1991). Avkodning av vold viser seg å påvirke barn til økt aggressiv lek og slåssing (Webster-Stratton, 2000). På den andre siden viser aggressive barn mer tendens til å like og avkode vold, noe som reduserer sympati overfor offeret og følelsen av hva som er vold. Det legitimerer bruken av aggresjon (Aronson, 2007). Følelsesmessig stress (f.eks. økende hjerterytme) kan også fungere som et indre signal som må avkodes (Crick & Dodge, 1994).

2.3.2.2 Tolkning av signaler (interpretation of cues)

De signalene fosterbarnet har avkodet blir nå tolket. Relevant kunnskap som er opparbeidet gjennom tidligere erfaringer hentes frem og brukes som et «kart» for å tolke og forstå den nåværende sosiale situasjonen. Tolkning av signaler innebærer også attribusjon, altså årsaksforklaring av sosiale hendelser. Det kan bl.a. være å tilskrive personen som utførte handlingen en intensjon. I barnets tolkning av hendelser stoler barnet enten på informasjonen som blir presentert i situasjonen, eller på de indre arbeidsmodellene fra egne tidligere erfaringer. Aggressive barn har en tendens til å basere sine tolkninger på indre skjema/modeller, for å «gi mening» til sosiale interaksjoner (Crick & Dodge, 1994).

Negative skjema (ved aggresjon og angst) er knyttet til feiltolkninger. Barn som ser andre som truende, fiendtlige eller avvisende tolker mer sannsynlig tvetydig sosial informasjon og provokasjon på en aggressiv måte (Kupersmidt & Dodge, 2005). Det kan føre til at fosterforeldrenes handlinger, selv om de er gjort med gode intensjoner, likevel kan tolkes negativt av fosterbarnet (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Utrygg tilknytning predikerer fiendtlige attribusjoner (Kupersmidt & Dodge, 2005). F.eks. kan et barn med et aggressivt skjema tolke en røff lek med et annet barn som en alvorlig kamp og hevnaksjon. Barnet overser signaler som avslører at situasjonen er tegn på lekeslåssing. Barnets følelser kan også ha innflytelse på hvordan en spesiell situasjon tolkes, og motsatt kan barnets tolkning føre til en følelsesmessig påvirkning. Sinne kan føre til at barnet misliker en person, og en negativ tolkning av en person kan føre til frykt (Crick & Dodge, 1994).

Under trinn 1 og 2 vil barn samtidig evaluere sin forrige sosiale utveksling, og hvilke resultat som var forventet av handlingen (fra forrige sirkel). De kan sammenligne den planlagte

handlingen med resultatet som faktisk ble oppnådd. Dette kan styrke barnets oppfatninger (beliefs), eller føre til justerte eller nye oppfatninger dersom de opprinnelige forestillingene viste seg å være unøyaktige. Kommunikasjons-prosessen kan også påvirkes av samhandlingspartens reaksjon på barnets atferd, og ha innflytelse på barnets oppfatning og utvikling av selvbildet. På dette punktet trekker altså barnet konklusjoner om seg selv (egenevaluering), og andre (evaluering av andre). F.eks. vurderer barnet sin egen sosiale kompetanse, eller konkluderer med å mislike en annen person (Crick & Dodge, 1994).

2.3.2.3 Klargjøring av mål (clarification of goals)

Etter å ha tolket den sosiale situasjonen, er det antatt at fosterbarnet formulerer eller avklarer et mål med handlingen. Stress fungerer som en målorientering mot produksjon av, eller et ønske om å produsere, et bestemt resultat. Mål for sosiale situasjoner kan omfatte indre tilstander som å føle seg glad, regulere negative følelser eller å unngå sjenanse. Det kan videre omfatte ytre resultat som å være første mann i køen. En målavklaring kan også være å opprettholde tilstanden slik den er (status quo). Kilder til målorientering innbefatter både følelser, temperament, rettleiding fra voksne, normer og media. Disse kildene har videre innflytelse på barnets responstilgang og atferd, som indirekte vil påvirke reaksjoner fra jevnaldrende (Crick & Dodge, 1994).

Ifølge Lazarus (2009) kan begrepene stress, følelser og mestring knyttes sammen. Følelsene i en stressende situasjon har betydning for fosterbarnets mestring. Negative eller stressende følelser inntreffer når en bestemt situasjon truer oppnåelse av et mål, og henger sammen med en utilfredsstillende livssituasjon som barnet ønsker å endre. Positive følelser oppstår når vi gjør fremskritt i forhold til å innfri våre mål. Den personlige opplevelsen, og den individuelle sårbarheten, avgjør om barnet ser på en situasjon som utfordrende eller truende. Jo større tillit fosterbarnet har til sine egne evner til å overvinne hindringer og farer, desto større er sannsynligheten for at barnet føler seg utfordret. Ved følelse av utilstrekkelighet vil barnet derimot føle seg truet. Mestring betegner innsatsen til å håndtere psykologisk stress, og mestringsstrategier kan være positive eller negative. Eks. på mestring kan være konfrontering, distansering, oppsøke sosial støtte, selvkontroll, unngåelse/flykt og planlagt problemløsning.

Følelser kan forsterke eller hemme et barns motivasjon for å følge et bestemt mål. Sinne kan som følge av provokasjon tjene som drivkraft til et mål om gjengjeldelse/hevn. Følelser av angst kan føre til generering av et unnvikende mål. F.eks. kan et mål om unngåelse i seg selv fungere angstreduserende og minske emosjonelt stress. Målene et barn bringer med seg inn i

samhandlingssituasjonen kan bli formet og endret gjennom selve samhandlingsprosessen. Upassende mål i forhold til den sosiale situasjonen vil sannsynligvis føre til mistilpassing for fosterbarnet. Det viser seg faktisk at mistilpassede barn generelt sett har lettere for å *gjenkjenne* passende sosiale mål enn å *produsere* dem, og koordinering av flere mål er spesielt vanskelig for disse barna (Crick & Dodge, 1994).

Hawley et al. (2007) kritiserer artikkelforfatterne av SIP-modellen for å bruke begrepet «mistilpasset» om aggressiv atferd, noe de mener er et skjellsord. De ser på aggresjon som universelt tilgjengelig, og en naturlig del av det atferdsmessige repertoaret, selv om aggresjon kan være ubehagelig og farlig for andre. De vil heller betegne aggresjon som «sosialt uønsket».

2.3.2.4 Konstruere responser (response access or construction)

Etter at fosterbarnet i den sosiale situasjonen har avklart et mål med handlingen sin, er det antatt at barnet har tilgang til ulike atferdsmessige reaksjoner fra langtidshukommelsen. Barnet konstruerer forskjellige typer responser i tankene. Noen av disse responsene er strategier for å nå et bestemt mål, mens andre er reaksjoner på sosiale stimuli som ikke i samme grad er måldrevet. Den tilgangen fosterbarnet har til spesielle atferdsmessige reaksjoner kan føre til endringer i barnets følelsesmessige tilstand. F.eks kan en mental tilgang til hevnresponser resultere i en følelse av lindring for et barn som blir mobbet. Motsatt kan følelser påvirke hvilke type reaksjoner barn får tilgang til. Redsel kan gi barnet tilgang til responser som å hente hjelp eller løpe vekk (Crick & Dodge, 1994).

Aggressive og engstelige fosterbarn har færre mulige responser tilgjengelig fra databasen. Aggressive barn får ofte tilgang til responser som er mindre vennlige og mer aggressive enn sine jevnaldrende, og engstelige barn får tilgang til mer unnvikende responser (Kupersmidt & Dodge, 2005). Dersom disse typer responser tas i bruk vil det høyst sannsynlig resultere i relativt negative konsekvenser for fosterbarnet (Crick & Dodge, 1994).

2.3.2.5 Valg av respons (response decision)

Her bestemmer fosterbarnet hvilken handling som skal utføres (f.eks. slå, hjelpe). Denne beslutningsprosessen kan oppstå etter at barnet har fått tilgang til alle relevante responser, og barnet har generert alle mulige strategier for den spesielle situasjonen, eller etter tilgang til en respons som blir evaluert før neste respons er tilgjengelig. Forventede følelsesmessige

reaksjoner på atferden kan også påvirke evalueringen av responsene. Forventer barnet negative resultat av den tenkte handlingen, altså at samhandlingspersonen reagerer med sinne, kan det føre til negative vurderinger av responsen. Forventer barnet derimot et positivt resultat av handlingen kan det føre til positiv evaluering av denne atferden (Crick & Dodge, 1994).

Crick og Dodge (1994) antar at følgende faktorer blir vurdert og har betydning for fosterbarnet i beslutningsprosessen og valg av reaksjon;

«**Respons evaluation**» innebærer at fosterbarnets vurdering av innholdet og kvaliteten i den enkelte responsen baserer seg på moralske normer og verdier (fra databasen). Har barnet et ønske om å slå, men samtidig har gode internaliserte normer, og eventuelt empati (sosial kompetanse) tilgjengelig i de indre arbeidsmodellene, kan barnet avstå fra handlingen. Eller barnet kan velge å hjelpe en annen fordi barnet har lært at det er en god handling å gjøre.

«**Outcome expectations**» viser til at fosterbarnet har noen ideer om hva som kan bli resultatet av en respons i et sosialt samspill, før barnet bestemmer seg for handlingen.

«**Self-efficacy**» handler om graden av selvtillit og tro på egne evner til å kunne gjennomføre responsen som er nødvendig for å oppnå ønsket resultat. Ifølge Bandura (1997) er fosterbarns handlinger ofte basert på mestringsstro (self-efficacy). Barnet velger altså atferd på bakgrunn av hva barnet *tror* det kan mestre, heller enn hva barnet *reelt* sett kan mestre. Det dreier seg derfor i stor grad om selvoppfyllende profetier. Fosterbarn som forventer å lykkes tar de steg som gjør suksessen mulig, mens fosterbarn som forventer å mislykkes gjør valg som sikrer at det går galt. Et barn med sosiale vansker kan f.eks. ha problemer med å utføre en kompetent atferd, fordi det mangler mestringsstro for å utføre den nødvendige og hensiktsmessige atferden (Crick & Dodge, 1994).

Etter å ha vurdert alternative reaksjoner på en bestemt sosial situasjon er det antatt at fosterbarnet tar en responsavgjørelse. Det vil si at barnet velger å iverksette den mest positivt evaluerte responsen. Valget av en respons representerer sluttpunktet for reaksjonsbeslutningstrinnet i prosesseringen (Crick & Dodge, 1994).

2.3.2.6 Handlingen utføres (behavioral enactment)

Her utføres selve handlingen, som kan være positiv, negativ eller passiv. Barnet kan altså velge ikke å utføre en handling. Handlingene som utføres her har konsekvenser for den neste syklusen, og neste valg av handling. Det påvirker også databasen, hvor handlingen lagres som

en mulig respons på sosial stimuli. F.eks. kan et aggressivt barn med dårlig selvbilde ha problemer med å skaffe seg venner. Barnet velger negative handlinger overfor jevnaldrende for å få oppmerksomhet, noe som forverrer de negative reaksjonene fra de jevnaldrende i form av avvísning. Barnets negative atferd slår på den måten tilbake på barnet selv. Noe som igjen påvirker barnets påfølgende atferd og sosiale tilpasning (Crick & Dodge, 1994).

Noen barn får ikke med seg hele tankeprosessen (hele den ytre sirkelen) før de handler. De kan ha reaktiv aggresjon og svikt i de to første prosesserings-trinnene som fører til impulsiv, negativ handling uten bearbeiding og planlegging. Disse barna går dermed glipp av de siste trinnene i sirkelen. Andre får med seg hele tankeprosessen og planlegger sine handlinger nøye. Disse er mer sosialt kompetente, men kan likevel drive med planlagte negative handlinger for å oppnå positive resultat, og kan være proaktivt aggressive (Kupersmidt & Dodge, 2005). Sosial ferdighetstrening i forhold til proaktivt aggressive barn har sannsynligvis liten verdi når de allerede er svært gode på det området (Hawley et al., 2007).

2.4 Tidlig intervensjon

Tidlig intervensjon overfor fosterbarn vil være viktig for å hindre videre skjevutvikling. Fosterforeldres intervensjon overfor fosterbarn bør derfor starte med det samme de overtar omsorgen for barnet. Det gjelder alle tiltakene som er beskrevet i tilknytning til SIP-modellens indre og ytre sirkel. Ifølge Fraser et al. (2005) kan SIP modellen brukes både til å identifisere svikt i den sosiale informasjonsprosesserings, og til intervensjonsarbeid overfor fosterbarn. SIP-modellen har bl.a. vært i omfattende bruk som opplæringsprogram i sosiale ferdigheter, og forebygging av skolevold (Hawley et al., 2007). Her nevnes noen relevante tiltak med forankring i SIP-modellens ytre sirkel, med henblikk på hvordan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt kan påvirkes i relasjon med fosterforeldrene. Tiltakene bør imidlertid tilrettelegges med utgangspunkt i det enkelte barnets behov (Dodge, 1991).

2.4.1 Emosjonsregulering

Fosterforeldre som støtter barnet i følelsesreguleringen vil samtidig påvirke barnets indre arbeidsmodeller, fordi følelser er direkte knyttet til de indre arbeidsmodellene (Bowlby, 1994). Ifølge Kvello (2009) er det viktig at fosterforeldrene lærer barnet å regulere sine emosjoner. Han definerer emosjonsregulering som: *«Evnen til å oppdage, overvåke, kontrollere og forsterke emosjonell erfaring og emosjonelle uttrykk hos seg selv, samt å tilpasse uttrykkene til sosiale og kulturelle forhold»* (Kvello, 2009, s.135).

For at fosterbarnet skal forstå seg selv må det vite hva emosjonene signaliserer. Barn fødes ikke med evnen til å regulere følelser, det skjer i samspill med andre. Foreldre lærer barnet god emosjonsregulering ved å fremme barnets opplevelse av kompetanse, kontroll og trygghet. Konkret vil det si å begrepsfeste emosjonene slik at fosterbarnet oppdager dem, forklare følelsene på en forståelig måte, gi gode råd og å vise i egen praksis hvordan de kan håndteres. Fosterforeldres evne til å lære barna gode måter å håndtere følelser på har nær sammenheng med deres egen bevissthet om, og aksept av sine følelser. Jo mer innsikt foreldre har i forhold til egne følelser, desto mer reflektert er de også overfor barnas følelser og hvordan de kan støtte fosterbarnet i sin utvikling av emosjonsregulering (Kvello, 2009). Fosterforeldre bør støtte og oppmuntre fosterbarnet til å uttrykke følelser, og de bør reagere sensitivt på både positive og negative følelser (Pianta, 1999).

Ifølge Kinge (2006) vil barnets følelser ofte holdes skjult bak atferden. Dersom fosterforeldrene viser forståelse for de følelsene som fyller barnet, heller enn å moralisere atferden, vil barnet gis en mulighet til å lære noe om seg selv. Å møte følelsene til barnet før en hjelper barnet i situasjonen er viktig. F.eks. bør et barn som gråter fordi det ikke får være med i leken, møtes med forståelse og trøst samtidig som følelsen deles med barnet; «Dette var trist!». Fosterbarn som blir møtt og forstått vil ofte komme overraskende raskt ut av den følelsesmessige tilstanden, og blir samtidig gitt anledning til å sørge ferdig, kjenne på følelsen og erfare at den er til å bære. At fosterbarnet blir møtt med samme støtte og anerkjennelse, og erfarer at alle følelser er legitime, enten barnet er redd, sint eller avvisende, vil bygge opp en tillit til fosterforeldrene om at de tåler barnet og dets følelser uansett uttrykksform. Samtidig kan barn som har erfart at de ikke har *fått lov til* å være f.eks. redd (kjenne på følelsen, utforske den, dele den med en trygg voksen og mestre den), oppleve følelsen som så truende og skremmende at barnet kan bli redd for å bli redd.

For å kunne vite hvorfor en bestemt følelse inntreffer hos fosterbarnet er det nødvendig at fosterforeldrene ser situasjonen fra barnets perspektiv, og trer inn i barnets sinn for å danne seg et inntrykk av hva som får vedkommende til å handle på en kanskje uhensiktsmessig måte. Dersom barnet f.eks. er overbevist om at alle andre er ute etter å skade det, vil det være naturlig å føle frykt eller sinne. Følelser kan på det grunnlag være fornuftige og logiske, selv om de er feilaktige (Lazarus, 2009).

Overfor engstelige barn skal en ikke prøve å fjerne frykten, som er en hensiktsmessig følelse. Det er likevel viktig at fosterbarnet får kontroll på følelser som angst, redsel og frykt. Det kan

gjøres ved å prøve å omskape frykten til noe konstruktivt, altså omgjøre sinne og hevntanker til trygge og meningsfulle aktiviteter. Følelsen kan bl.a. kanaliseres ut som fysisk aktivitet (Raundalen & Schultz, 2006). Angsten kan også reduseres ved gradvis eksponering for den fryktede situasjonen, samtidig som strategier for mestring hos fosterbarnet styrkes (Atkinson & Hornby, 2002). Et barn som er i stand til å regulere følelser, manipulerer de indre arbeidsmodellene for håndtering av stress, og reagerer med atferd som passer til situasjonen og dens krav. Den kognitive-emosjonelle sammenhengen er synlig når et fosterbarn begynner å snakke om sine følelser, bruker selektiv oppmerksomhet, problemløsning og andre kognitive prosesser for å håndtere sine følelsesmessige opplevelser (Pianta, 1999).

En trygg og god foreldre-barn relasjon hjelper fosterbarnet i følelsesreguleringen (Midthassel et al., 2011), og vil positivt påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999).

2.4.2 Trening av SIP-ferdigheter

Med utgangspunkt i barnets atferdsutfordringer vil det være naturlig at fosterbarnet trenes i ulike SIP-ferdigheter i relasjon med fosterforeldrene. Det vil styrke fosterbarnets sosiale tilpasning, og positivt påvirke de indre arbeidsmodellene.

Trinn 1 og 2. Ogden (2009) nevner viktigheten av at fosterbarnet *lærer å kode og tolke* sosiale signaler (cues) mer nøyaktig. Det handler om å avlese ansiktsuttrykk og stemmeleie, som formidler normer for atferd og har betydning for barnets reaksjon. Fosterbarnet kan trenes i perspektivtaking, altså det å sette seg inn i og forstå andres tanker og følelser. Barnet kan også lære å meddele sin oppfatning av et følelsesmessig budskap hos samhandlingspersonen, som selv kan bekrefte eller avkrefte barnets forståelse og tolkning (Kinge, 2006). Aggressive fosterbarn kan om mulig skjermes fra signaler som provoserer til sterke reaksjoner. Fosterforeldrene kan avlede oppmerksomheten til barnet, eventuelt være i forkant av slike situasjoner, og presentere andre aktiviteter for fosterbarnet i kritiske øyeblikk (Dodge, 1991).

Trinn 3 og 4. Tremblay (2010) hevder at aggressiv atferd er helt normalt blant små barn, med en topp i 2-4 års alderen. Han påpeker imidlertid at fosterforeldre aktivt må *avlære destruktive handlinger* hos fosterbarnet, så tidlig som mulig. De må samtidig *lære* fosterbarnet nye og mer hensiktsmessige handlingsalternativer i sitt forsøk på å oppnå sine mål. Barnet må lære at handlingene de velger har negative konsekvenser, og at alternative strategier kan møte barnets behov mer tilfredsstillende (Dodge, 1991). De fleste barn vil med alderen lære alternative

måter å løse problemer på. Noen trenger likevel lengre tid på å lære seg nye handlingsmønstre enn andre, og de oppnår ulik grad av mestring (Tremblay, 2010).

