

# BACHELOROPPGAVE

## Resiliens og miljøterapeutisk arbeid

- med skolen som arena

av

Kandidatnummer 93

Anni Høiåsen

**Resilience and environmental therapeutic work in school**

Barnevernspedagogikk

BSV5-300

Mai 2015

**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven *Resiliens og miljøterapeutisk arbeid – med skolen som arena* i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse. Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Kandidatnummer 93 – Anni Høiåsen

JA X      NEI\_\_

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Avgrensninger og problemstilling .....	1
1.2 Profesjonsfaglig begrunnelse .....	2
<b>2.0 Fremgangsmåte</b> .....	<b>3</b>
2.1 Kildekritikk og litteraturvalg .....	3
<b>3.0 Teoretisk grunnlag: Resiliens og miljøterapeutisk arbeid</b> .....	<b>5</b>
3.1 Resiliens.....	5
3.1.1 Risikofaktorer .....	6
3.1.2 Beskyttelsesfaktorer .....	7
3.1.3 Sence of Coherence (SOC) .....	8
3.1.4 Genetiske variasjoner .....	9
3.2 Miljøterapeutisk arbeid.....	9
3.2.1 Barnevernspedagogens rolle i skolen .....	10
3.2.2 Skolen som arena for forebyggende og miljøterapeutisk arbeid .....	10
3.2.3 Barns problemer og utfordringer i skolehverdagen .....	12
<b>4.0 Hvordan fremme resiliens hos barn og unge gjennom miljøterapeutisk arbeid i skolen?</b> .....	<b>13</b>
4.1 Beskyttelsesfaktorer i barnet .....	13
4.1.1 Mestring som ferdighet .....	14
4.1.2 Mestring gjennom sosial kompetanse .....	15
4.2 Beskyttelsesfaktorer i nettverket .....	16
4.2.1 Lavterskeltilbud for kontakt og samtale .....	17
4.2.2 Miljøterapeuten bruker seg selv som redskap .....	17
4.2.3 Den terapeutiske samtalen.....	18
4.3 Beskyttelsesfaktorer i familien .....	20
4.4 Miljøterapeutens muligheter og begrensninger .....	21
<b>5. Avslutning</b> .....	<b>22</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>24</b>

## **1.0 Innledning**

I dag ser vi på barnet som en sterk, kompetent aktør i eget liv, der vi ser etter ressurser når vi ønsker å hjelpe. Det å ha fokus på ressurser og beskyttelsesfaktorer hos risikoutsatte barn og unge er en del av det vi kan kalle et ressursperspektiv. Resiliens er en del av et slikt perspektiv da man ser på hvorfor noen barn klarer seg bra eller tilfredsstillende til tross for at de er utsatt for risiko. Man stiller seg spørsmål om hva som styrker barnet og fremmer dets helse og utvikling.

Med barnevernsfaglig yrkeskompetanse skal man på flere arenaer kunne bidra til å gi utviklingsstøtte og trygge oppvekstvilkår til barn og unge gjennom tiltak og oppfølging. Dette innebærer å analysere og vurdere hva som er til barnets beste for de som opplever en vanskelig hverdag. Måten jeg som profesjonsutøver ser på barns muligheter for endring og utvikling vil kunne være avgjørende for arbeidet og dermed barnets utgangspunkt for videre utvikling og endring, og jeg ønsker derfor å skrive en oppgave som fremmer et slikt ressursperspektiv.

### ***1.1 Avgrensninger og problemstilling***

Jeg ønsker å finne ut hvordan man kan fremme resiliens hos barn og unge. Resiliens er et fenomen som indikerer at noen individer viser relativt godt resultat i utvikling til tross for å ha opplevd alvorlige påkjenninger eller motgang. Deres utfall blir bedre enn for andre personer som led de samme erfaringene (Rutter, 2012, s. 474). Resiliens kan forekomme som et engangsfenomen eller som en vedvarende prosess gjennom å gjenopprette, opprettholde eller forbedre sin psykologiske fungering etter de har vært utsatt for risiko (Borge, 2010). Jeg vil undersøke hvorvidt og hvordan man kan styrke egenskaper i barnet eller fremme beskyttelser i miljøet som familie, venner eller andre relasjoner, slik at barnet kan oppnå resiliens. Jeg ønsker samtidig å belyse viktigheten av forebyggende arbeid gjennom et ressursperspektiv.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å fokusere på skolen som arena. Holte (2012) mener barna sin psykiske helse blir produsert i dagliglivet, og han trekker derfor frem skolen som en viktig arena for å forebygge psykiske vansker og fremme god helse. Videre avgrenser jeg til miljøterapeutisk arbeid hvor man i en sosialarbeiderrolle kan legge til rette for ulike tiltak. Miljøterapi omtales som en aktivitetsorientert behandlingsform hvor man ønsker å bedre

