

Fremstår støttegrupper støttende?

*Samtale om emosjonelle temaer i
støttegrupper med friske søsken til barn
med sjeldne diagnoser*

Erica Zahl



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning
Institutt for pedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Fremstår støttegrupper støttende?

*Samtale om emosjonelle temaer i støttegrupper
med friske søsken til barn med sjeldne diagnoser*

Erica Zahl

Institutt for pedagogikk

Vår 2015

© Erica Zahl

2015

Fremstår støttegrupper støttende? Samtale om emosjonelle temaer i støttegrupper med friske søsken til barn med sjeldne diagnoser.

Erica Zahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

*Og så synes jeg også det er trist at siden hjertet også er en muskel,
ikke sant, da dør man litt, da dør man også mye tidligere enn andre,
og ja, det synes jeg er trist og da. – “Mikkel” 13 år*

Sammendrag

Formål: Støttegrupper er et av få tiltak rettet mot barn og unge som gjennomgår eller har gjennomgått en krise. Støttegruppens hovedhensikt er at barn og unge skal få hjelp til å gi uttrykk for følelser, dele erfaringer og kjenne gjenkjennelse med og støtte fra jevnaldrende i lignende situasjoner. Forskning har vist at støttegrupper kan virke positivt på barns og unges psykiske helse, men per i dag har ikke kommunikasjonen i den typen grupper blitt beskrevet konkret. Vi vet ikke *hvordan* barn uttrykker følelser, deler erfaringer og støtter hverandre. Denne undersøkelsen har som formål å bidra med ny kunnskap på dette feltet ved å besvare følgende forskningsspørsmål: Hva kjennetegner barns og voksnes responser på et barns eksplisitte eller subtile uttrykk for negative emosjoner i en støttegruppe? Mer konkret: a) Hva er den umiddelbare responsen som gis? og b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?

Metode: 17 samtaleøkter med til sammen 30 friske søsken til barn med sjeldne diagnoser i alderen 11 til 16 år ble analysert med VR-CoDES, et kodeverktøy som identifiserer og kategoriserer emosjonelle uttrykk og etterfølgende responser (Zimmerman et al., 2010). De påfølgende sekvensene ble transkribert og typiske kommunikasjonstendenser ble identifisert gjennom en innholdsanalyse.

Resultater: 117 sekvenser ble identifisert. 59,8 % av disse ble innledet av et subilt hint om negativ emosjon og 40,2 % ble innledet av et eksplisitt uttrykk for negativ emosjon. Umiddelbare responser var i 67,6 % av tilfellene av en åpnende karakter, som inviterte barna til å utdype. Mer enn én umiddelbar respons var sjeldent, men der det forekom var andrerresponsen som oftest av samme karakter som førsterresponsen. Barn bidro sjeldent med umiddelbare responser. Et flertall av de umiddelbare responsene fokuserte på *innhold*, omkringliggende aspekter, fremfor de konkrete *følelser* som ble uttrykket. To gjensidig utelukkende hovedkategorier, *barnesentrert* og *voksensentrert* kommunikasjonsstil, ble identifisert. Herunder ble åtte underkategorier av typiske kommunikasjonsstiler kategorisert.

Tre voksesentrerte: *utforskende, unnvikende og informativ stil*, og fem barnesentrerte: *konsensuspreget, forskjellspreget, utforskende, dyadepreget og delende stil*. To hovedkategorier av affektive reaksjonsmønstre, *optimistiske* og *emosjonelle* reaksjonsmønstre ble identifisert. Herunder ble seks underkategorier av typiske affektive reaksjonsmønstre kategorisert. To *optimistiske*: *spøkefulle* og *redefinerende* reaksjoner, og fire *emosjonelle*: *empatiske, pratsomme, rådgivende* og *eksplisitt unnvikende* reaksjonsmønstre.

Konklusjon: Støttepotensialet i støttegrupper er avhengig av kommunikasjonsstilen som preger hver enkelt samtale. En barnesentrert kommunikasjonsstil kan fasilitere sosial og emosjonell støtte. Kommunikasjonsstilen i et flertall av sekvensene er voksesentrert. Disse funnene danner grunnlag for videre forskning på barns opplevelse av støtte i møte med ulike kommunikasjonsstiler. Kunnskap om de ulike kommunikasjonsstilene kan hjelpe arrangører av støttegrupper til å sikre sosial og emosjonell støtte i slike samtaler. Funn fra denne og fremtidige undersøkelser vil være relevant for implementering ved institusjoner som utdanner pedagoger, spesialpedagoger og annet personell som i sin yrkesutøvelse skal lede støttegrupper for barn og unge.

Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på min mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Utdanningen har stått til alle mine forventninger. Det har to svært lærerike og krevende år. Jeg føler meg godt rustet, om enn ydmyk, i møte med de utfordringer som venter meg i arbeidslivet. Jeg vil takke Institutt for pedagogikk for en solid og spennende utdanning.

Frambu senter for sjeldne diagnoser fortjener en stor takk. Praksisperioden ved senteret høsten 2013 åpnet for alvor øynene mine for et økologisk syn på barn med spesielle utfordringer. Under suveren veiledning av Livø Nyhus og David Bahr, fikk jeg en økt forståelse for betydningen av et familie- og søskenperspektiv i arbeid med barn og unge med ulike utfordringer. Det var dessuten i denne perioden at jeg ble introdusert for Søskenprosjektet.

En spesiell takk til Torun Vatne, forskningsleder ved Søskenprosjektet, for muligheten til å være med på et utrolig spennende prosjekt, hvor jeg har lært mer enn jeg på forhånd kunne drømme om. Bedre læremester og forskningspartner kan en ikke be om. For ikke å snakke om suverene råd og tilbakemeldinger på avhandlingen, både underveis og i slutfasen.

Takk til min veileder Stein Erik Ulvund, for grundige gjennomlesninger og utfordrende, men motiverende, tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk til min mor, Märtha Bertheussen for utallige gjennomlesninger og gode innspill. Takk til mine venninner, Martine Løkholm og Toril Hjorthol for korrekturlesning, og til venninne og kollega Marie Hustad for avlastning på jobb den siste uken før innlevering.

Takk til familie og venner for oppmuntring og motivasjon. Og sist, men ikke minst, tusen takk til mine kjære medstudenter for to herlige år sammen. Takk for fellesskapet, takk for alle lunsjpauser og for alle de gode diskusjonene – både de faglige, og de ikke fullt så faglige. Studietiden, og særlig innspurten, ville ikke vært den samme uten dere!

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon.....	1
1.1 Begrepsavklaring.....	3
1.2 Betydningen av kommunikasjonskompetanse og emosjonsspråk.....	4
1.3 Oppgavens struktur.....	5
2 Transaksjonsmodellen	7
3 Barnesamtaler – forutsetninger og utfordringer	14
3.1 Barns kommunikasjonsutvikling.....	14
3.1.1 Temperament.....	17
3.1.2 Kontekst.....	19
3.2 Kommunikasjonskompetanse i pubertetsalderen	20
3.2.1 Sosiale og emosjonelle endringer.....	20
3.2.2 Prosocial atferd	21
3.3 Profesjonelle barnesamtaler.....	24
3.3.1 En naturlig utviklingsstøttende dialog.....	26
3.3.2 En støttende gruppesamtale?	28
3.4 Oppsummering	29
4 Barns emosjonsspråklige kompetanse.....	31
4.1 Litteraturgjennomgang	31
4.1.1 Talking About Feelings: Young Children’s Ability to Express Emotions.....	31
4.1.2 ”I Was Really Really Really Mad!” Children’s Use of Evaluative Devices in Narratives About Emotional Events.....	32
4.1.3 Children’s Expression of Negative Emotions and Adult’s Responses During Routine Cardiac Consultations	33
4.2 Sammenligning – noen generelle tendenser?	34
5 Metode.....	36
5.1 Kvalitativ metodologi.....	36
5.1.1 Reliabilitet og validitet	40
5.2 Søskenprosjektet.....	42
5.2.1 Deltakere.....	42
5.2.2 Fremgangsmåte	43
5.3 Datautvalg.....	44

5.4 Analyse	46
5.4.1 Analysefase 1	46
5.4.2 Analysefase 2	49
5.4.3 Analysefase 3	49
5.4.4 Analysefase 4	51
6 Resultater	52
6.1 a) Hva er den umiddelbare responsen som gis?	52
6.2 b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?	53
6.2.1 Lag 1 – Kommunikasjonsstil	54
6.2.2 Lag 2 – Affektive reaksjonsmønstre	59
7 Diskusjon	64
7.1 Hva er den umiddelbare responsen som gis?	64
7.1.1 Følelsesfokus versus innholdsfokus	65
7.2 Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?	67
7.2.1 Voksensentrerte sekvenser	67
7.2.2 Barnesentrerte sekvenser	70
7.2.3 Voksenatferd i sterke emosjonelle sekvenser	75
7.3 Metodologiske bemerkninger	77
8 Konkluderende bemerkninger	81
Litteraturliste	83
Figur 2.1 – Sameroffs originale beskrivelse av transaksjonsmodellen	8
Figur 2.2 – Transaksjonsmodell med beskrivelse av utvikling hos både individ og miljø.	11
Tabell 5.1 – Deltakerkarakteristikker	44
Tabell 5.2 – Gruppekarakteristikker	45
Tabell 5.3 – VR-CoDES – Definisjoner og eksempler.	48
Tabell 5.4 – Eksempler på kategorisering av sekvenser	50
Tabell 6.1 – Forekomst av umiddelbare responser	53
Modell 6.1 – Lag 1 – Voksensentrert og barnesentrert kommunikasjonsstil med tilhørende underkategorier	54
Modell 6.2 – Lag 2 – Optimistiske og emosjonelle reaksjoner med tilhørende underkategorier	60

1 Introduksjon

Støttegrupper er et av få tiltak rettet mot barn og unge som gjennomgår, eller har gjennomgått en krise, det være seg for eksempel egen sykdom, sykdom eller dødsfall i familien, foreldre med rusproblematikk, eller skilsmisse. I Norge er kommunale instanser eller brukerorganisasjoner ofte arrangørene av slike tiltak. Noen av de best kjente er grupper for barn og unge som er pårørende ved psykisk sykdom og rusproblematikk, såkalte SMIL-grupper (Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse, 2015), barn med kreft, eller med familiemedlemmer med kreft (Kreftforeningen, 2015), grupper for søsken til barn med alvorlig sykdom (Frambu, 2005), og for barn som har opplevd skilsmisse (Bufetat, 2013) hvorav PIS-grupper (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, 2013) nok er det mest kjente tiltaket.

I følge arrangørene er målet med støttegruppene at barna skal oppleve støtte, oppmerksomhet og mestring. Det legges vekt på forebygging av psykiske vansker ved styrking av barnas selvfølelse og sosiale kompetanse (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, 2013; Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse, 2015). I en metastudie av gruppeintervensjoner for barn med kroniske lidelser, gjennomgikk Plante, Lobato og Engel (2001) studier av støttegrupper med barn med fokus på henholdsvis emosjonell støtte, psykoedukativ støtte, tilpasning og symptomlindring. De hevdet at hovedmålet for en støttegruppe med fokus på emosjonell støtte er å bedre barnas tilpasning til sin tilstand ved å tilby kontakt med andre barn i tilsvarende situasjon.

I sin bok *Adolescent coping: advances in theory, research and practice* tar også Frydenberg (2008) til orde for sosial støtte og læring av sosiale strategier i støttegrupper for ungdom. Hun nevner disse som to av flere strategier hun hevder er hensiktsmessige for å mestre en kritisk livssituasjon. Andre hevder at barn som har det vanskelig trenger hjelp til å validere sine følelser. En slik validering kan skje ved at barnet samtaler med personer det har en trygg relasjon til, tester sine tanker for så å bli møtt med aksept og forståelse (Shirk & Russel, 1996). Studier av resiliens har vist at barn som har tilgang på et sosialt støttesystem, i form av enten familiemedlemmer eller andre i barnets omgivelser, vil være bedre rustet til å

gjennomgå kriser. Et slikt sosialt støttesystem kan bestå av både voksne og jevnaldrende (Frydenberg, 2008). Ut fra disse påstandene kan vi trekke at det er hensiktsmessig å underbygge et støttegruppetilbud på teori om sosial og emosjonell støtte, slik flere av de nevnte arrangørene ser ut til å gjøre. Men hvilke kvaliteter er typiske for samtalen i en god støttegruppe? Hvilke forutsetninger ligger til grunn en målsetting om sosial og emosjonell støtte? Ut fra min kjennskap finnes det ingen tidligere forskning som beskriver hvilke elementer av samtalen i støttegrupper som oppleves mer eller mindre støttende.

For å si noe om potensialet for støtte som finnes i støttegrupper, trenger vi å vite noe om barn og unges prososiale atferd, og hvordan denne typen atferd foregår i en barne- eller ungdomsgruppe. I følge Zeldin, Small og Savin-Williams (1982) og Bergin, Talley og Hamer (2002) er prososial atferd mellom barn ofte subtil og sterkt knyttet til konteksten den forekommer i, samt til relasjonene mellom barna. De hevder at prososial atferd vil kunne være svært vanskelig å observere for en voksen utenforstående. Bergin et al. (2002) påpeker dessuten at oppfatningen av hva som er prososiale handlinger, vil variere blant barn og unge fra ulike miljø og sosioøkonomisk tilhørighet. Betydningen av prososial atferd blir behandlet i kapittel tre.

Få av de eksisterende tilbudene underbygges av forskningsfunn når det gjelder effekt. Plante og hennes kolleger (2001) fant at man foreløpig ikke har forskningsmessig grunnlag for å hevde at denne typen tilbud har effekt. Studiene som ble gjennomgått mangler alle en sammenligning med randomiserte kontrollgrupper, og en konklusjon vedrørende effekt kan dermed vanskelig forsvares (2001). Jeg har dessuten ikke lyktes i å finne tidligere studier som har beskrevet kommunikasjonen i gruppene, eller vurdert om barna støtter hverandre og deler opplevelser, og hvordan de eventuelt gjør dette. Når det gjelder støttegrupper for barn som gjennomgår eller har gjennomgått en krise, er det altså mange spørsmål som står ubesvart.

Én tilnærming til disse spørsmålene er å se på kvaliteten på den emosjonelle samtalen i gruppene. Herunder er det relevant å undersøke hvordan barn og unges uttrykker negative emosjoner i en samtale, samt hvordan denne typen uttrykk blir møtt av de andre

gruppemedlemmene og fagpersoner som leder en slik støttegruppe. I en tilnærming til temaer knyttet til kommunikasjon og samspill er det naturlig å ta utgangspunkt i et transaksjonsperspektiv på utvikling. (Sameroff, 2009). Historisk har utviklingspsykologi pendlet mellom å se utvikling som et resultat av individets medfødte disposisjoner og å se utvikling som et resultat av individets erfaringer. I dagens forskning ser man at det i stadig økende grad tas hensyn til både barnets disposisjoner, barnets erfaringer og relasjonen mellom disse, når en snakker om utvikling (Sameroff, 2009). Transaksjonsperspektivet forfekter dessuten en kontinuerlig, gjensidig påvirkning mellom partene i en samspillsituasjon (Sameroff, 2009). Dette perspektivet er altså et naturlig utgangspunkt når en skal redegjøre for barn og unges kommunikative utvikling, samt evner og strategier når det gjelder å gi uttrykk for negative emosjoner. Videre er det hensiktsmessig å se på samtaler mellom barn og voksne, og analysere disse, med utgangspunkt i dette perspektivet. Denne oppgaven har således som hovedformål å beskrive responser på barns uttrykk for negative emosjoner og hvordan den videre samtalen rundt det emosjonelle temaet utvikler seg. Avhandlingen vil altså være en deskriptiv studie av støttegrupper for barn og unge med følgende forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner barns og voksnes responser på et barns eksplisitte eller subtile uttrykk for negative emosjoner i en støttegruppe?

a) Hva er den umiddelbare responsen som gis?

b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?

1.1 Begrepsavklaring

Denne avhandlingen vil i all hovedsak basere seg på begrepene *emosjonelle uttrykk* og *responser* slik de defineres i kodesystemet VR-CoDES (*The Verona Coding Definitions of Emotional Sequences*) (Zimmermann et al., 2010). Systemet deler uttrykk for negative emosjoner inn i to hovedgrupper. Eksplisitte uttrykk for negative emosjoner, altså bruk av

følelsesord om egne opplevelser, kalles *concern(s)*. Subtile hint om negative emosjoner, altså ytringer som implisitt benevner underliggende emosjonelle tilstander på egne vegne, kalles *cue(s)* (Del Piccolo, Finset & Zimmermann, 2008a). Responser på uttrykk for negative emosjoner deles likedan inn i to hovedgrupper; *åpnende* og utforskende responser, altså responser som inviterer barnet til å utdype, kalles *provide space*. *Lukkende* responser, altså responser som avbryter barnets fortelling, kalles *reduce space* (Del Piccolo et al., 2008b). VR-CoDES blir nærmere beskrevet med definisjoner og eksempler i kapittel fem. I den følgende omtalen av emosjonelle uttrykk vil jeg benytte begrepene *cue*, *concern*, *åpnende* responser og *lukkende* responser.

1.2 Betydningen av kommunikasjonskompetanse og emosjonsspråk

Studien Søskenprosjektet er en tredelt studie som gjennomføres ved Frambu senter for sjeldne diagnoser i samarbeid med psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Denne avhandlingen baserer seg på data fra studiens første del. Materialet består av videoer av støttegrupper med friske søsken som ble gjennomført våren 2012. Sekvensene (definisjon i avsnitt 5.4.2) som er valgt ut og analyseres i denne avhandlingen er med barn mellom 11 og 16 år. Alle deltakerne vil følgelig ha en godt utviklet kommunikasjonskompetanse (Gamst, 2011), men vil dog ha noe ulike utviklingsmessige forutsetninger for å delta i samtalen i støttegruppen. Schley og Snow (1992) viser imidlertid at det enkelte barns samtaleegenskaper vil variere betydelig på tvers av alder og kjønn. Vi kan altså vanskelig forvente spesifikke samtaleegenskaper av barn i en viss alder. Dessuten vil barn og unges samtaleegenskaper avhenge av flere faktorer enn alder, kjønn og hjemmemiljø, som er fokus i Schley og Snøws undersøkelse. Barnets temperament kan for eksempel spille en viktig rolle (Evans, 1987).

Det ser videre ut til at barn og unge, i visse situasjoner, kan ha vanskeligheter med verbalt å uttrykke emosjoner, også de som er i en alder hvor de utviklingsmessige forutsetningene er på plass (Aldridge & Wood, 1997; Vatne, Ruland, Finset & Ørnes, 2011). Aldridge og Wood

(1997) hevder, på bakgrunn av sine observasjoner, at barns kommunikasjonskompetanse til minke betraktelig i emosjonelt aktiverte situasjoner. De understreker altså kontekstens betydning ved å påpeke at barn vil utvise et bredere emosjonsvokabular i emosjonelt nøytrale situasjoner. Det ser ut til å være stor variasjon når det gjelder barn og unges generelle samtaleegenskaper og deres evne til å uttrykke emosjoner i ulike situasjoner. En slik kompleksitet får betydelige praktiske konsekvenser for fagpersoner som skal samtale med barn.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av åtte kapitler. I kapittel to skal jeg redegjøre for Sameroffs transaksjonsmodell, da denne utgjør et viktig overordnet perspektiv for oppgavens teoretiske del og for oppgaven som helhet. Videre følger et teoretisk kapittel hvor jeg tar for meg forutsetninger for, og utfordringer ved, profesjonelle barnesamtaler. Teori om barns utvikling av kommunikasjonskompetanse, typiske utviklingstrekk og herunder grunnlag for et mangfold av individuelle forskjeller vil redegjøres for, med temperament og kontekst som konkrete eksempler. For å belyse kommunikasjon med og mellom tenåringer, vil jeg deretter redegjøre for prososial atferd i denne aldersgruppen – hvordan den arter seg og hvordan den tolkes og attribueres tenåringene imellom. Denne teorien innledes med en kort redegjørelse for de sosioemosjonelle endringene som skjer idet puberteten inntreffer. Videre følger redegjørelse for teori om profesjonell samtale med barn, med eksempler på elementer som kan være med og sikre samtalens kvalitet. Det siste teoretiske kapitlet, kapittel fire, er en litteraturgjennomgang av tre tidligere studier på barn og unges emosjonsspråklige kompetanse, hvorav en av disse behandler fagpersoners responser på emosjonelle tema spesielt.

Kapittel fem tar for seg metoden som ligger bak de empiriske funnene som er brukt i denne avhandlingen. En gjennomgang av kvalitativ metodologi utgjør første del av dette kapitlet. Deretter følger en presentasjon av Søskenprosjektet og en grundig redegjørelse av den

metodologiske fremgangsmåten som ble benyttet i innsamlingen av de aktuelle dataene. Videre følger en redegjørelse for kodesystemet VR-CoDES (*The Verona Coding Definitions of Emotional Sequences*). Metodekapitlet avsluttes med en teoretisk redegjørelse for kvalitativ innholdsanalyse, samt en beskrivelse av fremgangsmåten i analysen til denne oppgaven.

Kapittel seks er en resultatpresentasjon, der funnene fra analysen fremvises. Disse funnene diskuteres således i kapittel sju, i lys av det overordnede transaksjonsperspektivet, opp mot redegjort teori og oppgavens problemstilling. Her gjøres også betraktninger i lys av de tidligere studiene som er gjennomgått i litteraturgjennomgangen i kapittel fire. Avslutningsvis vil jeg reflektere over oppgavens styrker og svakheter. Oppgaven oppsummeres og avsluttes i kapittel åtte, hvor jeg også vil foreslå aktuelle tema for videre forskning.

2 Transaksjonsmodellen

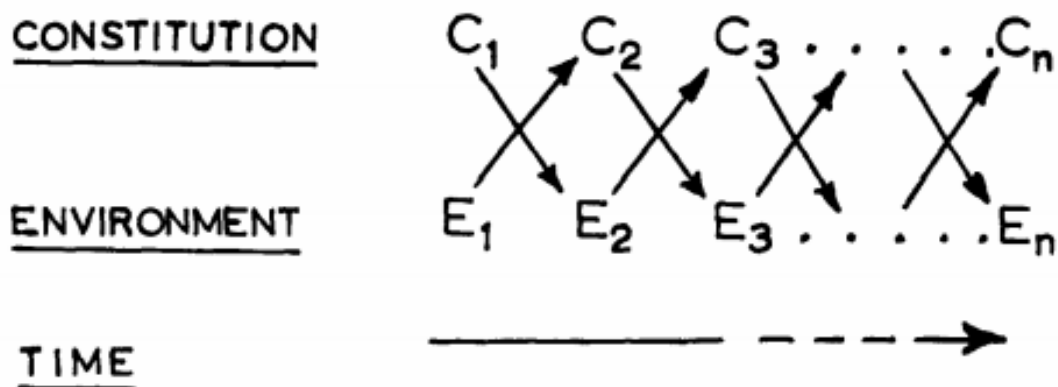
Teorier innen utviklingspsykologien har pendlet mellom et fokus på karakteristikker ved barnet og et fokus på karakteristikker ved omgivelsene i forsøk på å forklare utvikling og atferd. I banebrytende artikler, tok imidlertid Sameroff (1975) og Sameroff og Chandler (1975) til orde for et transaksjonsperspektiv på utvikling. Sameroff (1975) påpekte at en ikke ville kunne undersøke utvikling ved kun å se på foreldres påvirkning på barnet. Han hevdet at utvikling måtte forstås som et produkt av både barnets egenskaper, dets materielle omgivelser og kognitive og normative karakteristikker i dets sosiale omgivelser (Sameroff, 1975).

Sameroff og Chandler (1975) viste at en uheldig psykologisk utvikling hos barn som var født for tidlig, eller hadde hatt alvorlige fødselskomplikasjoner, var sterkere knyttet til kvaliteter ved samspillet med de nære omsorgspersonene enn til fødselskomplikasjonene i seg selv. De hevdet med andre ord at en uheldig psykologisk utvikling ikke kunne forstås som et direkte resultat av fødselskomplikasjonene, men heller måtte forstås i lys av omgivelsene som en tredjevariabel som koblet seg både til barnets fødselskomplikasjoner og dets psykologiske utvikling (Sameroff & Chandler, 1975). Et av de mest kjente eksemplene på transaksjonsmodellen, er der Sameroff (1987) viser at en forsinket språkutvikling kan spores tilbake til komplikasjoner ved barnets fødsel. Komplikasjonene sees ikke som direkte årsak til språkforsinkelsen, men eksempelet viser at slike komplikasjoner kan føre til engstelig atferd hos mor, som igjen kan trigge eller forsterke visse reaksjonsmønstre hos barnet, som for mor kan tolkes som et vanskelig temperament. Barnets temperament kan føre til at mor unngår samspill med barnet, og således blir barnets språkutvikling forsinket.

Transaksjonsmodellen for utvikling plasserer seg således i en *aktivt individ-aktive omgivelser*-kategori, slik den er definert hos Riegel (1978, referert i Sameroff, 1987). Han plasserte teorier om utvikling i fire forskjellige kategorier basert på kombinasjoner av aktive og passive individer og omgivelser. Behavioristisk teori, slik den ble forfektet av Skinner, plasseres i en *passivt individ-aktive omgivelser*-kategori, mens Piagets kognitive teori plasseres i en *aktivt individ-passive omgivelser*-kategori. Sameroffs transaksjonsmodell baserer seg på en kontinuerlig og gjensidig avhengig dialektikk mellom individet og omgivelsene, og disse forstås dermed som to aktive parter hvis bidrag påvirker utvikling (Sameroff, 1987). Sameroff understreker med dette at det ikke er egenskaper ved individet og egenskaper ved

omgivelsene i kombinasjon, men de to partenes samspill over tid som er grunnlaget for utvikling.

Figur 2.1 – Sameroffs originale beskrivelse av transaksjonsmodellen (Sameroff, 1975, s. 282)



Barnets utvikling er et produkt av kontinuerlige dynamiske interaksjoner mellom barnet og erfaringer det gjør seg i sine sosiale omgivelser. Det som kjennetegner transaksjonsmodellen er at en analyserer den toveis, gjensidig avhengige innflytelsen til både barnet og omgivelsene, når en undersøker utvikling (Sameroff, 2009). Barnets egenskaper kan ikke forstås uavhengig av kvaliteter i omgivelsene, og kvaliteter i omgivelsene kan ikke forstås uavhengig av barnets egenskaper. En transaksjon er en kvalitativ endring av atferd som skjer idet individet og/eller omgivelsene reagerer annerledes på hverandre i et samspill, sammenlignet med tidligere lignende situasjoner (Kuczynski & Parkin, 2009). Disse endringene i samspillet, som begge parter må tilpasse seg, er det som driver utviklingen videre (Sameroff, 2009). Transaksjoner kan skje etter en plutselig endring, eller som et resultat av gradvise endringer over tid.

Kuczynski og Parkin (2009) kaller disse endringene for *uoverensstemmelser* (contradictions) og hevder at de må forstås som en grunnleggende prosess i utvikling. Uoverensstemmelser oppstår både innad i hvert individ, men like viktig mellom individer i et samspill.