Trinn 5 og 6. Når det gjelder fosterbarnets «self-efficacy» er det lettere for fosterbarnet å ha positive forventninger til seg selv og sin atferd, hvis signifikante andre (som fosterforeldrene) uttrykker tro på barnets evner og ressurser, enn om de formidler tvil (Bandura, 1997). For engstelige barn er det også viktig at hverdagen blir forutsigbar, og at fosterbarnet opplever kontroll og støtte. Samtidig bør fosterforeldrene prøve å motvirke unngåelsesatferd, og fremme pågangsmot hos barnet. Fosterforeldrene bør også jobbe for at disse barna blir mer sosialt aktive, som kan fremme fosterbarnets mentale helse og evnen til å takle utfordringer (Midthassel et al., 2011).

Trinn 1- 6. Det å la fosterbarn få utløp for sinne direkte eller indirekte, verbalt eller fysisk reduserer ikke fiendtlighet. Det tvert imot øker den. På den måten vil aggresjon avle aggresjon. Det holder ikke at fosterbarn vet at aggresjon generelt er uønsket. De må bli *personlig overbevist* om at aggresjon er en uønsket atferd for dem, eller så kan de fortsette å oppføre seg aggressivt. Frustrasjon trenger ikke nødvendigvis resultere i aggresjon, snarere kan det føre til konstruktiv oppførsel hvis slik oppførsel er blitt gjort attraktiv og tiltalende ved tidligere opplæring. Fosterforeldres *oppmerksomhet* mot barnets atferd, enten atferden er positiv eller negativ, vil føre til gjentakelse av denne atferden. Derfor bør det legges vinn på å rette oppmerksomheten mot barnets positive atferd (Aronson, 2007).

Marzano (2003) påpeker viktigheten av å lære aggressive fosterbarn *kognitivt baserte strategier* som omhandler å *gjenkjenne* sine egne negative emosjoner, *stoppe* impulsive reaksjoner, og *tenke* seg om. Da vil de også være bedre rustet til å kontrollere sin egen atferd, og velge mer konstruktive handlinger. For engstelige barn kan fosterforeldrene også hjelpe fosterbarnet til å se seg selv utenfra, og til å identifisere og bli kritisk til sine egne negative tankemønstre (Midthassel et al., 2011). Det er viktig at fosterforeldrene jobber med barnet i «fredstid», og bygger opp kompetanse når barnet er lydhør og har overskudd til medinnflytelse og samarbeid. Da vil foreldrene med større sannsynlighet finne en åpen (ikke blokkert) forbindelse mellom følelser og intellekt hos barnet. Samtidig vil kontakten, forståelsen og nærheten til barnet utvikles (Kinge, 2006).

Fosterbarn trenger tid for å kunne gi avkall på sine tidligere mestringsstrategier. De trenger svært mange gjentatte erfaringer med å bli «sett» og «hørt» før de kan starte en begynnende modifisering av sine indre arbeidsmodeller av seg selv og omgivelsene. Dette krever stor

tålmodighet og utholdenhet fra fosterforeldrene (Gjærum et al., 2010). Skal videre skjevutvikling forebygges trenger derfor fosterbarn en stor porsjon ubetinget kjærighet blandet med mye struktur og konsekvens. Det viktigste i den forbindelse er at fosterforeldrene ikke gir opp relasjonen (Haarklou, 2010a).

«Gradvis vil de fleste fosterbarn, øyeblikk etter øyeblikk, endre sin opplevelse av seg selv og av verden – og dermed også av sine muligheter i verden» (Gjærum et al., 2010, s.177).

3.0 FORSKNINGSMETODE

«Metode dreier seg om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Dette er teorier om hvordan informanter bør velges ut, hvordan data skal samles inn, og ikke minst hvordan data skal analyseres og tolkes» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.44).

Valg av kvalitativ eller kvantitativ metode avhenger av hva som skal studeres. En metode er ikke god eller dårlig, den er bare mer eller mindre hensiktsmessig i forhold til å besvare forskningsspørsmålet (Silverman, 2001). Kvalitativ og kvantitativ metode kan også med fordel kombineres, noe som kalles metodetriangulering og betyr at et fenomen kan ses fra flere perspektiver (Johannessen et al., 2010). Ifølge Widerberg (2001) vil kvalitativ forskning klargjøre *fenomenets* karakter eller egenskap, mens kvantitativ forskning vil fastslå mengden av det samme fenomenet. Kvalitative metoder omhandler *hva slags*, og kvantitative metoder *hvor mye av en slags* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ifølge Denzin og Lincoln (2011) innebærer ordet kvalitativ å legge vekt på de kvalitetene av fenomen, prosesser og betydninger som ikke er eksperimentelt undersøkt eller målt i form av kvantitet, mengde, intensitet eller frekvens. Kvalitative forskere vektlegger den sosialt konstruerte kunnskapen fra virkeligheten, samt det intime forholdet mellom forsker og det som studeres i sin kontekst. De søker svar på spørsmål om hvordan sosiale erfaringer er skapt og gitt mening. I kontrast vektlegger kvantitative studier måling og analyse av årsakssammenhenger mellom variabler, og ikke prosesser.

I denne undersøkelsen vil følgende problemstilling bli besvart: «Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen. For å besvare denne problemstillingen vil kvalitativ forskningsmetode være mest anvendelig. Dette fordi det ønskes en dypere forståelse av *fenomenet* «indre arbeidsmodeller», og *prosessene* i foreldre-barn relasjonen. Metoder kan ikke benyttes som ferdigstilte redskap. De må betraktes som innfallsvinkler som trenger å bearbeides og tilpasses forskningsspørsmålet (Widerberg, 2001).

3.1 Kvalitativ metode

Det som er felles for de som velger kvalitativ metode er interessen for hva folk vanligvis sier og gjør i løpet av dagligdagse sosiale aktiviteter (Freebody, 2003). Ifølge Silverman (2001) blir hovedsakelig fire metoder brukt av kvalitative forskere; observasjon, tekstanalyse, intervju, lydopptak og transkribering av naturlige samspill. Ofte brukes en kombinasjon av

disse metodene, som f.eks. observasjon og intervju. En slik metodetriangulering vil styrke studiens validitet. Transparens (gjennomsiktighet) er et viktig krav ved rapportering av kvalitative forsknings-resultater (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) sine syv stadier i intervjuundersøkelsen; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering er nøye overveid og tatt med i betraktning gjennom dette forskningsprosjektet.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, og omfanget av denne studien, vil det være mest hensiktsmessig å foreta en ren intervjuundersøkelse. Det er ønskelig å innhente generell informasjon om hvordan fosterforeldre tenker det bør jobbes i relasjon med fosterbarn. Svarene vil spenne over tidsrommet de har hatt omsorgen for barnet. Observasjon innhenter i større grad informasjon i øyeblikket. Det kunne likevel vært en interessant metode i forhold til å studere bl.a. kvaliteten i foreldre-barn relasjonen. Intervju innebærer at forskeren benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema (Widerberg, 2001). Temaet som belyses i denne studien er fosterforeldrenes forståelse av hvordan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt kan påvirkes i foreldre-barn relasjonen.

Teori har som regel en viktig funksjon gjennom hele forskningsprosessen, selv om teoriens rolle kan være av ulik karakter i forskjellige prosjekter (Johannessen et al., 2010). I dette prosjektet er teori utgangspunkt for valg av problemstilling og forskningsdesign, og sier noe om fenomenet som studeres (indre arbeidsmodeller). Teori om SIP-modellen og indre arbeidsmodeller rammer inn studien. Det er ønskelig å studere hvordan denne modellen anvendes i praksisfeltet, som igjen kan gi ny kunnskap om SIP-modellen. Teori er også utgangspunkt for intervjuguide, og har betydning for analyse og tolkning av data.

Det finnes flere ulike intervjuformer som kan være egnet for forskjellige forskningsformål. Denne undersøkelsen vil berøre elementer fra både begreps-, narrative og diskursive intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med intervjuene i denne studien er til dels å avklare begrepene «foreldre-barn relasjon» og «grensesetting», og finne ut hvordan deltakerne forstår disse begrepene. Svarene som blir gitt kan samsvare med teori, de kan formidle motsetninger eller avdekke diskurser. Begrepsintervjuer kan gjennomskue diskursmodeller, altså deltakernes selvfølgelige antakelser om hva som er typisk, normalt eller passende (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er det gjennom intervjuene interessant å høre deltakernes historier og erfaringer, og på den måten innhente ny kunnskap og mening fra praksisfeltet om fenomenet indre arbeidsmodeller.

Kvale og Brinkmann (2009) belyser syv trekk ved intervjubasert kunnskap som kan være viktig å være oppmerksom på. De hevder at kunnskap (1) produseres av intervjuer og intervjudeltaker i fellesskap, (2) kunnskap er relasjonell, (3) og samtalebasert (ikke objektiv). (4) Kunnskap er kontekstuell, (5) språklig, (6) narrativ og (7) pragmatisk (hvorvidt den leverer nyttig kunnskap). Målet med en intervjuundersøkelse er å utvikle god og relevant kunnskap, noe som kan avhenge av flere forhold. Bevissthet på disse forholdene kan bidra til å fremstille kunnskap av høy kvalitet, som har betydning og relevans for både praksisfeltet, teorien og samfunnet. Et intervju vil samtidig være situert og viktig i sin kontekst. Det kvalitative intervjuet blir som sosial praksis påvirket av sin sosiale kontekst, samtidig som det kan bidra til å forme, understøtte eller forandre denne (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Innsamling og bearbeiding av intervjudata

3.2.1 Utvalg

Målet med kvantitative studier er ofte å ha utvalg som er representative for populasjonen. Tanken er å foreta statistiske generaliseringer av funn til populasjon. Hensikten med utvalg i kvalitative undersøkelser er å innhente mest mulig kunnskap om fenomenet som skal studeres. Deltakere velges derfor strategisk på grunnlag av fenomenets egenart, og kan plukkes mer eller mindre tilfeldig ut fra visse kriterier og metoder (Johannessen et al., 2010).

Utvalget i denne undersøkelsen består av 4 fosterforeldre, som er ukjente for hverandre og bor i ulike kommuner. Oppgavens omfang begrenser størrelsen på utvalget. Kriteriene for å være med i denne undersøkelsen er for det første hensynet til å være en erfaren fosterforelder, for å se på betydningen av foreldre-barn relasjonen. For det andre at deltakerne har overtatt omsorgen for fosterbarn i 1-2 årsalderen, med mulig svikt i indre arbeidsmodeller, for å finne ut hvordan arbeidsmodellene positivt kan påvirkes. Utvalget ble rekruttert med anbefaling fra fagpersoner.

3.2.2 Intervjuguide

I kvantitative studier med større utvalg sendes det ofte ut intervju i form av spørreskjema, mens i kvalitative studier er det mer vanlig å være fysisk tilstede under intervjuene. Da brukes vanligvis en intervjuguide som er mer eller mindre strukturert. I denne studien brukes et *semistrukturert intervju* som tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men hvor det fritt kan veksles mellom tema og rekkefølge av spørsmål underveis i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Fordelen med en løsere struktur er at den lettere kan tilpasses den enkelte deltakers

erfaringsgrunnlag. Den kan dermed favne en større bredde av fenomenet som studeres. Den er åpen med tanke på svarmuligheter, og romslig i forhold til å stille oppfølgende spørsmål og komme med utfyllende kommentarer underveis. Spørsmålene er likevel fastlagt på forhånd. Intervjuguiden er god å ha som en rettesnor for samtalen om indre arbeidsmodeller, men det kan samtidig være informativt å gå i dybden på enkelte deltema. Noen begreper blir forklart spesielt (tolkningsfeil og sosial kompetanse), for å gi spørsmålene dypere innhold og mening.

Intervjuguiden bør i størst mulig grad bære preg av det man ønsker svar på i studien. Samtidig bør den være et konkret uttrykk for det man ønsker å analysere. En bør derfor bruke god tid på dette arbeidet (Widerberg, 2001). Intervjuguiden bør også følge en naturlig progresjon, med tanke på rekkefølge av spørsmål som dekker formålet med intervjuet. Det kan starte med en introduksjon og noen innledende spørsmål, som kan få begge parter til å slappe mer av. Eventuelle «risikable» spørsmål bør komme relativt sent, i tilfelle intervjupersonen ikke ønsker å fortsette. Avslutningsvis kan det stilles noen spørsmål som naturlig avrunder intervjuet (Robson, 2011). Intervjuguiden i denne undersøkelsen er tematisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og anvendt teori, for å sikre at viktige sider av fenomenet «indre arbeidsmodeller» blir dekket. Temainndelingen er som følger:

1. Tilknytning og relasjonsbygging
2. Grensesetting, normer og verdier
3. Atferdsutfordringer og følelsesregulering
4. Tolkningsfeil, lagrede minner og sosiale skjema
5. Sosial kompetanse

Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste (NSD) godkjente forskningsprosjektet som helhet (vedlegg 1), sammen med den ferdigstilte intervjuguiden (vedlegg 2), i midten av januar 2014. Søknad om godkjenning ble sendt til NSD medio desember 2013.

3.2.3 Rekruttering av deltakere

For å få tak i deltakere til denne undersøkelsen, ble det i første omgang avtalt et møte med Bufetat som var veldig positive til undersøkelsen, og behjelpelige med å skaffe deltakere. Det viste seg imidlertid at fosterforeldre de samarbeidet med ikke oppfulgte kriteriene for denne undersøkelsen. Da ble andre fagpersoner kontaktet med kjennskap til potensielle fosterforeldre, som ble forespurt om å delta i intervjuundersøkelsen. Fosterforeldre som sa seg villige til å stille til intervju ble i neste omgang kontaktet av forsker og informert om undersøkelsen, samt avtalt egnet møtested og tidspunkt for gjennomføring av intervju.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Ifølge Widerberg (2001) vil en person ha et godt grunnlag som intervjuer dersom vedkommende har lett for å lytte, er uredd, vennlig og interessert i andre mennesker. Det å intervjuer er et krevende håndverk og ferdigheten avhenger av personlige egenskaper, men den kan også trenes opp gjennom praktisering. Robson (2011) hevder at en viktig jobb som intervjuer er å prøve å få intervjupersonen til å snakke fritt og åpent, noe som intervjuers egen atferd har sterk innflytelse på. Det å gjennomføre et intervju stiller store krav til intervjueren, som er selve forskningsinstrumentet. Forskerens kompetanse, evner, følsomhet og kunnskaper er derfor avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres. Samtidig understrekes betydningen av forskerens respekt overfor sosiale relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det ble foretatt et prøveintervju i forkant av selve intervjuundersøkelsen. Det var en nyttig erfaring, hvor intervjuer fikk konstruktive tilbakemeldinger om både intervjuferdigheter og opplevelsen av spørsmålene som ble stilt. Prøveintervjuet gjorde bl.a. intervjuer oppmerksom på begrepsbruk. En forsker har ofte en mer teoretisk tilnærming til temaet, mens intervjupersonen har en mer praktisk tilnærming. Noen korrigeringer ble derfor gjort i forhold til intervjuguiden, for å utbedre spørsmålene. Jo bedre intervjuet er forberedt, desto høyere blir kvaliteten på kunnskapen som produseres i intervjusamspillet. Det vil samtidig lette etterbehandlingen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker i månedsskifte januar/februar – 2014. Tre av intervjuene ble gjennomført hjemme hos deltakerne, og et på arbeidsplass. Intervjuene hadde mellom 40 og 70 minutters varighet. Stedet hvor intervjuet gjennomføres kan være med på å farge intervjuet, det bør derfor foregå på et uforstyrret sted (Postholm, 2010). Deltakerne kom selv med forslag til tid og sted for gjennomføring av intervju. Det kan ha vært medvirkende til å gjøre situasjonen mer avslappet. Det å være på «hjemmebane» kan gjøre deltakerne tryggere i forhold til å snakke åpent og fritt. Stemningen under intervjuet opplevdes lett og behagelig, krydret med humor, men var samtidig saklig, ekte og troverdig.

I forkant av intervjuet ble samtykkeerklæringen utlevert til gjennomlesing og signering (vedlegg 3). Her ble forskningsprosjektet presentert. Forsker regnet med at SIP-modellen var ukjent for intervjudeltakerne, og faguttrykket «indre arbeidsmodeller» ble bevisst fjernet. Informasjonsskrivet inneholdt begrepene «relasjon» og «sosial fungering», som ville være dekkende for å gjøre deltakerne kjent med prosjektet i forhold til problemstillingen.

Før intervjuet startet ble både intervjuers og deltakers taushetsplikt presisert. Det ble informert om bruk av diktafon (lydopptaker), for å ha mulighet til å konsentrere seg fullt og helt om intervjusamtalen. Intervjuer presenterte seg selv, og sin interesse for å innhente kunnskap fra praksisfeltet. Det ble i den forbindelse lagt vekt på at deltakerne sitter med verdifull kunnskap. Intervjuer erfarte bl.a. at oppfølgings spørsmål under intervjuet bidro til å innhente relevant kunnskap. Hvordan spørsmålene i intervjuet stilles har betydning for om de gir ny, troverdig og interessant kunnskap i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009, Postholm, 2010). Intervjuer opplevde også at naturlige pauser under intervjuet kunne føre til at deltakerne brøt tausheten, og meddelte ytterligere berikende kunnskap.

3.2.5 Transkribering og analysering av data

Transkripsjoner er oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og mye går tapt i denne skriftliggjøringen av det muntlige språket. Det gjelder bl.a. kroppsspråk, intonasjon og stemningen under intervjuet. Transkripsjonene vil derfor være en svekket gjengivelse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen ble intervjuene registrert på lydopptaker, overført direkte til datamaskinen og lagret i dataprogrammet NVivo. Diktafonen fungerte som den skulle teknisk sett, og leverte god lyd kvalitet. Lydfilene var derfor lett forståelige, og transkriberingen foregikk ukomplisert. Intervjuene ble transkribert fortløpende, noe som var lærerikt i forhold til egen intervjustil og spørsmålsstilling. Transkriberingen satte også i gang nyttig tankevirksomhet i forhold til det forestående analysearbeidet. Det transkriberte datamaterialet vil være utgangspunkt for analyse og tolkning i denne studien, samtidig som lydopptakene blir en viktig støtte.

Det finnes ingen korrekt måte å transkribere intervju på. Det bør derfor fokuseres på hva som er nyttig transkripsjon for den aktuelle forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Ohna (2001) vil transkriberingen også forutsette tolkning. I denne studien vil intervjuene bli transkribert ordrett, for å få en mest mulig nøyaktig skriftlig gjengivelse av det muntlige språket, til bruk under analyseprosessen. For å ivareta intervjupersonenes integritet, og gjøre deltakerne minst mulig identifiserbare, vil intervjusitatene imidlertid publiseres på bokmål. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en bør være oppmerksom på at offentliggjøring av usammenhengende, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av enkelte personer.

Ifølge Postholm (2010) vil analyseprosessen pågå gjennom hele datainnsamlingsprosessen, selv om den står mest i fokus etter at data er samlet inn. Analysen vil dermed ikke være en

avgrenset prosess, med et klart startpunkt eller avslutning. Å analysere vil si å dele datamaterialet opp i biter eller elementer for å avdekke et budskap eller en mening, og å finne et mønster i datamaterialet som skal svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Ifølge Thagaard (2013) er formålet med kvalitativ analyse å utvikle en forståelse som går utover beskrivelsene deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkt.