brukerens kognitive, sosiale og praktiske ferdigheter (Vatne, 2007, s. 27). For å belyse de nevnte forholdene har jeg valgt å formulere problemstillingen som følgende:

- *Hvordan fremme resiliens hos barn og unge gjennom miljøterapeutisk arbeid i skolen?*

For å få et godt grunnlag til å diskutere problemstillingen, vil jeg i kapittel 3 redegjøre for begrepsforklaringer og empiriske funn innen relevant teori. Der vil jeg se på beskyttelsesfaktorer og risiko- og sårbarhetsfaktorer innenfor resiliens. Jeg vil også gjøre rede for skolen sin posisjon som forebyggende og miljøterapeutisk arena samt hvilken problematikk og utfordringer vi kan møte hos de unge i skolen. Deretter vil jeg i kapittel 4 drøfte problemstillingen hvor jeg hovedsakelig ser på beskyttelsesfaktorer i barnet gjennom å oppleve mestring og faktorer i barnets nettverk der miljøterapeuten bruker seg selv som redskap i en relasjonsbyggende prosess. Tilslutt diskuterer jeg hvilke rammer som begrenser og gir muligheter for det miljøterapeutiske arbeidet.

## **1.2 Profesjonsfaglig begrunnelse**

Resiliens handler som nevnt om den psykologiske fungeringen når man er utsatt for risiko. For å signalisere hvor aktuelt behovet for fokus på psykisk helse hos barn og unge er, vil jeg nå presentere noen tall. Folkehelseinstituttet utarbeidet i 2009 en rapport hvor de har samlet forskningsdata, hovedsakelig nasjonalt, for å kartlegge omfanget av psykiske lidelser i Norge (Mathiesen, 2009). Der kommer det frem at mellom 15-20 % av barn og unge har en form for psykisk vanske som fører til nedsatt funksjon. Dette er med på å påvirke barnets hverdag samt tanker og følelser. NOVA – Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring rapporterte i 2013 om økt forekomst av psykiske helseplager hos ungdom (Bakken, 2013). Hovedfunnene var at påfallende mange unge rapporterte om at de følte seg stresset og hadde psykiske plager i form av depressive symptomer. Folkehelseinstituttet (2011) beskriver psykiske *vansker* eller *plager* som en tilstand der personen opplever forhold belastende, men som ikke karakteriseres som en diagnose etter et diagnosesystem. Psykiske *lidelser* derimot innebærer diagnostiske kriterier og har et mer omfattende omfang av påvirkninger på tanker, følelser og atferd.

Statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (2014) viser de siste årene stabile tall på ungdommer som

”dropper ut” av videregående skole. Nærmere 30 % fullførte ikke videregående opplæring i perioden 2008-2013. En norsk undersøkelse oppgir at hos 42,2 % av disse skyldes bruddet forhold utenfor skolen. Av disse oppga en av fem psykisk sykdom eller psykososiale vansker som hovedgrunn (Markussen & Seland, 2012). Forhold som manglende mestring og mistrivsel var også fremtredende faktorer. Psykososiale vansker forklares som psykiske plager som følge av problemer og utfordringer i samspill med andre mennesker, eller mer spesifikke negative hendelser (Pedagogisk-psykologisk tjeneste og oppfølgingstjeneste, 2011). Ofte kan det være fordi den unge har vanskeligheter med å oppfylle samfunnets krav.

De nevnte tallene viser at psykiske vansker og lidelser hos barn og unge er en reel bekymring i Norge i dag, som kan skape konsekvenser for deres fremtid i henhold til livskvalitet, utdanning og arbeidsliv. Det blir derfor viktig å møte disse barna gjennom tidligst mulig intervensjon for å forhindre en videre negativ utvikling, samt forsøke å styrke de forholdene vi står i posisjon til å styrke, slik som barnets ressurser og beskyttelsesmekanismer.