Uoverensstemmelse oppstår typisk der en av partene i samspillet endrer sin atferd og den andre parten først reagerer "slik den pleier" (Kuczynski & Parkin, 2009). Vi kan for eksempel

se for oss tenårings som begynner å kreve mer selvbestemmelse og privatliv, og foreldrene til å begynne med tolker dette som utagering. Gjennom en gjensidig tilpasningsprosess, vil foreldrene imidlertid etter hvert reagere mer adekvat på tenåringsen, som en ung voksen med et eget privatliv, og tenåringsen vil hele tiden måtte forholde seg til, og tilpasse seg, foreldrenes gradvise atferdsendring (Kuczunski & Parkin, 2009). En transaksjon har skjedd, som et resultat av gradvise endringer, og begge parter har utviklet seg. Samspillsituasjonene danner med andre ord arena for uoverensstemmelser, og er dermed et arnested for utvikling.

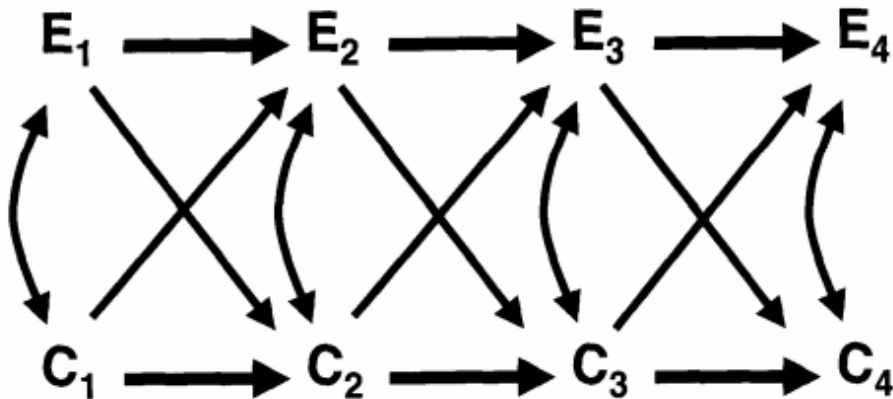
Olson og Lunkenheimer (2009) undersøkte selvregulering med utgangspunkt i en operasjonalisering av Sameroffs modell, og undersøkte variasjoner i etablerte samspill mellom barn og deres nære omsorgspersoner over tid. De fant at barnets evner til selvregulering og affektregulering både var premissleverandør til, og en refleksjon av, samspillet barnet har med sine nære omgivelser. Barnets selvregulering, karakteristikk ved dets responser på atferd og hendelser i omgivelsene, reflekterer altså de sosiale samspillerfaringene barnet har gjort seg i ulike betydningsfulle kontekster. Forfatterne legger vekt på den gjensidige tilpasningen som skjer i samspill mellom barnet og omsorgspersonene over tid, og viser at denne gjensidigheten er selve nøkkelen til å forstå barnets egenskaper på et gitt tidspunkt. Studier har vist at barn som har samspillerfaringer preget av kontinuitet og likeverdighet, utviser bedre sosial kompetanse, moralsk dømmekraft og samarbeidsevner enn barn fra samspillsystemer preget av mer diskontinuitet (Olson & Lunkeheimer, 2009). Oppsummert understreker Olson og Lurkenheimer (2009) at individets selvregulering må forstås i en kompleks helhet av de gjensidige tilpasninger som skjer mellom barnet og omgivelsene. Den gjensidige tilpasningen er altså nøkkelen til å forstå barnets utvikling av selvregulering og affektregulering. Slik kan en knytte sammen kvaliteter ved de regulerende responser i barnets betydningsfulle omgivelser med dets aktuelle egenskaper og senere utvikling.

Et viktig utgangspunkt for Sameroff (1987) er at ingen organismer eksisterer utenfor et miljø, eller en kontekst. Hver eneste art er, ifølge Sameroff, omgitt av et organisert miljø. I menneskets utvikling er det organiserte miljøet for eksempel basert på spedbarnets behov for omsorg og beskyttelse, eller tenåringsens behov for ansvar og selvstendighet I hver kultur

finnes det et særegent system for denne omsorgen og barnets erfaringer i sin utvikling til å bli et funksjonelt medlem av kulturen. Barnets atferd utvikles altså i et samspill mellom barnet selv og det kulturelle systemet, slik det operasjonaliseres og medieres av de nære omsorgspersonene. For bedre å belyse betydningen av kulturelle systemer, knytter Sameroff dette til Bronfenbrenners (1977) utviklingsøkologiske teori. Bronfenbrenner deler ulike kulturelle systemer inn i en hierarkisk modell, der alle systemer er i kontinuerlig interaksjon med hverandre, og det overordnede politiske og sosiale systemet, *makrosystemet*, er indirekte premissleverandør for barnets nærmeste omgivelser, *mikrosystemet*, via mediering i *mesosystemet* og *exosystemet*. Sentrale stikkord for Bronfenbrenners teori er mediering og interaksjon. Man kan si barnets *mikrosystem* bestemmes av de kulturelle kodene som gjelder på makronivå, slik de medieres i to omganger. Mediering av de kulturelle kodene på makronivå er det som i følge Kuczynski og Parkin (2009) fasiliterer uoverensstemmelse hos og mellom individer. Ulike impulser fra det utenforliggende sosiale systemet vil medieres av både tenåringen og foreldrene i eksempelet over. De danner seg ulike oppfatninger av, og ønsker for, samspillsituasjonen seg i mellom og dermed oppstår konflikt. Med Kuczynski og Parkin (2009) kan vi altså forstå mediering av kulturelle koder som både et utspring for et mangfold av individuelle forskjeller, men også som et element som i seg selv fremmer utvikling.

For hvert individ vil medieringene gå ulike veier og således danne svært ulike mikrosystemer. Når barnet beveger seg mellom mikrosystemer, vil altså det kulturelle systemet arte seg forskjellig, avhengig av hvor det befinner seg. Barnet interagerer med de ulike mikrosystemene og alle de fire systemene interagerer med hverandre på den samme måten, slik at barnets bidrag vil forplante seg oppover i systemene. I et historisk perspektiv vil dette bety at barns utvikling bidrar til å bevare og opprettholde kulturelle koder, og samtidig til å utvikle og forandre dem (Gauvain, 2009). Transaksjoner kan altså være resultat av endringer på mikronivå, slik vi så over, eller det kan dreie seg om en serie av endringer i omgivelsene over tid (Kuczunski & Parkin, 2009).

Figur 2.2 – Transaksjonsmodell med beskrivelse av utvikling hos både individ og miljø (Sameroff, 2009, s. 13).



Sameroff (2009) kaller Bronfenbrenners mikrosystemer for regulerende systemer, og hevder at det er disse systemene som fasiliterer komplekse sosiale, emosjonelle og kognitive erfaringer som driver barnets psykologiske utvikling framover. Reaksjonene fra det regulerende systemet vil endre seg dersom barnets atferd endrer seg, og omvendt, som vi så i eksempelet med tenåringsen og foreldrene (Kuczynski & Parkin, 2009). Sameroff understreker betydningen av kontinuitet i de regulerende systemene. Kun i et system som preges av kontinuitet, vil endringer skille seg ut og således ha i seg et potensial for utvikling (Sameroff, 2009).

Vi kan forstå de ulike regulerende systemene som ulike kontekster. Bronfenbrenners modell illustrerer hvor kompleks enhver kontekst rundt et individ vil være. Den kontinuerlige interaksjonen mellom systemer som omgir barnet hierarkisk, er et viktig utgangspunkt når en ønsker å forstå individuelle forskjeller i utvikling mellom individer. Som vi skal se i kapittel tre, vil barn og unge ha ulike forutsetninger for å delta i en støttegruppe, grunnet nettopp betydelige individuelle forskjeller. Når en skal lede profesjonelle barnesamtaler, blir dette bakteppet helt avgjørende for å sikre at samtalene virker utviklingsstøttende. En fagperson må i slike samtaler klare å identifisere både barnets og kontekstens egenart, og særlig være seg bevisst hvordan disse to aktive aktørene virker sammen. Som vi skal se i kapittel tre, bør fagpersonens atferd langt på vei bestemmes av barnets utviklingsnivå, og følgelig blir altså kunnskap om variasjonene innen en gitt aldersgruppe avgjørende. Med utgangspunkt i et

utviklingsøkologisk transaksjonsperspektiv, styrkes en oppmerksomhet og sensitivitet for mangfoldet av individuelle forskjeller.

Kontekstens betydning kan, ifølge Sameroff (1987), diskuteres som sammenhenger mellom kontekster i et livslangt perspektiv, eller som en kompleks påvirkning fra ulike kontekster på et gitt tidspunkt i utviklingen. Sameroff og Chandler (1975) trekker fram foreldrenes sosioøkonomiske status som et eksempel på en tredjevariabel som påvirker utvikling. Sosioøkonomisk status kan med Sameroffs (1987) egne ord forstås som nettopp sammenhengen mellom kontekster over tid. Foreldrenes sosioøkonomiske status er bestemmende for hvordan de kulturelle kodene operasjonaliseres og medieres gjennom hele barnets utvikling. I kapittel tre skal vi se på kontekstens betydning knyttet til barns kommunikasjonskompetanse. I en slik diskusjon må en både ta hensyn til sammenhenger mellom kontekster over tid og den komplekse påvirkningen fra ulike kontekster på det aktuelle tidspunktet hvor vi undersøker barnets kompetanse. Ved å se disse to perspektivene under ett, ser vi at enhver kontekst, både i fortid og nåtid, vil være bestemmende for barnets kommunikasjon med andre. Altså forenes betydningene av barnets egenart og kontekstens egenart i et transaksjonsperspektiv på utvikling. Sameroff (2009) argumenterer dessuten for at transaksjonsmodellen kan benyttes for å vise at transaksjoner og utvikling også skjer mellom to individer, så vel som mellom et individ og dets omgivelser. Ved å bytte ut omgivelsene, eller de regulerende systemene, med et annet individ, kan modellen forklare transaksjoner på individnivå. Denne typen transaksjoner var som nevnt utgangspunktet for Olson og Lunkenheimers (2009) undersøkelse, og kan altså, i følge deres funn, forklare vel så mye av barnets utvikling som transaksjonene mellom barnet og de regulerende systemene (Sameroff, 2009; Olson og Lunkenheimer, 2009). Av dette kan vi trekke en slutning om at også transaksjoner som skjer i en profesjonell barnesamtale vil kunne ha et utviklingsstøttende potensial.

Transaksjonsmodellen viser at utvikling forutsettes av de samme betingelsene både når det er snakk om grupper, eller mikrosystemer, og når det er snakk om samspill mellom to individer. I vår sammenheng vil dette bety at premissene for en barnesamtale langt på vei vil gjelde både individuelt og i gruppe. Som vi har sett, vil barn ha varierende forutsetninger for samtale som

følge av ulike medieringer av kulturelle koder i sine respektive omgivelser. Videre vil en samtale i seg selv, enten individuelt eller i gruppe, være å forstå som en egen kontekst, med sine unike operasjonaliseringer av de kulturelle kodene. Disse skiller seg fra dem barna kjenner fra før, og barn vil nødvendigvis ha ulike forutsetninger for å gå nye kontekster i møte.

Transaksjonsmodellen utgjør det teoretiske bakteppet for denne avhandlingen. Jeg skal i det følgende redegjøre for teori knyttet til barn og unges kommunikasjonskompetanse, teori om prososial atferd i tenårene, samt teori om profesjonelle samtaler med barn og unge. All teorien, litteraturgjennomgangen i kapittel fire og diskusjonen i kapittel sju, kan knyttes til et transaksjonsperspektiv på utvikling, og det kan hevdes at Sameroffs modell tilbyr en fornuftig tilnærming til de komplekse problemstillingene som finnes her.

3 Barnesamtaler – forutsetninger og utfordringer

Barn og unges kommunikasjonskompetanse kan ikke vurderes isolert fra elementer i deres kognitive utvikling (Gamst, 2011). Evnen til å kommunisere er sammensatt av en rekke ulike egenskaper, både språklige og sosiale, og barnets kognitive utviklingsnivå vil således kunne gi en god indikasjon på hvordan det vil mestre kommunikasjon med en voksen samtalepartner. Samtidig vil en bevissthet rundt mulige individuelle variasjoner på de ulike alderstrinn, være en styrke for en fagperson som skal samtale med barn og unge (Gamst, 2011).

I det følgende skal jeg gjennomgå teori om barns utvikling av kommunikasjonskompetanse, samt vise til betydningen av individuelle forskjeller, med temperament som konkret eksempel. Kontekstens betydning for barn og unges kommunikasjonskompetanse vil også drøftes kort. Da denne avhandlingen baserer seg på data fra støttegrupper med ungdommer fra 11 til 16 år, er en belysning av de sosioemosjonelle endringene som skjer i denne perioden relevant. Herunder vil også prososial atferd i denne aldersgruppen redegjøres. Dette for å belyse elementer ved kommunikasjon i denne aldersgruppen, samt med utgangspunkt i dette, drøfte støttepotensialet i støttegrupper. Til slutt vil jeg gå gjennom teori om samtaleteknikk generelt og redegjøre for en såkalt naturlig utviklingsstøttende dialog (Øvreeide, 2009) spesielt. Kapitlet skal samlet sett gi et bilde av forutsetninger og utfordringer når det gjelder å styrke barn og unges muligheter for å bli hørt og å sikre kvaliteten på profesjonelle barnesamtaler.

3.1 Barns kommunikasjonsutvikling

Barnet kommer til verden med en medfødt interesse for samspill og tilknytning (Trevvarthen, 1992). Man kan si at barnet fra fødselen av er dyadisk organisert (Øvreeide, 2009).

Utviklingen av kommunikasjonskompetanse begynner således allerede i spedbarnsalderen, før

det verbale språket tar form. Barnet lærer kommunikative ferdigheter gjennom at deres atferd blir tillagt kommunikative egenskaper av mor og andre nære samspillpartnere i omgivelsene (Sylvester-Bradley & Trevarthen, 1978). Imitasjon er en sentral kilde til læring av kommunikative ferdigheter hos barn (Bloom, Hood & Lightbow, 1974). Bruken av imitasjon kan imidlertid variere betraktelig mellom barn, da enkelte barn i større grad lærer gjennom spontane ytringer og responsen disse genererer (Bloom et al., 1974). I spedbarnsperioden etableres grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som felles oppmerksomhet, nærhet og intersubjektivitet, forutsatt av at kvaliteten på samspillet med signifikante andre i barnets nærmeste omgivelser er tilstrekkelig (Thomas & Chess, 1977; Smith & Ulvund, 1999; Gamst, 2011). Samhandling med de nære tilknytningspersonene hjelper barnet til å utvikle en fornemmelse av seg selv som subjekt, gjør det i stand til å organisere seg selv for å kommunisere med sine omgivelser (Øvreeide, 2009). Tilpasning er en viktig strategi i barnets utvikling. Sosial fleksibilitet kan sees som en del av den generelle utviklingskompetansen hos barn, fordi dette nettopp er evnen til å søke mot, og innstille seg til, ikke absolutt forutsigbare sosiale prosesser (Haavind & Øvreeide, 2007). Kommunikasjon og dialog er nøkkeleksempler på slike sosiale prosesser.

I to-treårsalderen ytrer barnet seg i tre-fireordssetninger og trenger fremdeles mye støtte av sitt nonverbale språk for å gjøre seg forstått. En antar at mange barn i tre til fem års alder bruker imaginære ”hemmelige venner” til å øve dialogiske egenskaper (Bråten, 2007). Man har dessuten funnet at barns monologer i samvær med voksne samtalepartnere kan se ut til å være fruktbare for deres utvikling av dialogkompetanse (Tetzchner, 1993). I takt med den videre språkutviklingen utvikler barnet stadig nye strategier som etter hvert setter det i stand til å inngå i en dialog med en voksen. Voksnes bruk av spørsmål ser ut til å ha stor betydning for utviklingen av dialogkompetansen. Når en voksen samtalepartner stiller barnet spørsmål, forplikter det barnet til å svare, og hjelper det på denne måten å bidra til utviklingen av samtaleemnet (Tetzchner, 1993). Bruk av spørsmål utgjør dessuten også en del av det Schley og Snow (1992) hevder er avgjørende strukturell støtte for opprettholdelse av en samtale med en voksen for barn i skolealder. Dette er imidlertid ikke entydig, som vi skal se nedenfor.

Rundt femårsalderen kan barnet i større grad delta i dialoglignende samtaler, selv om det ikke ennå er helt i stand til å ta samtalepartnerens perspektiv. Forståelse for en annens synsvinkel utvikles ved seks, sju års alder. I denne perioden utvikler barnet også en resonneringsevne over egen kognitiv kompetanse, noe som påvirker kommunikasjonskompetansen betraktelig (Gamst, 2011). Fra cirka 12 års alder minsker kløften mellom barnets og voksnes kommunikasjonskompetanse (Gamst, 2011).

Schley og Snow (1992) hevder at kommunikasjonskompetansen hos skolebarn i liten grad betinges av alder. I sin undersøkelse av kommunikasjonskompetanse hos barn i skolealder, fant de at gode kommunikasjonsferdigheter langt på vei var avhengig av språkprofilen i barnas hjem. Barnets alder og kjønn så ut til å være nærmest irrelevant. Det er verdt å merke seg at barna i Schley og Snows undersøkelse var elever ved United Nations International School, en engelskspråklig skole på Manhattan i New York for blant andre barn av FN-personell. Det er dermed grunnlag for å anta at et flertall av disse barna hadde en bred språkprofil på sine respektive morsmål i hjemmet, men at det er tilgangen på engelskspråklig praksis hjemme som gjorde utslagene i undersøkelsen. Det er allikevel relevant å se at hjemmespråket ser ut til å virke på tvers barnas alder i den aldersgruppen som er undersøkt. Trekker vi dette videre til å dreie seg om ulike praksiser innen det samme språket, vil det være i tråd med Bernsteins (1974) kategorisering av språktyper. Han hevdet at middelklassens språk er et såkalt utvidet språk der en teoretisk tilnærming til setningsoppbygging og vokabular har en egenverdi. Dette i motsetning til arbeiderklassens språk, som han kalte et begrenset språk, der språkets bruk og nytte er dets eneste verdi (Bernstein, 1974). Man kan se på det som et skille mellom abstrakt og deskriptiv språkbruk. Hvis en ser Schley og Snows (1992) undersøkelse i sammenheng med Bernsteins teori kan det trekkes ut at hjemmespråket, og barnets øvrige kommunikative erfaringer, vil ha betydelig innvirkning på barnets kommunikasjonskompetanse også utover aldersgruppen som undersøkelsen til dekker.

I alle ledd av kommunikasjonsutviklingen ser vi at det vil være betydelige individuelle forskjeller. Barn har ulike egenskaper og disposisjoner, og det vil følgelig være betydelige forskjeller i samspillet rundt forskjellige barn (Thomas & Chess, 1977; Smith & Ulvund, 1999; Sameroff, 2009). Barnets kommunikasjonsstil vil være et spørsmål om hvordan barnet

har fått organisert informasjon om seg selv i sine omgivelser, og relasjonsmønstre som er etablert i tidlig barndom vil ha lett for å aktiveres i møte med nye voksenpersoner (Øvreeide, 2009). Dette vil få konsekvenser for hvordan et barn har behov for å bli møtt i en samtale med en fagperson. I det følgende skal jeg gi et eksempel på hvordan kommunikasjonskompetanse kan utvikles forskjellig, gjennom å forfølge en av egenskapene som arter seg svært ulikt hos barn og unge, nemlig temperament.

3.1.1 Temperament

Thomas og Chess (1977) hevdet at temperament er et stabilt reaksjonsmønster på stress, som kan gjenkjennes allerede i de første månedene etter fødselen. Temperament kan defineres som en stabil *tendens* eller en *tilbøyelighet* som kan sies å virke forutsigbar i nye relasjoner og situasjoner som ligner tidligere erfaringer (Thomas & Chess, 1977; Smith & Ulvund, 1999). Temperament er å forstå som et kontinuum, der alle individer vil fordele seg på ulike steder, nære eller langt fra ytterpunktene. Kagan (1994; 1996) opererte for eksempel med begrepene *høy* og *lav reaksjonsprofil*, der den *høye reaksjonsprofilen* kjennetegnet barn som hadde lav terskel for vekking av emosjonelle reaksjoner og den *lave reaksjonsprofilen* kjennetegnet barn som viste minimal uro i tilsvarende situasjoner som virket stressende på de andre gruppen. Når det gjelder vår forståelse av individuelle forskjeller i kommunikasjonskompetanse, er temperament et relevant utgangspunkt for å forstå mangfoldet som finnes blant barn og unge. Barnets temperament er i betydelig grad med på å forme samspillet med omgivelsene (Thomas & Chess, 1977), og kvaliteter i samspillet er, som vi har sett, med på å forme barnets kommunikasjonskompetanse.

I sin studie, kartla Evans (1987) innadvendte barns kommunikasjonsstil (*discourse characteristics*) i en klasseromssamtale, og undersøke hvordan de responderte på ulike typer kommentarer fra læreren. Hun fant at innadvendte femåringer i en førskoleklasse snakket mindre og bidro med mindre komplekse innspill i en klasseromssamtale, enn sine klassekamerater. Innadvendthet sees ofte i sammenheng med sjenanse, og av enkelte også i

sammenheng med skam og dårlig selvfølelse, men det er vanskelig å avgjøre hvorvidt innadvendthet forårsaker disse egenskapene, eller kan ses som et resultat av angstfylte samspillerfaringer. Forstår vi innadvendthet i lys av definisjonen ovenfor, vil det være en reaksjonstilbøyelighet som er relativt stabil på tvers av situasjoner. Thomas og Chess utviklet en typologi som klassifiserte barn i kategorier basert på blant annet deres vilje til å nærme seg nye personer og tilpasse seg forandringer i omgivelsene (Smith & Ulvund, 1999). Selv om typologien har blitt utsatt for kritikk, og dermed bør brukes med varsomhet, ser en imidlertid at flere forskere har kommet fram til mer eller mindre tilsvarende inndelinger (Smith & Ulvund, 1999). Det synes altså å være grunnlag for å forstå innadvendthet som en stabil reaksjonstilbøyelighet, eller en form for *høy reaksjonsprofil* (Kagan, 1994; 1996) hos noen barn. Andre hevder at innadvendthet delvis kan skyldes språklige forstyrrelser eller forsinkelser (Evans, 1987), men også dette kan tolkes motsatt vei, som at språklige forsinkelser skyldes en generell innadvendthet.

I Evans' undersøkelse fremsto innadvendthet som en stabil tilbøyelighet gjennom hele året undersøkelsen foregikk. De innadvendte barna tok svært lite initiativ, og snakket stort sett bare om ett tema hver gang de hadde ordet, sammenlignet med sine klassekamerater som gjerne introduserte både to og tre temaer. Dessuten var så å si alle bidrag fra de innadvendte barna knyttet til "her-og-nå"-temaer, gjerne knyttet til leker eller andre konkrete de hadde med seg, mens deres klassekamerater i langt større grad evnet å fortelle klassen om temaer de ikke fra før kjente til. De innadvendte barna tenderte til kun å svare på spørsmål rettet til dem personlig og deltok således ikke i klasseromssamtalen (Evans, 1987).

Evans fant altså at barns temperament kan få betydelige konsekvenser for deres kommunikasjonsstil, og trolig også deres kommunikasjonskompetanse. Barnets temperament vil alltid påvirke samspillet det deltar i, og dette samspillet vil virke tilbake på barnet (Thomas & Chess, 1977; Sameroff, 2009). I alle tilfeller er dette et svært relevant tema for fagpersoner som skal samtale med barn og unge, særlig i samtaler der målet er å få barnet eller tenåringen til å fortelle om sine emosjoner. Å kommunisere om emosjonelle tema er spesielt utfordrende for mange barn (Aldridge & Wood, 1997; Vatne et al., 2011). Barn som i emosjonelt nøytrale situasjoner har god kommunikasjonskompetanse, kan vise seg å ha vanskeligheter med å

formidle sine følelser i emosjonelt aktiverte situasjoner (Aldridge & Wood, 1997). Hensynet til individuelle forskjeller i generell kommunikasjonskompetanse blir dermed enda viktigere. Forskjeller hva gjelder temperament er bare ett eksempel på slike individuelle forskjeller.

3.1.2 Kontekst

Kontekst er også en vesentlig faktor. Lerner og Lerner (1983) hevdet at studier av barns temperament ikke kunne gjøres uavhengig av konteksten der temperamentet viste seg (referert i Smith & Ulvund, 1999). Når barn skal delta i en støttegruppe, skal de snakke om temaer som kanskje allerede er etablerte i samspill med nære omsorgspersoner eller andre. Det å skulle etablere allerede kjente temaer på nytt, i en ny kontekst og med en ukjent fagperson, vil kunne ha innvirkning på barnets evne til å kommunisere sine tanker (Haavind & Øvreide, 2007). Evans (1987) hevdet dessuten at å undersøke innadvendte barns kommunikasjonsstil i en klasseromssituasjon var egnet for å identifisere deres særegne karakteristikk sammenlignet med de øvrige elevene i klassen. Hun hevdet at en slik situasjon, preget av informativ og dekontekstualisert språk, ville avdekke viktige elementer i de innadvendte barnas kommunikasjonsstil. Likeledes, dersom temaet som initieres i en støttegruppe er et ikke etablert tema for barnet, vil det også kunne ha vanskeligheter med å kommunisere sine tanker på en hensiktsmessig måte ovenfor en fremmed gruppeleder.

Kontekst blir et relevant tema også når vi nå skal se på trekk ved kommunikasjonen hos barn som har nådd tenårene. En støttesamtale, individuelt eller i gruppe, vil typisk foregå i en kontekst som er relativt ukjent for barnet, og tilstedeværelsen av en fremmed voksenperson kan påvirke ungdommers atferd betraktelig (Bergin et al., 2002). Dette kan få konsekvenser for hvordan de kommuniserer med hverandre, som vi skal se nedenfor.

3.2 Kommunikasjonskompetanse i pubertetsalderen

De kognitive endringene som skjer idet barnet nærmer seg puberteten er betydningsfulle for å forstå den videre kommunikasjonsutviklingen. Etter at kommunikasjonskompetansen per se er tilnærmet ferdigutviklet rundt 12 års alder, blir barnets sosiale og emosjonelle forutsetninger før og i pubertetsalder et viktig utgangspunkt for dets egenart i kommunikasjon med andre. Følgelig kan det være relevant å se på prososial atferd hos ungdommer i denne alderen, med tanke på støttepotensialet som ligger i en støttegruppe for unge som gjennomgår eller har gjennomgått en krise. Som nevnt tidligere, har jeg ikke lyktes i å finne forskning på hvilke elementer i en støttegruppe som oppleves mer eller mindre støttende. En tilnærming til dette spørsmålet kan således være å se på hva ungdommer selv evaluerer som prososiale handlinger hos jevnaldrende.