I denne studien vil både diskursanalyse (omtales senere) og fenomenologisk analyse brukes, med elementer fra hver av forskningsdesignene. Gjennom fenomenologisk analyse vil fenomenet (indre arbeidsmodeller) hos fosterbarn forstås i lys av den konteksten det foregår i (foreldre-barn relasjonen). Med utgangspunkt i teori om SIP-modellen samles det inn data fra fosterforeldre som har erfaring med fenomenet som studeres. Intervjuene er grunnlag for analyse, og forskeren henter ut kategorier som gir mening for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien vil imidlertid teorien være mest styrende i forhold til kategorisering, derfor vil ikke den fenomenologiske analysen bli benyttet i rendyrket form.

Intervjuene vil bli lyttet til og lest grundig gjennom før det foretas en kategoribasert analyse (inndeling av data), basert på meningsinnholdet i datamaterialet. Det vil gjøres ved hjelp av koding. Det innebærer å finne frem til hvilke ord og begreper som best egner seg for å uttrykke meningen i teksten. De kodene som omhandler det samme temaet vil videre klassifiseres innenfor samme kategori (Thagaard, 2013). Temaene velges med utgangspunkt i teori om indre arbeidsmodeller, samtidig som forsker er åpen for nye kategorier med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Problemstillingen vil være i fokus under hele denne prosessen. Likheter og forskjeller mellom deltakernes utsagn blir samlet, for å finne sammenhenger og mønster. Det vil også være viktig å se nærmere på eventuelle avvik. Ved å analysere data på denne måten vil materialet bli strukturert på en oversiktlig og god måte, og danne et godt grunnlag for videre tolkning.

3.2.6 Forskningsetiske vurderinger

Det vil være forskningsetiske utfordringer knyttet til alle studier, men de er mer dyptgripende i kvalitativ forskning, og inkluderer alle ledd i forskningsprosessen (Widerberg, 2001). Intervju og studier av menneskers atferd innebærer ikke bare en verdi for forskeren, men også et ansvar overfor de som studeres (Silverman, 2001). Thagaard (2013) påpeker at de valgene forskeren foretar i løpet av forskningsprosessen, kan ha konsekvenser for deltakerne i forskningen. Kvale og Brinkmann (2009) mener etiske retningslinjer for samfunnsforskning bør ligge til grunn for de etiske vurderingene. De hevder bl.a. at hensynet til deltakerne i

undersøkelsen alltid bør komme foran ønsker og behov hos forskeren. Tilegnelse av etisk forskningsatferd er også viktig. Det innebærer bl.a. sannferdighet, praktisk klokskap og kunsten å utvikle tykke etiske beskrivelser i kontekster, fortellinger, eksempler og fellesskap.

I denne studien vil det være etiske utfordringer knyttet til bl.a. informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, hensynet til belastning og hensynet til utsatte grupper (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora [NESH], 2006). Samtykkeerklæringen (vedlegg 3) som utdeles før intervjuundersøkelsen inneholder informert samtykke. Det omhandler informasjon om studien, samt at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn. I samtykkeerklæringen blir også konfidensialitet og anonymisering av deltakerne omtalt. Det opplyses også om at identifiserbar informasjon og lydfiler vil bli forsvarlig oppbevart.

Forskeren har ansvar for å unngå at deltakerne i undersøkelsen utsettes for skade eller belastninger (NESH, 2006). Spørsmål som stilles i intervjuet kan oppleves ubehagelige for deltakerne, og føre til belastning. I denne studien vil spørsmålene om «sosiale skjema», som er mer direkte rettet mot fosterforeldrene, være mest følsomme. De vil derfor stilles med varsomhet.

Denne studien inkluderer fosterbarn, og er spesielt berørt av hensynet til utsatte grupper. Utsatte grupper har vanskeligheter med å gi informert samtykke fordi de ikke forstår hva de involveres i (Robson, 2011). Utsatte og svakstilte grupper vil heller ikke være rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren (NESH, 2006). Robson (2011) hevder at studier som involverer sårbare grupper blir gransket og vurdert ekstra nøye for å bli godkjent, noe som kan få den utilsiktede konsekvens å hindre gjennomføring av slik forskning. Det er helt klart både uønsket og uetisk, ifølge Robson.

Det å velge fosterforeldre som deltakere til denne undersøkelsen bød på særlige utfordringer knyttet til taushetsplikt og samtykkeerklæring. I fosterhjemsavtalen punkt 5.6 står det følgende:

«Fosterforeldrene skal bevare taushet om de forhold de får kjennskap til om barnet og dets familie, jf. barnevernloven § 6-7. Taushetsplikten gjelder også etter at barnets opphold i fosterfamilien er avsluttet.

Taushetsplikten er ikke til hinder for at fosterforeldrene i samråd med barneverntjenesten gir nødvendig informasjon til barnehage, skole, helsepersonell og lignende offentlige etater dersom dette anses å være til det beste for barnet.

Dokumenter med taushetsbelagte opplysninger om barnet og/eller dets familie skal holdes innelåst og utilgjengelig for uvedkommende» (Regjeringen, 2010, s.10)

Det holder ikke at fosterforeldrene gir skriftlig samtykke til en intervjuundersøkelse angående fosterbarnet, dersom de biologiske foreldrene fortsatt har det juridiske foreldreansvaret.

Fosterforeldre må ha overtatt omsorgen av fosterbarnet etter paragraf 4-20 dersom de skal ha den juridiske samtykkekompetansen i forhold til å utlevere opplysninger om barnet (Lov om barneverntjenester/barnevernloven, 2014). Det var ikke tilfelle i denne undersøkelsen.

NSD var noe usikre på godkjenning av intervjuguiden pga. grensedragningene for overskridelse av taushetsplikt. Forsker ble derfor anbefalt i å ta kontakt med barne-, familie- og likestillingsdepartementet for å få klarhet i disse forholdene. Det ble gjort. De kunne umiddelbart slå fast at generelle spørsmål ikke ville bryte fosterforeldrenes taushetsplikt, dersom det ikke ble innhentet sensitive opplysninger om barnet. I fosterhjemsavtalen punkt 5.2 står følgende om ansvaret for barnet:

«Ansvaret for og retten til å bestemme over fosterbarnet er delt mellom barneverntjenesten, fosterforeldrene og foreldrene, med mindre dette er fratatt foreldrene av fylkesnemnda eller domstolen. Barneverntjenesten har ansvaret for omsorgen i sin helhet, mens fosterforeldrene har ansvaret for utøvelsen av den daglige omsorgen på vegne av barneverntjenesten».

«Ved tvil om hvem som skal avgjøre spørsmål av stor betydning for barnet, eller ved tvil om avgjørelsesmyndigheten ligger til foreldrene, skal fosterforeldrene ta kontakt med barneverntjenesten» (Regjeringen, 2010, s.9).

I dette prosjektet vil det være spesielt viktig at forsker ikke stiller deltakerne i dårlig lys, eller utleverer sensitive opplysninger om fosterbarna. Alt vil bli gjort i tråd med de retningslinjer som er gitt for denne studien. Det etiske prinsippet om velgjørenhet indikerer at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Tolkning av datamaterialet

Kvalitative data kan ikke tale for seg selv, de må fortolkes (Johannessen et al., 2010). Ifølge Thagaard (2013) kan ikke tolkning skilles fra analyse. Måten materialet inndeles på, og begreper som forskeren bruker, gjenspeiler den forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene. Samtidig viser tolkning av resultat hvordan mønstre og sammenhenger i dataene forstås. Ifølge Johannessen et al. (2010) betyr begrepet «tolke» å sette noe inn i en større sammenheng. Det dreier seg om å få tak i den underliggende meningen, og se på funnene i lys

av teori. Når data er tolket bør formålet med undersøkelsen være oppnådd. Thagaard (2013) peker også på viktigheten av at studien virker troverdig, og at leseren blir overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte.

Gilje og Grimen (1993) antyder at all fortolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det som skal fortolkes og egen forforståelse. Det kan beskrives som «den hermeneutiske sirkel». Når et fenomen skal fortolkes starter det med noen forestillinger om hva som skal studeres. Forforståelse kan omhandle både språk og begreper, trosoppfatning og personlige erfaringer. Som forsker bør en være oppmerksom på sin egen forforståelse, og hvilke «briller» som benyttes for å betrakte forskningsfeltet, og hvilket utgangspunkt en har i fortolkningene. Det vil også være viktig for å kunne stille med størst mulig åpenhet overfor deltakernes forståelse av fenomenet indre arbeidsmodeller. Widerberg (2001) hevder at all forskning handler om en balansegang mellom nærhet og distanse til feltet som studeres, hvor begge deler er nødvendig.

Denne studien vil, i tillegg til å benytte fenomenologisk og kategoribasert analyse, også bruke elementer fra diskursanalysen. Diskursanalyse fokuserer på hvordan sannhetseffekter skapes i en diskurs som verken er sann eller usann. Diskurser kan krysse hverandre, berøre hverandre eller ekskludere hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Thagaard (2013) henviser begrepet diskurs til at språket vårt er strukturert i ulike mønstre som preger våre utsagn. Diskursanalyse studerer hvordan personer skaper en forståelse av virkeligheten, og gir mening til det de beskriver, gjennom måten de ordlegger seg på i interaksjon med andre. Det kan igjen gi en forståelse av forholdet mellom individ og kultur, fordi forståelsen er preget av kulturen og tiden man lever i. Det vil også være viktig å finne ut om deltakernes svar på forskerens spørsmål samsvarer med diskursen de oppfatter forskeren er preget av. Forskeren må derfor være bevisst sine egne oppfatninger, og hvilke diskurser en forholder seg til under intervjuet. Widerberg (2001) hevder at man alltid uttrykker seg gjennom forskjellige typer diskurser i samtaler. Diskursanalysen bør derfor forankre intervjuutskriftene til konteksten, samtidig som den knyttes til temaet som studeres, og anvendt teori.

Denne studien vil benytte en mer uformell diskursanalyse. Forsker vil være åpen for ny kunnskap om temaet indre arbeidsmodeller. Nye perspektiver og sammenhenger kan dukke opp fra deltakernes perspektiv. Samtidig ligger teorien i «ryggmargen» og blir en naturlig del av tolkningsprosessen. Forskeren prøver også å lese mer en den skrevne intervjuteksten, og ønsker å få tak i det implisitte budskapet, altså det som sies «mellom linjene» (knyttet til

konteksten). Samtidig kan forsker tolke utsagn fra et perspektiv som avviker fra deltakernes eget perspektiv, og bør i den forbindelse ivareta deltakernes integritet (Thagaard, 2013).

3.4 Reliabilitet – Validitet

Reliabilitet eller pålitelighet indikerer at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2001). Reliabilitet refererer til grad av konsistens med hensyn til om empiriske hendelser kategoriseres på samme måte av ulike forskere, eller av samme forsker på forskjellige tidspunkt (Silverman, 2001). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler reliabilitet om hvor pålitelige resultatene er, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, og om intervjupersonene svarer det samme i et intervju med en annen forsker. Reliabilitet berører både intervjuet, transkriberingen og analyseprosessen.

Reliabilitet i kvalitativ forskning kan være komplisert. Den sosiale virkeligheten vil være i stadig forandring noe som gjør det vanskelig å få nøyaktig samme resultat når en utfører undersøkelsen på ulike tidspunkt. Med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide vil det heller ikke være mulig å forvente at en nøyaktig lik undersøkelse skal kunne gjentas, ikke engang med samme forsker. Intervjuguiden åpner opp for nettopp det å kunne gi ulike svar. Samtidig vil intervjuer ha problemer med å opptre på nøyaktig samme måte i relasjon med ulike intervjupersoner. Det vil påvirke stabiliteten i måleinstrumentet, og reliabiliteten i forskningen. Forsker vil påvirke både intervjusituasjonen, transkriberingen og analyseprosessen. Kvalitativ forskning åpner opp for variasjon, mangfold og kompleksitet, og verken mennesker eller situasjoner er identisk med andre (Widerberg, 2001).

Validitet eller gyldighet antyder at en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2001). Det trekkes i tvil hvorvidt det lar seg gjøre å måle validitet i kvalitative studier (Johannessen et al., 2010). Hvordan kan det hevdes at et stykke kvalitativ forskning er gyldig, og at det har validitet? Det handler om å være nøyaktig, riktig og sann. Noe som det kan være vanskelig, eller omtrent umulig, å være sikker på. Det går likevel an å gjenkjenne situasjoner og forhold som gjør gyldigheten mer sannsynlig (Robson, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at validitet sier noe om hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. De påpeker også at validiteten bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det handler ikke bare om metoden som benyttes. Det avhenger i like stor grad av forskeren som person og forskerens moralske integritet. Optimalt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet, med gjennomsiktede og åpenbare resultat, gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer gyldigheten i seg.

I denne studien kan forsker spørre seg om intervju som metode undersøker det den var ment å undersøke? Vil funn fra studien utvikle forståelse av fenomenet indre arbeidsmodeller? Og gir resultatene fra undersøkelsen svar på forskningsspørsmålet; hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner, ut fra de valgene som er tatt i løpet av forskningsprosessen?

Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) syv stadier i forskningsprosessen kan den interne validiteten av prosjektet bekreftes (Thagaard, 2013). I forhold til **tematisering** vil begrepsvaliditeten (indre arbeidsmodeller) være god da den bygger på teori fra anerkjente forskere på feltet. Denne studien har også vært grundig **planlagt** med tanke på å innhente relevant kunnskap, uten å belaste deltakerne i studien. **Intervjuingen** handler om gyldighet av intervjuer, intervjuguide, og relasjonen som etableres med intervjudeltakeren i forhold til kunnskapen som produseres. Intervjuer nærmet seg forskningsfeltet med respekt og ydmykhet overfor deltakerne, og takknemlighet for å få mulighet til å innhente førstehåndserfaringer om fenomenet som studeres. Spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt tilnærmet likt i hvert intervju, selv om oppfølgings-spørsmålene varierte. Det ble etablert tillitsfulle relasjoner med deltakerne hvor kunnskapen som ble produsert var preget av troverdighet, åpenhet og ærlighet. Det viste seg også i analysearbeidet at deltakerne hadde en del felles erfaringer angående fosterbarns indre arbeidsmodeller.

Transkriberings validitet vil være god i denne studien. I forhold til **analyseringen** har design som er brukt i denne studien vært anvendelige i forhold til formålet, og vært gode redskap for å finne svar på problemstillingen. Det kan bidra til å styrke gyldigheten. En annen forsker kunne imidlertid benyttet andre design og fått andre resultat. Forskningsfeltet kan også være langt videre, og kan inneholde viktige momenter som ikke fanges opp i denne studien.

Verifisering handler om gyldighet i forhold til funnenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I denne studien vil validiteten være bedre enn reliabiliteten. Studiens generaliserbarhet omtales senere. Til slutt omhandler **rapportering** gyldig formidling av funn og metodebruk. Forsker har prøvd å gjøre sitt ytterste for å fremstille pålitelig og gyldig kunnskap i denne studien. Silverman (2001) hevder at forskeren skylder både seg selv og sine lesere å generere pålitelige data og gyldige observasjoner.

Kvale og Brinkmann (2009) nevner også muligheten for å gjøre kommunikativ og pragmatisk validitet av studier. Den førstnevnte innebærer at forskeren overprøver den produserte kunnskapen i dialog med andre forskere eller intervjudeltakerne. Gjennom oppgaveskrivingen

vil forsker benytte seg av kontakten med det vitenskapelige miljøet ved UiS, og være i jevnlig dialog og motta veiledning fra en annen erfaren forsker. Det vil derimot være vanskelig å gjennomføre samtaler med deltakerne angående forskers tolkninger, pga tidsbegrensninger. Deltakerne vil dessuten få hvert sitt eksemplar av den ferdigstilte oppgaven. Pragmatisk validitet omhandler i hvilken grad resultatene i studien kan føre til bestemte handlinger. Det skilles mellom to typer pragmatisk validering, hvorvidt et kunnskapsutsagn ledsages av handling, eller at det bidrar til en handlingsendring. Denne oppgaven vil ha forholdsvis liten rekkevidde med tanke på å bidra til økt kunnskap og handlingsendring hos lesere.

3.5 Generaliserbarhet

Statistiske generaliseringer innebærer at resultatene gjelder for populasjonen (referert til alle tilfeller), og at de gjelder i andre settinger og på andre tidspunkt (Robson, 2011). Kvalitative studier med få deltakere, som ikke er tilfeldig valgt, kan vanskeliggjøre generalisering av resultatene (Silverman, 2001). Noen ganger ser man imidlertid på et bestemt funn som interessant og verdifullt i seg selv, uten at det nødvendigvis må generaliseres (Robson, 2011). Den vitenskapelige kunnskapen hevder imidlertid å være generaliserbar på flere ulike måter. Analytisk generalisering er en mulighet. Den viser til resultatene av en intervjuundersøkelse. Vurderes resultatene som pålitelige og gyldige, kan de overføres til andre relevante situasjoner. Dette avhenger av i hvilken grad aspektene som sammenlignes er relevante, og hvor detaljerte de kontekstuelle beskrivelsene i studien er. I intervjuundersøkelser skilles det mellom forsker- og lesergeneralisering, hvor forskjellen er hvem av disse som skal foreta og beslutte en mulig generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien, med et utvalg på fire fosterforeldre, vil det være umulig å gjøre en statistisk generalisering, altså at funn gjelder for alle fosterforeldre (populasjonen). Det vil også være opp til leseren av denne oppgaven å bedømme studiens analytiske generalisering, i form av *lesergeneralisering*. Leser kan kjenne seg igjen i studien og gjøre den gyldig i andre sammenhenger. Studien vil likevel ha verdi i sin kontekst, og viser til fire utvalgte fosterforeldre og hvordan de jobber for positivt å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller. Det kan gi leseren råd og tips til hvordan det bør jobbes for å ivareta fosterbarn.

3.6 Mulige feilkilder

Alle studier vil være berørt av feilkilder. Det vil derfor være mulige feilkilder knyttet også til denne studien. De kan inntreffe under hele forskningsprosessen, og ha betydning for

kunnskapen som produseres. Noen feilkilder er allerede nevnt, her vil derfor intervjuguide, deltakere og datamaterialet omtales spesielt.

Noen av spørsmålene i intervjuguiden i denne studien kan være litt lange. Problemet i forhold til lange spørsmål er at deltakerne bare husker deler av spørsmålet, og svarer på den delen de husker (Robson, 2011). Et spørsmål i intervjuguiden kan også være noe ledende. Det omhandler sammenhengen mellom relasjonsbygging og grensesetting, knyttet til læring av normer og regler. Oppfølgingsspørsmål som intervjuer stiller kan også lede i ulike retninger. Ledende spørsmål kan føre til at intervjudeltakerne vil prøve å tilfredsstille intervjueren ved å gi «riktige» svar (Robson, 2011). Intervjuer vil imidlertid prøve å unngå å stille ledende spørsmål nettopp for å få mest mulig innblikk i deltakernes tanker og erfaringer.

Datamaterialet vil hovedsakelig være et resultat av intervjudeltakernes besvarelser, og deres kunnskap om fenomenet indre arbeidsmodeller. Silverman (2001) påpeker imidlertid at deltakernes svar på intervju spørsmålene ikke trenger å samsvare med deres handlinger i virkeligheten. I denne studien kan også deltakernes taushetsplikt overfor fosterbarna ha betydning for hva de meddeler av kunnskap.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

I dette kapittelet vil de viktigste funnene fra intervjuundersøkelsen bli presentert og drøftet, basert på problemstillingen; «Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen, med fokus på foreldre-barn relasjonen. Funnene blir presentert med tanke på å fremheve hvordan teori kan jobbes med i praksis. Denne studien kan som tidligere nevnt bidra til å utvikle ny kunnskap om SIP-modellen. Drøfting av datamaterialet blir gjort i lys av anvendt teori. Deltakernes utsagn vil bli presentert og tolket, strukturert etter de fem forskningstemaene fra intervjuguiden. Det vil utover disse fem bli tatt med et ekstra emne, om deltakernes bevissthet knyttet til omsorgsrollen, fordi det karakteriseres som et viktig funn i denne studien.