## **2.0 Fremgangsmåte**

Begrepet fremgangsmåte brukes der det ikke er benyttet en spesiell metode som observasjon, intervju eller spørreundersøkelse for å besvare en problemstillingen i en oppgave (Dalland, 2012). I valget av fremgangsmåte har jeg valgt å gjøre en litteraturstudie. Dette medfører at oppgaven er bygget på skriftlige kilder hvor eksisterende teori og fagkunnskap fra forskere og fagpersoner er benyttet (Dalland, 2012). Min problemstilling omhandler begrepene *resiliens* og *miljøterapi* som er faguttrykk der det allerede finnes mye litteratur. Valget ble derfor litteraturstudie siden jeg ønsket å fordype meg i den eksisterende teorien og forskningen og sammenfatte dette til noe ”nytt” ved å sette sammen begrepene. Samtidig anså jeg det som tidsmessig realistisk å gjennomføre en litteraturstudie innenfor de rammene jeg hadde.

### **2.1 Kildekritikk og litteraturvalg**

Kildekritikk innebærer å ha et kritisk blikk på den litteraturen som brukes, da litteratur i en oppgave alle er kilder og opphav til kunnskapen som blir presentert. For at kunnskapen skal være av en viss kvalitet og holdbarhet må den vurderes og fastslås om den er sann (Dalland, 2012). Dette innebærer krav til validitet. Dalland (2012) beskriver validitet som relevans og gyldighet for det som skal undersøkes. I valg av litteratur har jeg benyttet meg av både

primær-, og sekundærkilder. Primærkilder er den opprinnelige kilden til kunnskapen som fremstilles. Der det er henvist til annen kilde kalles sekundære (Dalland, 2012). Noen av mine mest sentrale kilder er sekundære. Dette setter krav til at jeg har en kildekritisk sans og at jeg videreformidler kunnskapen med varsomhet, da det er en risiko for feiltolkninger når informasjon går over flere ledd.

For å finne relevant teori har jeg brukt noe litteratur jeg hadde kjennskap til fra før samt nyttet meg av biblioteket sine tidsskrifts,- og forskningsdatabaser. Der har jeg brukt søkeord som resiliens, psykososial, skole, mestring og motstandsdyktighet. Bibliotek katalogen Bibsys Ask ga meg boken *Resiliens i skolen* av Maila Inkeri Olsen og Karen Marie Traavik med søkeordene resiliens\* AND skole\*. Denne knytter sammen de to viktigste elementene i min problemstilling, hvor de beskriver relevant teori og tiltak med hovedvekt på skolen som arena.

En annen kilde jeg har benyttet meg mye av er Anne Inger Helmen Borge sin bok om *Resiliens: risiko og sunn utvikling* fra 2010. Dette er en bok som er skrevet for helse- og sosialarbeidere som møter barn og unge i risiko. Hun har skrevet flere vitenskapelige artikler samt drevet forskningsprosjekter om resiliens. Dette er en bok vi har hatt på pensum tidligere i studiet. Jeg anser den derfor som valid for å belyse kunnskap om resiliens. Begge bøkene er sekundærkilder, da de er fagbøker som ikke belyser egen forskning gjort av forfatterne.

I tillegg har jeg brukt rapporter fra Folkehelseinstituttet, Ungdata, Utdanningsdirektoratet og statistikk fra Statistisk Sentralbyrå for å vise nasjonale tall og sammenfatninger. Her har jeg, som ellers i valg av litteratur, fokusert på å innhente informasjon fra det som er nylig publisert. Jeg har også hentet inn noen nasjonale og internasjonale forskningsartikler som primærkilder. Blant annet en oversiktsartikkel med forskningsgjennomgang om resiliens av Michael Rutter. Han er sentral person innenfor temaet, da han har bidratt mye til forskningen. Nasjonalt har jeg blant annet brukt "Barn i Bergen" undersøkelsen som er en longitudinell undersøkelse av barns psykiske helse gjennomført i Bergen, og noe av Trine Waaktaar sin forskning. Hun har foretatt en tvillingstudie om sammenhengen mellom resiliens og arv, samt vært med å utvikle et prosjektbasert tiltak for resiliensbyggende grupper for barn og unge.