3.2.1 Sosiale og emosjonelle endringer

Den tidlige ungdomsalderen kjennetegnes av en rekke kognitive, sosiale, emosjonelle og fysiske endringer (Frydenberg, 2008). De sosiale og emosjonelle endringene er særlig interessante i problemstillinger knyttet til kommunikasjon og støtte. Når barnet nærmer seg tenårene blir kontakten med jevnaldrende viktigere, og barnet vil bruke mer energi enn tidligere på å pleie relasjonene i jevnaldergruppen (Frydenberg, 2008; Moore et al., 2012). Den sosiale atferden endrer seg i takt med et nytt spekter av sosiale, seksuelle og romantiske interesser. Denne endringen fører for mange til en økt konflikthetsfrekvens, typisk i hjemmet, og et generelt høyere stressnivå (Frydenberg, 2008). Disse, for noen voldsomme, omveltningene ser imidlertid ut til å være et steg i utviklingen mot en voksen kommunikasjon og kommunikasjonskompetanse. Det ser ut til at barnets oppfatning av sosioemosjonelle inntrykk i omgivelsene utvikles betraktelig idet puberteten inntreffer.

Moore og hans kolleger (2012) fant at det var en sammenheng mellom pubertetens fremkomst og en økt neurologisk reaksjon på sosioemosjonelle stimuli, en korrelasjon som økte suksessivt med pubertetens varighet. De målte neurologisk respons på ulike ansiktsuttrykk

ved ti års alder og igjen ved 13 års alder, og fant en signifikant korrelasjon med pubertetens fremvekst og nevrologisk respons. Nelson, Leibenluft, McClure og Pine (2005) fant at endringer i hjernens fysikk i løpet av puberteten endrer ungdommers attribusjoner av sosiale stimuli og fremmer en økt grad av kontroll over responser på denne typen stimuli. Altså kan vi si at puberteten fører med seg en betydelig modning av evnene til å oppfatte og håndtere sosioemosjonell aktivitet i omgivelsene. Dette vil nødvendigvis gi nye emosjonelle erfaringer og nye forutsetninger og strategier for kommunikasjon. Dette er i tråd med de nevnte endringene i ungdomsårenes begynnelse, og svært interessant med tanke på støttegruppe.

3.2.2 Prososial atferd

Begrepet prososial atferd refererer oftest til trøstende, samarbeidende, hjelpende og delende atferd (Burlison, 1982), og kan sees allerede i småbarnsalderen. Små barn viser prososial atferd ved for eksempel å gi egne leker til andre barn. Den prososiale atferden utvikler seg i takt med barnets økende alder og den kognitive og språklige utviklingen (Burlison, 1982; Schaffer, 1996). Man antar at barnets prososiale atferd henger sammen med dets empatiske egenskaper (Eisenberg & Miller, 1987). Utviklingen av empati henger sammen med evnen til å identifisere andres perspektiv (Schaffer 1996), et tidligere nevnt sentralt aspekt ved kommunikasjonsutviklingen (Gamst, 2011). Når vi kobler prososial atferd med empati ser vi at også dette er egenskaper som vil være prisgitt elementer i barnets samspill med omgivelsene: Viktige samspillpersoners attribuering av, og tilbakemeldinger på, barnets prososiale handlinger, vil nødvendigvis være av stor betydning for den videre utviklingen av denne typen handlinger (Schaffer, 1996), både tidlig og senere i barneårene. Dette fokuset på det nære samspillet kjenner vi igjen fra Olson og Lunkeheimers (2009) påstand fra kapittel to om at barn som har vært omgitt av systemer preget av kontinuitet og likeverdighet, utviser bedre sosial kompetanse og moralsk samvittighet. Samspillet med nære omsorgspersoner er dessuten bare ett av elementene som vil påvirke utviklingen av prososial atferd hos barn.

I sin studie av trøstende kommunikasjonskompetanse hos barn og ungdom, fant Burleson (1982) at kompetansen øker med alder, blant annet gjennom at de eldste ungdommene viste et bredere repertoar av trøstende strategier enn de yngste. Ritter (1979) fant at ungdommer i slutten av tenårene formulerte seg mer sensitivt enn yngre tenåringer når de skulle trøste en jevnaldrende i en emosjonelt aktivert tilstand (referert i Burleson, 1982). Kan hende henger dette sammen med økningen i nevrologisk respons på sosioemosjonelle stimuli som skjer idet puberteten inntreffer, som ble presentert over. Det er dessuten naturlig å tenke seg at den generelle kommunikasjonskompetansen modnes gjennom sosiale erfaringer i løpet av ungdomsårene og at Ritter (1979) og Burlesons (1982) funn også delvis må tilskrives en slik modning. Delia og Clarks (1977) funn av en økende evne, ved økende alder, til tilpasning av verbale ytringer til den enkelte mottaker, kan sies å forene disse to forklaringene: En modning av kommunikasjonskompetansen og en økende prososial kommunikasjon, kan dreie seg rundt en sosial-kognitiv utvikling og en økende affektiv perspektivtaking. Eksempler på prososial kommunikasjon mellom ungdommer presenteres av Zeldin og kolleger (1982) som *verbal assistanse*, for eksempel ved å instruere og gi råd til en jevnaldrende som er i ferd med å utføre en handling han/hun ikke mestrer eller ikke kjenner fra før, og *verbal støtte*, for eksempel ved å gi et kompliment eller oppmuntring, eller uttrykke sympati med en jevnaldrende i en ubehagelig eller trist situasjon.

Bergin og kolleger (2002) undersøkte hvordan ungdommer evaluerer prososial atferd hos jevnaldrende. De fant at mange av de viktigste handlingene som ble trukket frem av ungdommene i studien, er handlinger som i svært liten grad er undersøkt når man har forsøkt å kartlegge prososial atferd i denne aldersgruppen. Forfatterne påpeker at prososial atferd generelt forekommer sjeldent mellom enkeltindivider i denne alderen, og at tilstedeværelsen av en ukjent voksen vil påvirke ungdommens atferd, slik at en vanskelig kan observere deres naturlige samspill. Prososial atferd i denne alderen kjennetegnes dessuten av å være svært subtil og avhengig av den enkelte kontekst, eller relasjonen mellom individene som deler en prososial handling (Burleson, 1982; Zeldin et al., 1982; Bergin et al., 2002). Dette underbygges av Ritter (1979) som fant at ungdommer benyttet mer avanserte formuleringer i forsøk på å trøste en nær venn, sammenlignet med forsøk på å trøste en mer perifer venn. Et interessant funn hos Burleson (1982) var dessuten at selv de ungdommene som skåret høyest på trøstende kommunikasjonskompetanse uttrykte seg på måter som bare implisitt anerkjente

den jevnaldrendes perspektiv og følelser. Det kan hende at evnen til eksplisitt å anerkjenne en annens følelser ikke utvikles før i voksen alder (Burlison, 1982). Her ser vi kanskje nok et eksempel på utfordringer for en voksen utenforstående når det gjelder å observere prososial atferd i en ungdomsgruppe.

Kontekst og relasjon er også helt avgjørende for hvordan ungdommer viser og tolker prososiale handlinger. Like viktig som ungdommenes prososiale handlinger, er altså konteksten de forekommer i. I enkelte sammenhenger, hevder Bergin et al. (2002), er det kun jevnaldrende som kan identifisere og vurdere prososial atferd. For eksempel ble evnen til å hjelpe andre med emosjonsregulering ansett som en viktig egenskap, noe som i seg selv ikke er spesielt overraskende. Det som er interessant i denne sammenhengen er at ungdommene herunder beskrev jevnaldrende som lot være å såre eller gjøre narr av andre, som personer som bidro til emosjonsregulering (Bergin et al., 2002). Altså kan fraværet av negativ atferd verdsettes på lik linje som utvisning av positiv atferd. Denne typen usynlig atferd, så vel som ungdommenes tolkning av den, vil være umulig for en utenforstående å observere.

Ungdommene beskrev videre at de ville avvise prososiale handlinger dersom de tolket aktørens hensikt som en av egeninteresse. Altså ser det ut til at ungdommer vil nøle med å ta imot prososiale handlinger fra jevnaldrende dersom de ikke også kan forstås som altruistiske (Bergin et al., 2002). Det viste seg videre at prososiale handlinger ble evaluert ulikt av ungdommer fra ulike sosioøkonomiske og religiøse bakgrunner, og at gutter og jenter både utviste og evaluerte atferd ulikt. For eksempel vurderes det å gå imellom og mekle i en krangel som prososial atferd av noen, mens dette vurderes som direkte dumt av andre ungdommer på samme alder.

Endringene som skjer i ungdomsårene hva gjelder prososial atferd er et fornuftig utgangspunkt for å forstå kommunikasjonskompetansens videre utvikling etter at det generelt kommunikative er på plass rundt 12 års alder. Med utgangspunkt i teorien som er presentert ovenfor, kan det se ut til at modningen av prososiale egenskaper delvis henger sammen med kognitive og nevrologiske endringer som skjer idet barnet når pubertetsalderen. Som vi har sett, forutsettes utviklingen av en rekke faktorer som vil arte seg individuelt, og den enkeltes forutsetninger vil således være unike. Med utgangspunkt i barn og unges ulike forutsetninger

for å delta i en støttegruppe, skal jeg i det følgende redegjøre for teori om profesjonell samtaleteknikk og gjennomgå hovedelementer i en naturlig utviklingsstøttende dialog (Øvreeide, 2009) som konkret eksempel.

3.3 Profesjonelle barnesamtaler

I det følgende skal jeg redegjøre for profesjonelle barnesamtaler. Teorien som presenteres her er relevant for både barn og ungdommer, og vil således kunne si noe om samtalene som behandles i analysen. For enkelhets skyld brukes barnesamtaler videre som et slags paraplybegrep for samtaler med barn og unge.

Med utgangspunkt i et transaksjonsperspektiv kan en hevde at en profesjonell samtale med barn må ta utgangspunkt i en relasjonell tilnærming til barnet eller barna. Barnet utvikles i samspill med sine omgivelser, og således må også en støttegruppe eller annen støttesamtale tilby de samme kvalitetene (Mæhle, 2007). Øvreeide (2009) baserer seg også på barnets utvikling i det tidlige samspillet når han hevder at ”våre samtaler med barn bør være episoder med felles involvering om de aktuelle temaene” (2009, s. 65). Som tidligere vist, kan elementer i både barn og ungdommers egenart når det gjelder kommunikasjon, spores tilbake til det tidlige samspillet. På alle utviklingstrinn vil således kommunikasjonskompetansen være unik hos hvert individ, og en relasjonell tilnærming i lys av et transaksjonsperspektiv må dermed forfektes. Det vi vet om barns utvikling av kommunikasjonskompetanse danner med andre ord grunnlaget for metoder som egner seg for profesjonelle barnesamtaler. Å benytte kunnskap om barns utvikling av kommunikasjonskompetanse som utgangspunkt for en samtale kan følgelig anses som en teknikk i seg selv (Svendsen, 2007). En sensitivitet til ungdommers subtile atferd ovenfor hverandre i en gruppesetting, blir en naturlig forlengelse av dette.

Betydningen av en relasjonell tilnærming til barnesamtaler støttes av Shirk og Russel (1996), som redegjør for relasjonens funksjoner. De presenterer støtte, allianse og teknikk som relasjonens tre hovedfunksjoner, hvorav relasjonens støttefunksjon forfølges videre her. Relasjonen som støtte innebærer blant annet at relasjonen skal være en arena der barnet kan oppleve en validering av selvet, og en validering av sine tanker rundt utfordringene de opplever (Shirk & Russel, 1996). Sosial støtte drøftes også hos Friedberg og McClure (2002), tar utgangspunkt i kognitiv teori i sin tilnærming til barnesamtaler. De forfekter en dialog tilpasset barnets egenart og dets kognitive evner og aktuelle stressnivå. Her tar forfatterne hensyn til mangfoldet som vil finnes blant barn hva gjelder kommunikasjonskompetanse. Her underbygges dessuten Aldridge og Woods (1997) funn av kommunikasjonskompetanse i emosjonelt aktiverte situasjoner. En kontinuerlig observasjon av barnets reaksjoner og responser i samtalen, og tilpasning av samtalen deretter, fremheves. Oppmerksomhet mot barnets *cues* er en forutsetning i en profesjonell barnesamtale (Friedberg & McClure, 2002; Øvreide, 2009; Vatne et al, 2011).

Videre hevder Friedberg og McClure (2002) at direkte spørsmål er lite hensiktsmessig ovenfor emosjonelt aktiverte barn. I stedet anbefaler de såkalt ”tanketesting” (*thought testing*), som et ledd i dialogen. I en dialog som benytter initiativ som ”fortell meg hvordan du vet at du er mislykket” og ”la oss se hvilke andre forklaringer som finnes” hevder forfatterne at dialogen vil virke støttende, fremfor stressende på barnet (2002). Ovenfor emosjonelt aktiverte barn anbefales dessuten å unngå tvetydighet og åpne spørsmål, da dette kan være en betydelig stressfaktor. Her tar de altså hensyn til det enkelte barns temperament, ved å forfekte minimering av antallet stressende elementer i en samtale.

Det er imidlertid et vesentlig poeng hos Friedberg og McClure (2002) at spørsmål og utforskning må baseres på genuin nysgjerrighet, og advarer mot å spørre barnet om ting en allerede vet svaret på. De hevder at det ligger en egen respekt i genuin nysgjerrighet som er med på å validere barnets livsverden og oppfatninger. Altså finner vi valideringsaspektet også her, som hos Shirk og Russel (1996). Haavind (2007) påpeker at ved å gjøre barnets egne erfaringer betydningsfulle er en forutsetning for positiv utvikling i en barnesamtale. Hun understreker videre betydningen av å benevne viktigheten av informasjonen barnet har delt,

fremfor å stille nye oppfølgingsspørsmål for å få ytterligere informasjon. I følge Haavind vil barn ofte vike unna det aktuelle temaet, i hvert fall for en stund, etter å ha delt viktig informasjon, og at oppfølgingsspørsmål således vil ha liten hensikt (Haavind, 2007). Her ser vi at valideringsaspektet dukker opp igjen, samt at også Haavind forfekter en nøkternhet knyttet til bruk av direkte spørsmål. Herunder kan Schley og Snows (1992) påstand om at en støtte i form av en tydelig struktur, som ble nevnt over, også tas med i en vurdering knyttet til bruk av spørsmål.

Validering som sosial støtte i en god dialog finner vi også hos Øvreeide (2009), som hevder at gyldiggjøring av barnets vonde følelser i en god dialogprosess vil være med på å dempe angst og stress. Han påpeker med dette at fagpersoner tidlig i en samtale med barn må våge å ta tak i de vonde temaene, forutsatt at en relasjon er etablert, for at en slik gyldiggjøring kan finne sted. I etableringen av relasjon med barnet hevder Øvreeide (2009) at det vil være mulighet for et unik kommunikasjon, som bryter med mønstre barnet har etablert tidligere. Denne muligheten kan og bør benyttes, dersom barnet har utviklet lite hensiktsmessige mønstre, for å sikre god kvalitet i samtalen. Her blir den kontinuerlige oppmerksomheten ovenfor barnets *cues* helt avgjørende. ”Barnet sitter alltid med fasit” (Øvreeide, 2009, s. 85). Her forfektes et syn på barnet som subjekt.

3.3.1 En naturlig utviklingsstøttende dialog

Øvreeide (2009) presenterer sju elementer han mener er hovedelementer ved den voksne fagpersonens atferd i det han kaller en naturlig utviklingsstøttende dialog. Den kontinuerlige oppmerksomheten mot barnets mer eller mindre subtile bidrag er en forutsetning gjennom alle hovedelementene. Det *første* elementet er søking etter informasjon om barnets oppmerksomhet. I samtalen må den voksne kontinuerlig følge barnets oppmerksomhetsflyt, for på denne måten å få kjennskap til barnets behov videre i samtalen. Det *andre* elementet er en bekreftelse og anerkjennelse av barnets oppmerksomhet og fokus. Her aktiveres barnets kommunikasjonskompetanse, gjennom en tydelig turtaking som følger barnets fokus. I en slik innretning til barnets tanker, en intersubjektivitet, dannes grunnlaget for en relasjon som

barnet videre kan forholde seg til og reagere på. Dette setter den voksne i posisjon til gradvis å flytte fokuset over på temaer som er mål for samtalen.

Det *tredje* elementet er en avventende holdning til barnets reaksjoner på ens aksjoner. Fagpersonen må gi rom for barnets responser. Barnet skal ha en aktørrolle gjennom hele samtalen. En subjekt-subjekt-relasjon er en forutsetning, og blir spesielt viktig i forbindelse med barnets responser. Kommunikasjonsbrudd kommer ofte som en følge av for lite rom, eller manglende respons fra den voksne. Barnet vil få problemer med å opprettholde samtalen dersom den voksne er fraværende eller overkontrollerende. Ved å gi barnet rom til sine responser, vil samtalen kunne lede til at ny og vesentlig informasjon om temaer eller erfaringer kommer frem. Dette synet støttes av Gamst (2011), som påpeker at det er nettopp i subjekt-subjekt-relasjonen at barnets ofte subtile budskap kan fanges opp gjennom at fagpersonen setter egne tema og spørsmål på vent for ikke å avbryte barnets konsentrasjon om fortellingen. En slik kommunikasjonsstil fasiliterer dialog, og barnet vil i større grad ta initiativ og respondere på samtalen, og viktig informasjon kan komme frem (Gamst, 2011).

Det *fjerde* elementet er en aktiv benevning av det som foregår i samspillet med barnet. Noen barn har fått lite av en slik støtte i samspillet med sine omsorgspersoner, og en slik atferd fra en voksen fagperson vil kunne hjelpe barnet å bli mer bevisst på seg selv i den konkrete konteksten. Herunder kommer vi også tilbake til bruk av spørsmål. I likhet med Friedberg og McClure (2002) ønsker også Øvreeide (2009) å gå vekk fra direkte spørsmål som den dominerende formen for initiativ og respons. I stedet forfekter han det han kaller spørrende konstatering, for eksempel ”jeg tror du synes det er litt vanskelig å fortelle meg om dette” fremfor ”synes du det er litt vanskelig å fortelle meg dette?”. En spørrende konstatering vil ikke avbryte barnets konsentrasjon om temaet, slik han mener et direkte spørsmål vil gjøre (Øvreeide, 2009).

Det *femte* elementet er en anerkjennende bekreftelse på ønsket atferd hos barnet. Dette innebærer å vise engasjement og benevne barnets handling når det for eksempel deler informasjon om temaet fagpersonen ønsker informasjon om. Dette er i tråd med Haavinds

(2007) påstand over. Øvreeide beskriver dette som å lede barnet inn i såkalte ja-sirkler, der barnet opplever å bli sett og anerkjent. Anerkjennende bekreftelser må imidlertid ikke være overskyggende. Barnet kan fort miste konsentrasjonen om temaet, og heller begynne å fokusere på å utløse anerkjennelsen som sådan, dersom det opplever overivrige bekreftelser på den ønskede atferden. Det *sjette* elementet er å triangulere barnet ved å introdusere personer, objekter og fenomener for barnet. Her handler det om å stadig utvide barnets horisont og dermed feltet for felles involvering. Dette er en måte å holde på barnets interesse, og forutsettes av en tydelig relevans med hensyn til temaet som behandles.

Det *sjunde* elementet er å ta ansvar for en gjensidig markering av start og avslutning av temaer. Her gjelder det å være følsom for barnets avslutningsinitiativer. Avslutningsinitiativ fra barnet trenger ikke nødvendigvis å dreie seg om en vegring for eller unnvikelse fra tema, men kan handle om barnets testing av sin aktørrolle i samtalen. Som vi husker fra kapittel to er det nettopp endringer i samspillet, atferd som skiller seg fra et etablert mønster, som driver utviklingen videre, enten det dreier seg om utvikling i et regulerende system eller mellom to individer (Sameroff, 2009). At barnet tester sin rolle ved å endre atferd kan dermed kanskje forstås som et tegn på at en transaksjon har funnet sted, og at samtalen er utviklingsstøttende. En sensitivitet for barnets avslutningsinitiativ er således en styrking av barnet som subjekt. En opplevelse av å være subjekt og ha en tydelig aktørrolle, er avgjørende for at barnet skal velge å bli i samtalen (Øvreeide, 2009).

3.3.2 En støttende gruppesamtale?

Tar vi utgangspunkt i Øvreeides elementer i fagpersoners atferd i samtale, ser vi at mens disse er fornuftige i individuelle samtaler, kan de samtidig by på utfordringer i en gruppe. Som eksempel, ved å følge ett barns oppmerksomhet, vil man kanskje samtidig gå glipp av et annet barns initiativ eller reaksjon. Idealet om en subjekt-subjekt-relasjon blir også satt på prøve; Mens en avventer en respons fra ett barn, kan det hende at en blir avledet av et annet barns utspill, og dermed ikke gir tilstrekkelig rom til barnet man i utgangspunktet ventet på en

respons fra. De øvrige elementene i Øvreeides utviklingsstøttende dialog i noe større grad overførbare til en gruppesetting, men vil nødvendigvis kunne by på betydelige logistiske utfordringer.

Når det gjelder støttepotensialet i en støttegruppe, er det relevant å se på det vi vet om prososial atferd i ungdomsalderen, da det er støttegrupper med denne aldersgruppen som analyseres i denne avhandlingen. Som nevnt kjennetegnes prososiale handlinger mellom ungdommer av å være subtile og implisitte. Dessuten er denne typen atferd mellom ungdommer svært avhengig av kontekst og relasjon. Konteksten er også med på å påvirke kommunikasjonskompetansen hos enkeltindivider. En fellesnevner her blir at støttepotensialet som ligger i en gruppesetting, blir nærmest umulig å observere og følge opp av en fagperson som leder støttegruppen. En fagperson som skal lede en støttegruppe med ungdommer har altså en rekke hensyn å ta når det gjelder å gi alle deltakerne en aktørrolle, samt å sørge for at en samtale har en ønsket støttende effekt.

3.4 Oppsummering

Barnets tilknytning er grunnlaget for dets kommunikasjonskompetanse.

Kommunikasjonskompetansen utvikles således i det tidlige samspillet, og her dannes også grunnlaget for barnets og tenåringens egenart hva gjelder relasjoner og kommunikasjon og prososial atferd. Følgelig vil det være et betydelig mangfold av individuelle forskjeller, også for barn innenfor samme aldersgruppe. Kunnskap om dette mangfoldet blir en forutsetning og et utgangspunkt for fagpersoner som skal samtale med barn og unge, individuelt eller i gruppe.

Om fagpersonens atferd i en barnesamtale kan en oppsummert si at det handler om en tydelig inntoning til barnets nivå gjennom en følsomhet for dets fokus, responser og initiativer. Dette vil, som nevnt, kunne by på ekstra utfordringer i en gruppe. Det er interessant å merke seg at bruk av spørsmål anses relativt ulikt avhengig av hva som er hovedfokus hos ulike forfattere.

I forbindelse med utvikling av kommunikasjonskompetanse peker mye forskning i retning av at bruk av spørsmål er et nyttig verktøy for støtte (Schley & Snow, 1992) og utvikling (Tetzchner, 1993), samt at direkte spørsmål i enkelte kontekster ser ut til å være eneste måten å få innadvendte barn i tale (Evans, 1987). I gjennomgangen av profesjonelle barnesamtaler så vi imidlertid at en bevissthet og forsiktighet rundt bruk av direkte spørsmål forfektes. Her mener flere av forskerne at denne formen for initiativ og respons kan virke stressende på barnet (Friedberg & McClure, 2002), samt forstyrre dets konsentrasjon og hindre det i den videre dialogen om det aktuelle temaet (Haavind, 2007; Øvreeide, 2009; Gamst 2011).

Å ta utgangspunkt i barnet som subjekt er en forutsetning for samtalens støttende funksjon, her eksemplifisert gjennom at barnet opplever en validering av sin livsverden og sine tanker. Minimering av atferd som kan virke stressende på barnet ser også ut til å være et gjentakende tema. Når det gjelder ungdommer, vil det ligge et støttepotensial i gruppedynamikken i seg selv, men dette kan være vanskelig å observere og følge opp. Det subtile og implisitte ser altså ut til å være en fellesnevner for ungdommers emosjonelle uttrykk og prososiale atferd. En oppmerksomhet mot ungdommenes subtile atferd rettet mot hverandre, så vel som deres ofte subtile emosjonelle uttrykk, må kunne anses som en styrke. Alt i alt kan en si at en profesjonell barnesamtale er en samtale på barnas premisser, der fagpersonen retter sin oppmerksomhet og sine responser etter barnets mer eller mindre subtile bidrag til samspillet.

4 Barns emosjonsspråklige kompetanse

Kvaliteten på den emosjonelle samtalen i en støttegruppe vil, som vi har sett, avhenge av en rekke faktorer. Et viktig element vil nødvendigvis være barnets eller ungdommens evne til å sette ord på og snakke om egne følelser. Det er derfor vesentlig å se på barns typiske emosjonsspråklige kompetanse. Barn utvikler et språk for å beskrive sine følelser så tidlig som i 18 til 20 måneders alder (Tetzchner, 2001). Men hvordan benevner barn oftest sine negative emosjoner?

4.1 Litteraturgjennomgang

Den følgende litteraturgjennomgangen vil presentere ulike funn hva gjelder emosjonsspråklig kompetanse hos barn. Artiklene jeg skal gjennomgå er Aldridge og Woods' "Talking About Feelings: Young Children's Ability to Express Emotions (1997), Peterson og Biggs' "I Was Really Really Really Mad!" (2001) og Vatne og kollegers "Children's Expression of Negative Emotions and Adult's Responses During Routine Cardiac Consultations" (2011).

4.1.1 Talking About Feelings: Young Children's Ability to Express Emotions

Aldridge og Woods (1997) utgangspunkt var en antakelse om at barns evne til å gi verbalt uttrykk for emosjoner ikke samsvarer med deres kognitive forståelse av emosjoner. De ønsket med dette å undersøke om a) barns emosjonsvokabular samsvarer med deres kognitive utviklingsnivå, og b) hva som kan være årsakene til at barn synes å streve med å gi uttrykk for emosjoner i naturlige situasjoner (*real-life situations*). Deltakerne var 56 barn i alderen fem til elleve år, fordelt på sju alderslike grupper på åtte barn. Åtte voksne utgjorde en kontrollgruppe.

Hver deltaker hadde en samtale på tomannshånd med den kvinnelige forskeren. Hun presenterte deltakerne for åtte ulike hypotetiske situasjoner ved hjelp av små lekefigurer, der hun ønsket å initiere samtale om både positive og negative emosjoner. En av de negative situasjonene var der en av lekefigurene ikke fikk bli med to andre å leke på et snurrestativ, og en av de positive var der en av lekefigurene hadde bursdag og skulle ha et selskap. I alle situasjonene ble barna bedt om å si hva de trodde lekefigurene følte.