4.1 Tilknytning og relasjonsbygging

Det første forskningstemaet tar for seg det å bygge opp og etablere en trygg tilknytning hos fosterbarnet, og vedlikeholde en god relasjon med barnet, for positivt å påvirke de indre arbeidsmodellene. Deltakerne jobbet ganske likt både med etablering og opprettholdelse av en god relasjon. Alle mente at tilgjengelighet og ubetinget kjærlighet overfor fosterbarnet var viktig i begge tilfeller. De fleste nevnte også viktigheten av at foreldrene utgjør en «trygg base» for fosterbarnet. Tilhørighet og normalitet ble også brukt for å beskrive det fundamentale i foreldre-barn relasjonen. Alle deltakerne hadde egne barn (adoptivbarn) i tillegg til fosterbarnet. De var veldig opptatt av at fosterbarnet skulle inkluderes og være en naturlig del av familien, og behandles som deres eget barn. Sitatet under beskriver tilgjengeligheten til fosterbarnet i den første tilknytningsfasen, på en god måte:

«Det viktigste jeg i alle fall har tenkt det er at du, du må hele tiden vise ekstra nøye at du er der for barnet. Du må overdrive og vise ekstra, overdrive hele tiden at du er der, at du er tilstede. Må hele tiden si hva du skal, hvor du går, du kan bli med. Altså at du aldri går i fra barnet, at han alltid får valget om å få være med [...] og også at du må overdrive kjærligheten på en måte. Du må si det ja minst dobbelt så mye som du gjør til de du har [...] fra før» (Deltaker A).

Fosterforelderens tilstedeværelse ved overtatt omsorg kan ha avgjørende betydning for den tryggheten som etableres i fosterbarnet, og for kvaliteten på tilknytningen. Tilgjengeligheten som beskrives over er *fysisk*. Kvello (2009) påpeker imidlertid viktigheten av at fosterforeldre

skal være både fysisk og mentalt tilgjengelige, samt sensitive. Det vil ikke hjelpe fosterbarnet med fysisk tilgjengelige fosterforeldre, om ikke barnet får mentalt kontakt med foreldrene. Eller om fosterforeldrene er både fysisk og psykisk tilgjengelige, om de ikke responderer tilfredsstillende på fosterbarnets behov. En av deltakerne nevnte imidlertid alle disse faktorene i løpet av intervjuet, uten dypere forklaring. En annen deltaker påpekte også viktigheten av det å være sensitiv. Likevel viste alle fosterforeldrene stor grad av bevissthet i forhold til å møte fosterbarnas individuelle behov på alle områder, selv om de ikke eksplisitt brukte disse begrepene i intervjuet. Det var heller ikke forventet.

Det er interessant at to av deltakerne påpekte at fosterbarnet trenger mye mer kjærlighet enn deres biologiske barn. En av deltakerne uttalte at fosterbarn trenger hyppigere bekreftelser på at de er elsket, ikke bare i den første tilknytningsfasen, men også videre i relasjonen med fosterforeldrene. Fosterbarn kan mangle grunnleggende kjærlighet fra det biologiske hjemmet, og har en mer eller mindre «tom kjærlighetstank» som trenger påfyll. Det kan likevel innebære utfordringer når to ukjente personer med ulik bakgrunn skal lære hverandre å kjenne, og skape en trygg relasjon. Tilknytning handler i stor grad om følelser (Bowlby, 1994), det vil derfor være naturlig å trygge barnets tilknytning ved å vise ekte kjærlighet og gode følelser for barnet. Bowlby (1994) hevder at følelser har sterk innvirkning på modifisering av barnets arbeidsmodeller. Kjærligheten til barnet kan slik sett være avgjørende for om tilknytningen oppleves trygg for fosterbarnet. Det kan kreve bevissthet fra fosterforeldrene på dette området over lang tid, og ikke usannsynlig gjennom hele oppveksten.

Følgende sitater forteller hvordan deltaker B la forholdene til rette for at barnet skulle knytte seg til fosterforeldrene, og hvordan fosterbarn kan vise at de er trygt tilknyttet:

«Det gikk vel syv måneder tror jeg, hvor vi skjermet han ganske mye. Det var ingen andre som stelte han, ingen andre som matet han. Knappt nok at folk fikk ha han på fanget [...]. Og først etter syv måneder, da så vi at han begynte å bli litt kritisk til andre. Han syntes det var litt vanskelig hvis vi gikk ut av rommet bare. Og da skjønnte vi at nå hadde vi klart å etablere en tilknytning» (Deltaker B).

«Det er veldig viktig at når det er noe, så kommer de til omsorgspersonen. Altså da er de trygt tilknyttet tenker jeg. Det er der du søker hjelp, det er der du søker trøst, det er der du, det er der du spør om råd, og det er der du [...] Hvis du skal ha nye ting og, at det er der du går for

å få det lille ekstra «pushet» for å tørre og gjøre nye ting på en måte, og ja, det er liksom de som støtter» (Deltaker A).

Alle deltakerne var bevisste på viktigheten av at barnet hadde en trygg tilknytning til omsorgspersonene. En deltaker påpekte at tilknytningsperioden likevel kan oppleves intens for fosterforeldrene. Ifølge Ainsworth (1973) kan fosterbarn bare knytte seg til en eller noen få personer, og tilknytningsatferden er bare tegn på tilknytning når den er rettet mot disse personene, og ikke til andre. En trygg tilknytning kan derfor virke intervensjonerende, forhindre videre skjevutvikling, og positivt påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller.

Sitatene ovenfor er eksempel på tilgjengelige fosterforeldre som bruker mye tid sammen med fosterbarnet i den første tiden for å bli godt kjent. Det vil synliggjøre for fosterbarnet hvem det skal knytte seg til. Tilknytningen kan dermed etableres mer naturlig, og prosessen gå raskere. Selv om denne perioden kan være intens og krevende for fosterforeldrene, vil den være grunnleggende viktig for barnets indre arbeidsmodeller og den videre relasjonsbyggingen. Dersom flere voksenpersoner bidrar i rutiner og omsorg av barnet i den første tiden, kan det skape forvirring om hvem som egentlig utgjør barnets «trygge base». Bowlby (1994) er tydelig på at fosterforeldrene bør fungere som en «trygge base» som både støtter barnet i utfordringer, og beskytter og trøster barnet når det trengs. Når fosterbarnet har lært hvor det hører til, og hvem det trygt kan henvende seg til ved eventuelle farer, vil det ha trygghet nok til å utforske omgivelsene sine. Da kan barnet etter hvert inngå i relasjoner også med andre personer. Barnet gir selv uttrykk for når disse forholdene kan endres, altså når de tydelig henvender seg til omsorgspersonene ved behov for trøst, støtte og trygghet.

I forhold til å opprettholde en god relasjon med fosterbarnet svarte et par av deltakerne:

«Det viktigste jeg føler jeg kan gi han i relasjonen vår, det er å gi han en trygghet på at han er god nok slik han er» (Deltaker B).

«At vi kan møte han på alt han trenger. Og det har jo vært annerledes enn hva det har vært med de andre barna våre, sant, så da blir det også en positiv erfaring å ta med seg. Men [...] det har helt klart krevd mer for å få en god relasjon til han» (Deltaker D).

Her påpekes viktigheten av å opprettholde tryggheten hos barnet, og å møte fosterbarnets individuelle behov. Deltakerne viser bevissthet på å verdsette barnets temperament, og akseptere barnets begrensninger. Det samme vektlegger Webster-Stratton (2000). Å

opprettholde en god relasjon med fosterbarnet kan være avgjørende for positivt å påvirke de indre arbeidsmodellene, og den sosiale tilpasningen.

Det er interessant som deltaker D uttalte at det krevde mer å få en god relasjon til fosterbarnet, og at fosterbarn kan trenge tusen repetisjoner for å få den gode relasjonen. Det kan fortelle en del om «bagasjen» og utfordringene fosterbarnet bærer med seg inn i relasjonen. Det er også sammenfallende med teorien til Haarklou (2010a) om at de fleste fosterbarn trenger å lære og bygge gode relasjoner. Dårlige erfaringer fra tidligere relasjoner kan vanskeliggjøre tilknytningsprosessen med fosterforeldrene. Barnet kan ha en grunnleggende mistillit til verden (Bowlby, 1973), og tør ikke stole på fosterforeldrene eller knytte seg i relasjonen. Fosterbarnet kan da benytte negative mestringsstrategier, og avvise fosterforeldrene i frykt for selv å bli avvist. Det vil være en fornuftig måte å beskytte seg selv på.

Tre av deltakerne meddelte at de hadde erfaring med fosterbarn som avviser. En deltaker mente at fosterbarn kan avvise fosterforeldrene fordi de ikke tror de var verdt å elske. To deltakere sa følgende:

«Hvis at barnet avviser deg, hvis du avviser tilbake, så har det jo skjedd det som han forventet, og da er jo det blitt enda mer forsterket. Og det er jo det barnet vil ha frem som regel, slik i forhold til det du hører iallfall om fosterbarn. At de vil prøve å få frem den moren eller faren de hadde før, i de nye, for det er det eneste trygge. Da må en jo absolutt prøve å bryte det mønsteret, at en ikke lar seg lokke til å avvise eller til å bli sint. Og prøve å ha den gode stemmen, og ja, vise at en er der» (Deltaker A).

«Og når han brøler ut at du er ikke mammaen min, og i det hele tatt, så er det bare å bekrefte at; Ja, men du er min gutt, sant, jeg er glad i deg!» (Deltaker D).

Det kan være krevende å opprettholde en god relasjon til fosterbarn som avviser. Når fosterforeldre blir avvist kan det se ut for at barnet ikke trenger en relasjon, men det trenger de, ofte mer enn noen andre. Når fosterforeldrene møter avvising hos fosterbarnet med kjærlighet, kan det tyde på at fosterforeldrene har tatt ansvaret for kvaliteten i relasjonen. Hawley et al. (2007) er tydelig på at foreldre-barn relasjonen er asymmetrisk, noe som legger ansvaret for kvaliteten over på omsorgspersonene. Der hvor fosterbarnet ikke har forutsetninger for å handle til det beste for seg selv, viser likevel fosterforeldrene kapasitet til å handle til det beste for barnet. Det kan være viktig for at barnet ikke igjen skal føle seg

avvist, og få en ny bekreftelse på at det ikke er verd relasjonen. Ved derimot å gi fosterbarnet hyppige bekreftelser på at det er elsket for den det er, kan barnet gradvis få tillit til at fosterforeldrene vil det vel. Haarklou (2010a) hevder at fosterbarn trenger lang erfaring med fosterforeldrenes ubetingede kjærlighet. Den trygghet og tillit som etableres hos barnet i tilknytningsprosessen, vil senere gjenspeile seg i andre relasjoner barnet går inn i. Budskapet fra deltaker D kan også avkrefte barnets forventninger eller oppfatninger om foreldre, og bidra til en positiv endring av barnets indre arbeidsmodeller (Pianta, 1999).

4.2 Grensesetting, normer og verdier

Dette forskningstemaet omhandler grensesettingens innhold, hvorfor det er viktig, hvordan det kan gjøres på en god måte, samt internalisering av normer og verdier. Fornuftig og god grensesetting kan positivt påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller, og grenser kan sammen med en god relasjon føre til internalisering av normer og verdier hos fosterbarnet (Aronson, 2007). Deltakerne brukte ulike ord for å beskrive begrepet grensesetting, som korrigerende, ivaretagelse, forventning, beskyttelse og forberedelse. Det viser at deltakerne ser på grensesetting som noe positivt, og at de har en tilnærming til grensesetting som bunn i fosterbarnets beste. Alle deltakerne mente også at grensesetting var viktig for fosterbarnets trygghet. Her er et par eksempler:

«Det har med trygghet å gjøre. Det, det har veldig mye i dette huset med trygghet å gjøre. Spesielt på henne, hun [...] fungerer best når hun har tydelige grenser og regler, da er hun tryggest» (Deltaker C).

«Når du får høre at her, her har vi det slik. Da vet du at innenfor her er det jeg skal være, [...] og det er trygt og godt tror jeg, for barna» (Deltaker A).

Deltaker C opplevde at fosterbarnet trenger tydeligere grenser enn sine biologiske barn, og det samme påpekte en annen deltaker. Fosterbarn kan komme fra hjem med lite struktur og grenser, og kjenne på utrygghet. Da kan det skape trygghet for fosterbarnet at fosterforeldrene strukturerer hverdagen for dem. Gjærum et al. (2010) hevder at strukturerte rammer kan oppleves som gode og trygge når de formidler forutsigbarhet og klare forventninger, og etter hvert vil de også gi barnet en opplevelse av at det kan noe og er verdt noe. Det kan likevel ta tid for fosterbarn å tilpasse seg nye rutiner og rammer i fosterhjemmet, noe som vil kreve tålmodighet fra foreldrene. Imidlertid vil tydelig struktur i hverdagen gradvis påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller, og sosiale tilpasning.

Deltaker C svarte følgende på spørsmålet om hvordan grenser kan læres på en god måte:

«Det går jo på innlæring fra de er helt små det, på slike ting. Så jeg vet ikke om jeg tenker så mye over hvordan en gjør det, det er jo bare, altså det bare er. De fleste grenser er jo for deres egen del» (Deltaker C).

Deltaker C er den eneste som nevnte ordet læring i forbindelse med grensesetting. Det er spennende. Grenser kan faktisk formidle læring av noe fosterbarnet ikke kan eller mestrer. Det setter grensesetting i et positivt perspektiv. En annen deltaker nevnte også at de hadde grensene for noe godt, ikke for noe vondt. De hadde grenser for at ting skulle fungere og for at alle skulle ha det bra i hjemmet. Deltakeren mente likevel at fosterbarnet burde få en forklaring på hvorfor grensene blir satt. Det vil være fornuftig å ha en dialog med barnet angående grenser, og sette grenser med utgangspunkt i barnets forutsetninger. Grenser kan også formidles med vennlighet og respekt. Det kan samtidig være viktig at grenser ikke blir et mål i seg selv, og at de håndheves uten grunn. Kjærligheten til barnet må alltid komme før grensene (Haarchlou, 2010b). Det er heller ikke størrelsen på straffen som avgjør om reglene senere blir fulgt, men at det blir reagert (Ogden, 2009). Dette er forhold deltakerne var bevisste på.

Videre sa deltaker A:

«Når en ser at grensene ikke blir overholdt, og ser konsekvensene av det, så vil en jo se at; Oj, det var jo ikke noe kjekt for verken meg eller han eller hun, [...] sant. Og da kan en kanskje kjenne at, da kan en kanskje forstå. [...] Også når de ser at det gir gevinst, sant. For eksempel kan det gi en gevinst av at alle var blide ved måltidet, [...] alle fulgte reglene, og så hadde vi det kjempekoselig» (Deltaker A).

Grenser kan føre til konsekvenser for både barnet og andre om de ikke blir overholdt, samtidig som de vil gi gevinst om de blir etterfulgt. Det viser at barnet kan lære noe av både å prøve ut grensene, og ved å overholde dem. Det kan likevel være viktig at grensene blir fulgt opp av fosterforeldrene, og at barnet blir gjort oppmerksom på eventuelle konsekvenser av regelbrudd eller gevinst av å holde grensene. Det å samtale med barnet om disse forholdene vil gi læring. Det kan øke barnets bevissthet i forhold til å evaluere resultater av sine tidligere handlinger, og ha betydning for barnets planlegging og valg av atferd fremover, jf. 2.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Samtidig kan det også være viktig å se

saken fra barnets perspektiv, og lytte til barnets synspunkt. Haarchlou (2010b) hevder at fosterbarn som føler seg forstått har mye lettere for å følge grenser.

Deltaker D forteller om viktigheten av kommunikasjon i relasjonen for at fosterbarnet skal forstå grensene:

D: «Og det trenger ikke bety at han skjønner det, men da må vi jo ha noen runder da» [...]

I: «Er det noe spesielt en kan gjøre i forhold til det da?»

D: «Mm; Kan du fortelle meg hva jeg har sagt til deg nå? Hva mente jeg nå?» [...]

«Og da får du jo plutselig mange; Aha, her har vi jo ikke skjønt noe, sant. Og så er det å finne ut av, og komme i mål sammen» (Deltaker D).

Dette eksempelet viser at grenser som ikke blir forstått av fosterbarnet vil ha liten betydning og virkning. Ansvar for å kommunisere grensene på en forståelsesfull måte vil først og fremst ligge hos fosterforeldrene. For at grensene skal fungere optimalt vil det derfor være nødvendig at begge parter forstår hverandres budskap. Samtidig er en god relasjon en forutsetning for gjensidig, ærlig og god kommunikasjon mellom partene (Nordahl et al., 2011). Ifølge Kinge (2006) vil også anerkjennelse av det barnet kommuniserer åpne opp for en utvidelse av samhandlingen, og barnet får en positiv opplevelse av sin egen verdi. En god kommunikasjon som sikrer forståelse kan positivt påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller.

Deltakerne mente at relasjonsbygging og grensesetting henger sammen, og påvirker hverandre i læring av normer og regler. En deltaker mente at grenser skaper trygghet til å inngå i relasjoner. En annen mente at en god relasjon skaper trygghet, som gjør at fosterbarnet forstår at grensene blir satt av kjærlighet. De to neste deltakerne sa følgende:

«Det at vi har en trygg relasjon, det gjør jo at han også aksepterer, respekterer mine regler på en annen måte. Og det at jeg viser han regler, normer, systemer gjør jo at han fungerer bedre både i seg selv og med andre» (Deltaker B).

«Da er det den balansen da som er vanskelig. Og så må du bekrefte igjen da at selv om han har gjort masse dumme ting da så er du der allikevel, du er tilgjengelig, sant, så. Ja, det er en kronglet sti, det er det, og en faller utenfor av og til, og da må du komme inn på en god måte» (Deltaker D).

Alle deltakerne viste en klar autoritativ oppdragerstil overfor fosterbarna sine, og hadde høy grad av bevissthet på balansen mellom varme og kontroll, jf. Baumrinds (1991) modell. Deltakerne var tydelige på at fosterbarn trenger mer av både relasjonsbygging og grensesetting enn andre barn. Det er naturlig da fosterbarn kan ha store atferdsutfordringer. Det ble likevel sagt at de trenger overvekt av varme. Det samme hevder Baumrind (1995), grunnet sårbarheten. To av deltakerne nevnte at det kunne være vanskelig med grensesetting, og deltaker D formidlet at kombinasjonen mellom varme og kontroll kunne være en «kronklet sti». Deltakeren påpekte viktigheten av å komme inn i relasjonen på en god måte etter en grensesetting, for å gjenvinne balansen mellom varme og kontroll. Det er interessant, og samsvarer sterkt med Baumrinds (1995) teori som forteller at når en må høyt opp på kontrollaksen, må en gå tilsvarende langt ut på relasjonsaksen for å være i balanse. Samtidig vil det å sette grenser skape forutsigbarhet og trygghet for barnet i hverdagen. Motsatt vil høy grad av varme bidra til å oppnå kontroll. Det vil sette omsorgspersonen i posisjon til at grensene respekteres og følges av barnet (Nordahl et al., 2011). Derfor trenger fosterbarn også mye varme for at grensesettingen skal være virkningsfull. På den måten vil dimensjonene, varme og kontroll, gjensidig påvirke hverandre, og samtidig ha innflytelse på arbeidsmodellene.