### **3.0 Teoretisk grunnlag: Resiliens og miljøterapeutisk arbeid**

I dette kapitlet vil jeg presentere det jeg anser som relevant kunnskap for å diskutere hvordan man kan fremme resiliens hos barn og unge. Grunnlaget vil bestå av litteratur om forskning og teori og begreper innen resiliens og miljøterapeutisk arbeid i skolen.

#### **3.1 Resiliens**

Noen barn utvikler psykososiale vansker når de blir utsatt for store påkjenninger i livet. Andre klarer seg bra eller tilfredsstillende til tross for motgangen. Det er dette resiliens handler om. Begrepet kommer fra det engelske ordet ”resilience” som er fornorsket til resiliens. Direkte oversatt betyr det ”spenst” eller ”elastisitet”, og det er et språklig uttrykk for ”evnen til å hente seg inn igjen” (Olsen & Traavik, 2010). Vi kan assosiere det med begreper som motstandsdyktighet og mestring, men det handler som vi skal se om mer enn bare kapasitet i individet.

Som beskrevet innledningsvis er resiliens noe som kan forekomme som et engangsfenomen eller som en vedvarende prosess. En prosess som utspiller seg i samspillet mellom barnets individuelle egenskaper og egenskaper ved miljøet. Resiliens er altså ikke en statisk egenskap hos det enkelte barnet, men avhengig av flere faktorer. Videre kan resiliens forekomme på ulike plan: intellektuelt, emosjonelt og atferdsmessig (Olsen & Traavik, 2010).

En av de mest omtalte studiene innen resiliens, og første av sitt slag, var Kauai-undersøkelsen på Hawaii (Borge, 2010). Dette var en longitudinell studie som foregikk fra 1955 og 40 år frem i tid, foretatt av Ruth Smith og Emmy Werner. De ønsket å studere samspillet mellom barns oppvekst og miljørisikoen fra fødsel til voksen alder, der de ville beskrive hva som karakteriserte de som klarte seg bra til tross for at de befant seg i stor risiko. I studien kom det frem at de fleste av barna i risikogruppen hadde tilstedeværende men varierende grad av lærevansker og atferdsforstyrrelser som 10-18 åringer. Det oppsiktsvekkende funnet var at en tredjedel av barna utviklet seg til å bli velfungerende, glade og omsorgsfulle personer som 18-åringer selv om de var utsatt for høy grad av risiko (Borge, 2010, s. 23).



### 3.1.1 Risikofaktorer

Resiliens er som nevnt et fenomen som ikke forekommer med mindre det foreligger risikofylte forhold. Risiko forklares som en alvorlig trussel mot utvikling og tilpasning, som øker sannsynligheten for problematferd og skeivutvikling (Olsen & Traavik, 2010). Disse truslene fører vanligvis til psykososiale vansker og kan opptre hos individet, i miljøet eller i nettverket for øvrig.

Borge (2010, s. 54) mener forekomsten av psykososial risiko kan deles inn i tre ulike områder. Hun snakker først om *individuell* risiko hvor egenskaper og problemer ved barnet blir nevnt. Slike egenskaper kan være medfødte, som temperament, personlighetstrekk eller utviklingsavvik i form av lese- og skrivevansker eller alvorligere avvik som autisme. De *familiebaserte* risikoene innebærer forhold knyttet til de nære relasjonene rundt barnet. Det kan være trekk ved foreldrene som rusmisbruk og psykisk sykdom, omsorgssvikt eller disharmoniske forhold mellom foreldrene. Den tredje hovedtypen er *samfunnsmessige*, hvor natur- og menneskeskapte katastrofer nevnes. Dette kan eksempelvis være terrorangrep eller jordskjelv. Slike situasjoner skaper unormale forhold som kvalifiseres som risiko for den psykiske helsen (Borge, 2010).

I den nevnte Kauai-undersøkelsen måtte fire av følgende ni risikofaktorer være tilstede for at barna ble kategorisert som risikobarn (Borge, 2010, s. 23).