Aldridge og Wood fant at uttrykk for emosjoner var begrenset. De yngste barna viste forståelse av, og kjennskap til, emosjoner, men hadde snevre vokabular for å uttrykke disse. Femåringene hadde et emosjonsvokabular på fem ord, sammenlignet med kontrollgruppen, som hadde et emosjonsvokabular på 28 ord. Emosjonsvokabularet korrelerte altså positivt med alder, men selv elleveåringene strevde med å sette ord på emosjonene som ble gjennomgått i undersøkelsen. De negative emosjonene sinne og redsel forekom ikke hos barn under seks år, og forekom sjeldent hos de eldre barna. Man fant også at evnen til å forholde seg til to motstridende følelser knyttet til samme tema, ikke forekom før i ni, ti års alder. Forskerne understreker betydningen av at undersøkelsen var å regne som en emosjonelt nøytral kontekst, og viser til at barna presterte bedre enn hva man har funnet i undersøkelser av barn i emosjonelt krevende situasjoner.

4.1.2 "I Was Really Really Really Mad!" Children's Use of Evaluative Devices in Narratives About Emotional Events

Peterson og Biggs' (2001) utgangspunkt var en hypotese om at uttrykk for emosjoner ville korrelere positivt med alder, og at visse former for subtile uttrykk ville forekomme oftere hos de eldste barna i undersøkelsen. Forfatterne hadde også en hypotese angående kjønnsforskjeller, med denne blir ikke fulgt videre her. Deltakerne i undersøkelsen var et randomisert utvalg av 60 barn, fordelt på grupper av 20 tre-, fem- og åtteåringer. Alle barna ble intervjuet i enerom med en av to intervjuere som hadde tilbragt en uke i barnegruppene.

Samtalene dreide seg rundt tre spesifikke emosjonelle tema (en gang man var veldig glad, veldig sint og veldig overrasket) som ble initiert av intervjueren i tilfeldig rekkefølge. Initieringen fra den voksne kom i form av at hun selv fortalte en historie om det aktuelle emosjonelle temaet, for deretter å oppfordre barnet til å fortelle. Intervjuerne oppmuntret barna underveis med fasiliteringer som ”ja” (”yeah”) og ”m-m” (”um-hm”), og gjentakelser av barnets siste setninger. Samtalene ble tapet, og senere transkribert.

Peterson og Biggs kodet samtaletranskriptene med et todelt klassifiseringssystem som deler barnas emosjonelle uttrykk mellom henholdsvis *emosjonsmerkelapper* (*emotion labels*), som er eksplisitte uttrykk for emosjon, for eksempel sint, redd eller glad, og *evaluerende enheter* (*evaluative devices*), som er mer subtile uttrykk for emosjon. Denne todelingen av barnas emosjonelle uttrykk ligger nært opp til skillet mellom *cues* og *concerns*, som benyttes i denne avhandlingen. Både emosjonsmerkelapper og evaluerende enheter viste seg å korrelere positivt med barnas alder, og at evaluerende enheter forekom langt oftere enn emosjonsmerkelapper. Det så ut til at barna benyttet noe flere emosjonsuttrykk, både emosjonsmerkelapper og evaluerende enheter når temaet var sinne, sammenlignet med glede og overraskelse.

4.1.3 Children’s Expression of Negative Emotions and Adult’s Responses During Routine Cardiac Consultations

Hensikten med undersøkelsen til Vatne og hennes kolleger var å se på hvordan barn med hjertefeil ga uttrykk for negative emosjoner under kardiologiske kontroller, og hvordan foreldre og fagpersoner responderte på disse uttrykkene. Deltakerne var 70 kognitivt normalutviklede barn med hjertefeil i alderen sju til 13 år, og deres foreldre. Barna ble, med foreldre til stede, undersøkt av en sykepleier og deretter av en lege. Sykepleieren hadde en samtale med familiene mens de ventet på legen. Hele konsultasjonen ble filmet. Man gjennomgikk videomaterialet, og kodet barnets uttrykk for negative emosjoner, og de voksnes responser ved hjelp av VR-CoDES (*Verona Coding Definitions of Emotional Sequences*).

Systemet kategoriserer som nevnt barnas uttrykk i henholdsvis *cues*, og *concerns*. Videre deler det responser inn i *åpnende* og *lukkende* responser.

Vatne og hennes kolleger fant at barna i undersøkelsen hovedsakelig uttrykte sine negative emosjoner i form av *cues*, *concerns* forekom sjeldent. Bruk av *cue* korrelerte positivt med verbal aktivitet. Videre fant man at bruk av *concern* ikke økte med barnas alder, dette i motsetning til tidligere studier. I gjennomgangen av de voksnes responser, fant man at over 70% av responsene var av *lukkende*. Altså ble barnas uttrykk for negative emosjoner i liten grad utforsket, barna ble ikke oppfordret til å si mer.

4.2 Sammenligning – noen generelle tendenser?

Med utgangspunkt i de tre undersøkelsene ovenfor, kan vi konkludere med at barns emosjonsspråklige kompetanse korrelerer positivt med alder, men at den ikke alltid samsvarer med deres kognitive utviklingsnivå og forståelse av emosjoner. Dette er spesielt tydelig hos Vatne og kolleger, der barn helt opp i 13 års alder nesten utelukkende uttrykker negative emosjoner gjennom *cues*. *Concerns* forekom svært sjelden, i mange av konsultasjonene forekom det ikke slike typer uttrykk. Hos Aldridge og Wood forekommer uttrykk for negative emosjoner sjeldnere enn positive. Dette står i kontrast til funnene til Peterson og Biggs, at barna utviser hyppigere uttrykk for sinne sammenlignet med glede og overraskelse. Altså gir barna i denne undersøkelsen oftere uttrykk for negativ emosjon enn positiv. Undersøkelsen til Vatne og kolleger er den eneste av de tre der vi har grunnlag for å anta at barna er emosjonelt aktiverte mens undersøkelsen pågår. Barna i denne undersøkelsen produserer færre emosjonelle uttrykk, særlig sammenlignet med de eldste barna i de andre to undersøkelsene. Som nevnt over hevder Aldridge og Wood at barnas kommunikasjonskompetanse vil reduseres når de er emosjonelt aktiverte. Det kan se ut til at denne påstanden underbygges når vi sammenligner dataene til Vatne og kolleger med funn fra de to andre undersøkelsene.

Videre er det interessant å merke seg at intervjuerne i Peterson og Biggs' undersøkelse benytter en ikke-ledende og åpen responsstil for å oppmuntre barna til å fortelle. Denne responsstilen kan sammenlignes med det som hos Vatne og kolleger, og også i denne avhandlingen, defineres som *åpnende* responser. En kan også merke seg at Peterson og Biggs ikke benytter direkte spørsmål i sin oppmuntring av barnas fortellinger. Kan hende ser vi her eksempel på en responsstil som fremmer en aktiv deltakelse fra barnets side. Herunder er det imidlertid viktig å merke seg at barna i undersøkelsene til Peterson og Biggs og Aldridge og Wood, ble bedt om å fortelle, mens barna i undersøkelsen til Vatne og kolleger ikke fikk denne typen oppmuntring. En må anta at hvorvidt barna bes om å fortelle eller ikke, har betydning for hvor hyppige emosjonelle uttrykk barnet vil produsere. Det er likevel interessant at barna ser ut til å produsere færre emosjonelle uttrykk i den undersøkelsen der responsene hovedsakelig er *lukkende*. Videre ser vi hvor like funn undersøkelsene til Peterson og Biggs og Vatne og kolleger gjør med tanke på barnas strategier for å gi uttrykk for sine emosjoner. De fleste uttrykk kommer i form av *cues* (*evaluerende enheter* hos Peterson og Biggs).

Et vesentlig spørsmål knyttet til barnas emosjonsspråklige kompetanse er hvordan dette best kan møtes av en voksen fagperson i en samtale. Vatne og kolleger fant at responsene på barnas uttrykk hovedsakelig bærer preg av ikke å tilby barnet rom å utdype og fullføre temaene de tar opp. I de to andre undersøkelsene fasiliteres barnas fortellinger og uttrykk, noe som kan forklare at barna i disse undersøkelsene deltar og deler mer. En slik antakelse støttes av teorien i kapittel tre.

5 Metode

I det følgende skal jeg redegjøre for det metodiske grunnlaget for denne avhandlingen. En redegjørelse av kvalitativ metodologi innleder kapitlet. Jeg skal deretter presentere Søskenprosjektet og redegjøre for metodologiske fremgangsmåter. Videre følger en trinnvis redegjørelse av analysene av de utvalgte dataene som ble gjort til denne avhandlingen.

5.1 Kvalitativ metodologi

I sin definisjon av kvalitativ forskning, vektlegger Denzin og Lincoln (2005) forskerens aktive deltakelse i og tolkning av sitt materiale:

“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3).

Definisjonen reflekterer et konstruktivistisk syn på vitenskap og en hermeneutisk metodologi: Objektivitet anses som umulig og etterstrebes således ikke. Forklaring og forståelse ses som et resultat av forskerens gjentakende pendling mellom empiriladet teori og teoriladete empiriske erfaringer. All innsikt og sannhet vil således være individuelle konstruksjoner, fordi hver enkelts forståelse av et fenomen vil være farget av ens tidligere kunnskap og erfaringer, ens såkalte *forforståelse*. Forskernes forforståelse, deres teoretiske predisponeringer, vil forme deres fortolkning av delene og således virke tilbake på forståelsen av helheten (Alvesson & Sköldberg, 2009). Hermeneutikken stammer fra den tyske *verstehen*-filosofien, som dreier seg om å gjenskape teksters opprinnelige mening og budskap, og forfekter således en relativistisk ontologi, der veien til kunnskap går gjennom fortolkning (Alvesson & Sköldberg, 2009).

De første kvalitative undersøkelsene var ifølge Hatch (2002) trolig antropologiske feltarbeid på slutten av 1800-tallet, i det Denzin og Lincoln (1994) kaller den *tradisjonelle perioden* i den kvalitative forskningshistorien (referert i Hatch, 2002). I antropologien fortsatte utviklingen av den kvalitative forskningsmetodologien på begynnelsen av 1900-tallet: langvarige feltarbeid i fjerne kulturer der forskerne utviklet blant annet deltakende observasjon og intervju for å kartlegge og forstå sine forskningsobjekter. Selv om studier fra denne perioden i dag anses for å være objektivistiske og preget av imperialisme, utgjør denne epoken i vitenskapshistorien et viktig grunnlag for dagens kvalitative metodologi (Hatch, 2002). I den samme perioden ble også kvalitativ metodologi utviklet i sosiologien, mest kjent er forskningsmiljøet ved universitetet i Chicago. Chicago var på denne tiden sterkt preget av segregering og økonomiske klasseskiller. Forskerne benyttet en etnometodologisk tilnærming til de ulike miljøene; med utgangspunkt i de ulike gruppenes eget språk forsøkte man å forstå gruppenes situasjon og standpunkter i et samfunn som var i rask endring (Hatch, 2002). Dette forskningsmiljøet, den såkalte *Chicagoskolen*, anses i dag som en viktig premissleverandør for kvalitativ metodologi i samfunnsvitenskap.

Videre, i den *modernistiske perioden* fra etterkrigstiden og fram til cirka 1975, ble viktige tekster om kvalitativ metodologi publisert, kanskje mest kjent er Glaser og Strauss' *The discovery of Grounded theory* fra 1967 og Blumers *Symbolic Interactionism* fra 1969 (Hatch, 2002). Metoden Grounded theory kjennetegnes av et syn på teori som generert gjennom analyse av empiriske data. Empirinærhet i teori forfektes, slik at overgang fra empiri til teori må være nitidig og svært nøyaktig. Symbolsk interaksjonisme er et sentralt begrep i Grounded theory. Begrepet kommer opprinnelig fra den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead, og handler om å anse den sosiale handling som en interaktiv og symbolsk mikroprosess. I dette ligger at det nettopp er interaksjonen mellom aktørene, forskeren og forskningsobjektet som utgjør de sosiale hendelser man videre kan analysere (Alvesson & Sköldberg, 2009). Altså forenes forskeren med sitt forskningsobjekt. Empiriske data kan ikke hentes ut uten interaksjon mellom disse. Et aktørperspektiv på forskningsobjektet blir altså helt avgjørende, dette i sterk kontrast til positivistiske tradisjoner og kvantitativ metodologi. Selv om Grounded theory opprinnelig ble lansert som én metode innen den kvalitative forskningstradisjonen, hevder mange i dag at teorien er som en ekvivalent til kvalitativ metodologi å regne. Forskere som skal gjennomføre en kvalitativ

studie har ikke noe reelt alternativ enn noe som ligner svært mye på Grounded theory (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Oppsummert karakteriseres kvalitativ metodologi ved undersøkelser i forskningsobjektets naturlige omgivelser, der forskeren henter inn data gjennom førstehånds interaksjon med den/de han/hun ønsker å undersøke. Et syn på forskeren som sitt eget datainnsamlingsinstrument er fremtredende, og et aktørperspektiv på forskningsobjektet er gjennomgående (Hatch, 2002). Dette får betydning for hvordan begreper defineres og operasjonaliseres: Et fenomens betydning defineres av hvert enkelt individ på bakgrunn av de sosiale normene som omgir det, samt hvordan disse normene moderes gjennom individets møte med nye situasjoner, der nye behov og fortolkninger kan oppstå (Hatch, 2002). Dette perspektivet kjenner vi igjen fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori i kapittel to. Videre kjennetegnes kvalitativ metodologi ved komplekse gjengivelser av data, der forskningsobjektene egne narrativer gjerne gjengis. Forskningsprosessen preges av refleksivitet og en induktiv begreps- og kategoridannelse, der forskningsdesignet gir seg til kjenne etter hvert som behovene oppstår i datamaterialet (Hatch, 2002). Eksempler på metoder innen den kvalitative tradisjonen, foruten Grounded theory, er intervju, deltakende observasjon, fokusgrupper og innholdsanalyse. Søskenprosjektet har, som vi skal se i det følgende, i seg elementer fra flere av disse metodene. Rettet og konvensjonell innholdsanalyse utgjør hovedvekten av databehandlingen.

Innholdsanalyse er en av flere kvalitative metoder for å analysere tekstdata. Forskere som benytter innholdsanalyse er opptatt av språkets egenart og verdi i kommunikasjon, og dets betydning sett i lys av både innhold og kontekst (Hsieh & Shannon, 2005). Tekstdata kan være verbale, skriftlige eller elektroniske data hentet inn fra for eksempel intervju, gruppeundersøkelser eller observasjon. Målet med innholdsanalyse er ved en inngående studie av språket å kategorisere store mengder tekst ned til et hensiktsmessig antall kategorier, for således å kunne bekrefte eller utvide teoretiske begreper eller teori som sådan (Hsieh & Shannon, 2005). I en rettet innholdsanalyse formuleres altså forskningsspørsmålet med utgangspunkt i eksisterende teori. Videre danner teorien grunnlaget for en forhåndsdefinering av kategorier, og forholdet mellom kategorier, man forventer å finne i materialet. Her

identifiserer man altså nøkkelbegreper og/eller variabler på forhånd, og operasjonaliserer disse for koding med hjelp av teorien. Man har ofte kalt denne fremgangsmåten for deduktiv kategoridannelse (Hsieh & Shannon, 2005). Konvensjonell innholdsanalyse er langt mindre strukturert enn den rettede innholdsanalysen, og kjennetegnes av en induktiv utvikling av kategorier ettersom de tilkjenner seg fra datamaterialet, heller enn en deduktiv forhånds-dannelse som i rettet innholdsanalyse. En konvensjonell innholdsanalyse egner seg godt når eksisterende teori er begrenset (Hsieh & Shannon, 2005). Analysen gjøres ved først å lese gjennom hele materialet i ett for å få en følelse av helheten. Man gjennomgår så teksten på nytt og forsøker å oppdage kategorier ved å lese materialet ord for ord og identifisere nøkkelordene som tilkjenner helhetens betydning. Ved å gjennomgå materialet en tredje gang kan forskeren begynne å danne seg inntrykk av tendenser i materialet og dermed merke disse som kategorier. Dersom antallet kategorier blir høyt, kan disse sorteres i overordnede kategorier (Hsieh & Shannon, 2005).

Alle valg og avgjørelser en forsker tar i sine undersøkelser, vil og bør ifølge Hatch (2002) og Alvesson og Sköldbberg (2009) springe ut av hans/hennes ontologiske og epistemologiske overbevisninger. Denne avhandlingen baserer seg på et transaksjonsperspektiv på utvikling. Refleksiviteten som preger dette synet finner vi igjen i redegjørelsen av kvalitativ metodologi over. Den eneste fornuftige måten å undersøke elementer i kommunikasjon på må jo, i lys av denne redegjørelsen, være gjennom en kvalitativ tilnærming til materialet vi skal undersøke. Dette er imidlertid ikke entydig. Denne avhandlingen plasserer seg med én fot i et konstruktivistisk vitenskapssyn og én fot i et postpositivistisk vitenskapssyn. Postpositivismen anser kunnskap og fakta som mer eller mindre observerbare, mer eller mindre uavhengig av observatør. Dette vitenskapssynet forbindes oftest med kvantitativ metodologi, men kan like fullt gjenfinnes i forskningsspørsmål a) i denne hovedsakelig kvalitative avhandlingen. Dermed er det grunn til å stille spørsmål til påstanden ovenfor. Kanskje vil det være riktigere å hevde at kjernen i forskningsspørsmålet er avgjørende for hvordan man må velge å besvare det. Alvesson og Sköldbberg (2009) understreker nettopp dette ved å hevde at den tradisjonelle polariseringen mellom kvalitativ og kvantitativ metodologi i dag er å anse som tilbakelagt. Denne avhandlingen eksemplifiserer dette gjennom de to forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål a) legger opp til en postpositivistisk tilnærming, mens en besvarelse av forskningsspørsmål b) nødvendigvis vil kreve en mer konstruktivistisk oppbygging. Dette blir

tydeliggjort ytterligere i beskrivelsen av analysefasene under. Analysefase 1 og 3 preges av en postpositivistisk tilnærming, og analysefase 2 og 4 av en konstruktivistisk tilnærming.

5.1.1 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten på en vitenskapelig undersøkelse vurderes med utgangspunkt i dens beregnede reliabilitet og validitet. Reliabilitetsbegrepet sier oss noe om i hvilken grad de aktuelle data er fri for tilfeldige målefeil. Spørsmålet om reliabilitet er altså et spørsmål om en undersøkelses nøyaktighet, eller konsistens, i dens målinger. Dersom en undersøkelse har en tilfredsstillende reliabilitet, vil samme forsker kunne komme frem til de samme resultatene ved gjentatte målinger, gitt at alle forhold er uforandrede mellom målingene (Kleven, 2002). I undersøkelser der flere forskere analyserer deler av datamaterialet, er det avgjørende å beregne en såkalt interraterreliabilitet. En slik test måler grad av samsvar mellom to eller flere uavhengige vurderinger. I vår undersøkelse ble Cohens Kappa (Cohen, 1960) benyttet for å beregne interraterreliabilitet. Vi regnet også ut samsvar mellom koderne ved å anvende

følgende formel: Prosent samsvar = $\frac{\text{samsvar}}{\text{samsvar} + \text{uoverensstemmelse}} \times 100$. Beregnet

interraterreliabilitet og samsvar blir vist i avsnitt 5.4.1.

Validitet dreier seg om kvalitetskrav til ulike typer slutninger i en undersøkelse, og validitetsbegrepet sier altså indirekte noe om undersøkelsens kvalitet som helhet, med utgangspunkt i de enkelte slutningenes holdbarhet. Cook og Campbell (1979) utviklet et generelt validitetssystem med fire kvalitetskrav for validering av kausale slutninger. *Begrepsvaliditet* dreier seg om operasjonalisering av begreper, altså om det man måler stemmer overens med de begreper man navngir disse fenomenene med. *Indre validitet* dreier seg om årsakssammenhenger, om hendelse a faktisk er årsaken til hendelse b, eller om det kan skyldes andre variabler som systematisk påvirker målingen. *Ytre validitet* har å gjøre med slutningenes generaliserbarhet til, og over, de relevante individene, situasjonene og tidene som gjelder for undersøkelsen. Altså er det et spørsmål om deltakerne i undersøkelsen er

representative for den gruppen de er plukket ut fra og om resultatene således kan sies å tale for denne gruppen. *Statistisk validitet* handler om at statistiske sammenhenger må være signifikante, altså sterke nok til at man kan utelukke at de har oppstått tilfeldig (Lund 2002). Cook og Campbells (1979) system ble utviklet med tanke på kvantitativ forskning generelt og på å sikre kvalitet i kausale slutninger spesielt. Selv om vår undersøkelse drar veksler på kvantitativ metodologi, er hovedvekten av databehandlingen like fullt av kvalitativ art. Våre forskningsspørsmål er dessuten utelukkende deskriptive, så en rekonseptualisering av validitetsbegrepet er relevant. Det er hensiktsmessig å se på alternative måter å sikre kvaliteten på våre kvalitativt baserte slutninger, eller mer presist, tolkninger på.

I sin kritikk av Cook og Campbell, fremhevet Lincoln og Guba (1985) den kvalitative metodologiens naturalistiske natur, og hvordan validitetssystemet ikke tok hensyn til dette. De lanserte fire nye begreper som de mente var mer dekkende med tanke på typiske fremgangsmåter i kvalitativ forskning. Disse nye kriteriene er blant annet mer hensiktsmessige for å sikre kvaliteten på tolkninger i deskriptive undersøkelser. De fire kriteriene er *troverdighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet*, hvorav *troverdighet* omtales som det viktigste kvalitetskriteriet. Spørsmålet om troverdighet er et spørsmål om man med rimelig sikkerhet kan anta at deltakerne i en undersøkelse er beskrevet på en riktig og troverdig måte. Gjennom tiltak som vedvarende involvering og observasjon, kollegadrøftinger og metodetriangulering hevder de at en slik troverdighet kan sikres (Lincoln & Guba, 1985). Kravet om overførbarhet er et spørsmål om en såkalt *analytisk generalisering* er mulig, det vil si hvorvidt resultater kan overføres til andre kontekster eller deltakere. Kravet om pålitelighet ligger nært opp til reliabilitetsbegrepet som er redegjort ovenfor. Det dreier seg altså om kvalitetskrav til operasjonalisering, datainnsamling og analyse. I den videre metodebeskrivelsen, samt i diskusjonen i kapittel sju, benytter jeg reliabilitetsbegrepet i omtalen av disse kravene. Kravet om bekreftbarhet dreier seg om forskerens nøytralitet, det vil si et krav om at resultatene i en undersøkelse i hovedsak skal komme fra respondentene og ikke fra forskerens forutinntatte meninger eller egeninteresse, og at resultatene således kan etterprøves og bekreftes av andre forskere (Lincoln & Guba, 1985). I vår undersøkelse har vi valgt fremgangsmåter som er i tråd med Lincoln og Gubas beskrivelser for å sikre en troverdighet og bekreftbarhet i våre tolkninger. Disse vil bli beskrevet i de aktuelle analysefasene nedenfor. Spørsmålet om overførbarhet blir diskutert i kapittel sju.

5.2 Søskenprosjektet

Dataene til denne oppgaven er hentet fra forskningsprosjektet Søskenprosjektet som gjennomføres ved Frambu senter for sjeldne diagnoser i samarbeid med psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Søskenprosjektet er en studie av søsken til barn med sjeldne diagnoser og deres foreldre. Studien er tredelt: Del 1 er en deskriptiv studie av støttegrupper for friske søsken som ble gjennomført på Frambu i 2012, del 2 er utviklingen av en manualbasert intervensjon for søsken og foreldre og del 3 er en effektevaluering av denne intervensjonen.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i data fra studiens første del. Delstudien tar sikte på å undersøke hvordan friske søsken opplever livet med en bror eller søster som ikke er som andre, hvordan de oppfatter søskens diagnose og å beskrive kommunikasjonen i støttegrupper for disse søsknene. Datamaterialet fra denne delstudien er videoopptak av 31 støttegruppeøkter med 58 friske søsken i alderen 4-17 år som har deltatt på familiekurs ved Frambu våren 2012. Totalt 11 grupper er videofilmet mens de har 2-3 samtaler. I denne oppgaven brukes et mindre utvalg av disse dataene.

5.2.1 Deltakere

Søskenprosjektet ble før oppstart meldt inn og tilrådet gjennomføring hos REK (Regionale Komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk). Barn som var søsken til barn med sjeldne diagnoser og oppfylte inklusjonskriteriene ble plukket ut av forskningsleder fra en deltakerliste til familiekurs ved Frambu. Inklusjonskriteriene var a) fra 4 til 18 år og b) normalutviklet. Informasjon fra foreldre om utviklingsforsinkelse og/eller psykisk utviklingshemming var eksklusjonskriterier. Familiekursene ved Frambu tilbys til familier til barn som lider av en av de cirka 100 diagnosegruppene senteret har ansvar for. Familier søker selv om deltakelse gjennom å fylle ut et elektronisk søknadsskjema. Familier som ikke nylig eller aldri har deltatt på kurs prioriteres. Av de 104 familiene som ble tilbudt deltakelse i Søskenprosjektet, samtykket 80 (77%).

Familiekursene består av forelesninger og samtaler med foreldre om diagnosen og deres rettigheter, samt at det er fokus på at familiene, som er i tilnærmet samme livssituasjon, skal møte og bli kjent med hverandre. Barna som deltar på kurs tilbys ulike aktiviteter, som kunst og håndverk, svømming og utendørsaktiviteter. I tillegg samles friske søsken i alderssorterte grupper (4-6 år, 7-12 år og 13 år og eldre) for støttesamtaler med psykologer og spesialpedagoger. I løpet av uken kurset pågår, møtes friske søsken til tre slike samtaler, alle på cirka en times varighet. Barn som er i skolealder følger følgende opplegg (Barna i alderen 4-6 år fulgte et annet opplegg i sine støttegrupper. Dette blir ikke redegjort her, da disse støttegruppene ikke er inkludert i denne undersøkelsen): Første økt tar utgangspunkt i søskens diagnose: Her dreier samtaler seg rundt kunnskap, og deling av kunnskap, om søskenes diagnoser, og praktiske og relasjonelle utfordringer knyttet til dette. Andre økt handler om selvoppfatning og familierelasjoner: Disse samtaler tar utgangspunkt i malerier barna har malt av seg selv og sin familie. Tredje og siste økt tar utgangspunkt i deltakernes egne følelser og håndtering: Her gjennomfører barna øvelsen *Farger for følelser*, der man skal sette farge på ulike emosjoner og plassere dem på de steder på en tegning av kroppen der man mener man kjenner disse følelsene. Barnas besvarelser var utgangspunkt for samtalen i disse øktene.

5.2.2 Fremgangsmåte

Familiene mottok skriftlig informasjon om studien én måned før deltakelse på kurs. I tillegg ble det gitt muntlig informasjon til familiene på et møte for alle deltakere på kursets første dag. Det ble også opplyst om samtaletilbud i egne grupper og/eller individuelle samtaler til dem som valgte ikke å delta i studien. Familiene ble bedt om å henvende seg til en forskningsassistent etter møtet, dersom de var interessert i å delta, for å få mer informasjon. Familiene fikk én dag til å vurdere deltakelse, og familier som ga samtykke ble bedt om å fylle ut et samtykkeskjema, samt et skjema med generell og demografisk informasjon. For barn under 16 år ble det gitt skriftlig samtykke fra foreldre og muntlig samtykke fra barna selv. For barn over 16 år ble skriftlig samtykke gitt fra både foreldre og barna selv.