Neste utsagn vitner om utfordringen med å være rendyrket autoritativ:

«Du kan jo ikke lære om hver situasjon, sant, så, så det er jo slik, så du må, du må prøve og feile, også. Så tror jeg kanskje det også er med på å gjøre at vi blir tryggere på hverandre midt oppi alt» (Deltaker A).

Dette sitatet er i overensstemmelse med det Sommer (1997) hevder, at det autoritative perspektivet ikke tar hensyn til konteksten, og at det kan være vanskelig å opptre autoritativt i enhver anledning. Selv om fosterforeldre vet at en kombinasjon mellom varme og kontroll er det optimale, vil det likevel ikke være enkelt. Det finnes utallige kombinasjoner i det autoritative perspektivet som kompliserer dette. Avhengig av situasjonen kan fosterforeldre enkelte ganger være autoritære og andre ganger ettergivne, selv om de hovedsakelig er autoritative. Bevissthet på dette gjør det likevel mulig å balansere mellom dimensjonene varme og kontroll på en god måte.

Deltaker A var tydelig på at utfordringer i foreldre-barn relasjonen likevel kan føre til trygghet dem imellom. Det samsvarer med teorien til Bowlby (1994), som hevder at foreldre-barn relasjonen kan utvikles og bli sterkere av at partene ikke fullstendig forstår hverandre.

Det kan bl.a. utfordre partene til å tydeliggjøre sitt budskap. Når barnet likevel skjønner at fosterforeldrenes intensjon er å løse vanskelige situasjoner til det beste for barnet, vil det hovedsakelig prege barnets erfaringer i relasjonen. Da vil barnet i større grad være overbærende med foreldrenes sporadiske utilstrekkelighet.

Deltakerne ble i intervjuet spurt hvordan de tenker det kan jobbes for at fosterbarn skal lære regler, normer og verdier, slik at de gjør de til sine egne og faktisk følger de. På dette spørsmålet var tre av deltakerne nølende og virket usikre på hva de skulle svare. Det kom bl.a. frem at fosterbarn kan ansvarliggjøres, de kan «speiles» (drøftes senere), bekreftes og roses og at de kan ha eldre søsken som forbilder. Alle svarene kan være fornuftige med tanke på å bevisstgjøre fosterbarna i forhold til egen atferd, og ved innlæring av ny atferd, men det går ikke direkte på internalisering av normer og verdier. Aronson (2007) hevder at fosterforeldre som fremstår troverdig, og opptrer med varme og god dømmekraft, gjør internalisering hos fosterbarn mulig. Ingen av deltakerne trekker inn *sin egen væremåte og dens påvirkning* på fosterbarna i internaliserings-prosessen. Ut fra intervjuene som helhet er det likevel tydelig at fosterforeldrene fremstår på en måte som gjør internalisering hos fosterbarna mulig, uten at de selv er klar over dette forholdet. De er med andre ord ikke bevisst sin egen rolles betydning i forhold til internalisering av normer og verdier hos fosterbarnet. Internaliserte normer og verdier kan positivt påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning.

4.3 Atferdsutfordringer og følelsesregulering

Dette forskningstemaet tar for seg atferdsutfordringer som utagerende vansker og internaliserte vansker hos fosterbarn, samt følelsesregulering (drøftes senere) og hvordan atferd og følelser kan møtes av fosterforeldrene på en god måte. Barnets atferd står i et indirekte forhold til de indre arbeidsmodellene (Crick & Dodge, 1994). Dersom atferden blir møtt på en hensiktsmessig måte vil det ha positiv innflytelse på barnets indre arbeidsmodeller. Alle deltakerne hadde erfaring med den ene eller andre typen atferdsutfordring, eller en kombinasjon. Fosterforeldrenes håndtering av atferdsutfordringer varierte med hensyn til fosterbarnas individuelle behov. De fleste deltakerne nevnte imidlertid viktigheten av å få grundig bakgrunnsinformasjon om fosterbarnet ved overtatt omsorg. De mente det ville være en hjelp i håndteringen av barnet.

Alle deltakerne var imidlertid svært opptatt av å vise barnet kjærlighet selv om ikke atferden var tilfredsstillende. Her er et eksempel:

«Barnet må vite at uansett hvordan jeg oppfører meg så er jeg trygg, jeg er elsket uansett. De vil jo at jeg skal oppføre meg fint, men jeg er uansett elsket, uansett hvordan jeg oppfører meg» (Deltaker A).

Dette utsagnet vitner om at deltakerne var opptatt av å se barnet bak atferden. Det kan være veldig viktig for fosterbarn å erfare at fosterforeldrene skiller mellom fosterbarnets atferd og barnets egenverdi. Fosterbarnet kan ha helt andre erfaringer med dette fra sitt biologiske hjem. Haarklou (2010a) påpeker viktigheten av å forstå barnet som utrygt, og ikke som uoppdragent eller umulig. Sitatet samsvarer også med Nordahl et al. (2011) som hevder at fosterforeldre kan uttrykke at barnets handling er uakseptabel, og samtidig formidle verdsettelse av fosterbarnet som person. Konsistens i bruken av ubetinget kjærlighet kan derfor virke intervensjonerende på barnets indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning.

Deltaker B var tydelig på at utagerende vansker kan forebygges med gode forberedelser, og forutsigbarhet overfor fosterbarnet. Denne deltakeren hadde også innarbeidet gode rutiner for håndtering av spesifikk aggressiv atferd, noe barnet profitterte positivt på. Deltakeren sa: *«Vi har jo etterhvert blitt ganske gode på å se tegnene litt før det skjer. [...] At vi er i forkant som sagt. At vi har lært å kjenne signalene hans så godt at vi ser at nå blir dette veldig vanskelig. Nå trekker vi oss bort, eller vi gjør slik eller slik» (Deltaker B).*

Deltaker D hadde også erfaring med aggresjon og var i den forbindelse opptatt av å være i forkant av vanskelige situasjoner for at ikke atferden skulle eskalere. Deltakeren sa: *«Sant, altså bare stilt og rolig prøve [...] å gi han noen «knagger» slik at han kan komme seg ut av situasjonen på en grei nok måte da» (Deltaker D).*

Både deltaker B og D ser ut til å ha erfaring med atferd som indikerer reaktiv aggresjonsproblematikk hos fosterbarna. Den er emosjonell, altså at opplevd frustrasjon fører til sinne og aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Dersom fosterforeldrene kan være i forkant og oppdage synlige tegn på utagering hos fosterbarnet, vil det være mulig å avverge destruktiv atferd. Deltakerne viser god forståelse for aggresjonsteori. Ifølge Dodge (1991) er det viktig å være i forkant av situasjoner som kan provosere til sterke reaksjoner hos fosterbarnet, og tilby barnet hensiktsmessige løsninger på problemet i det rette øyeblikket. For å ha mulighet til det vil det være nødvendig å observere hvilke triggere som kan utløse aggressiv atferd hos fosterbarnet.

Å være i forkant vil samtidig være forebyggende for fosterbarnet på lengre sikt. Det kan hindre sterke minnespor for denne type atferd. Utagerende atferd kan eskalere og utvikle seg til å bli et fast reaksjonsmønster ved hyppige gjentakelser av den negative atferden, og atferden kan lagres mentalt som indre arbeidsmodeller (Crick & Dodge, 1994). Aggressiv atferd vil da bli sett på som en hensiktsmessig måte å håndtere opplevd frustrasjon eller sinne på. Det vil ikke alltid være mulig å oppdage negative utbrudd i forkant. Fosterbarn kan impulsivt rase ut i aggresjon. Andre ganger kan fosterforeldrene selv trigge til frustrasjon hos barnet, når det blir satt grenser for destruktiv atferd. Grensesetting kan blokkere måloppnåelse for fosterbarnet, jf. 3.trinn i SIP-modellens ytre sirkelen (Crick & Dodge, 1994). Det kan være vanskelig å stå i slike situasjoner, og føre til usikkerhet hos fosterforeldrene i deres håndtering av barnet. Destruktiv atferd må likevel avlæres, så tidlig som mulig (Tremblay, 2010). Det kan gjøres gjennom gode samtaler med barnet om både destruktiv og hensiktsmessig atferd. Sammen med barnet kan fosterforeldrene komme frem til alternative responser og måter å handle på i vanskelige situasjoner, slik at barnet kan nå sine mål uten å bruke aggresjon. Barnet må bli personlig overbevist om at aggresjon er en uønsket atferd, for at aggresjonen skal avta (Aronson, 2007). Det vil igjen påvirke de indre arbeidsmodellene.

Det er interessant at deltaker D nevnte at de ikke automatisk kunne forvente at fosterbarnet oppførte seg tilfredsstillende i ulike situasjoner:

«Da må en jo lære mer enn den vanlige [...] oppdragelsen, hvis en kaller det det da te de biologiske, for det at du må være så klar over at han trenger påfyll hele tiden, påfyll, påfyll, påfyll [...] Og selvfølgeligheter er ikke en selvfølgelighet, du må, du må kommunisere»

(Deltaker D).

Deltaker D erfarte at selv om noe var snakket om og praktisert over lang tid, så kom fosterbarnet likevel oppi de samme vanskelige hendelsene gang på gang. Barnet kan benytte lite hensiktsmessige mestringsstrategier, ofte fordi barnet ikke har forutsetninger for å handle annerledes. Det kan være det eneste reaksjonsmønsteret barnet kjenner til fra forrige relasjon. De kan derfor trenge mer forklaringer, støtte og påfyll i hverdagen enn andre barn. Det kan oppleves som om beskjeder og forklaringer «preller av», men gradvis vil de gli inn og danne nye minnespor som kan føre til atferdsendring og bedre fosterbarnets sosiale tilpasning. Ifølge Tremblay (2010) trenger noen barn lengre tid enn andre på å lære en ny atferd. Dette viser at fosterforeldre som ikke gir opp, men jobber langsiktig og målrettet overfor fosterbarn, gradvis vil oppleve fremskritt hos barnet.

To av deltakerne var bevisste på å omtale fosterbarna positivt overfor andre, noe de opplevde spilte positivt tilbake på fosterbarnet i form av at barnet ble møtt på en bedre måte i andre relasjoner. Det påvirket andres bilde av, og holdninger til, fosterbarnet på en positiv måte. En av deltakerne som hadde erfaring med aggresjonsproblematikk hos fosterbarnet var også veldig opptatt av å rose barnet for alt som fungerte og var bra.

Det å ha et blikk for det som fungerer i relasjonen kan være spesielt viktig overfor fosterbarn, i stedet for å fokusere på det «negative». Det å se barnets sterke sider, og bekrefte og rose forventet atferd vil kunne føre til gjentakelse av denne atferden. En får på en måte den atferden det fokuseres på (Aronson, 2007). Alle barn har noe positivt ved seg som kan fremheves i relasjonen (Nordahl et al., 2011). Fosterforeldrenes tro på at barnet vil mestre noe kan smitte over på barnet. Det kan gi barnet «self-efficacy», og øke barnets forventninger til seg selv (Bandura, 1997). Foreldrenes fokus på barnets mestring vil dermed øke barnets bevissthet, og troen på å kunne gjennomføre mer konstruktive handlinger for å nå sine mål, jf. 5.trinn i SIP-modellens ytre sirkelen (Crick & Dodge, 1994). Det kan igjen påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller.

En av deltakerne kunne se ut til å ha problemer med å skille håndtering av sinne og aggresjon. Det er naturlig da de ofte opptrer sammen. Deltakeren sa bl.a. at fosterbarn trenger å få lov å utagere og være sinte, og at det er viktig å være raus overfor det. Tilnærmingen i håndtering av aggressiv atferd og sinne vil imidlertid være svært forskjellig, og bør derfor skilles. Sinne er en vanlig følelse som bør møtes med respekt og forståelse (Kinge, 2006), mens det må settes grenser for utagerende atferd (Tremblay, 2010). Fosterforeldre kan med andre ord anerkjenne følelsen, samtidig som det settes grenser for atferden. Deltakeren kan ha brukt ordet «raus» i forhold til utagerende atferd av hensyn til barnets *intensjon* med handlingen. Aggresjon innebærer en negativ handling med en intensjon om å skade noen (Aronson, 2007). En kan stille seg spørrende til hvor tidlig denne intensjonen er utviklet hos barn, og når de faktisk gjør en handling med vilje. Tremblay (2010) er tydelig på at destruktiv atferd må avlæres så tidlig som mulig. Ifølge Aronson (2007) vil aggresjon avle aggresjon. Håndtering av atferdsutfordringer og følelsesregulering hos fosterbarn krever stor grad av bevissthet hos fosterforeldrene, for positivt å kunne påvirke barnets indre arbeidsmodeller.

Internaliserte vansker kan være vanskelig å oppdage (Atkinson & Hornby, 2002), og vil henge naturlig sammen med følelser som engstelighet og tristhet (Gresham & Elliott, 1990). En deltaker hadde erfaring med at fosterbarnet ikke gråt eller viste smerte når det skadet seg. Fosterforeldrene måtte derfor lære fosterbarnet både å reagere følelsesmessig på smerte, og å gi beskjed når det skadet seg.

«Vet ikke hvor lang tid det hadde gått hvis hun hadde vært i en barnehage hele dagen, og bare hatt henne to-tre timer før hun skulle legge seg. Det hadde sikkert gått kjempe lenge før vi hadde oppdaget. Vi hadde nok bare vært fornøyd med at vi hadde en blid unge, sant»
(Deltaker C).

«Da må du lese de ganske godt altså hvis du skal skjønne hvorfor de reagerer, men skjer det ofte så er det nok lettere å oppdage» (Deltaker C).

Sitatene over viser viktigheten av at systemet rundt fosterbarnet fungerer, for at barnet skal bli godt nok ivaretatt av fosterforeldrene, og for at de skal ha mulighet til å påvirke de indre arbeidsmodellene. Alle deltakerne poengterte viktigheten av å bli frikjøpt fra jobben i en periode, for å kunne være fullt tilgjengelige for barnet. Utsagnene over viser enda en gang betydningen av fosterforeldrenes fysiske og psykiske tilgjengelighet, samt deres sensitivitet overfor fosterbarnets signaler. Det kan være avgjørende for å ha mulighet til å fange opp uheldige reaksjonsmønstre hos et tilsynelatende velfungerende fosterbarn. Dette fosterbarnet kan fra sin tidligere relasjon ha opplevd å få respons bare ved positive følelser når barnet var glad og fornøyd, og ikke ved gråt og smerte. Disse følelsene kan derfor ha blitt fortrent. Ifølge Bowlby (1994) vil ikke barnet ha mulighet for å oppdage noe hos seg selv som ikke er blitt oppdaget av tilknytningspersonene. Deltaker C oppdaget fosterbarnets manglende følelsesuttrykk, og overførte denne lærdommen til barnet. Signalene fosterbarn viser gjennom sin atferd vil indirekte kunne gi informasjon om hvilke indre arbeidsmodeller som styrer denne atferden. Det vil igjen være en hjelp til å forstå barnets vansker og hvordan barnet kan møtes på en god måte. En «vente-og-se»-holdning overfor fosterbarns atferdsutfordringer kan føre til videre skjevutvikling og feiltilpasning for disse barna. Det å bruke masse tid sammen med fosterbarnet i den første tiden, og observere hver minste reaksjon og signal hos barnet, kan avdekke utfordringer som ellers vil stå i fare for ikke å bli oppdaget.

«Hun hadde faktisk en del [...] akkurat når hun kom som måtte læres, mm, både med smerte og det når hun var syk og kastet opp så snudde hun seg bare (i senga). [...] Da var det å bare

ta henne på fanget, og ta den der, slik som du gjorde med de andre; Uff det må ha gjort vondt, og stakkar deg! Vi overdrev litt i den, for at hun skulle kjenne at dette kan jeg faktisk, ja» (Deltaker C).

«Å være tilstede, ja, og velge å være hjemme framfor karriere, [...] tid, altså det tenker jeg, det har vært mitt valg» (Deltaker C).

Dette fosterbarnet begynte ikke i barnehage før det var 5 år, et år før skolestart. Det var et bevisst valg fra deltakeren, for å kunne gi fosterbarnet nok tid og tilgjengelighet i relasjonen. For å gi fosterbarnet anledning til å endre sine uheldige reaksjonsmønstre for smerte, måtte fosterforeldrene overdrive både medfølelse og trøst overfor barnet i det øyeblikket skaden oppstod. De måtte være i forkant av situasjonen, og følge nøye med barnet hele tiden. Det var en svært krevende jobb, men gradvis førte det til at fosterbarnet lærte å reagere følelsesmessig på smerte. Dette viser at nye atferdsmønstre kan læres ved gjentatte erfaringer i nye, gode relasjoner. Etter hvert lagres de i hjernen som alternative responser som kan benyttes som indre arbeidsmodeller for å takle den type signal, jf. 4.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Sitatet over er også et eksempel på tolkningsfeil hos fosterbarn, noe som vil bli drøftet senere.

I forhold til å hjelpe fosterbarn i følelsesreguleringen hadde deltakerne litt ulike erfaringer i relasjonen med fosterbarna. Alle deltakerne var bevisste på å bekrefte, anerkjenne og møte barnets følelser uansett om de var positive eller negative, og å gi fosterbarnet mulighet til å erfare alle typer følelser. De la vekt på å se og møte fosterbarnet i situasjonen, og samtale med barnet om følelser. En deltaker poengterte viktigheten av å møte barnets følelsesregulering ut fra modenhet og ikke alder. Dette fordi fosterbarn kan vise en følelsesregulering som ligger på et mye lavere nivå enn det alderen skulle tilsi. En god håndtering av barnets følelser kan virke positivt inn på arbeidsmodellene.

Her kommer et sitat i forhold til å bekrefte følelser hos fosterbarn:

«Først og fremst tenker jeg å bekrefte de på det vi ser, og i og med at min gutt har så lite ord for det han føler så hender det ofte vi nesten må legge ordene i munnen på han» (Deltaker B).

Deltaker B var opptatt av å lære fosterbarnet å sette ord på følelsene sine. Det å oppdage sine egne følelser kan være viktig for følelsesreguleringen, noe også Kvello (2009) hevder. I

tillegg påpeker Kvello at fosterbarn bør utvikle kompetanse, kontroll og trygghet i forhold til sine følelser. Det å gi fosterbarnet kunnskap om følelser, hvordan de uttrykkes og hva de formidler, kan føre til en bevisstgjøring av både følelser og atferd. Det kan igjen ruste barnet til å mestre stressende situasjoner, og å styre og kontrollere sine følelser på en mer hensiktsmessig måte. Klarer et aggressivt barn å kjenne igjen indre signal for sinne, og regulere denne følelsen, kan det også avverge et aggresjonsutbrudd. Tilsvarende kan et engstelig barn som kjenner igjen indre signal for redsel, velge å prate med noen om denne følelsen i stedet for å unngå situasjonen, jf. 1.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Slik kan fosterbarnet manipulere tidligere indre arbeidsmodeller for håndtering av stress og følelser, og velge mer konstruktiv atferd (Pianta, 1999). Gradvis kan det dannes nye gode arbeidsmodeller for håndtering av følelser.