1. Perinatalt stress: stress under svangerskapet
2. Kronisk fattigdom
3. Foreldre med lav formell utdanning
4. Desorganisert familiemiljø
5. Liten stabilitet i familien
6. Alkoholiserende foreldre
7. Vold
8. tenåringsmor
9. Omsorgssvikt

Selv om disse er satt opp som enkeltfaktorer er det ofte en samvariasjon mellom risikofaktorer hvor flere opptrer samtidig. Eksempelvis vil en tenåringsmor ha høyere sannsynlighet for dårlig økonomi, eller foreldre med rusproblemer vil kunne skape desorganiserte familiemiljø

og utøve vold i tillegg. Dette kalles også for kumulativ risiko som betyr at nye problemer eller risikoforhold legger seg oppå tidligere, eller nåværende uløste problemer (Borge, 2010). Det handler om gjensidig påvirkning hvor en risikofaktor kan føre til en annen.

Gjennom å være bevisst på alvorlighetsgrad og kumulativ risiko vil man bedre kunne spesifisere og forstå risikoens konsekvens for barnets psykiske helse. En og samme risikofaktor kan ha ulike konsekvenser avhengig av utviklingsnivået til barnet og dets alder. I tillegg er både risiko og utfall avhengig av flere forhold, eksempelvis grad og omfang av beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan redusere eller fjerne risikoen sin virkning (Waaktaar, 2012, s. 280). Det blir en slags kompensasjon som modererer effekten av risiko. Men beskyttelsesfaktorene fungerer ikke uendelig og ingen barn tåler ubegrenset med risiko.

### **3.1.2 Beskyttelsesfaktorer**

Beskyttelsesfaktorer har betydning for barnets sannsynlighet og mulighet til å oppnå resiliens. De er på mange måter et motsvar til risikofaktorene ved at man finner de innen de samme områdene: i individet, familien og miljøet. Waaktaar og Christie (2000, s. 20) har gjennomgått forskningslitteratur om resiliens og trukket frem de beskyttelsesfaktorer som hyppigst blir nevnt innen disse områdene.

I barnet blir medfødte evner som fysiske, følelsesmessige og intellektuelle ressurser nevnt. Det kan være i form av god selvregulering, gode skolerresultater eller gode sosiale ferdigheter. En annen individuell beskyttelse er om barnet har interesser og hobbyer som skaper kreativitet. Individets opplevelsen av mening og sammenheng i livet blir også nevnt da dette kan skape forståelse og aksept over sin situasjon. Til slutt nevnes mestring både som ferdighet og ressurs (Waaktaar & Christie, 2000).

Når det gjelder beskyttende kjennetegn i nettverket, er det spesielt en faktor som kommer frem i alle studier om resiliens (Waaktaar & Christie, 2000). Det er om barnet har hatt minst én betydningsfull person i livet sitt som har brydd seg og vært en stabil og positiv kontakt. Denne personen kan eksempelvis være søsken, lærer eller nabo. Waaktaar og Christie trekker også frem barnets gruppetilhørighet med jevnaldrende som beskyttende. Gode relasjoner blir altså sett på som den viktigste faktoren i utviklingen av resiliens.

Den siste kategorien er beskyttelsesfaktorer i familien. Der viser forskning at struktur, regler og grenser samt felles verdioppfatning i hjemmet og sterke slektsbånd er sentralt. Sistnevnte fungerer beskyttende da det kan føre til trygge, tilstedeværende relasjoner med andre i familien, som søsken eller besteforeldre. Foreldre som tillater hjelp fra andre instanser kan også være av betydning, og at minst én av de fungerer bra eller tilstrekkelig (Waaktaar & Christie, 2000).

For å forstå hvordan vi kan fremme resiliens må vi ha kjennskap til disse beskyttelsesfaktorene og hvordan de kan virke. Vi må ha kjennskap til at de blir definert i forhold til den utviklingsmessige effekten, og at de dermed ikke trenger å ha den samme effekten mot feilutvikling hos et barn som hos et annet (Borge, 2010). På samme måte som risikofaktorer kan de også virke kumulativt ved at en beskyttelse fører til en annen.

### **3.1.3 Sence of Coherence (SOC)**

Olsen og Traavik (2010, s. 29) hevder mye av tenkningen innen resiliens bygger på teorien om Sence of Coherence (heretter SOC) av Antonovsky. SOC handler om individets opplevelse av mening og sammenheng i livet. Dette kommer frem som en viktig beskyttende faktor i forrige underkapittel.