Samtykkende barn ble delt inn i alderssorterte grupper, henholdsvis 7-12 år og 13 år og eldre. I løpet av den følgende uken ble støttegrupper bestående av deltakende søsken i studien filmet. Et lite digitalt videokamera ble plassert i rommet. Kameraet ble skrudd på før øktens start og skrudd av igjen etter at den var avsluttet. Kun deltakende søsken og gruppeledere var tilstede.

5.3 Datautvalg

Aldersspredningen i det totale datamaterialet er betydelig, hvilket ville by på utfordringer med tanke på en analyse av kommunikasjonen i gruppene, som er målet med denne avhandlingen. Man valgte derfor å avgrense materialet for videre analyse til en mer aldershomogen gruppe, og gjorde det videre utvalget av sekvenser ut fra en begrensning til aldersspredningen mellom 11 og 16 år, de eldste barna i undersøkelsen. Sekvenser fra alle tre samtaleøkter er representert innenfor dette datautvalget. Inklusjonskriteriene for den videre analysen var de samme som hovedstudien, men med en tilleggsbegrensning av aldersspennet. Altså friske søsken til barn med sjeldne diagnoser, a) i alderen 11-16 år og b) normalutviklet. Deltakerkarakteristikken for det avgrensede utvalget er gjengitt i tabell 5.1. En oversikt over de seks gruppene som utgjøres av dette avgrensede utvalget er gjengitt i tabell 5.2.

Tabell 5.1 – Deltakerkarakteristikker

<i>Karakteristikk</i>	\bar{X}/n (%)	<i>Spredning</i>
Barn	n = 30	
Alder	$\bar{X} = 13,2$	11, 5 – 15,11 (11 – 16)
Kjønn n (%)		
Jente	24 (80)	
Gutt	6 (20)	
Antall barn i familien n (%)	$\bar{X} = 3$	2 – 5
To barn	6 (20)	
Tre barn	20 (66,7)	

Fire barn	1 (3,3)	
Fem barn	2 (6,7)	
(mangler info)	1	
Barnets plass i søskenrekken		1 – 5
n (%)		
Nr. 1	13 (43,4)	
Nr. 2	13 (43,3)	
Nr. 3	1 (3,3)	
Nr. 4	1 (3,3)	
Nr. 5	1 (3,3)	
(mangler info)	1	
Barnets relasjon til søsken med diagnose n (%)		
Storebror/søster	19 (63,3)	
Lillebror/søster	8 (26,7)	
Tvilling	1 (3,3)	
Både store- og lillebror/søster	1 (3,3)	
Søskens diagnose n (%)		
Kognitiv	20 (66,7)	
Somatisk	2 (6,7)	
Fremadskridende	8 (26,7) hvorav tidlig død: n = 7	
Mødres utdanning n (%)		
Grunnskole	1 (3,3)	
Videregående	9 (30)	
Høyskole/universitet opp til 4 år	13 (43,3)	
Høyskole/univeristet over 4 år	6 (20)	
Fedres utdanning n (%)		
Grunnskole	2 (6,7)	
Videregående	7 (23,3)	
Høyskole/universitet opp til 4 år	11 (26,7)	
Høyskole/universitet over 4 år	28 (36,7)	

Tabell 5.2 – Gruppekarakteristikk

Gruppe	Antall barn	Alder spredning (gj.snitt)	Gutter (%)	Jenter (%)	Voksne tilstede*	Antall økter
1	6	11-13 (11,8)	16,6 %	83,3 %	2	3
2	6	13-16 (14,3)	16,6 %	83,3 %	1	3
3	6	12-14 (13,3)	0 %	100 %	2	3
4	5	12-13 (12,2)	40 %	60 %	1	2
5	3	12-13 (12,6)	33,3 %	66,6 %	2	3
6	4	11-15 (13)	25 %	75 %	1	3

* 1= ingen fasilitator tilstede

5.4 Analyse

For best å kunne besvare forskningsspørsmålene i denne avhandlingen, ble datautvalget videre analysert i totalt fire faser. På denne måten kunne en fange opp alle elementene i denne avhandlingens problemstilling. Den overordnede problemstillingen, *Hva kjennetegner barns og voksnes responser på et barns eksplisitte eller subtile uttrykk for negative emosjoner i en støttegruppe?*, krever en identifisering av både *concerns*, og *cues* som barn bidrar med. Dette gjennomføres i analysefase 1. Forskningsspørsmål *a) Hva er den umiddelbare responsen som gis?* krever en identifisering av nettopp responsene, og vil besvares gjennom analysefase 1 og 3. Forskningsspørsmål *b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?* krever en inngående analyse av hver og en sekvens, og vil besvares gjennom analysefase 2 og 4.

5.4.1 Analysefase 1

I *analysefase 1* ble det gjort en innledende analyse av videoene av støttegruppene i programmet Observer XT (Grieco, Loijens, Zimmermann, & Spink, 2007) for å identifisere alle emosjonelle uttrykk og de umiddelbare responsene som ble gitt på disse. Dette ble gjennomført av forskningsleder og undertegnede student. Analyseenheter for denne fasen var *turns*. En *turn* ble definert som et verbalt bidrag som starter der et individ begynner å prate og som avsluttes når vedkommende slutter å prate (Zimmerman et al., 2010). En ny turn begynner hver gang et nytt individ tar ordet, med mindre det kun er snakk om fasiliteringer som ”m-m” eller ”ja?”. En turn avsluttes også ved en pause på tre sekunder eller mer (Del Piccolo et al., 2008b). Alle *turns* som inneholdt emosjonelle uttrykk ble identifisert, og det emosjonelle uttrykket, og de umiddelbare responsene, ble kodet med *the Verona Definitions of Emotional Sequences (VR-CoDES)* (Zimmerman et al., 20010; Vatne et al., 2010; Vatne et al., 2011).

VR-CoDES - Cues and Concerns sorterer barnas emosjonelle uttrykk i to kategorier.

Eksplisitte uttrykk for negative emosjoner kodes som *concern*: ”a clear and unambiguous

expression of an unpleasant current or recent emotion where the emotion is explicitly verbalized (...)" (Zimmermann et al., 2010, s. 144). Når et barn bekrefter et konkret spørsmål om en emosjonell tilstand fra gruppeleder eller andre deltakere, kodes dette også som *concern*. Subtile hint om underliggende negative emosjoner kodes som *cues*: "a verbal or non-verbal hint which suggests an underlying unpleasant emotion but lacks clarity." (Zimmermann et al., 2010, s. 144). Se eksempler i tabell 5.3.

Den/de umiddelbare responsen(e) ble definert som den/de umiddelbare *turn(s)* som fulgte etter at barnets innledende *turn* var helt avsluttet. Disse ble målt med VR-CoDES - Provider, som sorterer responser i to kategorier: Responser som var utforskende og ga rom for mer informasjon ble kodet som *åpnende* responser (*provide space*): "[...] any intervention which gives space for further disclosure of the cue/concern expressed [...]" (Del Piccolo et al., 2008b, s. 5). Se eksempler i tabell 5.3. Responser som avsluttet barnets flyt, som lukket igjen for videre utforskning, ble kodet som *lukkende* responser (*reduce space*): "[...] any response or intervention which reduces space for or shuts off space for further disclosure about the cue or concern expressed [...]" (Del Piccolo et al., 2008b, s. 5). Den/de umiddelbare responsen(e) på et *cue* eller *concern* kan komme fra et annet barn i gruppen så vel som fra gruppeleder eller fasilitator. Alle responser ble altså kodet, uavhengig av respondent. For definisjoner og eksempler på emosjonelle uttrykk og responser, se tabell 5.3.

Grunnet varierende kvalitet ved videoopptakene, kunne ikke non-verbale uttrykk for negative emosjoner kodes. Gråt ble imidlertid kodet der det forekom, som regel sammen med et verbalt *cue* eller *concern*. Når det gjelder stillhet, ble dette kun kodet som en utforskende respons der pausen var lang nok til å virke inviterende ovenfor barnet, bestemt til minimum tre sekunder av Del Piccolo et al. (2008b). Dersom den voksne for raskt etter en pause gikk videre med et nytt tema, ble dette kodet som lukkende respons.

Tabell 5.3 – VR-CoDES (Del Piccolo et al., 2008a, 2008b) Definisjoner og eksempler.

<i>Emosjonelle uttrykk</i>	<i>Definisjon</i>	<i>Eksempel</i>
Concern	Eksplisitt uttrykk for en negativ emosjonell tilstand.	"Jeg er redd" "Jeg blir trist av å tenke på det"
Cue	Uttrykk der en negativ emosjon ikke uttales direkte verbalt, der en underliggende negativ tilstand kan tenkes å ligge bak.	"Hun maser veldig mye" "Det var ikke så kult, akkurat" Gråt
<i>Responser</i>		
Provide space	Respons som gir rom for videre utforskning og oppklaring av barnets emosjonelle tilstand.	"Det kan jeg tenke meg" "Hva gjorde det med deg?" Stillhet i minimum tre sekunder
Reduce space	Respons som lukker eller avslutter en eventuell videre utforskning eller oppklaring av barnets emosjonelle tilstand (skifte tema, utsette tema, blokkering eller avslutning).	"Det der er det mange andre som opplever også" "Hva med dere andre?" "Nå går vi videre"

VR-Codes er utviklet for analyse av samtaler mellom helsepersonell og pasienter og er reliabilitetstestet for bruk på datamateriale med voksne deltakere. Zimmermann og kolleger (2009) oppnådde 81,46% samsvar i koding av *cues* og *concerns*, og Del Piccolo og kolleger oppnådde 92,9% samsvar i koding av *åpnende* og *lukkende* responser. Kodesystemet er reliabilitetstestet og justert for bruk på pediatrik datamateriale av Vatne og kolleger (2010), som oppnådde tilfredsstillende interraterreliabilitet på koding av *cue* ($\kappa=.64$) og en perfekt interraterreliabilitet på koding av *concern* ($\kappa=1.00$).

Å benytte et standardisert måleinstrument som VR-CoDES er med på å øke undersøkelsens reliabilitet. I forkant av analysefase 1 fikk undertegnede student opplæring i VR-CoDES gjennom manualer (Del Piccolo et al., 2008a; 2008b) og felleskoding for etablering av felles forståelse for de ulike emosjonelle uttrykk og responser, samt trening i kodeverktøyet Observer XT. På denne måten sikret vi en konsistens i målingene, og sikret dermed en tilfredsstillende reliabilitet. Tre videoer, en fra hver samtaleøkt, ble valgt ut for reliabilitetstest. Interraterreliabilitet ble regnet ut med Cohens Kappa (Cohen, 1960) for *cues*

($\kappa=.65$), *åpnende* responser ($\kappa=.65$) og *lukkende* responser ($\kappa=.50$). *Concerns* forekom ikke i de utvalgte filmene. Samlet interraterreliabilitet ble målt til 93 %.

5.4.2 Analysefase 2

I den neste analysefasen identifiserte vi sekvenser for videre analyse for identifisering av typiske kommunikasjonstendenser og besvaring av forskningsspørsmål b). En sekvens starter med en *turn* der et barn ytrer et *cue* eller *concern* og avsluttes når følelsen i, eller temaet for, det innledende emosjonelle uttrykket avsluttes, enten av barnet selv, av den/de voksne eller andre barn. En sekvens fortsetter så lenge temaet og/eller følelsen i det innledende *cue* eller *concern* behandles. Det kan med andre ord være flere *turns* med emosjonelle uttrykk og tilhørende responser i hver sekvens. Sekvensene ble identifisert og transkribert av to utenforstående studenter, og kvalitetssikret av forskningsleder og undertegnede student.

5.4.3 Analysefase 3

Analysefase 3 og *4* er en kvalitativ innholdsanalyse i to faser: en rettet innholdsanalyse (*analysefase 3*) etterfulgt av en konvensjonell innholdsanalyse (*analysefase 4*) (Hsieh & Shannon, 2005). Denne kombinasjonen ble vurdert som den løsningen som best egnest seg til å undersøke hva som skjer i samtale etter en respons fra gruppelederen. I *analysefase 3* av videomaterialet fra Søskenprosjektet var målet å undersøke de umiddelbare responsene på barns emosjonelle uttrykk i gruppene, jfr. forskningsspørsmål a). Med utgangspunkt i det innledende emosjonelle uttrykket i hver sekvens og responstypen(e) som etterfulgte dette, sorterte vi sekvensene i det kvalitative analyseprogrammet N-Vivo (Fraser, 1999). I noen av støttegruppene var det to voksne fagpersoner til stede, en gruppeleder og en fasilitator (se karakteristikker ved gruppene i tabell 5.2). Den umiddelbare responsen fra enten barn og/eller gruppeleder og/eller fasilitator ble kodet. Det maksimale antallet responser som kunne kodes til hver turn med emosjonelt innhold, var altså tre. Det fantes imidlertid ingen eksempler på umiddelbare tredjeresponser. Hver kategori ble således satt sammen av et emosjonelt uttrykk

og to etterfølgende responser, *førsterespons* og *andrerrespons*. Sekvensene ble kategorisert ut fra om det innledende emosjonelle uttrykket var *cue* (c) eller *concern* (C) og om den/de umiddelbare responsene var *åpnende* (Å), *lukkende* (L) eller eventuelt manglet (M). Av 12 mulige sekvenstyper identifiserte vi ni. Kategoriene cÅL, cLL og CLÅ forekom ikke. Eksempler på kategorisering av sekvenstypene som forekom er vist i tabell 5.4.

Tabell 5.4 – Eksempler på kategorisering av sekvenser

<i>Sekvenstype</i>	<i>Emosjonelt uttrykk</i>	<i>Førsterespons</i>	<i>Andrerrespons</i>
cÅÅ	"Det er kjekt å finne på ting før han slutter å gå og sånne ting"	"Ja, så dere benytter tiden nå da?"	"Tenker du mye på det?"
cÅM	"Så da kom det til et punkt hvor jeg spurte mamma om hvorfor de var mer glad i henne enn meg"	"Så det er det du huser, at de brukte mye tid på henne?"	
cLM	"Jeg føler at det er sånn veldig mye, sånn om hun og hun og hun. Så det kan liksom bli veldig mye. Og da føler du jo at du liksom er satt veldig mye på siden".	"Ja, det er mange som forteller det..."	
cLÅ	"(...)Og så skrev jeg en f for fiss, og fiss det var det første som dirigenten lærte meg"	"Ja, hva slags instrument er det du spiller i korpset?"	"Ja, så du har altså malt det litt fordi, på grunn av han da?"
cÅÅ	"Trist. Fordi han ikke kommer til å gå og at han ikke kommer til å bli så gammel"	"Ja, du vet kanskje litt om hva som kommer til å skje senere? Da blir man litt trist"	"Du blir ganske trist, ser jeg"
cÅL	"Jeg blir sinna når vi går på gata og alle glor"	"M-m"	"Det blir jeg og"
cÅM	"Først så tenkte jeg at jeg blir ikke spesielt sint, men så kom jeg på at jeg blir litt sint for at han får ikke det normale livet som han egentlig burde ha fått"	"Ja, så du blir litt sånn sint og lei deg på hans vegne på grunn av det?"	
cLL	"Ja, hun begynner å kaste opp og blir tett, og da blir vi litt bekymra for vi håper ikke at hun skal... Eller hvis det hadde vært to ting, fra vi sist gang når vi fikk vite at hun hadde epilepsi, da håpte vi mest på at hun skulle operere, for at det, det, epilepsi må hun liksom leve med."	"Ja, epilepsi er på en måte en slags kortslutning inni hodet, for nervebanene de, ja, dere vet hvordan det er når det er kortslutning og så går strømmen? Ikke sant? Og sånn er det. Og hvis det kommer en slik kortslutning inni hodet, så går på en måte strømmen."	"En i klassen har det."

CLM	<p><i>"Så ble jeg litt nervøs for at, jeg er nervøs og redd og for at det skal skje noe med henne. Og litt sjalu på oppmerksomheten. Og sint når du.. når jeg blir plaga, og flau, sånn som du fortalte at han går bort og snakker med helt fremmede folk, da blir jeg flau. Og så blir jeg lei meg for all oppmerksomheten."</i></p>	<p><i>"Er det noen følelser du ikke har tegna inn eller?"</i></p>
------------	---	---

5.4.4 Analysefase 4

Videre ønsket vi å identifisere typiske trekk og kjennetegn ved de ulike kategoriene av sekvenser, jfr. forskningsspørsmål b), og gjennomgikk derfor materialet igjen og gjorde en konvensjonell innholdsanalyse. Ved å gjennomgå sekvensene flere ganger slik det beskrives av Hsieh og Shannon (2005), kunne vi etter hvert gjenkjenne tendenser og kjennetegn ved barns og gruppelederens kommunikasjon i de ulike kategoriene av sekvenser.

I denne fasen gjennomgikk vi materialet i tre omganger. Først identifiserte vi kategorier for barneatferd. Eksempler på kategorier fra denne gjennomgangen er *barn deler lik opplevelse*, *barn overtar ordet*, *barn reagerer emosjonelt* og *barn gir råd*. Videre gjennomgikk vi materialet for å identifisere kategorier av voksenatferd. Eksempler på kategorier er *eget fokus*, *pratsom*, *illojal mot eget initiativ* og *lyttende*. I en tredje gjennomgang kategoriserte vi sekvensene ut fra samtalenes form, om de var *dyader*, *triader*, eller *gruppesamtaler*. Ved hjelp av kryssøk i analyseprogrammet N-vivo fant vi at flere av kategoriene forekom samtidig. Disse første kategoriene og kryssøkene avdekket en rekke tendenser, og gjennom grundig gjennomlesning kom vi frem til hva de forskjellige sekvensene hadde til felles og laget de endelige kategoriene. De endelige kategoriene ble systematisert for en ny koding av sekvensene i N-Vivo. Analysefase 3 og 4 ble i helhet gjennomført av forskningsleder og undertegnede student i samvær. Vi valgte en slik konsensuskoding for å sikre resultatenes troverdighet og bekreftbarhet. Kollegadrøftinger med annet personell tilknyttet Søskenprosjektet ble også gjennomført for å styrke troverdigheten og bekreftbarheten ytterligere. Resultatene presenteres i kapittel seks.

6 Resultater

Vi identifiserte totalt 117 sekvenser. 70 (59,8%) sekvenser ble innledet av et *cue*, mens 47 sekvenser (40,2 %) ble innledet av et *concern*. Resultatene presenteres i det følgende, som besvarelser til henholdsvis forskningsspørsmål a) og forskningsspørsmål b).

6.1 a) Hva er den umiddelbare responsen som gis?

Første umiddelbare respons var i et flertall av sekvensene *åpnende* (n=79, 67,6%). Til sammenligning var den umiddelbare responsen *lukkende* i 35,7% (n=25) av de sekvensene ble innledet av et *cue*, og i 27,7% (n=13) av de sekvensene som ble innledet av et *concern*. Forekomst av de ulike sekvenstypene er vist i tabell 6.1.

Når første respons etter *cue* var åpnende, utforsket denne i et flertall av tilfellene innholdet av opplevelsen (n=26). Responser som fokuserte på innhold ble identifiserte ved at de utforsket elementer i omstendighetene rundt den uttrykte følelsen, heller enn følelsen som sådan. Barnets følelser ble utforsket sjeldnere (n=13). Responser som fokuserte på følelse ble kjennetegnet ved at de omhandlet og utforsket konkret følelsen som barnet hadde gitt uttrykk for. I noen få tilfeller var responsene implisitt åpnende ved at de ikke konkret utforsket verken innhold eller følelser (n=6). Det samme mønsteret fant vi i sekvenser som var innledet av *concern*. Der første respons er åpnende er den i et flertall av tilfellene fokusert på innhold (n=17), litt sjeldnere på følelser (n=10) og, i et noe lavere antall sekvenser, en åpnende respons uten noen konkret retning (n=7).

Umiddelbare responser fra mer enn én person på barnas emosjonelle uttrykk var sjeldne. Kun 1,1% av sekvensene som var innledet av et *cue* ble fulgt av to umiddelbare responser (n=6). I fem av tilfellene var andrerresponsen av samme responstype som førsteresponsen (*åpnende*), mens ett tilfelle skilte seg ut ved at fasilitator fulgte opp med en *åpnende* respons der gruppeleder først hadde gitt en *lukkende* respons. Når det gjaldt sekvenser som ble innledet av

concern, fant vi noe hyppigere andrerensjoner. I 12,8% (n=6) av sekvensene som ble innledet av et *concern* fulgte det to umiddelbare responser. Også her gikk andrerensjonen som oftest i samme retning som førsterensjonen. Fire *åpnende* responser ble fulgt av en ny *åpnende* og én *lukkende* ble fulgt av en ny *lukkende*. Kun i én sekvens ble gruppeleders *åpnende* respons etterfulgt av en *lukkende* respons.

Barn bidro sjelden med umiddelbare verbale responser på andre barns uttrykk for negative emosjoner. Vi identifiserte tre andrerensjoner fra barn i sekvenser innledet av *cue* og to andrerensjoner fra barn i sekvenser innledet av *concern*. I kun én sekvens var første umiddelbare respons som ble gitt fra et annet barn.

Tabell 6.1 – Forekomst av umiddelbare responser (n=117)

	ÅÅ	ÅL	ÅM	LÅ	LL	LM	
<i>Cue</i> (n=70)	5	0	40	1	0	24	70
<i>Concern</i> (n=47)	4	1	29	0	1	12	47
	9	1	69	1	1	36	117

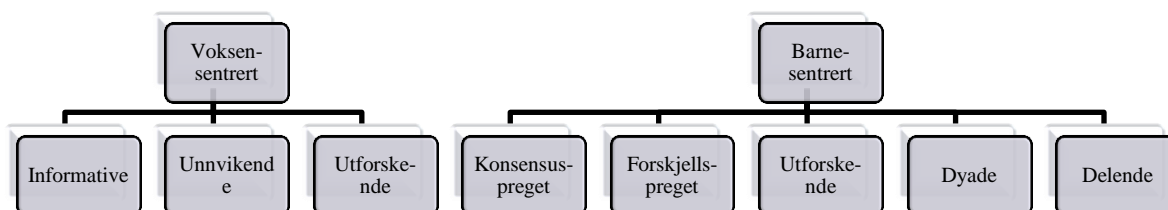
6.2 b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjons­tendenser i den påfølgende sekvensen?

Vi fant at den umiddelbare responsen langt på vei bestemte fokus for den påfølgende sekvensen. Elementene som ble utforsket i den/de umiddelbare responsen(e) var i de fleste tilfellene tema for den påfølgende sekvensen. Gjennom konvensjonell innholdsanalyse fant vi videre tendenser som fordelte seg hierarkisk i to lag: Et overordnet lag av kommunikasjonsstiler, og et underordnet lag av affektive reaksjonsmønstre.

6.2.1 Lag 1 – Kommunikasjonsstil

Lag 1 består av to hovedtendenser, *voksensentrert* og *barnesentrert* kommunikasjonsstil, med tilhørende underkategorier. De to hovedtendensene var gjensidig ekskluderende, mens underkategorier som tilhørte samme hovedkategori ofte var overlappende.

Modell 6.1 – Lag 1 – Voksensentrert og barnesentrert kommunikasjonsstil med tilhørende underkategorier



Sekvenser med *voksensentrert kommunikasjonsstil* er intervjupregede sekvenser hvor temaene som utforskes ikke følger barnas opplevelse eller fokus. Disse sekvensene er ofte dyadepreget, dvs. at den voksne kommuniserer med ett barn mens resten av gruppen er passiv, eller i en mer oppstykket samtale der gruppeleder raskt skifter fokus fra barn til barn. Her identifiserte vi både *åpnende* og *lukkende* responser. Vi fant tre underkategorier av den voksensentrerte kommunikasjonsstilen hos gruppeleder og/eller fasilitator (heretter kun omtalt som gruppeleder). Den *informative* stilen kjennetegnes ved at gruppeleder bruker mye tid på å gi informasjon eller råd uten å utforske barnas opplevelse i særlig grad (se eksempel 1). I sekvenser der den voksne snakket mye så vi i noen tilfeller at barna overtok ordet, som oftest ved å introdusere et nytt tema som skilte seg fra det gruppelederen snakket om eller var opptatt av. Den *unnvikende* stilen er der gruppeleder unngår å utforske eller følge temaet som barnet tar opp, eventuelt åpner opp for temaet men lukker det igjen umiddelbart (se eksempel 2). Den *utforskende* stilen kjennetegnes ved at gruppeleder utforsker temaer, tilsynelatende etter en egen agenda eller interesse, og/eller skifter raskt mellom barna i gruppen (se eksempel 3).

Eksempel 1 – Informativ stil

Gruppeleder:	OK, har du mye å bekymre deg for, ”Julie”, med lillebroren din?
”Julie”, 15 år:	Ja, men jeg merker ikke så mye at han har den muskelsykdommen, mest om vinteren (<i>concern</i>).
Gruppeleder:	Han er såpass liten så da blir ikke forskjellen så stor, nei. M-m-. Men hvis dere er bekymra kan dere snakke med foreldrene deres da? Gjør du det?
”Julie”, 15 år:	Ja litt.
Gruppeleder:	Eller er det andre, noen venner eller, på skolen eller? Nei? M-m, for dette er litt viktig da, at man har sånne bekymringer eller tenker på at det blir verre og sånn, at det, at man får litt hjelp av noen andre som vet at man tenker på det i hvert fall. Ikke sant.
”Mikkel”, 13 år:	M-m.
Gruppeleder:	Ja, m-m, jeg tror foreldrene deres setter veldig pris på hvis dere sier hvordan dere tenker. Selv om de har masse oppmerksomhet mot han som har sykdommen så er de jo veldig opptatt av hvordan dere har det, det er jeg helt sikker på, jeg er sikker på at de har mye dårlig samvittighet for at akkurat de bruker så mye energi på den som er syk. Det må de jo bare gjøre, det er jo helt naturlig, ikke sant. Det ville dere også gjort. Jeg tror det er veldig sånn at de lurer veldig på hvordan dere har det.
”Mikkel”, 13 år:	M-m.

Eksempel 2 – Unnvikende stil

”Anna”, 13 år:	Det her er min tegning da. Jeg er ganske blå, fordi jeg er veldig lei meg for at dette liksom skjedde med henne og vår familie da, sånne ting.. Og så er jeg ganske sjalu i toppen, det er ikke på henne, det er rett og slett på andre familier fordi de har det mye enklere og.. og.. ja. Jeg er litt sint også da, jeg vet ikke hvorfor jeg er sint, men jeg er sint. Jeg er litt sint fordi at det er slik det er. Og litt irritert, det har litt med henne å gjøre da, for hun irriterer meg ganske ofte med.. ja, alt. Så har jeg litt sorg og glede i midten, littegrann. Litt blanding. Fordi jeg egentlig er veldig glad i henne, men så er jeg veldig lei meg for at.. ja, hvordan det kommer til å ende da... (<i>concern</i>)
Gruppeleder:	Fint, er det noe mer du har lyst til å si?
”Anna”, 13 år:	Nei
Gruppeleder:	Takk skal du ha

Eksempel 3 – Utforskende stil

Gruppeleder:	Husker du hvordan de gjorde det?
”Axel”, 15 år:	eh.. Ja, altså, jeg husker det veldig godt, fordi jeg var ikke så liten holdt jeg på å si, eh.. Men, men. Det var jo på en måte veldig trist da (<i>cue</i>)
Gruppeleder:	M-m
”Axel”:	Så..
Gruppeleder:	Var det da.. Er det faren din eller moren din sitt barn?
”Axel”:	Eh, det er ste..
Gruppeleder:	Nei, det blir ste! Ååh..
”Axel”:	Egentlig så ville jeg kalt oss brødre
Gruppeleder:	Ja
”Axel”:	Fordi vi er på en måte en hel familie
Gruppeleder:	Ja, ehe.. Var det de to sammen som fortalte deg det da eller? Var det..
”Axel”:	Ja, eh det var stefaren min og moren min som fortalte det til meg, så fikk på en måte alle andre, eller faren og stemoren min også vite at jeg hadde blitt fortalt det. Ja
Gruppeleder:	Er det andre søsken eller?