I forhold til internaliserte følelser sa to av deltakerne:

«Vi må jo bare se henne, og, og hun er veldig til å snakke. Så det har hjulpet oss mye, at, å bruke tid på å snakke, og snakke mye gjennom følelser. Det er det som har på en måte virket best her da» (Deltaker C).

«Så går det an å snakke om det, at; Jeg ser at du er lei [...] er du litt lei i dag? For eksempel. At en på en måte kan «smake» på det, og være der, og være i følelsen. Jeg tror det er kjempeviktig» (Deltaker A).

Det at fosterforeldrene oppsøker kontakt med fosterbarnet i en vanskelig følelsesmessig situasjon kan formidle omtanke og medfølelse, og at de ønsker å være til støtte og hjelp. Selv om barnet trekker seg unna, kan det likevel ha et sterkt ønske om å bli sett og hørt av fosterforeldrene (Størksen, 2008). Kvaliteten på foreldre-barn relasjonen vil også ha betydning for barnets tillit til å meddele sine følelser med omsorgspersonen. Å bruke språket for å bearbeide følelser kan være et virkningsfullt redskap (Raundalen & Schultz, 2006). Det at alle følelser er «lovlige» kan også være en ny erfaring for fosterbarnet i relasjonen (Kinge, 2006). Det kan trygge barnet i forhold til selve følelsen, og i situasjoner hvor følelsen dukker opp. På en annen side kan det være viktig å gjøre fosterbarnet oppmerksom på at internaliserte følelser også kan være destruktive i lengden. På den måten kan barnet øves opp til å bli kritiske til egne følelser og negative tankemønster (Midthassel et al., 2011). Å møte barnets følelser på en god måte kan positivt påvirke barnets inder arbeidsmodeller.

En deltaker erfarte det som spennende å jobbe med fosterbarnet i fredstid, etter at barnet var kommet over den akutte sinte fasen, for å prøve å bevisstgjøre barnet. Deltakeren fortalte:

«Han [...]har etter hvert blitt litt obs på; Hva er det som utløser at jeg blir sint, [...] og hvilke faktorer er det da? Er det bare indre faktorer, eller hva er det ytre faktorer også? Også øver vi veldig mye på hva påminnere kan han selv bruke [...]. Hvilke strategier kan en bruke for å ikke eksplodere da, sant. Så han er blitt ganske god til å telle baklengs og, sant, og så litt andre ting da. Så speiler vi han. Hvis jeg selv blir sint så kan jeg overdrive litt; Hvordan så du at jeg ble sint nå?[...] Sant så, så speiling inni disse ytre faktorene, sant, altså, slik at han kan se litt signaler på andre kan hjelpe han å se sine egne [...] signaler også. Også er det jo å trekke alt dette her videre da, også gjerne inn i sosiale ferdigheter [...] ja, og så konsekvenser, altså både for seg selv og for de andre» (Deltaker D).

Å øve i fredstid er spennende. Det kan bidra til relasjonsbygging, samtidig som barnet er i stand til å lytte mentalt og komme med fornuftige innspill i dialogen (Kinge, 2006). Sitatet over er et eksempel på kognitiv trening, som Marzano (2003) hevder kan hjelpe barnet til å gjenkjenne følelser, stoppe opp og tenke seg om før det handler. En ser også tydelig den kognitive-emosjonelle sammenhengen som er synlig når barnet bruker språket for å håndtere sine følelser (Pianta, 1999). Gjennom samtaler med fosterbarnet kan det reflekteres over hva som går bra og hva som kan gå bedre, og trekke inn barnets tankevirksomhet og følelser. Det kan være en hjelp til å gi barnet tilgang til flere ulike atferds-responser i tankene, jf. 4. trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Slike samtaler kan også gi fosterbarnet et emosjonelt språk og en bevissthet på egne tanker og følelser, som i neste omgang kan øke barnets empati, og forutsetninger for å forstå andres følelser. Ifølge Crick og Dodge (1994) kan både ytre og indre signal utløse følelser, jf. 1.trinn i SIP-modellens ytre sirkel. Lærer barnet å avkode signaler som kan føre til sterke følelsesutbrudd, vil det kunne påvirke både følelsene og valg av handling. Foreldrene er samtidig rollemodeller i sin følelsesregulering, som kan ha innflytelse på barnets indre arbeidsmodeller for håndtering av følelser.

4.4 Tolkingsfeil, lagrede minner og sosiale skjema

I forhold til dette forskningstemaet er både lagrede minner og sosiale skjema direkte knyttet til de indre arbeidsmodellene (Crick & Dodge, 1994). Deltakerne var i denne sammenheng opptatt av å ha positive episoder sammen med fosterbarnet, noe som kan påvirke de indre arbeidsmodellene. Tolkingsfeil (ble forklart i intervjuet) kan være en vanlig problematikk

hos fosterbarn. Det kan forårsake «fastlåste» og etablerte reaksjonsmønstre. Tolkingsfeil kan ligge i fosterbarnets indre arbeidsmodeller, og påvirke barnets avkoding og bearbeiding av sosiale signaler i øyeblikket (Crick & Dodge, 1994). Alle deltakerne var kjent med denne problematikken. To av deltakerne så viktigheten av å kunne registrere og avlese disse feiltolkningene hos barnet, for å kunne være til nødvendig hjelp. Alle mente også at det å forklare fosterbarn hvordan ting egentlig henger sammen vil være viktig i denne forbindelse. Her følger deltaker B sin erfaring med tolkningsfeil:

«På den ene siden så trenger, tror jeg, fosterbarn å få høre; Slik gjør vi det her hos oss, og slik betyr det, eller det betyr det [...]. Og at fosterforeldre må være ekstremt sensitive på å se de bitte små signalene som gjør at barnet reagerer som det gjør. Men igjen da, ikke bare se reaksjonen, men se opphavet til reaksjonen i stedet. For der tror jeg vi lett kan bomme voldsomt, fordi at vi responderer på det vi ser er en feil sosial reaksjon, også er det egentlig bare for at det er et etablert mønster som barnet kjenner til, og som er trygt faktisk, selv om det er helt på «skjeiva», så er det, oppleves det trygt for barnet [...]. Og da må vi være voldsomt sensitive.[...] Igjen så må det være en veldig slik balanse mellom å bekrefte barnet på at jeg forstår at du tenker, og ser, og opplever, og slik og slik og slik, men på en annen side også, så må det være litt slik tydelig og klart at; Men slik er det faktisk, det er slik det er her! Om dette skjer så betyr ikke det slik og slik!» (Deltaker B).

Dette sitatet viser høy grad av kompetanse på det som omhandler tolkningsfeil hos fosterbarn. I tilfeller hvor fosterbarn sliter med feiltolkninger vil det være viktig å hjelpe barnet å tolke sosiale signaler på rett måte (Ogden, 2009). Det kan hovedsakelig gjøres ved hjelp av samtaler med barnet. Samtidig er det viktig å anerkjenne fosterbarnets erfaringer og forståelse av situasjonen, selv om ikke fosterforeldrene godtar det som riktig (Kinge, 2006). Det kan også stilles spørsmål ved om fosterbarnet avkoder signal som presenteres i den aktuelle sosiale situasjonen, eller om det avkoder indre signal. Følelser, indre arbeidsmodeller og barnets sårbarhet kan bl.a. medvirke til feiltolkning av en situasjon, jf. 2.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Feiltolkninger kan derfor være kompliserte, og influeres av mange faktorer. Gode forklaringer på hva som er en rett tolkning i nåværende situasjon, sammen med mange nye, gode erfaringer i en tillitsfull relasjon, vil positivt kunne påvirke de indre arbeidsmodellene. Da vil barnet gradvis stole på den informasjonen som blir presentert i situasjoner sammen med fosterforeldrene, heller enn på egne arbeidsmodeller fra tidligere erfaringer (Crick & Dodge, 1994).

Følgende sitat viser at fosterbarn kan være mer sensitive og sårbare på sosiale signal og reaksjoner hos fosterforeldrene enn andre barn:

«Nei, klart at jeg, jeg tror at hun er nok litt mer var på mine, altså, hun er litt mer var på, og oppfatter nok lettere mine gode og dårlige dager enn hva de andre gjør. Det tror jeg, ja det er min erfaring at hun gjør» (Deltaker C).

En relasjon er kompleks og unik, og begge parter i relasjonen påvirker hverandre gjensidig (Pianta, 1999). Fosterbarn kan ha en tendens til selektivt å rette oppmerksomheten mot truende og fiendtlige signal, og avkode og tolke tvetydige sosiale signaler på en negativ og fiendtlig måte, jf. 1. og 2.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Kupersmidt & Dodge, 2005). Derfor kan fosterbarn tolke fosterforeldres handlinger negativt, selv om de er gjort med gode intensjoner (Midthassel et al., 2011). Det kan føre til ufornuftige reaksjoner hos fosterbarn, som aggresjon eller unngåelsesatferd, avhengig av barnets temperament og tidligere relasjonshistorie. Det kan videre medføre uheldig sosial tilpasning for barnet. Foreldre, som i dette tilfellet er bevisst på egne reaksjoner og signal, og virkningen det kan ha på barnet, kan velge å informere om personlige følelser, ansiktsuttrykk og andre forhold av betydning for barnet, gjennom oppklarende samtaler. Det kan skape trygghet i relasjonen, og gi fosterbarnet verdifull lærdom om sosiale signaler, som igjen kan påvirke de indre arbeidsmodellene og den sosiale tilpasningen. En relasjon handler om å forstå grunnen til barnets atferd og dens innvirkning på foreldrene, og å forstå foreldrenes reaksjoner og hvordan de virker inn på fosterbarnet (Haarchlou, 2010b).

I forhold til spørsmål angående fosterbarns tidligere minner, satte to av deltakerne spørsmålstegn ved hvor mange negative minner fosterbarn egentlig har, og hvor mye de husker og vet fra fortiden sin. Deltaker D sa:

«Jeg vet ikke om han har så mange negative minner egentlig. For han er utrolig glad og fornøyd med disse [...] første årene sine og erfaringene med de biologiske, og det er jo de positive tingene vi snakker om hele tiden [...] For selv om det gjerne er negativt [...] de minnene han har, så klarer han å få de positive. [...] ja, det er litt rart det der» (Deltaker D).

Deltakerne tenkte nok i første omgang på negative minner som fosterbarnet *husker*, men fosterbarn kan også bære med seg negative minner de ikke husker, fra tiden før de kom i fosterhjemmet. Ifølge Freud kan sterke barndomsopplevelser «glemmes», altså at de

fortrenges ut av den bevisste del av psyken (Jerlang, 1996). Det er et interessant fenomen. Fosterbarnets minner kan slik sett forårsake atferd og reaksjoner som kan være uforståelig for både omsorgspersonene og barnet selv, fordi minnene står i direkte forbindelse med arbeidsmodellene. Barnets atferd er ofte bestrebelser på å mestre en tidligere vanskelig situasjon, og er et uttrykk for å beskytte seg selv (Gjærum et al., 2010). Dette forholdet kan være viktig å kjenne til for å se mulige bakenforliggende årsaker til fosterbarnets atferd, og for å kunne ivareta barnet på en sensitiv og hensiktsmessig måte. Deltakerne i denne undersøkelsen var imidlertid veldig bevisste på å skape nye gode minner i relasjonen, for positivt å påvirke fosterbarnets indre arbeidsmodeller.

Tre av deltakerne var opptatt av å fokusere på det positive fra fosterbarnets biologiske hjem:

«Jeg får liksom ikke poengtert det nok at vi som fosterforeldre klarer å på et eller annet vis [...] få vist barna noe positivt om sine egne foreldre. For [...] og noen har nesten ingenting positivt ved seg, det er dessverre slik det er. Noen har banket barna sine og noen har sultet dem, og noen har neglisjert dem fullstendig. Men selv i det at vi klarer å, å lete med «lykt og lupe» etter noe som kan være positivt. For jeg tror akkurat den biten må være, for fosterbarn å leve i den der «midt-greia» der, kan være veldig vanskelig» (Deltaker B).

«Han har jo en biologisk bit med seg, og han har jo kontakt med de biologiske, og det er jo en del ting i det hjemmet som [...] ikke er forenlig med det som vi står for [...]. Men at gutten da skjønne at slik er det der, og det må vi si er greit der, så får han heller erfare senere og ta, ja og gjerne se, se selv ting annerledes etterhvert. Men vi skal ikke være nedsettende eller, eller si noe imot slik at, at det blir konflikt for han det [...]. Slik at det også kan jo bli vanskelige overganger der, men, men. Så lenge vi støtter han i at han har flere hjem, og flere som er glad i han på ulike måter, så tror jeg at ja, at det, det kan være med å hjelpe han» (Deltaker D).

Her er det fokus på å skape en god sammenhengende historie om barnet. En deltaker så bl.a. mye i album sammen med barnet sitt, for å bidra til å skape denne sammenhengende historien. Konflikter og brudd kan gjøre historien fragmentert og vanskelig for barnet å håndtere. Raundalen og Schultz (2006) hevder at det er viktig å snakke med barnet for å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid, og at det som blir sagt til barnet må være sant. De påpeker også at fosterbarnet skal oppleve å sitte med kontrollen, og være den som inviterer til samtale. Stiller fosterbarnet spørsmål vil det være naturlig å svare barnet ærlig og meningsfylt ut fra alder og modenhet. Det vil likevel være viktig å ha hovedfokus på å fortelle

barnet positive ting om de biologiske foreldrene, og om overflyttingen til foster-hjemmet. De biologiske foreldrene skal gjøres betydningsfulle for barnet (Sundt, 2010). Det kan bidra til å gjøre arbeidsmodellene mer helhetlige og sammenhengende for barnet.

Samtidig er deltaker B tydelig på at også det vonde som har skjedd skal bekreftes overfor fosterbarnet:

«Jeg tror at i det øyeblikket det vonde som har skjedd deg skal bli en hemmelighet som ikke snakkes om, så blir det bare verre. Og da, og da skal barnet alene stå der å sammenligne hvordan det var, og hvordan det er» (deltaker B).

Deltaker B var opptatt av at vonde minner som barnet husker kan bli verre om de ikke blir snakket om. Raundalen og Schultz (2006) hevder at språket er det beste virkemiddelet til bearbeiding av vonde minner. Å fortrenge eller å unngå å prate om vonde minner og følelser kan være kritisk for den mentale helsen. Barnet vil heller ikke komme videre ved bare å gråte, men følelsene kan bearbeides ved å bli satt ord på. Det å fokusere og dvele for mye rundt tidligere minner kan likevel gi barnet unødvendige tanker og bekymringer. Ifølge Piaget kan nye erfaringer gradvis erstatte de gamle (Jerlang, 1996). For å erstatte negative minner kan fosterbarn trenge masse positive interaksjoner og opplevelser sammen med foreldrene. Mange gode repetisjoner kan gradvis endre tidligere mønster og indre arbeidsmodeller. De gamle minnene kan på den måten integreres i de nye minnene, og bli en sammenhengende historie om barnet. Det kan videre påvirke barnets sosiale tilpasning. Kontinuitet i hendelsene gjør at de vonde minnene blir begripelige og håndterbare for fosterbarnet (Raundalen & Schultz, 2006). Dette arbeidet kan imidlertid kreve stor tålmodighet og langsiktig fokus hos foreldrene.

I forhold til å danne gode bilder/skjema hos fosterbarnet svarte en av deltakerne følgende:

«Du skal, skal ha tid til å lytte, og du skal kunne møte, vise øyekontakt, det synes jeg er kjempeviktig. Og at du, at du viser både med blikket og med hele deg at, at barnet er interessant for deg, altså at du er interessert i å lære barnet å kjenne, sant. [...] Altså de har kanskje ikke fått det der blikket at du er elsket, sant, altså fra de var små av, og så trenger de det ekstra mye» (Deltaker A).

Dette sitatet samsvarer med Winnicotts (1971) «speiling». Barnet opplever seg elsket og verdifull når fosterforeldrenes ansiktsuttrykk formidler ekte kjærlighet til barnet. Det vil også

føre til en sunn emosjonell og mental utvikling hos barnet. To av de andre deltakerne nevnte også at de speilet fosterbarnet, men da i betydning å speile barnets følelser og atferd. Denne formen for speiling ble hovedsakelig brukt av de deltakerne som hadde erfaring med aggresjonsproblematikk. Det gjaldt speiling av ulike følelser slik at barnet kunne lære seg å avlese ansiktsuttrykk som signaliserer en spesifikk følelse, og trenes i perspektivtaking (Ogden, 2009). Følelsesuttrykk ble da overdrevet av fosterforeldrene slik at barnet tydelig kunne speile og avkode disse signalene på rett måte. Speiling ble også brukt til å lage relevante sosiale historier om barnet i teorien, som barnet kunne dra lærdom av og overføre til praksis. På den måten kan fosterbarnet lære hensiktsmessige handlingsalternativer for å nå sine mål (Tremblay, 2010). Dette er spennende. Speiling kan altså brukes i dobbel forstand i foreldre-barn relasjonen, og formidle både kjærlighet og læring. Speiling som formidler kjærlighet kan knyttes til SIP-modellens indre sirkel (indre arbeidsmodeller), mens speiling som formidler læring kan knyttes til alle punktene i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Speiling vil derfor være et viktig «verktøy» til bruk overfor alle fosterbarn med atferdsutfordringer, i relasjon med fosterforeldrene. Speiling kan positivt påvirke fosterbarns selvbilde, bevissthet, indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning.

4.5 Sosial kompetanse

I forbindelse med dette forskningstemaet ble begrepet «sosial kompetanse» forklart ut fra Gresham og Elliotts (1990) fem sosiale ferdigheter. Deltakerne ble deretter spurt hvilken sosial ferdighet de mener er viktigst for fosterbarn å lære, hvordan sosial kompetanse kan læres på en god måte, og hvilken virkning det kan ha på fosterbarna. Deltakerne mente at alle ferdighetene var viktige for fosterbarn å lære, fordi de henger sammen. De nevnte også viktigheten av gode sosiale rollemodeller, og at sosial kompetanse kan læres gjennom å oppleves og ved å trenes på. Alle deltakerne trakk hovedsakelig inn sosial kompetanse i forhold til vennerelasjoner, som er et veldig viktig og spennende felt. Det er likevel ikke relevant i forhold til problemstillingen på denne oppgaven, og vil derfor ikke bli drøftet nærmere. De grunnleggende sosiale ferdighetene kan imidlertid læres i relasjon med fosterforeldrene. Det kan ha betydning for fosterbarnets indre arbeidsmodeller, og sosiale tilpasning (Pianta, 1999).

Noen interessante resultat vil her trekkes frem som retter søkelyset mot sosial kompetanse i foreldre-barn relasjonen:

«Det er jo at en må på en måte forholder seg til barnet på den måten som du vil at barnet også skal forholde seg til andre på. [...] Det er liksom slik jeg tenker at en lærer» (Deltaker A).

Dette sitatet forteller hvordan fosterbarn kan lære sosial kompetanse i foreldre-barn relasjonen. Et fosterbarn som opplever gode sosiale ferdigheter hos sine fosterforeldre, vil selv ha mulighet for å tilegne seg og utvikle sosial kompetanse på en god måte. Høy grad av bevissthet hos fosterforeldrene på egen væremåte overfor fosterbarna kan derfor virke inn på læring av sosial kompetanse. Det vil videre ha betydning for barnet i samhandling med andre. I foreldre-barn relasjonen dannes infrastrukturen som andre relasjoner bygger videre på (Hawley et al., 2007). Måten fosterforeldrene forholder seg til barnet på kan samtidig påvirke og eventuelt modifisere fosterbarnets indre arbeidsmodeller.