Sagy og Antonovsky (2000, s. 156) trekker frem tre avhengige komponenter i konseptet SOC. Det første er forståelighet og i hvilken grad man oppfatter de problemene man står ovenfor som forståelige og tydelige. Den andre er hvorvidt man har tro på å finne frem til nødvendige ressurser og løsninger på problemene sine. Den siste er grade av å finne god mening i forsøket på de foregående gjennom å være motivert og engasjert.

Antonovsky hadde en antakelse om at SOC først oppnår stabilitet i 30-års alderen. Dette tilbakevises gjennom en studie av Kröninger-Junaberle og Grevenstein (2013) hvor SOC kom frem som stabilt allerede i ungdomsårene. En av konklusjonene i denne studien var at SOC fremtrer som en beskyttende faktor som syntes å dannes tidlig i barndommen.

Antonovsky var også opptatt av fokus på salutogenese som innebærer vektlegging av det som fremmer helse, muligheter og livskvalitet (Olsen & Traavik, 2010). Motsetningen er patogenese som fokuserer på hva som skaper sykdom, skade og problemer. Salutogenese er et

annet ord for helse, mens patogenese er et annet ord for sykdom. Dette er i følge Olsen og Traavik (2010) en perspektivendring som åpner for å se muligheter når man ønsker å hjelpe, ikke bare begrensninger.

### **3.1.4 Genetiske variasjoner**

Vi ser at barnets genetiske styrker og svakheter har betydning for resilient utvikling. Genetiske styrker fungerer beskyttende mens de genetiske sårbarhetene kan påvirke grad av motstandsdyktighet.

Waaktaar og Torgersen (2011) har gjennomført en tvillingstudie om resiliens og genetikk. Studien omfatter 2638 eneggede og toeggede tvillinger mellom 12 og 18 år. Målet med denne studien var å undersøke rollen til de genetiske og miljømessige faktorene for å forklare variasjonen i utviklingen av resiliente egenskaper hos unge. De ville finne ut i hvilken grad resiliens var genetisk betinget, og hvor mye som var styrt av det miljøet barnet vokser opp i. Studien konkluderte med at store deler av de faktorene som fører til forskjeller i motstandsdyktigheten skyldes arv (Waaktaar & Torgersen, 2011). Dette betyr at vi mennesker er født med ulike genetiske variasjoner som vil påvirke vår evne til å møte påkjenninger og stress gjennom livet. Belastningene barnet blir utsatt for må dermed sees i sammenheng med det de har forutsetninger for å håndtere og mestre (Olsen & Traavik, 2010). For å fremme resiliens vil kjennskap til barns ulike utgangspunkt og en forståelse av at vi er ulike være med å påvirke hvordan vi forstår og tilrettelegger i det miljøterapeutiske arbeidet.

## **3.2 Miljøterapeutisk arbeid**

Etter å ha gjort rede for de mest sentrale temaene innen resiliens, vil jeg nå beskrive kunnskap om skolen som arena for miljøterapeutisk arbeid. Begrepene miljøterapi, miljøarbeid og miljøterapeutisk arbeid kan forstås og brukes på forskjellige måter. Larsen (2005) bruker begrepene synonymt. Jeg lener meg på denne forståelse hvor miljøterapeutisk arbeid kan forstås som en syntese av begrepene miljøarbeid og miljøterapi. Altså at de inngår i en helhet.

Når Larsen (2005) skal definere begrepet miljøterapi deler han det inn i to deler, hvor miljødelen handler om å legge til rette for og terapidelen om forandring og utvikling. Dette kan forstås som å tilrettelegge for ferdighetene rundt brukeren og miljøet den er i. Slik kan

han eller henne oppleve å få styrket eller utviklet den læringen og utviklingen de har behov for i en gitt kontekst. Dette innebærer også å fremme de beskyttende faktorene barnet måtte trenge.

### **3.2.1 Barnevernspedagogens rolle i skolen**

I de senere årene er det blitt vanligere å ansette barnevernspedagoger i skolen. Magnus (2013) anslår at det er ansatt ca. 550 sosialarbeidere i grunnskolen med profesjonsfaglig bakgrunn som sosionom, vernepleier eller barnevernspedagog, som er organisert i Fellesorganisasjonen (FO). De som er uorganisert eller organisert i andre organisasjoner er det i følge Magnus ikke tall på.