Sekvenser med *barnesentrert kommunikasjonsstil* er sekvenser er samtalepregede sekvenser der gruppeleder lytter og utforsker temaet barna fokuserer på. Her er det barnas fokus som er premissleverandør for samtalen, og gruppeleder følger dette fokuset. Disse sekvensene kjennetegnes av flere deltakere snakker, sammenlignet med de *voksensentrerte*. I de sterke emosjonelle sekvensene, der emosjonelle uttrykk var ledsaget av gråt, så vi imidlertid at barnas verbale deltakelse i de fleste tilfeller opphørte idet de begynte å gråte.

I sekvensene med *barnesentrert kommunikasjonsstil* identifiserte vi utelukkende *åpnende* responser. I de barnesentrerte sekvensene fant vi tre underkategorier av kommunikasjonsstiler hos barna. Den *konsensuspregede* stilen kjennetegnes ved at barn responderer på andre barns emosjonelle uttrykk ved å dele en lik eller lignende opplevelse (se eksempel 4). Det er også i disse sekvensene at barn i stor grad uttrykker at de selv har negative følelser knyttet til samme tema. Den *forskjellspregede* stilen er der hvor barn responderer på andre barns emosjonelle uttrykk ved å dele en ulik opplevelse (se eksempel 5). Den *utforskende* stilen kjennetegnes ved at barn utforsker tema eller opplevelse knyttet til et annet barns emosjonelle uttrykk (se eksempel 6). *Dyadestilen* er der samtalen kun foregår mellom ett barn og gruppeleder, men der barnets fokus like fullt er premissleverandør for samtalen, og gruppeleder følger dette mens resten av gruppen forblir passiv (se eksempel 7). Den *delende* stilen er der en lyttende og utforskende gruppeleder også deler egne erfaringer med temaet som behandles i samtalen (se eksempel 8).

Eksempel 4 – Konsensuspreget stil

“Ina” 9 år (ikke med i utvalget): (avbryter gruppeleder) “Even” ble mobba før når han var liten på skolen!

Gruppeleder: Han ble det ja. Hva synes du om det?

“Ina”:
(rister på hodet)

Gruppeleder: Du liker ikke det? Det tror jeg kanskje dere kjenner igjen? Vil du fortelle litt om det “Lasse”?

“Lasse” 12 år: Synes det er veldig urettferdig for de vet ikke at hun ikke kan noe for det. Det er ikke hennes feil på en måte og likevel erter dem henne. Det er litt sånn urettferdig.. Så jeg prøver.. Vi går på samme skole så jeg prøver å forsvare henne ganske ofte. (concern)

Gruppeleder: Går du og følger med på søsteren din i friminuttene?

“Lasse”:
Det hender at jeg gjør det

Gruppeleder: Ja.. “Marte”, du går også på samme skole, gjør du ikke det?

“Marte” 13 år: Nei.. Men jeg gikk før, på barneskolen.

<i>Gruppeleder:</i>	Gikk du og fulgte med på søsteren din?
<i>"Marte":</i>	Ja. Jeg gikk alltid med henne hjem og sånn og det skjedde veldig masse.. Ja.. (<i>cue</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Måtte du forsvare søsteren din mye da eller?
<i>"Marte":</i>	Ja
<i>Gruppeleder:</i>	Var dette noen som gikk i klassen din, eller hennes eller?
<i>"Marte":</i>	Nei, det var hennes.
<i>Gruppeleder:</i>	Hva gjorde du med det?
<i>"Marte":</i>	(<i>ler litt</i>) Jeg var ganske liten da, så jeg husker liksom sånne ting jeg sa og sånn..
<i>Gruppeleder:</i>	Men det må jo ha vært ganske sterkt å oppleve det at søsteren din ble plaget?

Eksempel 5 – Forskjellspreget stil

<i>"Adrian", 12 år:</i>	Jeg kan bli det [sjalu] fordi "Kasper" blir veldig ofte forskjellsbehandlet og får litt sånn andre ting enn det jeg gjør og det kan gjøre meg litt sånn.. Jeg synes det er veldig urettferdig. (<i>concern</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	At han får mye mer enn deg av oppmerksomhet og andre ting?
<i>"Adrian":</i>	Han får mest ting, ikke oppmerksomhet det er det mest jeg som får.
<i>Gruppeleder:</i>	Han får mest ting. Det føler du er.. da blir du sjalu..
<i>"Mona", 12 år:</i>	Jeg blir litt sånn sjalu når hun får ting og sånt, men da tenker jeg bare at hun er annerledes, hun trenger det mer enn meg. (<i>concern</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Så da tenker du på at.. Det du gjør med det er å tenke på at det er andre ting..
<i>"Mona":</i>	Men jeg blir jo fortsatt sjalu liksom. (<i>concern</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Det er lov å være det og, ikke sant. Er det noe som får deg til å føle deg bedre når du er sjalu, er det de tankene du sa at da tenker jeg at jeg har andre ting som ikke hun har på en måte? Mmm. Har noen av dere lyst til å si noe?
<i>"Marie", 12 år:</i>	Hun får ganske mye oppmerksom.. Hun får all oppmerksomheten, men hun får ikke så veldig mye ting. Og så får hun spise det hun vil, fordi hun liker bare noen få ting. (<i>cue</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Hva gjør du med det holdt jeg på å si, hva gjør du når du får den der sjalu følelsen?
<i>"Marie":</i>	Egentlig ingenting
<i>"Adrian":</i>	Jeg prøver å tenke at det ikke er så farlig.. Fordi de trenger det.
<i>Gruppeleder:</i>	Så når du blir sjalu så kan du begynne å tenke på at.. Da trøster du deg selv litt med at det er jo egentlig ikke så farlig for meg
<i>"Adrian":</i>	Dessuten så er vi tvillinger, så vi må dele alt nesten. Alle leker og..
<i>Gruppeleder:</i>	M-m, og da kan du tenke at, da føler du deg bedre når du får de tankene.
<i>"Adrian":</i>	Og så tenker jeg på de få tingene jeg har som ikke han har.
<i>Gruppeleder:</i>	Ja?
<i>"Adrian":</i>	For det er spesielt store ting.
<i>Gruppeleder:</i>	Ting og muligheter som du har som ikke han har og da kanskje du tenker at den sjalusien den..
<i>"Adrian":</i>	Trenger jeg ikke.
<i>Gruppeleder:</i>	Trenger du ikke allikevel, det får deg på bedre tanker liksom. M-m.

Eksempel 6 – Utforskende stil

<i>"Kaja", 14 år:</i>	(...) men så er det det med at vi, her [Frambu], forstår hverandre på en annen måte
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Kaja":</i>	Og at det da er kanskje lettere å prate om. Akkurat det med søsknene våre da
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Kaja":</i>	Enn det er å sitte og prate om det med vennene på skolen
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Kaja":</i>	For vennene på skolen er liksom - nå vel, okei

<i>Gruppeleder:</i>	Ja?
<i>"Kaja":</i>	Ja, "skjønner ikke helt hva du prater om, men okei" (<i>cue</i>) <i>Gruppeleder:</i> Ja, skjønner
<i>"Ingrid", 16 år:</i>	De skjønner ikke hvilke situasjoner
<i>"Kaja":</i>	Nei, de skjønner ikke situasjonen (<i>cue</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Nei?
<i>"Kaja":</i>	Mens alle her skjønner akkurat hvordan du har det
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Kaja":</i>	Og det er litt greit
<i>Gruppeleder:</i>	M-m. Hvordan merker dere forskjellen, holdt jeg på å si? Hvis du snakker med vennene dine hjemme liksom, hvordan er det du merker at de ikke på en måte skjønner det helt?
<i>"Ingrid":</i>	Hvordan de svarer kanskje.. altså de er ikke er interessert i det hele tatt i å høre på det du sier (<i>cue</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Ja.. Ja, m-m <i>"Ingrid" ser på "Kaja", "Kaja" nikker.</i>

Eksempel 7 – Dyadestil

<i>Gruppeleder:</i>	Hva har du laget?
<i>"Solveig", 13 år:</i>	(viser frem bildet) Ja, jeg skrev vel, eller jeg malte litt og så skrev jeg noen ord
<i>Gruppeleder:</i>	Okei, det må vi gå gjennom for det er litt spennende
<i>"Solveig":</i>	Ja, jeg har skrevet at jeg liker å overraske folk med forskjellige ting, og så at vi i en familie skal være glad i hverandre
<i>Gruppeleder:</i>	Ja
<i>"Solveig":</i>	Og uforståelig, det er både positivt og negativt
<i>Gruppeleder:</i>	Okei
<i>"Solveig":</i>	Fordi at.. Det ikke er alle som forstår hvordan, liksom, vi har det..
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Solveig":</i>	Fordi at det ikke er alle som har en bror som har [diagnose], så.. Og så er det jo litt med oss andre også.. Ja..
<i>Gruppeleder:</i>	Betyr det at dere bærer på noen hemmeligheter? At det er bare dere som vet hvordan det er å være i familien deres på en måte?
<i>"Solveig":</i>	Ja, det er litt sånn at.. Pappa har vært litt syk han også, og "Sander" har vært mye syk, da har mamma blitt litt sliten.. (<i>cue</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	M-m
<i>"Solveig":</i>	Og så er ikke "Synne" så veldig glad i skolen
<i>Gruppeleder:</i>	Okei, ja, så dere har litt mye å tenke på innimellom?
<i>"Solveig":</i>	Ja
<i>Gruppeleder:</i>	Det blir mye som kan være litt slitsomt å forholde seg til?
<i>"Solveig":</i>	Ja
<i>Gruppeleder:</i>	M-m, ja..
<i>"Solveig":</i>	Og så har jeg skrevet kontroll fordi at hvis noe er borte og de lurer på hvor det er, så spør de alltid meg

Eksempel 8 – Delende stil

<i>"Julie":</i>	Jeg er redd for at det skal skje noe med ham, at han blir kanskje mobba (<i>concern</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Det er noe av det verste på en måte, m-m, det skjønner jeg, er det noen av dere som har opplevd å bli mobbet selv? "Julie"?
<i>"Julie":</i>	Jeg vet ikke om det er så veldig, men jeg ble mobbet fordi jeg har så små ører
<i>Gruppeleder:</i>	Ja, å ja, da skjønner du på en måte hvor ubehagelig det er
<i>"Julie":</i>	M-m, ja

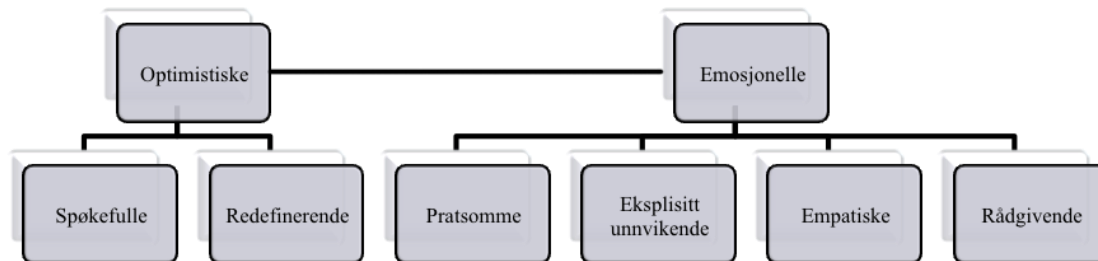
<i>Gruppeleder:</i>	Jeg ble også mobbet da jeg var liten faktisk. Kanskje ikke mobbet, men plaga litt da fordi at..
<i>"Sofia":</i>	Jeg har også blitt plaget
<i>Gruppeleder:</i>	Jeg var så mørk og så var jeg enda svartere, nå er jeg litt grå, det skjuler jeg litt, men jeg hadde veldig svart hår og veldig mørk i ansiktet, og så var foreldrene mine, jeg har ikke noen søsken, og så hadde de vært gift i veldig mange år før jeg kom, så jeg trodde, alle sa at jeg var adoptert og sånn, så jeg synes det var veldig plagsomt. Så gikk jeg på søndagsskolen og det skulle man jo ikke gjøre. Så det var skikkelig plagsomt. Jeg tror også jeg slo en gang. M-m. Har du blitt ertet eller mobbet, var det dét du sa?
<i>"Sofia":</i>	Jeg ble ertet i andre klasse.
<i>Gruppeleder:</i>	Hva sa de for noe til deg da?
<i>"Sofia":</i>	Det var for jeg skarret sånn på r'en.
<i>Gruppeleder:</i>	Utrolig mye rart man kan bli ertet for da! Ører og hudfarge og uttale og øyne og, det er utrolig, det er noe av det verste som er mellom barn, eller ungdommer, mobbing og plaging

6.2.2 Lag 2 – Affektive reaksjonsmønstre

Lag 2 består av to hovedkategorier av kommunikasjonstendenser med hensyn til affektive reaksjoner som kommer til uttrykk i gruppen i sekvensen som følger et *cue* eller *concern*.

Disse med tilhørende underkategorier i form av ulike reaksjonsmønstre. De to hovedkategoriene var ikke gjensidig ekskluderende, og underkategoriene varierer mellom å identifisere atferd hos voksne og barn. Altså kan disse kategoriene sies å beskrive generelle reaksjonstendenser i sekvensene, heller enn atferd hos enten voksne eller barn, og disse kategoriene ble flere steder observert samtidig.

Modell 6.2 – Lag 2 – Optimistiske og emosjonelle reaksjoner med tilhørende underkategorier



Optimistiske sekvenser preges av at gruppeleder viser positive følelser. Det *spøkefulle* mønsteret er der gruppeleder spøker rundt emosjonelle temaer initiert av barna (se eksempel 9). Det *redefinerende* mønsteret kjennetegnes av at gruppeleder eller andre barn vektlegger positive aspekter ved det emosjonelle temaet (se eksempel 10).

Eksempel 9 – Spøkefullt reaksjonsmønster

Gruppeleder:	Men du sa jo også at du hadde malt en side som var litt mørkere og en som var litt lysere?
"Hedda", 12 år:	Ja
Gruppeleder:	Ja, er det noen grunn til at pingvinen er på den, for det er den litt mørke siden, den som er litt sånn rosa?
"Hedda":	Ja, det er litt sånn plagsomt (cue)
Gruppeleder:	Ja
Fasilitator:	M-m, så kanskje du ikke vil gi den til søsteren din? (ler)

Eksempel 10 – Redefinerende reaksjonsmønster

"Mikkel":	Og så ville jeg ikke at han skulle starte med rullestol heller da, og da gikk jeg kanskje i 4.klasse eller noe sånt. Og, for, at han skulle kjøre rullestol da, når vi skulle dra langt og sånn, for da ville jeg helst at han skulle gå da, for jeg ble litt flau da. Liksom, hvis vi gikk hele familien og så hadde han med rullestol og sånn, så møtte jeg folk jeg kjente eller noe, som ikke visste om det, så ble det litt sånn, ja, m-m.. (cue)
Gruppeleder:	Hva var du mest redd for at de ville tenke da?
"Mikkel":	Ikke tenke, men jeg var litt redd for at, eller jeg var ikke redd og sånn, men at de stiller jo ganske mange spørsmål og sånn og jeg visste ikke liksom, ja, det har jeg egentlig ikke helt tenkt over, men ja.. (cue)
Gruppeleder:	Nei, jeg tenkte bare ikke mer sånn at du var så redd, men mer hva tror, altså vi kan tenke på hvis du ser, hvis dere ikke tenker på deres egen bror, brødre, men hvis du ser et menneske i rullestol da, hva tenker du da?
"Mikkel":	At.. Han har eh, knekt beinet, eller en muskelsykdom eller ja, bare noe som ikke er normalt da

<i>Gruppeleder:</i>	M-m, ja, for det kan jo hende også, i hvert fall andre har fortalt meg det at de har vært redde for at noen skal tro at søsknene deres på en måte er mer utviklingshemmet da, for når man sitter i en stol så tenker de, de ser at det er noe med kroppen, at det er noe med muskler eller brekt bein eller et eller annet sånt noe, men noen er litt redde også for at man blir behandlet eller sett på som man er litt dum, noen tenker det, at det liksom har noe med hverandre å gjøre, eller for det har det jo absolutt ikke! Noen har fortalt det før i hvert fall, og fordi at de opplever ofte at hvis de er sammen med søsken som sitter i rullestol så er det ofte at dem de treffer snakker til dem om han eller hun som sitter i rullestolen, snakker over hodet på, og ikke spør direkte, at det er en eller annen sånn, folk har noen rar spærre på sånt noe, syns det er vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til det, det man ikke vet. M-m. men det er sånn som du sa, det har forandret seg fra å være litt flau over rullestolen til å syns det er kult å sitte bakpå og..
<i>"Mikkel":</i>	Kult og kult, men..
<i>Gruppeleder:</i>	Ja, allright i hvert fall
<i>"Mikkel":</i>	M-m
<i>Gruppeleder:</i>	Greit nok
<i>"Mikkel":</i>	Ja
<i>Gruppeleder:</i>	Eller det gjør deg ikke noe lenger <i>"Mikkel" rister på hodet.</i>
<i>Gruppeleder:</i>	Nei. Stemmer det? <i>"Mikkel" nikker.</i>

Emosjonelle sekvenser er der sterke følelser uttrykkes. Det *pratsomme* mønsteret er der gruppeleder reagerer på barns sterke emosjonelle uttrykk og/eller gråt med å prate mye (se eksempel 11 og 12). Det *rådgivende* mønsteret er der andre barn gir råd til barnet som har delt et sterkt emosjonelt uttrykk (se eksempel 12). Det *eksplisitt unnvikende* mønsteret kjennetegnes ved at gruppeleder inviterer til en avslutning av det sterke emosjonelle temaet (se eksempel 13). Det *empatiske* mønsteret er der barn og/eller gruppeleder uttrykker empati for, eller forsvarer, barnet som har delt et sterkt emosjonelt uttrykk (se eksempel 14).

Eksempel 11 – Pratsomt reaksjonsmønster

<i>"Andrea" 11 år:</i>	Trist. Fordi han ikke kommer til å gå og at han ikke kommer til å blir så gammel (<i>concern</i>)
<i>Gruppeleder:</i>	Ja, du vet kanskje litt om hva som kommer til å skje senere? Da blir man litt trist
<i>Fasilitator:</i>	Du blir ganske trist ser jeg
<i>Gruppeleder:</i>	Ja, det skjønner jeg veldig godt
<i>Fasilitator:</i>	Ja..
<i>Gruppeleder:</i>	Ja, og det kjenner du liksom i hele kroppen? <i>("Andrea" nikker og gråter)</i>
<i>Fasilitator:</i>	Ja, ja..
<i>Gruppeleder:</i>	Det er helt, helt greit å gråte litt, "Andrea"
<i>Fasilitator:</i>	M-m
<i>Gruppeleder:</i>	Det skjønner jeg veldig godt. Det er litt vanskelig sånne ting, at det skjer sånn, man bekymrer seg kanskje litt og sånn
<i>Fasilitator:</i>	M-m
<i>Gruppeleder:</i>	Ja

	(<i>"Andrea" gråter med hendene foran ansiktet</i>)
Gruppeleder:	Er det noen andre som føler det litt sånn som "Andrea" eller?
Fasilitator:	Litt trist
Gruppeleder:	Litt trist? At man kanskje ikke helt vet hva som kommer til å skje, eller man vet kanskje litt også
Fasilitator:	Man kan bli trist både av at man vet hva som skal skje og at man ikke vet hva som skal skje
Gruppeleder:	M-m
Fasilitator:	Ikke sant, for det tror jeg du kjenner litt på "Line". Du vet ikke hva som kommer til å skje også, ikke sant?

Eksempel 12 – Rådgivende (+ pratsomt) reaksjonsmønstre

"Malin" 14 år:	Altså, det er ikke det at jeg ikke har lyst til å snakke, jeg har det, men jeg har veldig vanskelig for å fortelle ting til folk, som jeg føler inni meg. Og derfor blir det til at jeg holder alt jeg tenker inne, så derfor så blir det bare at når jeg først tenker på noe som er litt sårt så kommer alt opp som er sårt (<i>cue</i>)
"Stine" 13 år:	Jeg føler egentlig at det er viktig å si det til noen. Hvis du holder det inni deg så kan det bli ganske vanskelig
"Malin":	Ja jeg vet det
"Stine":	Det trenger ikke være noen av vennene dine, kanskje helsesøster
"Malin":	Ja jeg vet det, nå har jeg jo begynt å si det, men likevel, jeg føler på en måte at jeg vil ikke sette mine problemer da til andre som allerede har sine problemer så liksom (snufser) jeg liker å holde ting for meg selv
Fasilitator:	Får du litt sånn dårlig samvittighet ovenfor foreldrene dine eller?
"Malin":	Ja (<i>concern</i>)
Gruppeleder:	Men jeg tror nok at foreldrene dine ville være veldig takknemlig for å høre mer om hva du tenker. For ofte så, søsken tenker ofte sånn som du forteller nå, at de liksom ikke skal være til noe ekstra belastning og mor og far har så mye fra før og sånn. Mens mor og far er ofte veldig bekymra for hvordan de andre barna har det selv om de kanskje ikke er like flinke bestandig til å si det og vise det så er de det.
"Stine":	De gjør jo det, det er bare det at det er en som har spesielle behov, så må de på en måte, hvis det er sånn at de legger mer vekt på den andre så er det sånn at den syke kan bli veldig sur hvis at de ikke bryr seg om dem for en gangs skyld liksom. De har jo likesom det behovet (<i>cue</i>)
Gruppeleder:	Og mange foreldre har veldig dårlig samvittighet for at de ikke får gjort flere familieting med bare dere. Det er så mange, at man hvis man først har litt fri så får man innmari behov for å slappe av litt eller bare være alene, eller. Det er faktisk mange foreldre som tenker mye på det. Og så vet de kanskje ikke hvordan de kan gjøre det. For de opplever ofte at søsknene er så flinke og forståelsesfulle og liksom tilpasser seg og ordner det meste. Og da orker de liksom ikke å gjøre noe med det. De er ofte flinke til å ta ansvar. Men du "Malin", hvis du har så mye å bære på så synes jeg det er viktig å...
"Malin":	Jeg har egentlig ikke det! Det er bare det at når det kommer, det er noe dårlige perioder hvert år, det er det jo for alle, og da gidder jeg ikke lage noe styr ut av det og fortelle det til noen og det går jo over, det går jo kjempebra, jeg storkoser meg hjemme, jeg storkoser meg på skoen, altså jeg har det veldig bra ellers. Det er bare en dag i måneden eller noe jeg er deppa liksom, det er ikke noe å... (<i>cue</i>)
Gruppeleder:	Altså, nå mente ikke jeg at du har behov for hjelp, det er ikke det jeg mener
"Malin":	Nei nei
Gruppeleder:	Jeg tenker mer på at det kan hende det er litt godt hvis man har noen som man kan være litt ærlig med da, og så si hvordan man har det og hva man tenker og man er opptatt av. Det handler ikke bare om hvordan familien fungerer eller sånne vanskelige ting det kan være andre ting man går og er usikker på. At det er godt for et menneske å ha noen som vet litt mer enn de andre. (lang pause). Men har dere andre noen å snakke med om det som er vanskelig da?
"Malin":	Nå tror jeg dere tolket meg litt feil, selvfølgelig sier jeg ting som, hvis det er noe så sier jeg det selvfølgelig til noen. Men jeg gidder ikke også gå til henne hvis det er noe små ting liksom. Da bare holder jeg det inne, og så bygger det seg opp masse på en gang. Det er ikke sånn at jeg har det helt forferdelig, det er det ikke (<i>cue</i>)
Gruppeleder:	Nei jeg tenkte ikke sånn jeg heller
"Malin":	Nei, men jeg tenkte sånn at dere tenkte sånn holdt jeg på å si

Gruppeleder: (pause) Men det blir litt sånn spesielt i familiene tenker jeg ofte. Fordi noen søsken, vi har jo vært sammen med søsken i mange år, vi har jo også egne kurs for voksne søsken over 18, de forteller at det blir liksom, når det er søsken i familien så er det sånn at man blir sånn at man skal ha, alt skal være rettferdig, alt skal være likt. Og det ser jeg hos barna mine at hvis den ene får noe mer enn den andre så er det på en måte veldig sånn "Å, du fikk flere enn meg, ass", det er urettferdig ikke sant, sånn veldig sånn konkurranse. Så forteller søsken at når det er da en søster eller bror som har en funksjonshemming da, så blir det på en måte helt annerledes, det blir kanskje ikke helt den der konkurransen og man er vant til at ting blir litt forskjellig. Er det noe dere kjenner dere igjen i eller? Stemmer det ikke for dere? Krangler dere med søsknene deres?

Eksempel 13 – Eksplisitt unnvikende reaksjonsmønster

Gruppeleder: Nervøs. Kan dere bli nervøse noen gang? I forhold til når dere tenker på deres bror eller søster?
"Jakob", 13 år: (nikker) Ja (*concern*)
Gruppeleder: Har du tegnet det inn på din?
"Jakob": M-m, på magen
Gruppeleder: På magen, ja. Når er det du får den følelsen da?
"Jakob": Når jeg tenker på ho
Gruppeleder: Skjønner. Er det noe du kan gjøre når du får den følelsen?
"Jakob": Nei.. (*gråter*) (*cue*)
Gruppeleder: Nei, ikke så mye? Nei, du behøver ikke å fortelle mer heller. Det er helt.. Er det noen av dere andre som kan bli nervøse?
"Mona": Jeg blir liksom ikke sånn redd eller nervøs, fordi at han egentlig har det bra
Gruppeleder: Akkurat, så da tenker du på det at du egentlig har det bra. M-m. Noen av dere andre?