En deltaker var tydelig på at empati var den viktigste sosiale ferdigheten fosterbarn kan lære. Deltakeren nevnte at dersom barn ikke har empati, og har lært å ta vare på hverandre, så er det heller ikke mange av de andre ferdighetene som vil fungere. Det ble også sagt at empati gjenspeiler hvilken type menneske en blir, om en klarer å se andre, og hvordan en vil behandle andre. Bø (2010) hevder også at empati er den viktigste ferdigheten en kan ha, og at empati kan utvikles hele livet. Det gir håp i forhold til de fosterbarna som ikke mestrer denne ferdigheten fullt ut. Samtidig er det viktig å være klar over at empati har både en kognitiv og en følelsesmessig side (Ogden, 2009). Empati handler ikke bare om å forstå mentalt hvordan andre har det, det handler i like stor grad om følelsesmessig å kunne sette seg inn i en annen persons situasjon. Empati kan påvirke de indre arbeidsmodellene, som igjen kan ha betydning for barnets valg av atferd/respons. Det å ha empati kan bl.a. bidra til at fosterbarn avstår fra aggressive handlinger (Aronson, 2007).

En deltaker mente at *ansiktsuttrykk* var viktigst for fosterbarn å lære, og en annen mente *turtaking*. Dette er eksempel på å lære barnet delferdigheter, og at Gresham og Elliotts (1990) fem sosiale ferdigheter kan brytes ned til mer konkrete og spesifikke ferdigheter. En deltaker sa følgende:

«Det har mange ulike biter, og de må settes sammen som et puslespill. Så må vi hjelpe han og få det til å bli en helhet som er god nok for han, og så får vi ta små skritt» (Deltaker D).

Her handler det om å lære fosterbarna delferdigheter som de trenger for å klare seg best mulig sosialt. Denne deltakeren var samtidig opptatt av å ta hensyn til barnets individuelle behov, med fokus på å lære noen få ferdigheter om gangen. Samtidig la deltakeren vekt på å fremelske det fosterbarnet faktisk kan. De opplevde at fosterbarnet «vokste» på mestring. Det å oppleve mestring i forhold til sosial kompetanse kan dempe stress og skape gode følelser hos barnet (Lazarus, 2009). Grad av mestring i sosial kompetanse kan delvis være avhengig av fosterbarnets medfødte forutsetninger, samt barnets indre motivasjon for å tilegne seg disse ferdighetene. For fosterforeldre vil det være viktig å identifisere og behandle mangelfull sosial kompetanse hos fosterbarn (Gresham & Elliott, 1990). Gjennom relasjonen kan fosterforeldre få indirekte kunnskap om barnets indre arbeidsmodeller, hvilke sosiale ferdigheter barnet har tilegnet seg og hvilke det bør trenes mer på. Samtidig kan en tillitsfull foreldre-barn relasjon ha innvirkning på fosterbarnets læring av sosial kompetanse. Tilrettelegging og oppmuntring til å ta i bruk sosiale ferdigheter, kan bl.a. øke barnets muligheter for å lykkes sosialt (Ogden, 2009).

De fleste deltakerne påpekte at sosial kompetanse var spesielt viktig å trene på for fosterbarn, og at de trenger mer trening på det enn andre barn. En deltaker mente at fosterbarn i utgangspunktet er en mer utsatt gruppe, og derfor kan ha store «hull» på dette området. En deltaker poengterte også at fosterbarn er annerledes fordi de bor i fosterhjem, noe som kan føre til at de møter vanskelige spørsmål og kommentarer fra jevnaldrende. Fosterforeldre som har fokus på å lære fosterbarn sosial kompetanse kan derfor gjøre de bedre rustet i møte med sosiale settinger utenfor hjemmet. Sosial kompetanse er viktig for at fosterbarn skal kunne tilpasse seg samfunnets krav og forventninger mer generelt (Jahnsen et al., 2003).

En deltaker meddelte noe som kan være problematisk når det gjelder sosial kompetanse:
«Der har vi hatt litt problemer med henne og venner, fordi at hun ikke helt klarer å takle en del sosiale [...] koder, slike uskrevne regler. Det er hun ikke flink med. Og det å prøve å lære henne de, det er, det er jo ikke lett. Nei, altså når hun forteller hva som skjer så kan jo vi si at; Det skjedde nok fordi at det og det, sant, så neste gang det skjer så prøv og gjør slik. Men det er jo tusenvis av uskrevne regler, slik at har du først et problem da, så er det ganske tøft å komme inn» (Deltaker C).

Dette utsagnet forteller at sosial kompetanse kan være langt mer komplisert å lære i praksis enn hva teorien formidler, og at sosiale koder finnes i et omfang som favner langt flere enn

Gresham og Elliotts (1990) fem ferdigheter. Denne deltakeren har gjennom år erfart hvor vanskelig det kan være for fosterbarnet å tilegne seg viktige sosiale koder. Deltakeren viser betydelig evne til å identifisere barnets manglende ferdigheter. Samtidig er deltakeren optimistisk, og gir ikke opp håpet om å lære barnet nødvendige ferdigheter. Sosial kompetanse er et normativt begrep og i stor grad kontekstavhengig (Nordahl et al., 2011). To situasjoner vil aldri være helt like. Har fosterbarn problemer med å dra lærdom fra en situasjon, og overføre og tilpasse den til bruk i andre situasjoner kan det medføre problemer. Det vil av den grunn være vanskelig for fosterforeldre å lære barnet alle sosiale delferdigheter og koder som barnet kan møte på i andre relasjoner. Fosterforeldres utholdenhet og fokus på læring av sosial kompetanse, vil likevel føre til fremskritt hos fosterbarna, og påvirke de indre arbeidsmodellene.

Mye sosial kompetanse kan læres i foreldre-barn relasjonen, men samtidig er denne relasjonen asymmetrisk. Foreldre vil stort sett være langt mer overbærende med barnets manglende ferdigheter, og godta og elske barnet ubetinget. Fosterbarn kan utsettes for helt andre sosiale utfordringer i likeverdige relasjoner med jevnaldrende, noe som kan føre til brutale sosiale resultat. Barnet kan bl.a. oppleve ekskludering i jevnalder-relasjoner om ikke den sosiale kompetansen er helt på plass. Enkelte ferdigheter kan derfor bare læres gjennom erfaring i vennerelasjoner. Samtidig kan fosterbarnet dra nytte av mye sosial støtte fra omsorgspersonene gjennom hele oppveksten. Denne støtten vil ha ulik funksjon ut fra barnets alder. I småbarnsalderen kan barnet gis direkte støtte og korrigeringer under samhandling med venner. Etter hvert blir det mer naturlig med indirekte støtte og veiledning gjennom samtaler med barnet. Sosial kompetanse kan fungere som en vaksinasjonsfaktor mot stress og psykososiale belastninger (Ogden, 2009), og virke inn på fosterbarnets indre arbeidsmodeller.

Deltaker C prøvde å rettlede fosterbarnet i relasjonen:

«Jeg tror ikke hun skjønner det, men hun, hun godtar, altså hun [...] tror det når jeg sier det, at det kan være slik. Og hun kan prøve det ut og se at det faktisk «funker», men så går hun i en ny grav like etterpå på noen helt andre ting, ja så det er ikke lett» (Deltaker C).

Denne deltakeren erfarte at fosterbarnet veldig gjerne ønsket å forstå de sosiale kodene, men likevel ikke mestret det, noe som kan oppleves vondt og vanskelig for begge parter i relasjonen. Sitatet viser imidlertid at fosterforelderen i dette tilfellet har en «høy stjerne» hos

fosterbarnet. Fosterforelderen fremstår med stor troverdighet og tillit, slik at det som blir sagt oppleves pålitelig og fornuftig for fosterbarnet (Aronson, 2007). Sitatet viser også at kvaliteten på relasjonen vil være viktig for optimal læringen. Det at barnet tilegner seg sosial kompetanse kan videre bidra til vellykket sosial inkludering (Ogden, 2009). Selvkontroll kan bl.a. bidra til at utagerende barn avstår fra aggressive handlinger, og heller velger mer kompetent atferd. Barn med internaliserte vansker kan gjennom økt tilegnelse av bl.a. selvhverdelse tørre å stå opp for seg selv og sine meninger, i stedet for å trekke seg unna sosiale situasjoner, jf. 6.trinn i SIP-modellens ytre sirkel (Crick & Dodge, 1994). Sosial kompetanse kan ruste fosterbarnet til å møte utfordringer (Ogden, 2009), og positivt påvirke de indre arbeidsmodellene.

4.6 Bevissthet knyttet til omsorgsrollen

Det velges som sagt å ta med et ekstra emne i denne delen av oppgaven for å vise til et viktig funn, angående deltakernes bevissthet knyttet til omsorgsrollen. Hvordan omsorgsrollen utøves påvirker i aller høyeste grad fosterbarns indre arbeidsmodeller (Bowlby, 1994). Det som tidligere er blitt presentert i drøftingen viser at deltakerne i denne undersøkelsen er svært dyktige, og jobber tett opp mot anvendt teori. Det var ikke forventet i forkant av intervjuundersøkelsen, og ble derfor et positivt funn. Hva kan imidlertid være grunnen til at de håndterer fosterbarna på en så god måte? Funnet vil bli drøftet opp mot Flaspohler et al. (2008) sin definisjon av begrepet kapasitet, som omhandler kunnskap, ferdigheter, motivasjon og holdninger. En av deltakerne poengterte følgende:

«Jeg tror jo at for alle vi fosterforeldre som tar imot veiledning, blir kurset, blir jobbet med [...] i det øyeblikket vi vil det da. Det er jo noen som ikke vil det heller. Men gjør oss mye mere bevisste som omsorgspersoner. Og at det selvsagt har en innvirkning på barna. Ved at vi er tryggere i den rollen vi har, gjør jo at vi handler tryggere, vi handler tydeligere» (Deltaker B).

I denne undersøkelsen viser alle deltakere like høy kapasitet, og like stor grad av bevissthet i forhold til omsorgsrollen. En av grunnene til det kan være tilegnelse av kunnskap. Deltaker B nevnte det som viktig sammen med to andre deltakere. Disse hadde alle relevant høgskoleutdannelse, og PRIDE-kurs fra Bufetat. En deltaker så på viktigheten av å kunne noe i teorien om de utfordringene en møter i hverdagen, og praktisere det en har lært. En annen sa at oppgaven som fosterforelder ville vært vanskeligere å utføre uten relevant kunnskap. Den

siste deltakeren hadde verken høgskoleutdannelse eller PRIDE-kurs, men hadde tatt en del andre kurs, og hadde lang erfaring med både fosterbarn og biologiske barn. Ifølge Flaspohler et al. (2008) vil tilegnelse av kunnskap være en viktig del av den totale kapasitet fosterforeldrene bærer med seg i relasjonen med fosterbarnet.

Deltaker D viser gode ferdigheter i møte med fosterbarn:

«Så får du heller sette dine egne følelser litt til, til side, og prøve å være proff, sånn at [...]. Du må liksom være mer profesjonell i [...] det å møte et fosterbarn enn dine biologiske, hvis ikke de har også noe spesielt da, selvfølgelig» (Deltaker D).

Det er spennende at deltakeren bruker begrepet profesjonell i møte med fosterbarn, og overfor biologiske barn, med atferdsutfordringer. Det å klare å sette egne følelser til side i en utfordrende situasjon kan være vanskelig. Denne deltakeren viser bevissthet på egne ferdigheter. De andre deltakerne var også bevisste på sine ferdigheter i håndtering av fosterbarnet, og et par av deltakerne formidlet åpent hvilke ferdigheter de kunne tenke seg å videreutvikle. Det handler i stor grad om selvinnsikt. Deltakerne viser gode ferdigheter i møte med alle utfordringer knyttet til sine fosterbarn. Funn viser samtidig at det er nødvendig med gode ferdigheter i relasjon med fosterbarn. Tett samarbeid med saksbehandlere i barnevernet kan imidlertid ha bidratt til å skape forventninger til egne ferdigheter, og til økt bevissthet knyttet til omsorgsrollen. Ifølge Flaspohler et al. (2008) inngår fosterforeldrenes ferdigheter som en viktig del av den samlede kapasiteten de har for å håndtere oppgavene, og utfordringene de står overfor, i relasjonen med fosterbarnet.

Sitatene fra deltaker D og C sier mye om deres motivasjon:

«Han skal i hvert fall få det beste fra oss, for at han kan få det godt fremover, og ja, når vi ønsker det beste for han, så tenke jeg at det må være god omsorg i seg selv» (Deltaker D).

«Det viktigste vi kan gjøre, som ingen på en måte kan lære oss, eller, det er jo å være glad i den som kommer inn, ja, det er jo viktigere enn all kursing» (Deltaker C).

Disse utsagnene vitner om et brennende engasjement for fosterbarnets ve og vel. Det samme var tilfelle hos de andre deltakerne. Samtlige deltakere var drevet av en motivasjon til å hjelpe et vanskeligstilt barn, utgjøre en forskjell, sammen med et ønske om familieførøkelse. De uttrykte alle at dette er vårt barn. Intervjuene bærer også preg av at fosterbarnet ble behandlet

som fosterforeldrenes eget barn. De hadde alle et inderlig ønske om å gjøre det beste for fosterbarna, som ikke hadde fått en god nok start i livet. Det kom frem i intervjuene at fosterbarn trenger mer enn andre barn på flere områder, og deltakerne var villige til å strekke seg langt utover den «normale omsorgen» for å dekke barnas individuelle behov. Det vil igjen øke muligheten for positivt å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller. Flaspohler et al. (2008) hevder at fosterforeldrenes motivasjon positivt vil påvirke deres totale kapasitet i samhandlingen med fosterbarnet.

Her er et eksempel i forhold til deltakernes holdninger:

«Altså det har vært utfordringer, men det har vi snudd til noe positivt, og er erfaringer som vi tar med oss både inn som familie, men også på jobben» (Deltaker D).

Alle deltakerne i denne undersøkelsen hadde positive holdninger til utfordringene de stod overfor i relasjonen med fosterbarnet. Utsagnet over viser at holdninger kan reflekteres over og endres selv under krevende omstendigheter, og påvirke den personlige opplevelsen av situasjonen en står i. Holdninger kan endres ved å fokusere på det positive i situasjonen, som i dette tilfelle ser ut til å være tilegnelse av lærdom og personlig utvikling. Flaspohler et al. (2008) viser også til holdninger som en viktig del av den samlede kapasiteten som fosterforeldre har i deres håndtering og ivaretagelse av fosterbarnet. De fire komponentene i begrepet kapasitet vil gjensidig påvirke hverandre, og utgjøre fosterforeldrenes samlede kapasitet. Mangler en av komponentene vil det redusere den totale kapasiteten. Det kan ut fra denne undersøkelsen se ut for at det krever høy kapasitet å stå i en relasjon med fosterbarn over tid, og at samtlige deltakere i denne studien innfrir det kravet.

Fosterforeldrenes totale kapasitet kan ha innflytelse på stress og mestring i relasjon med fosterbarnet. Ved høy kapasitet kan en stressende situasjon oppleves som en utfordring i stedet for en trussel, fordi den personlige kapasiteten overstiger kravene fra omgivelsene (Lazarus, 2009). Opplevelse av mestring kan samtidig øke kapasiteten, som positivt vil påvirke håndtering av utfordringer i møte med fosterbarnet og kvaliteten på relasjonen. Med utgangspunkt i funn fra denne undersøkelsen vil det være nødvendig for fosterforeldre å ha fokus på egen kapasitet i møte med fosterbarn. *Bevissthet* kan være et «redskap» for å opprettholde fokus på kapasiteten. Fosterforeldrenes totale kapasitet vil videre påvirke fosterbarnas indre arbeidsmodeller.

Alle deltakerne i undersøkelsen var like bevisste på sin egen væremåte overfor fosterbarna, selv med svært ulik bakgrunn og utdanningsforløp:

«Jeg hadde ikke en slik veldig god barndom selv, men likevel så forestilte jeg meg aldri at andre hadde det slik. Og det er først nå som voksen jeg forstår hvor feil min oppvekst var. Så du forstår jo ikke det når du lever i det som barn, for da er jo det virkeligheten din, sant» (Deltaker B).

Tre av deltakerne hadde høgskoleutdanning, hvor en av disse hadde en lite tilfredsstillende oppvekst, noe som predikerer negativ utvikling og sosial mistilpasning (Bowlby, 1994). Denne deltakeren fremstår likevel som en dyktig omsorgsperson. Det er en kontrast til teorien. Deltakeren hadde jobbet mye med seg selv og tatt imot kurs, samt hatt en god og stabil saksbehandler i barnevernet. Dette funnet viser at omsorgspersoner til tross for et dårlig utgangspunkt kan jobbe med selvinnsett, tilegne seg kunnskap, utvikle bevissthet og kapasitet, og bli en dyktig omsorgsgiver. Det formidler at etablerte mønstre kan brytes, noe som gir håp for andre i tilsvarende situasjon.

Deltaker C hadde verken høgskoleutdanning eller PRIDE-kurs, og ønsket tett oppfølging fra barnevernet, men opplevde derimot ustabilitet og hyppig utskiftning av saksbehandlere. Denne deltakeren svarte følgende på spørsmålet; Hva gjør deg til en god omsorgsperson?

«[...]Hva som gjør meg til en god, det tenker jeg er mine forbilder som jeg har hatt, og min oppvekst, tenker jeg gjør det, mm. Og en trygg familie selv, altså, godt ekteskap og [...] ja trygt, alt som er trygt er jo med på å gjøre oss godt på en måte, sant» (Deltaker C).

Denne deltakeren hadde bl.a. hatt en god oppvekst og et godt ekteskap som grunnlag for å være en dyktig omsorgsgiver. Dette funnet viser at noen selv uten tilegnelse av spesifikk kunnskap likevel kan ha høy kapasitet og være en dyktig omsorgsperson, med bakgrunn i sin tidligere relasjonshistorie. Utøvelse av omsorgsrollen vil da ligge mer naturlig integrert i personligheten og de indre arbeidsmodellene. Begge parter i en relasjon er utstyrt med indre arbeidsmodeller, som har en gjensidig innflytelse på hverandre (Pianta, 1999). Dette kan tyde på at det kan være like viktig for fosterforeldre å ha kjennskap og være bevisst på sin egen SIP, egne reaksjoner, følelser og tolkningsmønstre, som å ha forståelse og kunnskap om barnets SIP – for positivt å kunne påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller.

5.0 KONKLUSJON

I denne oppgaven er problemstillingen: «Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner?» Knyttet opp mot SIP-modellen (en modell om sosial informasjonsprosessering). SIP-modellen gir kunnskap om barns mentale prosesser under sosial interaksjon, og antyder mulighet for å påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning (Crick & Dodge, 1994).

Funn fra denne undersøkelsen viser at den første fasen i omsorgsovertakelsen av et fosterbarn kan være kritisk på flere måter, noe deltakerne var bevisste på. Det å bruke mye tid sammen i starten, og observere barnets signaler, kan avdekke behov hos barnet som vil være avgjørende med tanke på videre stimulering og forebygging. Den første tiden kan også være kritisk med tanke på om barnet føler seg trygg nok, elsket nok og ivaretatt nok til å knytte seg til de nye omsorgspersonene på en god måte. Det å være fysisk og psykisk tilgjengelig, samt sensitivt responderende overfor fosterbarnets signaler, vil være grunnleggende viktig i den første tilknytningsfasen (Bowlby, 1994, Kvello, 2009). Det vil også ha innflytelse på fosterbarnets indre arbeidsmodeller og den videre relasjonsbyggingen.