Barnevernspedagogen skal ha en grunnleggende forståelse og kunnskap om sosiale og psykologiske problemer og hvordan disse kan komme til uttrykk hos barn og unge. Dette er en del av en sosialpedagogiske kompetanse som gjør at de kan egne seg godt med en forebyggende og helsefremmende funksjon i skolen. De kan ha stillingsbetegnelser som miljøarbeider, miljøterapeut, barnevernspedagog eller sosiallærer (Håvie, 2012). Jeg har valgt å bruke betegnelsen miljøterapeut.

Håvie (2012) skriver i sin artikkel om barnevernspedagoger og andre sosialarbeidere som gradvis er på vei inn i skolene. Der henvises det til funn fra datamateriale om at grunnskolene i Norge organiserer stillinger for barnevernspedagoger ulikt i henhold til både arbeidsoppgaver og stillingsprosent. Barnevernspedagogens rolle i skolen er dermed varierende. Det trekkes frem eksempler der de fungerer som kontaktlærer og foreldrekontakt for barn med særskilte behov i form av funksjonsnedsettelse eller problematferd, assistent som bistår lærere i undervisning og i aktivitetstilbud eller arbeidsoppgaver sammenlignet med miljøterapeutrollen i en institusjon (Håvie, 2012, s. 63-64).

### **3.2.2 Skolen som arena for forebyggende og miljøterapeutisk arbeid**

Opplæringsloven (1998) lovfester barn og unge sin rett og plikt til grunnskoleopplæring som varer fra det året barnet fyller seks år frem til det er 16. Etter dette har elevene rett til tre års videregående opplæring. Skolen er følgelig en arena hvor elever tilbringer mye av barne- og ungdomstiden sin. En del problemer og utfordringer barna står ovenfor kan dermed vise seg i

skolehverdagen. Skolen kan også være en risikoarena i seg selv hvor problemer oppstår i skoletiden, slik som mobbing og dårlig skolemiljø.

Skolen sitt primære formål er å gi elever opplæring i å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter slik at de kan mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998). De skal være tilpasset alle elever uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Men skolen har også et ansvar for elevenes psykiske helse. Skolen skal aktivt jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø og elevene har krav på systematisk arbeid for å fremme deres psykososial helse (Opplæringsloven, 1998). Det kan være det er disse nasjonale retningslinjene Nordahl et al. (2006, s. 60) henviser til da han fastslår at skolen skal bidra til personlig og sosial utvikling hos barn og unge, herunder fremme god helse gjennom å forebygge blant annet psykiske problemer.

Å forebygge er et forsøk på å begrense eller hindre en uønsket utvikling (Nordahl et al., 2006, s. 61). Forebyggende arbeid i skolen kan gjennomføres på ulike måter. Inndelingen jeg nå skal presentere signaliserer tre ulike faser i problemutviklingen hvor man kan iverksette forebyggende tiltak. Den første er skoleomfattende eller klassesentrerte tiltak som retter seg mot hele klassen eller hele skolen. Dette er primærforebyggende da tiltaket retter seg mot alle med et ønske om å forhindre at problemer oppstår. Elevsentrerte tiltak er der tiltak iverksettes mot spesifikke, utsatte grupper, også kalt sekundærforebyggende, da man ønsker å hindre at problemer skal vedvare eller utvikle seg. Den siste er multisystemiske tiltak som er individretta, intensive tiltak for de barna med alvorlige atferdsvansker eller som er i høy risiko for utvikle det. Denne typen er også betegnet som forebygging på tertiærnivå da man vil forsøke å redusere følgetilstanden av problemet (Nordahl et al., 2006).

Det viser seg at tidlig intervensjon er viktig når man ønsker å forebygge psykiske vansker, da barn som sliter i barne- og ungdomsårene har økt risiko for å oppleve psykiske lidelser i voksen alder (Mathiesen, 2009). Samtidig vil det være lettere å løse problemet jo tidligere en klarer å identifisere de og sette inn tiltak. Derfor anses tidlig intervensjon som svært betydningsfullt i resiliens sammenheng, i følge Olsen og Traavik (2010, s. 112). Siden skolen er en arena hvor barna starter tidlig i barneårene, er det også en arena for tidlig intervensjon.

### 3.2.3 Barns problemer og utfordringer i skolehverdagen

For å finne ut hvordan man kan fremme resiliens hos barn og unge, trenger vi kunnskap om hvordan deres problemer og utfordringer kan vise seg, slik at vi lettere kan identifisere de og forsøke å forstå barnets behov. I følge Olsen og Traavik (2010, s. 79) kan atferdsproblemer identifiseres allerede i førskolealder.