Eksempel 14 – Empatisk reaksjonsmønster

"Mia", 13 år: Jeg tenker på.. Og så blir jeg veldig redd.. Fordi at .. Jeg blir veldig redd, sommerfugler i magen, fordi at jeg er veldig redd for at når vi skal gjøre så mye sammen med henne, er jeg veldig redd for at når hun blir eldre så blir vi mer og mer separat fra hverandre (*concern*)
Gruppeleder: Ja
"Mia": Og, så blir jeg veldig sjalu, for hun får alltid mye mer enn meg (*gråten i halsen*) (*concern*)
Gruppeleder: Ja
"Mia": Og så blir jeg veldig lei meg (*gråter nesten*) fordi jeg tenker på at hun aldri kommer til å møte på noe som ..(*gråter*)
 Og hun kommer aldri uansett! (*gråter*) (*concern*)
"Yngvild" henter papir og rekker til "Mia"
Gruppeleder: Nei, så du også syns det er litt vanskelig?
"Mia": Ja (*snufser*)
Gruppeleder: Ja
"Mia": Så blir jeg litt sur også, fordi at uansett hva som skjer med meg, så bryr hun seg ikke om det! (*concern*)
Gruppeleder: Nei
"Mia": For eksempel da jeg vant på NM, så ville hun ikke møte opp!
Gruppeleder: Nei.. Hun tenker liksom litt mer på seg selv? Er det sånn? Ja, glemmer dere litt?
Fasilitator: M-m
Gruppeleder: Det skjønner jeg at det er veldig vanskelig
Fasilitator: Ja
Gruppeleder: M-m. Men da blir man lei seg. Da kan man også bli litt sint, ikke sant? Det skjønner jeg veldig godt. (lang pause). Det var mange her som syntes det var litt trist med søsknene

7 Diskusjon

Vår undersøkelse har avdekket noen tendenser ved støttegrupper, både hva gjelder samtalenes fokus, barnas atferd og den/de voksnes atferd. Vi fant at barnas uttrykk for negative emosjoner i et flertall av tilfellene kom i form av *cues* (59,8 %). Vi fant en høyere forekomst av *concerns* (40,2 %) enn hva som har vært gjort i tidligere undersøkelser (Peterson & Biggs, 2001; Vatne et al., 2011). Dette kan trolig forklares av oppgavene som ble benyttet i støttegruppene som er beskrevet i avsnitt 5.2.1. Således er våre funn i tråd med støttegruppers overordnede målsetting om sosial støtte, slik den ble beskrevet av Plante og kolleger (2001), ved å hjelpe barn med å dele følelser. De påfølgende sekvensene som fulgte emosjonelle uttrykk så ut til å være styrt av fokuset i den/de umiddelbare responsen(e). Vi kategoriserte samtlige sekvenser i totalt 14 kommunikasjonstendenser.

Transaksjonsmodellen (Sameroff, 1975; 1987; 2009), og herunder aktørperspektivet (Øvreide, 2009), vil danne en rød tråd i den følgende diskusjonen, der ytterligere kjennetegn ved støttegrupper diskuteres med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene: *a) Hva er den umiddelbare responsen som gis?* og *b) Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?*

7.1 Hva er den umiddelbare responsen som gis?

Vi fant at de umiddelbare responsene oftest var *åpnende*, at de inviterte til en videre behandling av temaet som barnet hadde initiert. Mer enn én umiddelbar respons på et emosjonelt uttrykk forekom sjelden, men her så vi en økt forekomst i sekvenser innledet av *concern*. Responsen ser altså ut til å være avhengig av formen på følelsesuttrykket. Dette kan dreie seg om at *concerns* er eksplisitte av natur, i motsetning til *cues* som kan være vanskeligere å oppdage (Zimmermann, 2010). Umiddelbare responser fra andre barn var svært sjeldne. I tilfellene der det ble gitt to umiddelbare responser på et emosjonelt uttrykk, var disse i et flertall av tilfellene av samme responstype. Den første umiddelbare responsen

kan altså være bestemmende for retningen på en eventuell andrerrespons, og på den videre samtalen.

7.1.1 Følelsesfokus versus innholdsfokus

Et flertall av responsene som gis på emosjonelle uttrykk dreier seg rundt innholdet, aspekter ved situasjonen rundt emosjonene som uttrykkes, heller enn barnets emosjonelle opplevelser som sådan. Vi kan altså si at det som kjennetegner responser på uttrykk for negative emosjoner i en støttegruppe, er et fokus mot innhold fremfor den konkrete følelsen som uttrykkes. Dette kan være problematisk, hvilket jeg i det følgende skal diskutere i lys av teorien i kapittel tre.

En relasjonell tilnærming til barnet og samtalen er et sentralt poeng i teorien om profesjonelle samtaler med barn og unge (Shirk & Russel, 1996; Mæhle, 2007; Øvreeide, 2009). Å rette fokus mot omkringliggende aspekter ved de emosjonelle uttrykk barnet deler, heller enn å gå inn i det direkte følelsesmessige, skaper kan hende en avstand som vanskeliggjør en slik relasjonell tilnærming. Dette vil i så fall svekke relasjonens støttefunksjon, ved at barnet ikke opplever at dets følelser knyttet til en hendelse eller situasjon valideres av samtalepartnerne. Det er vanskelig å si noe om gruppelederens motivasjon for å fokusere på innhold fremfor følelser. Kan hende dreier det seg om en vegring mot å møte emosjonelle tema hos barn, eventuelt en oppfatning om at en trygg relasjon ennå ikke er etablert. Som nevnt forfektet Øvreeide (2009) en tidlig konfrontering av barnas følelser, der relasjonen er tilstrekkelig etablert, da dette er med på å styrke valideringen av barnets opplevelser. I lys av Øvreeides (2009) argument kan en altså hevde at et stadig fokus på innhold fremfor følelser kan være problematisk, men at dette er avhengig av motivasjon, kontekst og relasjon. Her er det grunn til å sette spørsmålstejn ved vårt eget forskningsdesign. Mange av barna i vår undersøkelse møtte ikke gruppeleder(ne) før i første samtaleøkt. For mange av barnas vedkommende har vi altså ikke grunnlag for å forvente at en relasjon var etablert i det hele

tatt. Kan hende ville vi sett en hyppigere konfrontering av barnas følelser dersom gruppeleder hadde tilbrakt tid i gruppene og etablert en relasjon til de enkelte barna i forkant.

En kan også problematisere innholdsfokus ved å spørre seg om det i tilstrekkelig grad vil utnytte utviklingspotensialet som ligger i en støttegruppe. Når kjernen i det barnet deler, selve emosjonen de gir uttrykk for, ikke blir møtt av samtalepartnerne, uteblir kanskje de ulike oppfatninger og tolkninger (Sameroff, 2009; Kuczynski & Parkin, 2009), uoverensstemmelser rundt de emosjonelle temaene, som i seg selv er en arena for læring og utvikling. Ved kun å forholde seg til de omkringliggende aspekter, fratar en kan hende barnet viktige sosioemosjonelle og kommunikative erfaringer, og således en mulighet for utvikling på dette feltet. Et annet vesentlig poeng fra teorien er imidlertid en sensitivitet for barnets initiativer og fokus (Øvreeide, 2009). Der barnet selv velger å gå bort fra følelse og fokusere på innhold i den påfølgende sekvensen, vil det med andre ord være viktig å følge dette fokuset (Haavind, 2007). Hva som blir en adekvat respons på denne typen turns, må vurderes ut fra en søking etter barnets fokus (Øvreeide, 2009). Denne typen sekvenser understreker betydningen av gruppeleders kontinuerlige sensitivitet overfor, og tolkning av, barnets fokus for den umiddelbare responsens hensiktsmessighet. Et viktig funn her er altså at en *åpnende* respons ikke nødvendigvis følger barnets fokus, at en kontinuerlig oppmerksomhet mot barnets fokus er en forutsetning for barnesamtale, og at en *åpnende* responsstil i seg selv ikke sørger for et slikt fokus. Å følge barnets fokus er å styrke dets aktørrolle. Aktørperspektivet (Øvreeide, 2009) ligger til grunn for den inkluderte teorien om barnesamtaler, og er en naturlig forlengelse av et transaksjonsperspektiv på utvikling (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff, 1975; 2009).

Et gjennomgående innholdsfokus kan videre forringe nettopp det som kan sies å være hovedhensikten med støttegrupper, nemlig emosjonell og sosial støtte (Plante et al., 2001; Frydenberg, 2008). Ved å fokusere på omkringliggende aspekter fremfor følelsen som sådan unnlater man å behandle nettopp følelsen barnet formidler. Dette fjerner samtalens potensial for en validering av barnets opplevelser, men det unnlater også å invitere andre barn til å dele lignende emosjonelle opplevelser. Dermed ser vi at det emosjonelle støttepotensialet som ligger i en støttegruppe, langt på vei er avhengig av en oppmerksomhet fra den voksne

fagpersonens side mot selve kjernen i det barna formidler i deres mer eller mindre subtile følelsesuttrykk. Det ser ut til at den umiddelbare responsen noe oftere har et følelsesfokus i de sekvensene som innledes av et *concern*. Det er vanskelig å si noe om grunnen til dette – kan hende handler det om den voksnes oppmerksomhet, at man i større grad oppfatter barnas emosjonelle bidrag når de uttrykkes som *concerns*. Uansett årsak så kan dette være problematisk med tanke på at *concerns* forekommer sjeldnere enn *cues*. Altså understreker dette funnet poenget over, at støttepotensialet i en gruppesamtale langt på vei er prissatt den voksne fagpersonens oppmerksomhet mot de emosjonelle aspektene i barnas verbale bidrag.

7.2 Er det mulig å identifisere typiske kommunikasjonstendenser i den påfølgende sekvensen?

Gjennom konvensjonell innholdsanalyse fant vi at samtlige sekvenser kunne kategoriseres ut fra om de var såkalt *barnesentrerte* eller *voksensentrerte*. I den innledende analysen benyttet vi kategoriene *åpnende* og *lukkende* responser for å identifisere den umiddelbare responsen som ble gitt på barnas emosjonelle uttrykk. Med kategoriene fra den konvensjonelle innholdsanalysen har vi trolig funnet et viktigere skille mellom responsstiler. Mens de *barnesentrerte* sekvensene utelukkende besto av *åpnende* responser, besto de *voksensentrerte* av både *åpnende* og *lukkende* responser. I dette ligger en erkjennelse om at ikke alle *åpnende* responser følger barnas initiativ og fokus. Sekvensenes sentrering blir altså viktigere enn responsstil, fordi det kan si noe mer om kvaliteten på samtalen.

7.2.1 Voksensentrerte sekvenser

Intervjustrukturen som kjennetegnet de *voksensentrerte* sekvensene kan dreie seg om at gruppeleder har vanskeligheter med å navigere mellom samtaleøktenes oppgaver og forhåndsbestemte temaer, og barnas initiativer underveis. I flere av sekvensene så vi

grupeledere som skiftet raskt fra barn til barn og stilte det samme spørsmålet til alle. Vi så eksempler på at gruppeleder gikk videre i samtalen, fremfor å utforske et emosjonelt uttrykk fra ett eller flere av barna, og at pauser mellom barns emosjonelle uttrykk og den videre samtalen var kortere enn tre sekunder, altså ikke lange nok til å fungere som *åpnende* responser, slik disse defineres av Del Piccolo og kolleger (2008b). Det er nærliggende å tolke dette som et ønske om å inkludere alle, eller en opplevelse av at det er avgjørende å komme gjennom alle de planlagte oppgavene. Problemet med en slik *voksensentrert* utforskning er at en ikke gir hvert enkelt barn nok tid og rom til å delta i samtalen. Øvreeide (2009) og Gamst (2011) forfekter en avventende holdning til barnas reaksjoner på sine handlinger i samtalen. Øvreeide (2009) hevder at barn trenger tid og rom til å gi nye responser, og ta nye initiativer, og at dette rommet er avgjørende for at betydningsfulle ting skal komme fram. For lite rom, eller overdreven styring fra gruppeleders side, fører til brudd i kommunikasjonen ifølge Øvreeide (2009).

Vi fant at de fleste av sekvensene som ble kodet som *voksensentrerte* besto av lite, eller ingen, barneaktivitet. Dette er i tråd med Øvreeides (2009) påstand ovenfor. Problemene knyttet til tid og rom er felles for alle underkategoriene av *voksensentrerte* sekvenser (*informative, unnvikende og utforskende*). Dermed er det heller ikke overraskende at disse ofte ble identifisert samtidig. Kan hende er dette utfordringer som ligger i gruppeformatet, eventuelt i oppgavene som ble gjennomgått. En annen tolkning kan være at det dreier seg om en vegring mot å imøtegå emosjonelle tema hos barn, en tolkning som også ble nevnt i forbindelse med innholdsfokus i umiddelbare responser. Vi så for eksempel at gruppeleders *positive redefinerende* reaksjoner i noen av sekvensene var i konflikt med det som så ut til å være barnets oppfatning. Kan hende er dette et ønske om løsningsorientering fra gruppeleders side, men dessverre så dette ut til å virke avvisende ovenfor de aktuelle barna. Denne reaksjonen har med andre ord en viss fare for å devaluere barnas emosjonelle opplevelser. *Spøkefulle* reaksjoner førte i noen tilfeller til kommunikasjonsbrudd, på tross av at de som oftest kom som en del av en *utforskende* stil hos gruppeleder. Det er vanskelig å si om det var mangelen på rom, eller responsenes noe upassende karakter som første til kommunikasjonsbruddene. Dette varierte trolig mellom sekvenser. Den *voksensentrerte* kommunikasjonsstilen oppleves i mange tilfeller unnvikende fremfor utforskende, den har en tendens til å stoppe barnas fokus og dermed forringe støttepotensialet som ligger i samtalene.

I de *voksensentrerte* sekvensene så vi imidlertid i noen tilfeller at barna overtok ordet, men som oftest ved å introdusere et nytt tema som skilte seg fra det gruppelederen snakket om eller var opptatt av. Dette er svært interessant og avdekker en rekke nye spørsmål. Vi kan vanskelig si noe sikkert om hva som fører til at barna gjerne tar ordet i akkurat denne typen sekvenser, men dette kan belyses av den redegjorte teorien: En mulig tolkning av barnas avbrytelser er som et symptom på inkonsistens i samtalen. Tar vi utgangspunkt i Schley og Snows (1992) poeng om struktur, at en tydelig struktur er en forutsetning for at barn skal holde seg i en samtale, kan det at barna bryter med temaet som behandles være et tegn på at nettopp en grunnleggende struktur er fraværende. Denne antakelsen må imidlertid behandles med forsiktighet. Det er viktig å merke seg at Schley og Snows undersøkelse omhandler barn som er yngre enn deltakerne i vår undersøkelse, og vi har ikke grunnlag for å hevde at det samme behovet for struktur vil gjelde for barn i den aktuelle aldersgruppen. En alternativ tolkning kunne være at i en samtale som styres etter gruppeleders agenda vil det kanskje være vanskelig for barna å tolke samtalens form og mål – all den tid denne agendaen er skjult eller, mer trolig, ubevisst – og dermed vil det også være vanskelig å vite hva slags verbale initiativer som forventes.

Som nevnt i kapittel tre, hevder Schley og Snow (1992) at bruk av spørsmål er med på å skape en nødvendig struktur som sørger for at barn holder sin oppmerksomhet i samtalen. Andre forfekter en forsiktighet med bruk av direkte spørsmål (Friedberg & McClure, 2002; Haavind, 2007). I vårt materiale kommer de aller fleste *åpnende* umiddelbare responsene i form av spørsmål, også de *utforskende* responsene i de *voksensentrerte* sekvensene. I lys av drøftingen i avsnittet over, om en eventuelt mangelfull struktur i de *voksensentrerte* sekvensene, ser det ut til at bruk av spørsmål i seg selv ikke sikrer en struktur i samtalen. Med utgangspunkt i skillet mellom *voksensentrering* og *barnesentrering*, kan våre funn imidlertid belyse begge de motstridende synspunktene, i alle fall når det gjelder spørsmålenes innvirkning på barnets flyt og oppmerksomhet. Det ser som nevnt ut til at en responsstil som utelukkende følger barnas fokus i større grad fører til deltakelse fra flere barn enn en mer *lukkende* eller *voksensentrert* gruppelederstil. I sekvenser der gruppeleder tilsynelatende fulgte en egen agenda, var deltakelse fra mer enn ett barn om gangen svært sjeldent. Responsene i de *barnesentrerte* sekvensene var også i de fleste tilfeller i form av spørsmål,

men her så vi altså oftere at flere barn snakket samtidig. Dette leder til en hypotese om at hensiktsmessigheten ved bruk av spørsmål, når det gjelder å fremme barns deltakelse, langt på vei bestemmes av en overordnet stil hos gruppeleder. Responsstilen hos gruppeleder vil trolig definere retningen, eventuelt sentreringen, i hvert enkelt spørsmål. En kan som eksempel trekke inn den tidligere nevnte genuine nysgjerrighet, som forfektes av Friedberg og McClure (2002) som en forutsetning for en hensiktsmessig bruk av spørsmål. Kanskje er en genuin nysgjerrighet noe av det som gjør en *barnesentrert* sekvens nettopp barnesentrert, selv om forekomsten av direkte spørsmål ser ut til å være den samme som i de *voksensentrerte* sekvensene. Det er viktig å merke seg at de ulike synene på bruk av spørsmål som er referert diskuterer bruk av spørsmål i individuelle barnesamtaler. Kan hende ligger det en utfordring i selve gruppeformatet, som forsterker et behov for bruk av spørsmål.

Ser vi de *voksensentrerte* sekvensene i lys av et transaksjonsperspektiv på utvikling (Sameroff, 1975; 1987; 2009), kan vi hevde at gruppeledere med en *voksensentrert* lederstil ikke vil tilpasse seg barnets initiativer i samspillet i tilstrekkelig grad. Der den ene eller begge parter i et samspill ikke tilpasser sin atferd, kan ikke en transaksjon skje. Således kan vi hevde at *voksensentrerte* sekvenser mangler et potensial for utvikling.

7.2.2 Barnesentrerte sekvenser

Voksenatferden i de *barnesentrerte* sekvensene reflekterer som nevnt et utgangspunkt i et aktørperspektiv, og står i kontrast til atferden vi identifiserte i de *voksensentrerte* sekvensene. Dermed kan vi langt på vei løse problemene knyttet til den *voksensentrerte* atferden ved å undersøke den *barnesentrerte* atferden i lys av den samme teorien. Samtalene i de *barnesentrerte* sekvensene preges av en subjekt-subjekt-relasjon som forfektes i teorien som barnesamtaler (Øvreeide, 2009; Gamst, 2011). Gamst (2011) hevdet som nevnt at denne relasjonen er en forutsetning for at barnets mer eller mindre subtile emosjonelle uttrykk kan fanges opp. Ved å sette egne tema og spørsmål på vent, sørger fagpersonen for ikke å avbryte barnets konsentrasjon om det aktuelle temaet, og fremmer samtidig en større grad av initiativ

og responser fra barnet. Således kan viktig informasjon komme frem (Gamst, 2011). Dette er i tråd med våre funn i de *barnesentrerte* sekvensene. Gruppeleder følger utelukkende barnas initiativer, og dette ser ut til å motivere flere barn til å delta samtidig. I lys av antakelsen om betydningen av en kontinuerlig oppmuntring fra en voksen samtalepartner, som jeg presenterte i litteraturgjennomgangen i kapittel fire, kan den aktivitetsfremmende effekten av en *barnesentrert* kommunikasjonsstil sies å være et forventet funn.

Ved å la barnas fokus være premissleverandør for samtalen, tar voksenatferden i de *barnesentrerte* sekvensene dessuten et annet svært viktig hensyn. Et slikt fokus møter barnas utviklingsnivå og kommunikasjonskompetanse, og er sensitivt for deres individuelle egenart og for kontekstens innvirkning på samtalen. Spørsmålet om kontekstens betydning blir nødvendigvis også et spørsmål om informasjonen barna har fått i forkant av støttegruppeøkten har vært tilstrekkelig. At barna vet at det ønskes at de skal snakke sammen om egne opplevelser, fremfor å gi informasjon om sin situasjon til gruppelederen, kan være av stor betydning for hvordan samtalen utarter seg. Gruppeleder må altså sørge for å benevne ønsket atferd i gruppen når dette forekommer, slik det forfektes av Øvreeide (2009). Vi fant ingen eksempler på slik benevning i vårt materiale, og kan derfor ikke vite med sikkerhet om barna hadde tilstrekkelig informasjon om konteksten.

En inntoning til barnas utviklingsnivå anses i teorien som en teknikk i seg selv (Svendsen, 2007). De fleste deltakerne i vår undersøkelse har nådd puberteten, og med utgangspunkt i Nelsons (2005) og Moores (2012) forskning, kan vi anta at disse således har en økt sensitivitet for emosjonelle stimuli (Nelson et al., 2005; Moore et al., 2012). Dette er imidlertid ikke uten unntak, og en følsomhet overfor variasjoner innad i gruppen blir helt avgjørende. Dessuten har hvert enkelt barn en individuell egenart som langt på vei bestemmer deres atferd i gruppene (Thomas & Chess, 1977; Smith & Ulvund, 1999; Sameroff, 2009; Øvreeide, 2009; Gamst, 2011). Barnas individuelle kommunikasjonskompetanse kan spores tilbake til det primære samspillet i familien (Thomas & Chess, 1977; Smith & Ulvund, 1999; Sameroff, 2009). Med en *barnesentrert* kommunikasjonsstil vil gruppeledere være bedre i stand til å fange opp mangfoldet i en gruppe, uansett gruppesammensetning, sammenlignet med en mer *voksensentrert* stil.

Den tydeligste forskjellen på barneatferden i de *barnesentrerte* sekvensene sammenlignet med i de *voksensentrerte*, er aktivitetsnivået. Selv om bidrag fra andre barn, og at samtalen således fungerte som gruppesamtale, var sjeldent, forekom dette som oftest i de *barnesentrerte* sekvensene. Her inneholdt flere av bidragene fra andre barn nye emosjonelle uttrykk. Ut fra våre funn ser det ut til at en gjennomgående vekt på barnas initiativer som premissleverandør for samtalen er en forutsetning for at samtalen i en støttegruppe skal fungere som gruppesamtale, og ikke en dialog i en passiv gruppe. Barnets fokus som premissleverandør forfektes rett nok også som en forutsetning for individuelle barnesamtaler (Øvreeide, 2009), men her kan det altså se ut til at gruppeformatet synliggjør nødvendigheten av en slik oppmerksomhet ytterligere. Det er i det følgende interessant å se hvordan de ulike underkategoriene i de *barnesentrerte* sekvensene kan belyse teorien om kommunikasjon i denne aldersgruppen. Som nevnt bestemmes kommunikasjonskompetansen hos barn i tidlig ungdomsalder langt på vei av deres sosiale og emosjonelle forutsetninger (Nelson et al., 2005; Frydenberg, 2008; Moore et al., 2012).

I de *konsensuspregede* sekvensene identifiserte vi at barn delte lignende erfaringer som respons på andres innledende fortellinger. Kanskje ser vi her et eksempel på det Øvreeide (2009) kaller triangulering, at gruppeleder, eller gruppeformatet som sådan, evner å introdusere barna for hverandres synspunkter og ulike opplevelser, og på denne måten gir barna nye nyanser og erfaringer. Her kan vi si at barna er med på å validere andres opplevelser, samtidig som de setter ord på sine egne. Med utgangspunkt i denne aldersgruppens sensitivitet for emosjonelle og sosiale stimuli (Nelson et al., 2005; Moore et al., 2012), og økte trøstende kommunikasjonskompetanse (Burlison, 1982), kan vi spekulere i om det også ligger en prososial agenda i en slik validering. At barna, mer eller mindre bevisst, validerer andres opplevelser som en prososial handling i seg selv. Når barn videre utforsker hverandres emosjonelle uttrykk, er det interessant å spørre seg om en *utforskende* stil fra en jevnaldrende oppleves annerledes enn fra en voksen. Vi kan tolke dette teoretisk som at deltakerne i gruppen tilpasser seg, både verbalt og affektivt, til den til en hver tid aktuelle samtalepartneren (Delia og Clarks, 1977). Kan hende ligger det en prososial agenda bak slik utforskning, og dermed også en validering av emosjonelle opplevelser. En alternativ mulighet er at en slik utforskning vil oppleves på en validerende måte når den kommer fra et barn som

er i tilnærmet samme situasjon. Disse *konsensuspregede* og *utforskende* responsene fra andre barn er kanskje det Zeldin et al. (1982) kaller *verbal støtte*, altså en form for prososial atferd. Barns *empatiske* og *rådgivende* reaksjoner på sterke emosjonelle uttrykk fra andre barn kan også forstås som tydelige eksempler på prososial atferd, i lys av den nevnte teorien. Kan hende er det nettopp her vi finner det emosjonelle støttepotensialet i en støttegruppe, og at det således er nettopp slike sekvenser man ønsker å oppnå i denne typen samtaler.

Vi identifiserte også noen få sekvenser der gruppeleder delte egne erfaringer knyttet til temaet som ble behandlet i samtalen. Dette kan tenkes å fungere som en validering av barnas opplevelser, men gruppeleder risikerer samtidig å bryte barnas fokus og konsentrasjon. Det ville være svært interessant å undersøke nærmere hvordan barn selv opplever at gruppeleder deler personlige erfaringer knyttet til emosjonelle temaer.

Hva gjør så den *forskjellspregede* kommunikasjonsstilen med støttepotensialet? Eller en feilslått *rådgivende* respons fra ett barn til et annet? Vi identifiserte noen eksempler på at barn følte seg misforstått og lot seg provosere av *rådgivende* responser fra andre barn (se eksempel 12 i kapittel 6). Her fant vi altså et eksempel på at en prososial handling fra ett barn ikke ble mottatt slik av et annet, jfr. teorien om enkeltrelasjoners betydning for tolkning av prososial atferd mellom tenåringer (Burlison, 1982; Zeldin et al., 1982; Bergin et al., 2002). Med utgangspunkt i teorien om prososial atferd i pubertetsalderen, kan en kanskje stille seg undrende til måten å sette sammen en støttegruppe for denne aldersgruppen på. Som nevnt hevdet Bergin og kolleger (2002) at prososial atferd sjeldent forekommer mellom enkeltindivider i denne alderen, og at tilstedeværelsen av en ukjent voksen også vil påvirke barnas prososiale atferd. Altså kan selve gruppeformatet være problematisk når det gjelder å fremme naturlig samspill mellom barna. Hva som skjer med støttepotensialet i en støttegruppe, dersom barna ikke samspiller naturlig med hverandre, er et nødvendig tankekors i denne diskusjonen.

Når barna deler ulike opplevelser knyttet til det samme temaet eller den samme følelsen, vil det være en viss fare for at ett eller flere barn opplever en devaluering av sin opplevelse. Det

samme vil kunne skje når barn reagerer *positivt redefinerende* på andre barns emosjonelle uttrykk eller fortellinger. Dette stiller særlig krav til gruppelederen. Den voksne fagpersonen må sørge for at de ulike synspunktene valideres likeverdig, hvilket nødvendigvis vil være utfordrende. Her må gruppeleder altså ivareta to eller flere barn samtidig og validere den enes opplevelse uten å devaluere den/de andres.