Denne studien viser også at fosterbarn kan ha behov for mer kjærighet, og tydeligere grenser og struktur i hverdagen, enn andre barn. Det samsvarer med Baumrinds (1991) autoritative perspektiv. Fosterforeldrene i denne studien fremstod som autoritative, og de jobbet bevisst for å få en god relasjon med fosterbarna selv om det kunne være krevende. En god relasjon vil også gi tilgang til å påvirke de indre arbeidsmodellene (Pianta, 1999). Funn viser at deltakerne også hadde et positivt perspektiv på grensesetting, og at grenser bl.a. trenger å kommuniseres på en måte som sikrer forståelse hos barna for å ha optimal påvirkning på arbeidsmodellene. En troverdig og varm relasjon sammen med fornuftige grenser kan også føre til internalisering av normer og verdier hos fosterbarn (Aronson, 2007). Deltakerne i denne undersøkelsen var ikke selv klar over at de fremstod på en måte som gjorde internalisering hos barna mulig.

Det kan se ut for at atferdsutfordringer og følelsesregulering hos fosterbarn trenger en mer profesjonell håndtering, noe deltakerne var bevisste på. Alle følelser bør møtes med respekt og forståelse (Kinge, 2006), mens det må settes grenser for utagerende atferd (Tremblay, 2010). Fosterforeldres oppmerksomhet mot positiv atferd vil imidlertid føre til gjentakelse av denne atferden (Aronson, 2007). Deltakerne i denne undersøkelsen var opptatt av å gi fosterbarna ubetinget kjærighet uavhengig av atferd. Denne undersøkelsen viser også at fosterbarn kan lære nye atferdsmønster ved gjentatte erfaringer, selv om noen barn kan trenge

lengre tid for å lære en ny atferd enn andre (Tremblay, 2010). Det vil derfor være viktig å jobbe langsiktig og tålmodig i relasjon med fosterbarn for å påvirke arbeidsmodellene.

Alle deltakerne var kjent med problematikken «tolkningsfeil» hos fosterbarna. De indre arbeidsmodellene kan forårsake feiltolkninger av sosiale signal i øyeblikket (Crick & Dodge, 1994). Fosterbarn kan også være mer vare på fosterforeldrenes reaksjoner, humør og væremåte. I den forbindelse vil det være viktig å gi fosterbarn en rett forklaring og tolkning av sosiale signal (Ogden, 2009). Fosterbarn bringer ofte med seg vonde minner fra den tidligere tilknytningshistorien, noen huskes og andre huskes ikke. Ifølge Piaget kan nye gode erfaringer i relasjon med fosterforeldrene gradvis erstatte de gamle (Jerlang, 1996). De fleste deltakerne var opptatt av å skape en sammenhengende historie om fosterbarnet, hvor de gamle minnene gradvis integreres i de nye minnene, og positivt påvirker barnets arbeidsmodeller.

Funn viser at sosiale koder kan være vanskelige å lære i praksis. De finnes i utallige varianter, og kan romme langt flere enn de fem ferdighetene til Gresham og Elliott (1990). Foreldre som bevisst lærer fosterbarn sosiale ferdigheter og samtidig er gode rollemodeller, vil gradvis påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller og sosiale tilpasning. Funn viser at empati er en viktig ferdighet å lære, og den berører til en viss grad alle de andre sosiale ferdighetene. Empati kan utvikles hele livet (Bø, 2010), og forebygge og eventuelt redusere aggressiv atferd (Aronson, 2007). Barnets atferd vil indirekte kunne gi informasjon om hvilke arbeidsmodeller som styrer denne atferden. Samtidig gir SIP-modellen en indikasjon på hva som bør være på plass i databasen, og hvor en eventuell svikt kan ligge. Det vil gi forståelse og kunnskap om barns vansker, samtidig som det vil gi økt bevissthet i samhandling med fosterbarn.

Denne undersøkelsen favner et utvalg av fosterforeldre som viser høy kapasitet og stor grad av bevissthet knyttet til omsorgsrollen. De har et inderlig ønske om å ivareta fosterbarna på best mulig måte. Deltakernes oppvekst var av ulik kvalitet, og utdanningsløpet forskjellig, men alle fremstod som like dyktige omsorgspersoner. Det å utøve tilpasset god omsorg for fosterbarn kan ligge mer naturlig i personligheten og de indre arbeidsmodeller hos noen, uten å måtte tilegne seg spesifikk kunnskap. Andre kan, på tross av et dårlig utgangspunkt, gjennom tilegnelse av kunnskap, og jobbing med selvinnsikt, utvikle god bevissthet og bli dyktige omsorgspersoner. Det står i motsetning til teorien, som hevder at dårlig oppvekst predikerer negativ utvikling og sosial mistilpasning (Bowlby, 1994). Det gir samtidig håp! Det kan også antyde at bevissthet på egen SIP kan være like viktig som å ha kunnskap om barnets SIP, for positivt å kunne påvirke fosterbarns indre arbeidsmodeller.

Avslutningsvis presenteres et sitat til ettertanke. Det er en flott metafor som tar fosterbarnets perspektiv i en omplassering til fosterhjem:

«Jeg hørte et foredrag med en psykolog en gang som snakket om, om at enhver familie har en dans de danser. At vi har liksom vår måte å gjøre ting på, og liksom slik. Også forventer vi da at et fosterbarn skal komme inn som, der verken takt eller musikk eller noen ting i deres dans. Og så skal de komme inn, og så skal de liksom helt naturlig bare gli inn i denne her dansen vår, og det er ikke lett det! Og da må vi bare innse at det blir ikke akkurat ringdans med det første liksom, sant. Men at vi må kunne snakke om den andre dansen også, den som var så feil [...] Men at det går an å lære, lære en ny dans, rett og slett» (Deltaker B).

5.1 Behov for videre forskning

Det er helt klart behov for mer forskning både på fosterbarn (Sundt, 2010), og SIP-modellen (Kupersmidt & Dodge, 2005). Når det gjelder fosterbarn hadde det vært interessant å studere hvordan det går med dem videre i livet. Etter at fosterforeldre har jobbet bevisst for positivt å påvirke fosterbarnas indre arbeidsmodeller i barndommen, ville det vært spennende å finne ut om de bærer med seg vedvarende modifiserte arbeidsmodeller inn i *voksen alder*.

Det kunne også vært interessant å studere eldre fosterbarn, eventuelt *ungdommer* i fosterhjem, og funnet ut hvordan de indre arbeidsmodellene positivt kan påvirkes i forhold til denne aldersgruppen i relasjon med fosterforeldre.

Når det gjelder SIP-modellen kunne det vært forsket mer på barn med *internaliserte vansker*, både i forhold til angst og depresjon, samt barn med *reaktiv og proaktiv aggresjon*. Selv om det er forsket en del på aggresjon i USA (Crick & Dodge, 1994), vil det være behov for kunnskap om aggresjon knyttet til SIP-modellen i en norsk kontekst.

Det bør også forskes mer på barn med *sosial kompetent* atferd i forhold til SIP-modellen, for å få en dypere forståelse av prosesseringsmønstrene innenfor rammen av en normal utvikling (Kupersmidt & Dodge, 2005). Det kan muliggjøre sammenligninger mellom sosiale informasjonsprosesseringsmønstre. Det kan også øke kunnskapen i forhold til å identifisere svikt, sett opp mot en «normal» prosessering og utvikling.

Det kunne også vært spennende å studere hvordan *følelser*, *stress* og *mestring* påvirker den sosiale informasjonsprosesseringen og tilpasningen hos barn.

LITTERATURLISTE

Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.

Ainsworth, M.D.S. (1973). The Development of Infant-Mother Attachment. I: B.M. Caldwell & H.N. Ricciuti, *Child Development and Social Policy. Review of Child Development Research, Vol.3* (s.1-94). USA, Chicago: The University of Chicago press.

Aleris (2012), helse og omsorg hele livet. Bekymringsmelding. Til de politisk ansvarlige for barnevernet – om barnevernet – *utfordringer og løsninger for barnevernssituasjonen i Norge* http://www.aleris.no/Global/Norge/Aleris%20Ungplan%20og%20BOI/PDF/Bekymringsmelding%20til%20barnevernet_mai_2012.pdf (lastet ned 15.12.2013).

Anke, T. (2007). *Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 44, nummer 10, s.1230-1238. http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=31738&a=2 (lastet ned 28.11.2013).

Aronson, E. (2007), *The Social Animal*, tenth edition. United States of America: Worth Publishers.

Atkinson, M. & Hornby, G. (2002). *Mental Health Handbook for Schools*. London: Routledge.

Backe-Hansen, E., Egelund, T. & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus*. NOVA, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Barnevernets Utviklingscenter på Vestlandet. http://www.nova.no/asset/4330/3/4330_3.pdf (lastet ned 21.11.2013).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. United States of America: Freeman and Company.

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I: R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s.746-758). New York: Garland.

Baumrind, D. (1995). *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Contexts*. New York and London: Garland Publishing, Inc.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1 Attachment*. England, Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, J. (1973). *Seperation. Anxiety and Anger. Vol.2 of Attachment and Loss*. England, Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, J. (1994). *En trygg bas. Kliniska tillämpingar av anknytningsteorin*. Sweden AB, Falkenberg: Team Media.

Bufetat (2012). *Trygge barn i statlige fosterhjem*. Barne, ungdoms- og familiedirektoratet: <http://www.bufetat.no/nyheter/Trygge-barn-i-statlige-fosterhjem/> (lastet ned 16.12.2013)

- Bunkholdt, V. (2006); *Utfordringene!* Fosterhjemskontakt, Tidsskrift for fosterhjemarbeid, Nr. 4/2006.
- Bø, I. (2010). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children`s Social Adjustment*. By the American Psychological Association, 115, 74-101.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: D. Pepler & K. Rubin (red.), *Childhood aggression* (s.201-218). Lawrence Erlbaum publishers.
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M.A. (2008). *Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models*. USA: Am J Community Psychol, 41, 182-196.
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). *Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73, 1045-1055.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education Interaction and Practice*. London: SAGE Publications.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild H. (red.) (2010). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. USA: American Guidance Service.
- Haarklou, J. (2010a). «Emma tvert imot» - eller noe mer? *Adoptivbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade*. Kolbjørnsvik: Hisøy Psykologsenter. <http://www.haarklou.no/media.php?file=81> (lastet ned 29.11.2013).
- Haarklou, J. (2010b). «Skjønn meg, ikke oppdra meg» *Et paradigmeskifte fra atferdsterapi til tilknytningsterapi for adoptiv- og fosterbarn – og alle andre barn*. Kolbjørnsvik: Hisøy Psykologsenter. <http://www.haarklou.no/media.php?file=87> (lastet ned 29.11.2013).
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Havik, T. (2007). Slik fosterforeldrene ser det- II Resultat fra en kartleggingsstudie i 2005. Barnevernets utviklingscenter på Vestlandet. Unifob Helse. Nr.1 - 2007: <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3142/1%202007%20Slik%20fosterforeldrene%20ser%20det%20II.pdf?sequence=1> (lastet ned 18.12.2013).
- Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C. (2007). *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Heide, B. (2013). *Arbeid med relasjoner med fosterbarn og deres nye familier*. Tekstualitet. Faglitterært tidsskrift. <http://www.tekstualitet.no/?p=636> (lastet ned 28.11.2013).
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., Westrheim, K.T., Idland, K., Nordahl, T. & Sunnevåg, A.K (2003). *Utvikling av sosial kompetanse Veileder for skolen* Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf (lastet ned 21.11.2013).
- Jerlang, E. (1996) (red.). *Utviklingspsykologiske teorier – en innføring*. København: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirkengen, A.L. (2009). *Hvordan krenkende barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. (2005). *Children`s peer relations From Development to Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2009). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. (2009). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lov om barneverntjenester (barnevernloven) (2014). § 4-20. *Fratakelse av foreldreansvar. Adopsjon*. Lovdata: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 (lastet ned 17.01.2014).
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (lastet ned 12.10.2013).
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ohna, S.E.(2001). «Metode». I: S.E. Ohna. *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjon med hørende*, s.91-134. Oslo: Unipub.
- Pianta, R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2010). *Fosterhjemsavtalen*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/2011/Fosterhjemsavtalen2011.pdf> (lastet ned 17.01.2014).
- Regjeringen (2010-2011). *3.2 Dagens helseutfordringer*. Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven). Helse- og omsorgsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/prop/2010-2011/prop-90-l-20102011/3/2.html?id=638511> (lastet ned 16.01.2014).
- Regjeringen (2012). *Fosterhjem og fosterhjemsavtalen*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barnevern/fosterhjem.html?id=630511> (lastet ned 16.12.2013).
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3. utg.). Padstow, Great Britain: Wiley Publication.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. (2003). *Elevkollektivet*. Oslo: Rebell Forlag.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (2 utg.). London: SAGE Publications.

- Skivenes, M. (2010). *Trenger flerkulturelle fosterhjem*. Forskningsrådet.
[http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Trenger flerkulturelle fosterhjem/1253963239609](http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Trenger_flerkulturelle_fosterhjem/1253963239609) (lastet ned 19.12.2013).
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Storø, J., Bunkholdt, V. & Larsen, E. (2010). *Er institusjonen alltid et onde, og familien alltid et gode?* Tidsskriftet Norges Barnevern Nr.3/2010, Vol 87.
- Strandskog, S.L. & Opheim, T. (2010), *Barnevernet uten politisk styring*. Aktuelt
<http://www.senterforkognitivpraksis.no/aktuelt/17.html> (lastet ned 20.12.2013).
- Størksen, I. (2008). Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd?
Spesialpedagogikk, 02 2008.
- Sundt, H. (2010) (red.). *Fosterhjemshåndboka*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010) *Developmental origins of disruptive behaviour problems: the "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. Journal of child psychology and psychiatry.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wiborg, Liv H. (2012). *Tilsyn i fosterhjem – et historisk og samfunnsmessig perspektiv*. Fosterhjemskontakt Nr.2/12, Tidsskrift for fosterhjemarbeid, Oslo.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. Harmondsworth : Penguin Books.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Nasjonalt senter for læringsmijø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2014

Vår ref: 36641 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36641

Hvordan kan fosterbarns indre arbeidsmodeller positivt påvirkes i relasjon med nære omsorgspersoner? Knyttet opp mot SIP-modellen (en modell om sosial informasjonsprosessering)

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Student

Gunn Karin Sunde

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunn Karin Sunde gunnkarin.sunde@hotmail.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svl.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Det vil ikke bli registrert personidentifiserende opplysninger i prosjektet, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 09.01.14. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Prosjektet må for øvrig klareres av barnevernstjenesten/departementet i forhold til grensedragnings for fosterforeldrenes taushetsplikt, jf. e-post av 09.01.14. Vi anbefaler videre at studenten i forkant av intervjuene minner informantene om taushetsbestemmelsene.

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

1. Utdannelse/annen yrkesbakgrunn?
2. Hvor lenge har dere hatt omsorgen for fosterbarnet som bor hos dere i dag?
3. Hvilke positive erfaringer har du med å være fosterforelder?

Tilknytning og relasjonsbygging:

1. Hva legger du i en god «foreldre-barn relasjon»?
2. Hvordan bør det jobbes for å *etablere* og bygge opp en trygg tilknytning hos fosterbarn?
3. Hvordan bør det jobbes for å *vedlikeholde* en god relasjon med fosterbarn?
4. Hvilken betydning tenker du en god foreldre-barn relasjon har for både deg som fosterforelder og for fosterbarnet?

Grensesetting, normer og verdier:

1. Hva legger du i begrepet «grensesetting»?
2. Hvorfor er grensesetting viktig, og hvordan kan det gjøres på en god måte?
3. Hvordan tenker du det kan jobbes for at fosterbarn skal lære regler, normer og verdier, altså at fosterbarn gjør de til sine egne og faktisk følger de? (at de blir indrestyrt i stedet for ytrestyrt)
4. Opplever du at det er en sammenheng mellom relasjonsbygging og grensesetting når det gjelder læring av normer og regler? Eventuelt på hvilken måte?

Atferdsutfordringer og følelsesregulering:

1. Hvordan kan atferdsutfordringer hos fosterbarn møtes? (at de trekker seg inn i seg selv, utagerer og viser aggresjon, eller avviser)
2. Hva kan gjøres i foreldre-barn relasjonen for positivt å påvirke fosterbarns sosiale fungering sammen med jevnaldrende? (slik at fosterbarn velger gode måter å samhandle med andre på)
3. Hvordan kan det jobbes med følelsesregulering hos fosterbarn på en god måte?

Tolkningsfeil, lagrede minner og sosiale skjema:

1. Barn kan tolke feil i sosiale situasjoner, noe som over tid kan danne feilaktige «tolkningsmønster» (forklares). Hvordan tenker du at det bør jobbes i relasjonen til fosterbarn for å bryte disse tolkningsmønstrene, slik at fosterbarn kan tolke rett i sosiale situasjoner?
2. Hvordan kan tidligere minner og erfaringer hos fosterbarn påvirkes positivt av deg i dag?
3. Hva gjør deg til en god omsorgsperson?
4. Hvordan kan fosterbarn danne seg gode bilder av deg som fosterforelder?
5. Hvilken betydning kan din væremåte, dine reaksjoner og følelser ha for et fosterbarn?

Sosial kompetanse:

1. Sosial kompetanse blir forklart. Hvilken «sosial kompetanse» tenker du er viktigst for fosterbarn å lære?
2. Hvordan kan sosial kompetanse læres på en god måte?
3. Hvilke fordeler kan fosterbarn ha av å kunne sosial kompetanse?
4. Når fosterforeldre i relasjon med barnet jobber bevisst i forhold til sosial kompetanse, tolkningsfeil og å danne gode bilder av deg som fosterforelder. Hvilken virkning tenker du det kan ha på fosterbarn?

Avsluttende spørsmål:

1. Hva har du lært i løpet av årene som fosterforelder? Har tanker og oppfatninger endret seg underveis?
2. Er det noe du har savnet kunnskap om, og kunne tenke deg mer kompetanse på?
3. Er det noe du har lyst å tilføye til slutt, som ikke er kommet frem i intervjuet?

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervjuundersøkelse

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og ønsker i den forbindelse å intervju 3 - 4 fosterforeldre med god erfaring med fosterbarn. I den forbindelse kontaktet jeg Bufetat som var positive til undersøkelsen. Andre fagpersoner ble også kontaktet som hadde kjennskap til egnede fosterforeldre. Her kommer et informasjonsskriv og samtykkeerklæring i håp om at du kan finne det interessant å bli med på dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektets formål er å innhente kunnskap fra erfarne fosterforeldre om hvordan de tenker det bør jobbes i relasjon til fosterbarn, for positivt å kunne påvirke barnets sosiale fungering. Det vil bli innhentet data gjennom intervju, som vil bli gjennomført i løpet av februar måned i 2014. Intervjuet er beregnet å ta ca. en klokke. Det vil også bli brukt lydopptaker under intervjuene for å kunne transkribere dem i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og forsker er underlagt taushetsplikt. Ingen andre enn veileder vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptaket vil bli forsvarlig oppbevart og lagret atskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil bli anonymisert. Deltakerne vil være anonyme i masteroppgaven, og det innhentes ikke sensitive opplysninger. Prosjektet skal etter planen avsluttes 19.mai 2014, og lydopptaket vil bli slettet etter innlevering av oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien er du velkommen til å ta kontakt med meg, eller min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby ved Læringsmiljøsenteret.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Gunn Karin Sunde

E-post: gunnkarin.sunde@hotmail.no

Tlf.: 473 93 397

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

E-post: liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)