Vi ser at utfordringer knyttet til gruppeformatet som sådan synliggjøres ekstra tydelig idet barn deler ulike opplevelser. Imidlertid kan man også velge å se på dette som en mulighet for utvikling. I lys av transaksjonsperspektivet (Sameroff 1975; 1987; 2009) vil en situasjon der det oppstår en uoverensstemmelse, være en arena for at en transaksjon kan skje, og dermed utvikling. Altså kan sekvenser der barn deler ulike opplevelser bære i seg et potensial knyttet til sosial og emosjonell utvikling. Dette vil nødvendigvis forutsettes av at begge synspunkt ivaretas tilstrekkelig, som antatt over. Generelt kan vi si at den *barnesentrerte* kommunikasjonsstilen rommer et større utviklingspotensial enn den *voksensentrerte*, gjennom at gruppeleder hele tiden tilpasser seg barnets egenart. Barnet blir med andre ord møtt av gjentatte responser og initiativer som det må forholde seg til, og transaksjoner vil kunne oppstå. Det samme vil gjelde for sekvensene der flere barn deltar samtidig: Gjennom gjensidig tilpasning til hverandre gjør samtlige deltakende barn seg nye sosiale og emosjonelle erfaringer.

Selv om vi fant hyppigere barneaktivitet i de *barnesentrerte* sekvensene, var det fremdeles mange sekvenser som var samtaler kun mellom gruppeleder og ett barn. At vi identifiserte et betydelig antall slike *dyadepregede* sekvenser, betyr at den *barnesentrerte* kommunikasjonsstilen alene ikke fremmer barneaktivitet. Det er vanskelig å si noe om hvorfor barna i noen sekvenser velger å forbli passive. Kan hende dreier det seg om et ønske om å gi rom til barnet som forteller, eventuelt andre skjulte prososiale handlinger, slik disse beskrives av Bergin og kolleger (2002). Eventuelt kan det være et spørsmål om sensitivitet. Dersom barna i gruppen ikke oppfatter kjernen i de emosjonelle stimuli fra det aktive barnet, vil dette vanskelig trigge noen form for empatisk reaksjon. Altså kan det være snakk om enkeltmedlemmers sensitivitet overfor emosjonelle stimuli og således deres kommunikasjonskompetanse. En tredje tolkning kan være at tilstedeværelsen av den voksne

gruppelederen vanskeliggjør deltakelse, og eventuell validering, fra andre barn, slik Bergin og kolleger (2002) også påpekte. Et viktig spørsmål i lys av denne antakelsen er om denne typen sekvenser har et tilfredsstillende støtte- og utviklingspotensial. Dette er kan hende også avhengig av det enkelte barns utviklingsnivå hva gjelder sensitivitet overfor emosjonelle stimuli. Hvert barns utviklingsnivå er kanskje bestemmende for hvorvidt det ligger et støtte- eller utviklingspotensial i å lytte til jevnaldrendes emosjonelle opplevelser, uten at disse settes eksplisitt i sammenheng med deres egne opplevelser.

7.2.3 Voksenatferd i sterke emosjonelle sekvenser

Flere av sekvensene i vårt materiale var sterke emosjonelle sekvenser, der emosjonelle uttrykk ble ledsaget av gråt. Mellom disse sekvensene varierte gruppelederens atferd med tanke på å gi barna rom til å reagere og initiere samtalen videre. Vi fant altså også her et hovedskille mellom *voksensentrert* og *barnsentrert* kommunikasjonsstil.

I mange av de sterke emosjonelle sekvensene identifiserte vi *empatiske* reaksjoner fra barn og/eller gruppeleder på sterke emosjonelle uttrykk og gråt. Disse reaksjonene føyde seg oftest inn i en ellers *barnsentrert* kommunikasjonsstil, der gruppeleder viste sensitivitet overfor barnets fokus, initiativer og eventuelle avslutningsinitiativ, slik det forfektes av Øvreeide (2009).

Vi identifiserte videre flere eksempler på at gruppeleder responderte på sterke emosjonelle uttrykk og gråt med å prate i lange *turns* av gangen, ofte med et gradvis skiftende fokus vekk fra barnets innledende initiativ. Dette var et gjentakende reaksjonsmønster hos gruppelederne i denne typen sekvenser. Flere steder fant vi eksempler på at gruppeleder lenge holdt seg til en *barnsentrert* stil, men raskt tok ordet og pratet lenge der hvor sekvensen nådde et slags emosjonelt toppunkt. Vi tolket dette reaksjonsmønsteret som en rådvillhet hos gruppelederne; et ønske om å fylle stillheten, og/eller et ønske om å stoppe gråten ved å distrahere barnet,

eventuelt et ønske om å gi trøst. De sterke emosjonelle sekvensene eksemplifiserer Aldridge og Woods (1997) påstand om at barns kommunikasjonskompetanse vil forringes i emosjonelt aktiverte situasjoner, gjennom at barna ofte sluttet å snakke når de begynte å gråte. I tillegg finner vi altså at gruppeledere ser ut til å ønske å fylle stillheten som oppstår når et barn gråter og dets verbale deltakelse opphører. Problemet med denne måten å møte sterk emosjonell aktivitet hos barn på, er at det er et reaksjonsmønster som ivaretar den voksnes behov fremfor barnets. Når barn deler sterke følelser, ligger det i den støttende samtalsens natur at dette må benevnes og anerkjennes av den voksne samtalepartneren, det samme må barnets fokus (Øvreeide, 2009). Å respondere med atferd som fokuserer mot en avslutning av den sterke emosjonelle sekvensen, heller enn å benevne det emosjonelle uttrykket i seg selv, er således problematisk i lys av Øvreeides (2009) elementer i en naturlig utviklingsstøttende dialog. Videre er denne reaksjonstypen også problematisk med tanke på kommunikasjonsbrudd, og nødvendigheten av å gi barnet tid og rom til å reagere, som er beskrevet tidligere.

Eksplisitt unnvikende reaksjoner vil langt på vei være i konflikt med de samme elementene, men dette er imidlertid ikke entydig. Her spiller tiden en vesentlig rolle for hvordan en slik reaksjon vil fungere. Enkelte gruppeledere så ut til å tolke barns gråt og sterke emosjonelle aktivitet som et tegn på at temaet burde avsluttes raskt, og inviterte eksplisitt til en avslutning. Eventuelt kan det dreie seg om utfordringene knyttet til gruppeformatet, et ønske om å inkludere alle barna i gruppen, som er diskutert over. Dersom dette gjøres uten først å ha gitt barnet tid til å reagere eller initiere en ny turn, minimum tre sekunder (Del Piccolo et al., 2008b), er dette svært problematisk. Det er imidlertid avgjørende å være sensitiv for barns egne avslutningsinitiativ (Øvreeide, 2009), hvilket i mange tilfeller kommer raskt etter deling av viktig emosjonell informasjon (Haavind, 2007). Dersom barnet initierer en avslutning av det aktuelle temaet, vil en eksplisitt invitasjon til avslutning være en adekvat respons fra gruppeleder. Her tilbyr imidlertid gruppeformatet en god mulighet for å la temaet behandles videre. Ved å henvende seg videre i gruppen, kan gruppeleder åpne for andre barns lignende opplevelser. Her kan samtalen fortsette videre, og beholde et viktig støtte- og utviklingspotensial, mens det innledende barnets avslutningsinitiativ samtidig blir respektert.

Sekvenser der et barns sterke emosjonelle uttrykk ble konkret utforsket var sjeldne. Dette er et tankekors sett i lys av den foregående diskusjonen. Det er interessant at *concerns* og gråt ikke utløser en større grad av konkret utforskning av følelsene barnet formidler, enn hva *cues* gjør. Dette funnet peker i retning av at gruppelederens kommunikasjonsstil er en egenskap ved den enkelte gruppeleder, heller enn den aktuelle konteksten.

7.3 Metodologiske bemerkninger

Når det gjelder de metodologiske fremgangsmåter som er benyttet i denne undersøkelsen, er det noen viktige bemerkninger. Våre funn av en høyere forekomst av *concerns* sammenlignet med tidligere undersøkelser (Peterson & Biggs, 2001; Vatne et al., 2011) kan trolig forklares av samtalemetodene som ble benyttet i støttegruppene. Kanskje særlig har øvelsen *Farger for følelser* en innvirkning på resultatene, da dette er en oppgave som skal hjelpe barna til nettopp å sette ord på egne følelser. Det er videre relevant å merke seg at øktene der *Farger for følelser* ble benyttet var den siste av de totalt tre øktene barna deltok i. Dette er trolig av betydning for gruppeleders etablerte relasjon med barna, og må trolig tilskrives enn viss betydning for forekomsten av *concerns*.

Identifiseringene av henholdsvis innholdsfokus og følelsesfokus er kun basert på den umiddelbare responsens karakter, samt en gjennomlesning av de påfølgende sekvensene. Sekvensene som helhet kunne med fordel ha vært kodet med hensyn til fokus. Dette ville imidlertid bydd på utfordringer, da noen av sekvensene skiftet fokus underveis. Man ville altså fått overlappinger mellom to, i utgangspunktet gjensidig utelukkende, kategorier, og vi valgte derfor en ren deskriptiv tilnærming.

Selv om et flertall av sekvensene var av en karakter som gjorde kategoriseringen i *voksensentrert/barnesentrert kommunikasjonsstil* enkel, fant vi også sekvenser som var vanskeligere å plassere. Enkelte av de *barnesentrerte* sekvensene var vanskelig å gjenkjenne

fordi gruppeleder pratet mye, og ga mye informasjon. Like fullt var det barnas fokus som styrte tematikken i disse sekvensene, og gruppeleder så ikke ut til å ha et eget styrende fokus. Vi fant også *voksensentrerte* sekvenser som ved første øyekast kunne oppleves som at gruppeleder fulgte barnas fokus, men der responsene gjentatte ganger rettet seg mot aspekter som ikke direkte omhandlet de temaer som barna hadde initiert. Vi snakker altså også her om to gjensidig utelukkende kategorier med en gråsoner mellom seg. En slik gråsoner er naturlig, og forventet, når det i en kvalitativ undersøkelse er tale om nettopp gjensidige utelukkende kategorier. Det blir naturlig å spørre seg hvor mye plass en gruppeleder kan ta innenfor rammene av en *barnesentrert* sekvens, og hvor fleksibel ovenfor barnas initiativ kan en være innenfor det som til slutt kategoriseres som *voksensentrerte* sekvenser.

Det er videre relevant å drøfte subjektivitetsaspektet som ligger i bruk av kvalitativ metodologi. En voksen fagpersons sensitivitet for barnets initiativer i en støttegruppe, er den samme form for sensitivitet, eller refleksivitet, vi ser hos forskeren i en kvalitativ undersøkelse, slik dette er beskrevet i kapittel fem. Synet på forskeren som datainnsamlingsinstrument er langt på vei sammenlignbart med slik partene i en transaksjon beskrives av Sameroff (1975; 1987; 2009), og slik aktørperspektivet forfektes av Øvreeide (2009). I denne koblingen ser vi hvordan det både er vår teoretiske forforståelse og forskningsspørsmålets natur som har påvirket valget av innholdsanalyse og øvrige kvalitative tilnærminger til materialet som er gjort i denne undersøkelsen. Det er verdt å merke seg at den deltakende datainnsamlingen og dels interaktive databehandlingen som er typisk for kvalitativ forskning har som konsekvens at våre slutninger nødvendigvis vil være basert på subjektiv tolkning av fenomener i datamaterialet. Dette er ikke å regne som et problem, men heller som en egenskap ved kvalitativ forskning som forutsetter visse forhåndsregler. Ideen som at forskeren er sitt eget datainnsamlingsinstrument gjør objektivitet umulig, og ren objektivitet etterstrebes dessuten ikke innenfor den kvalitative tradisjonen (Hatch, 2002). En viss grad av troverdighet er imidlertid en avgjørende kvalitetssikring av funn fra denne typen studier. Som nevnt i metodebeskrivelsen i kapittel fem, har vi benyttet en rekke verktøy for å sikre troverdighet, samt bekreftbarhet ved våre tolkninger.

På tross av en høy samlet interraterreliabilitet, samt tilfredsstillende beregninger på kodingen av *cues* og *åpnende responser*, kunne reliabiliteten på kodingen av *lukkende responser* med fordel vært høyere. Denne svake interraterreliabiliteten skyldes trolig at reliabilitetstesten ble foretatt fra transkripter, fremfor direkte fra videomaterialet slik resten av kodingen ble gjennomført. Et flertall av tilfellene der kodingene ikke var like, skyldtes uenighet knyttet til om nøyaktig hvilken turn som ble kodet som respons. Dette var adskillig lettere å kode direkte fra videomaterialet, der tonefall og pausers varighet kunne tas i betraktning. I kontrolleringen av transkriptene i analysefase 3, ble en rekke slike feilkodinger identifisert og rettet opp, her med stor grad av enighet. Vi har derfor grunn til å anta at vi ville oppnådd en høyere interraterreliabilitet på koding av *lukkende responser* dersom testen hadde blitt gjennomført direkte fra videomaterialet. Det er videre en svakhet at *concerns* ikke forekom i transkriptene som inngikk i reliabilitetstesten. Det er imidlertid grunn til å tro at man ville oppnådd en tilfredsstillende reliabilitet her, ettersom vi oppnådde en tilfredsstillende reliabilitet på koding av *cues*. Det ligger i uttrykkes natur at *concerns* vil være lettere å identifisere enn *cues*, og at den oppnådde interraterreliabiliteten på koding av *cues* gir en indikasjon på at man ville oppnådd tilsvarende eller høyere reliabilitet på koding av *concerns*. Vatne og kollegers (2010) beregning av en perfekt interraterreliabilitet på koding av *concerns* ($\kappa=1.00$) styrker denne antakelsen.

Når det gjelder utvalget, kan det være problematisk å overføre funn fra denne undersøkelsen til å gjelde barn som gjennomgår kriser generelt. Barna i vår undersøkelse kommer fra familier med ett eller flere barn med en alvorlig diagnose. Vi har ikke grunnlag for å hevde at samspillet i disse familiene arter seg kvalitativt annerledes enn i andre familier. Søk etter, og en grundig gjennomgang av, studier på nettopp samspill i familier med ett eller flere alvorlig syke barn, kunne med fordel vært gjort i forkant av vår undersøkelse. Betydningen av kognitive diagnoser versus somatiske diagnoser i denne sammenhengen, kunne også med fordel ha vært undersøkt. Gjennomgang av studier av sosial kompetanse og kommunikasjonskompetanse hos barn i denne typen familier, kunne også tilført nyttige nyanser til en diskusjon om overførbarhet. Herunder vil våre deltakers plass i sine søskenrekker være av stor betydning. Kan hende er spredningen av individuelle forskjeller større i vår barnegruppe enn i normalbefolkningen.

Videre er det kan hende problematisk at et betydelig flertall av foreldrene til barna i vår undersøkelse har høy sosioøkonomisk status, sammenlignet med normalpopulasjonen. I lys av Schley og Snows (1992) funn knyttet til sammenhengen mellom språkprofilen i hjemmet og barnas kommunikasjonskompetanse, kan representativiteten i vårt utvalg kritiseres. De ekstra utfordringer disse foreldrene har, hvilket kan tenkes å få konsekvenser for kvaliteten på samspillet med friske søsken, er imidlertid ikke uvesentlige. Karakteristikkene ved støttegruppene, kontekstens natur, kan på den annen side sies å være overførbare til andre støttegruppetilbud. Tar en høyde for det mangfoldet av individuelle forskjeller som i alle tilfeller vil være tilstede i en støttegruppe, uavhengig av arrangør og hovedtema, kan våre resultater sies å være overførbare til andre støttegrupper med tilnærmet tilsvarende rammebetingelser.

8 Konkluderende bemerkninger

Barns emosjonelle uttrykk er i et flertall av tilfellene er *cues*. Den/de umiddelbare responsene på alle emosjonelle uttrykk kjennetegnes av som oftest være *åpnende*, en respons som inviterer barna til å utdype, riktignok i de fleste tilfeller med et fokus på omkringliggende aspekter rundt den konkrete følelsen barnet først ga uttrykk for. Vi har sett hvordan en slik responsstil er problematisk med hensyn til et aktørperspektiv, forfektet av blant andre Øvreeide (2009), og de inkluderte teorier om profesjonelle barnesamtaler for øvrig. Aktørperspektivet gjenspeiler et transaksjonsperspektiv på utvikling, der individet aktivt er med på å påvirke sine omgivelser. I samtaler som ikke følger barnets oppmerksomhet og initiativer, forringes dermed viktige muligheter for læring og utvikling. I samtaler der barnets fokus er premissleverandør, kan transaksjoner oppstå og potensialer for læring og utvikling oppfylles. Våre funn av følelsesfokuserte responser er i tråd med det nevnte perspektiv og øvrig inkludert teori. De kan således sies å ivareta et aktørperspektiv med herunder tilhørende utviklings- og støttepotensial.

Vår undersøkelse har videre avdekket behov for videre forskning på barn og unges kommunikasjon i støttegrupper. For det første vil inngående undersøkelser av barn og unges opplevelse av de ulike kommunikasjonsstilene, *barnesentrert* og *voksensentrert kommunikasjonsstil*, kunne belyse skillet mellom disse ytterligere. En slik undersøkelse er allerede igangsatt av andre forskere tilknyttet Søskenprosjektet. Resultatene fra denne avhandlingen danner grunnlaget for undersøkelsen. Videre vil en nærmere undersøkelse av *barnesentrerte* sekvenser der barna forblir passive, kunne avdekke ytterligere vesentligheter ved en hensiktsmessig støttegruppe. Har disse sekvensene et utviklingspotensial? Hva som kjennetegner sekvensene der barna velger å delta versus der de velger å forbli passive, og hvordan barna selv opplever disse ulike sekvensene, vil være et viktig emne for videre undersøkelser.

Det vil også være interessant å undersøke betydningen av bruk av direkte spørsmål i en støttegruppe. Forskingen er i dag splittet når det gjelder bruk av spørsmål, og de undersøkelser som foreligger dreier seg i all hovedsak om individuelle støttesamtaler.

Nærmere undersøkelser av bruk av spørsmål i individuelle samtaler vil være en forutsetning for å kunne diskutere de motstridende synspunktene direkte. Bruk av direkte spørsmål i støttegrupper, samt eventuelle konsekvenser av våre funn med hensyn til innholds- og følelsesfokus, vil være relevant å undersøke nærmere. Herunder vil det være relevant å undersøke om de ulike fokustypene i vårt materiale har en innvirkning på barnas stressnivå, i tillegg til deres deltakelse.

På tross av relevante innvendinger mot vår undersøkelse, kan våre funn sies å belyse viktige elementer knyttet til typiske strukturer i støttegrupper. Funn fra vår undersøkelse kan hjelpe arrangører av støttegrupper til å sikre et overordnet mål om sosial og emosjonell støtte. Funnene vil være relevante for implementering ved kursing i gruppeledelse for pedagoger, spesialpedagoger og annet personell som i sin yrkesutøvelse samtaler med barn og unge.

Litteraturliste

Aldridge, M. & Wood, J. (1997). Talking about feelings: Young Childrens Ability To Express Emotions. *Child Abuse & Neglect. Vol. 21.* s. 1221-1233.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research.* Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Bergin, C., Talley, S. & Hamer, L. (2002). Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence Vol. 26.* s. 13-32.

Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language.* London: Routledge & Kegan Paul.

Bloom, L., Hood, L. & Lightbow, P. (1974). Imitation in Language Development: If, When, and Why. *Cognitive Psychology. Vol 6.* s. 380-420.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, Vol. 32.* s. 513-531.

Bråten, S. (2007). *Dialogens speil.* Oslo: Abstrakt forlag.

Bufetat (2013, 10.09). *Samtalegruppe for barn som har opplevd samlivsbrudd.* Hentet fra <http://www.bufetat.no/familievernkontor/homansbyen/Samtalegruppe-for-barn-som-har-opplevd-samlivsbrudd/>

Burleson, B. R. (1982). The Development of Comforting Communication Skills in Childhood and Adolescence. *Child Development Vol. 53 No. 6 Early Adolescence.* s. 1578-1588.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement Vol.20 No.1*. s. 37-46.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Del Piccolo, L., Finset, A. & Zimmermann, C. (2008a). *Consensus Definition of Cues and Concerns Expressed by Patients in Medical Consultations. Manual 2008*
- Del Piccolo, L., De Haes, H., Heaven, C., Jansen, J., Verheul, W. & Finset, A. (2008b). *Coding of health provider talk related to cues and concerns. Manual 2008*.
- Del Piccolo, L., de Haes, H., Heaven, C., Jansen, J., Verheul, W., Bensing, J., Bergvik, S., Deveugele, M., Eide, H., Fletcher, I., Goss, C., Humphris, G., Kim, Y., Langewitz, W., Mazzi, M., Mjaaland, T., Moretti, F., Nübling, M., Rimondini, M., Salmon, P., Sibbern, T., Skre, I., van Dulmen, S., Wissow, L., Young, B., Zandbelt, L., Zimmermann, C. & Finset, A. (2011). Development of the Verona coding definitions of emotional sequences to code health providers' responses (VR-CoDES-P) to patient cues and concerns. *Patient education and counseling Vol. 2. No. 2*. s.149-155.
- Delia, J. G. & Clark, R. A. (1977). Cognitive complexity, social perception and the development of listener-adapted communication in six-, eight-, ten-, and twelve-year-old boys. *Communication Monographs Vol. 44*. s. 326-345.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. I: Denzin, N & Lincoln, Y (red.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: Denzin, N & Lincoln, Y (red.). *Handbook of Qualitative Research (2nd. Edn)*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin Vol. 101*. s. 91-119

Evans, M. A. (1987). Discourse Characteristics of reticent children. *Applied Psycholinguistics*. Vol. 8. s. 171-184.

Frambu (2005, 24.05). *Søsken*. Hentet fra <http://www.frambu.no/hovedmeny/tema/parorende/sosken/c9bcff5b-305c-4bfb-8f96-a70128562a18>

Fraser, D. (1999). *QSR NUD*IST Vivo reference guide*. Melbourne: Qualitative solutions and research.

Friedberg, R. D. & McClure, J. M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.

Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. London: Routledge.

Gamst, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gauvain, M. (2009). Social and cultural transactions in cognitive development: A cross-generational view. I: Sameroff, A. (red.). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association.

Grieco, F., Loijens, L., Zimmermann, P. & Spink, A. (2007). *The Observer XT reference manual*. Wageningen: Noldus Information Technology.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* Vol. 15 No. 9. s. 1277-1288.

- Haavind, H. (2007). Involvering og representasjon i den utviklingsrettede samtalen. I: Haavind, H & Øvreeide, H. (red.). *Barn og unge i psykoterapi. Terapeutiske fremgangsmåter og forandring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haavind, H. & Øvreeide, H. (2007). Det tredje ansikt i barnets relasjoner. I: Haavind, H & Øvreeide, H. (red.). *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy*. New York: Wiley.
- Kagan, J. (1996). Temperamental contributions to the development of social behaviour. I: Magusson, D. (red.). *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kreftforeningen (2015, 14.05). *Kurs, grupper og arrangementer*. Hentet fra: <https://kreftforeningen.no/vare-tilbud/kurs-og-grupper/>
- Kuczynski, L. & Parkin, C. M. (2009). Pursuing a dialectical perspective on transaction: A social relational theory of micro family processes. I: Sameroff, A. (red.). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association.
- Lerner J. V. & Lerner, R. M. (1983). Temperament and Adaption across Life: Theoretical and Empirical Issues. I: Baltes, P.B & Brim, O. G (red.). *Life-span Development and Behaviour: Vol. 5*. New York: Academic Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications Inc

- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Moore, W. E., Pfeifer, J. H., Masten, C. L., Mazziotta, J. C., Iacobini, M. & Dapretto, M. (2012) Facing puberty: Associations between pubertal development and neural responses to affective facial displays. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* Vol. 7 No. 1. s. 35-43.
- Mæhle, M. (2007). Nyere utviklingspsykologi som ramme og forutsetning for klinisk arbeid med barn. I: Haavind, H & Øvreide, H. (red.). *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse (2015, 06.02). *Barn og unge som pårørende: SMIL – styrket mestring i livet*. Hentet fra <http://mestring.no/s-m-i-l-styrket-mestring-i-livet/>
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B. & Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine* Vol.35 No. 2. s.163-174.
- Olson, S. L. & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. I: Sameroff, A. (red.). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. & Biggs, M. (2001). ‘I was really, really, really mad!’: Children’s use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles* Vol. 45. s. 801-826.
- Plante, W. A., Lobato, D. & Engel, R (2001). Review of Group Interventions for Pediatric Chronic Conditions. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 26 No. 7. s. 435-453.
- Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (2013, 13.11). *PIS*. Hentet fra http://www.ungsinn.no/post_tiltak/pis/

Riegel, K. F. (1978). *Psychology, mon amour: A countertext*. Boston: Houghton Mifflin.

Ritter, E. M. (1979). Social perspective-taking ability, cognitive complexity, and listener-adapted communication in early and late adolescence. *Communication Monographs Vol. 46*. s. 40-51.

Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly of Behaviour and Development Vol 21*. s. 267-294.

Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. I: Eisenberg, N (red.). *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Sameroff, A. J. (2009). The transactional model. I: Sameroff, A. (red.). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association.

Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I: Horowitz, M; Hetherington, S; Scarr-Salapatek, S & Siegel, G (red.). *Review of child development research, bd. 4*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schaffer, H. R. (1996). *Sosial Development*. Oxford: Blackwell.

Sehley, S. & Snow' C. (1992). Conversational skills in school-aged children. *Social Development Vol. 1*. s 18-35.

Shirk, S. R. & Russel, R. L. (1996). *Change Processes in Child Psychotherapy*. New York: The Guilford Press.

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

- Svendsen, B. (2007). Utvikling av allianse i psykoterapi med barn. I: Haavind, H & Øvreeide, H. (red.). *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sylvester-Bradley, B. & Trevarthen, C. (1978). Baby Talk as an Adaption to the Infant's Communication. I: Waterson, N & Snow, C (red.). *The Development of Communication*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel
- Trevarthen, C. (1992). An Infant's Motives for Speaking and Thinking. I: Wold, A. H. (red.). *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Vatne, T. M., Ruland, C. M., Finset, A. & Ørnes, K (2010). Application of the Verona Coding Definitions of Emotional Sequences (VR-CoDES) in a pediatric data set. *Patient Education and Counseling Vol. 80*. s. 399-404.
- Vatne, T. M., Ruland, C. M., Finset, A. & Ørnes, K (2011). Children's Expressions of Negative Emotions and Adults' Responses During Routine Cardiac Consultations. *Journal of Pediatric Psychology Vol. 37 No. 2*. s. 232-240.
- Zeldin, R. S., Small, S. A. & Savin-Williams, R. C. (1982). Prosocial Interactions in Two Mixed-Sex Adolescent Groups. *Child Development Vol. 53 No. 6 Early Adolescence*. s. 1492-1498.
- Zimmermann, C., Del Piccolo, L., Goss, C., Rimondini, M., Bensing, J., van Dulmen, S., Bergvik, S., De Haes, H., Eide, H., Fletcher, I., Salmon, P., Heaven, C.,

Humphris, G., Kim, Y., Langewitz, W., Zandbelt, L., Meeuwesen, L., Nuebling, M., Wissow, L. & Finset, A (2010). Coding patient cues and concerns in medical consultations: The Verona Coding Definitions of Emotional Sequences. *Patient Education and Counseling Vol. 82 No. 2.* s. 141-148.

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.