I 2007 fremkom resultatet av en longitudinell studie av barns psykiske helse kalt "Barn i Bergen". Der kom det frem at 7 % av barn i alderen 8-10 år har en psykisk lidelse (Heirevang et al., 2007). I Norge regner en med at 15-20 % av barn til enhver tid har en form for psykisk vanske som går utover deres daglige funksjon (Mathiesen, 2009). Dette er forhold som med høy sannsynlighet vil vise seg i skolehverdagen.

De vanligste psykiske lidelsene hos barn og unge kan deles inne i to hovedgrupper (Borge, 2010, s. 39). Den første er utagerende atferd som ofte kalles *eksternaliserende*, der atferden retter seg mot omgivelsene i form av atferdsproblemer. Den andre hovedgruppen er innadvendt atferd, også kalt *internaliserende*, som omhandler indre følelsesmessige problemer. De som opptrer utagerende kan ofte tiltrekke seg mye oppmerksomhet da de ofte kommer i konflikt med andre og er urolige (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Barn med emosjonelle vansker vil derimot ikke gjøre seg like bemerket i omgivelsene, noe som kan føre til at de lettere bli oversett. Barn kan også vise "unormal" atferd som en kompensatorisk atferd for de vanskene de står ovenfor, det blir en alternativ måte å uttrykke seg på.

Innledningsvis henvises det til statistikk fra 2008-2013 hvor nærmere 30 % av ungdommene på videregående skole ikke fullfører sin utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Natland og Rasmussen (2012, s. 10-13) sine forskningsfunn om valgene rundt å "droppe ut" viser at det skjer innenfor rammene av en bestemt rasjonalitet. Flere av intervjuobjektene beskriver sammensatte problemer hvor forhold utenfor skolen var fremtredende. Det kan være kaotiske hjemmeforhold, egne og andres sykdom og psykiske vansker. Skolen blir den arenaen det er mulig å unngå, og en arena der følelsene knyttet til problemene ble tydelige og synlige for de unge.

## **4.0 Hvordan fremme resiliens hos barn og unge gjennom miljøterapeutisk arbeid i skolen?**

Etter å ha presentert kunnskap innenfor de mest sentrale begrepene og perspektivene i henhold til problemstillingen, vil jeg nå diskutere hvordan man som miljøterapeut kan legge til rette for, og fremme resiliens hos barn og unge med skolen som arena.

I følge Rutter (2012, s. 474) gir ikke forskning på resiliens noe klart program for forebygging og behandling, men den gir ledetråder som kan gi oss et mer dynamisk bilde på hvordan man kan overkomme skadelige erfaringer. Likevel er det flere som har utviklet intervensjoner med formål å fremme positiv utvikling hos barn og unge. Waaktaar (2012, s. 278) fant i sin oppsummering av disse intervensjonene at tiltak i skolen ofte var de som fungerte best, men at det allikevel var gjort lite systematiske studier på effekten av de.

For å fremme resiliens må vi dermed bruke den kunnskapen vi har om hva vi vet fremtrer som beskyttende. Deretter må vi forsøke å knytte denne kunnskapen mot det enkelte barn og dets situasjon. En forutsetning for at miljøterapeuten i den enkelte skole kan drive resiliensfremmende arbeid er at de har kunnskap om å identifisere risikofaktorer innenfor sitt skolemiljø, slik at han eller henne har en oversikt over hvem som har behov for tiltak og oppfølging.

Jeg vil drøfte hvilke beskyttende faktorer som kan bidra til å fremme utviklingen av resiliens gjennom å legge til rette for ulike tiltak i skolen. For å besvare dette vil jeg hovedsakelig se på beskyttelsesfaktorer i barnet, beskyttelsesfaktorer i nettverket og beskyttelsesfaktorer i familien. Olsen og Traavik (2010) mener man gjennom forebyggende tiltak må rette oppmerksomheten mot å enten redusere omfanget av risikofaktorer, eller styrke forhold som kan virke beskyttende. Jeg vil først og fremst fokusere på å styrke beskyttelsesfaktorer.

### ***4.1 Beskyttelsesfaktorer i barnet***

De beskyttende faktorene i barnet handler om barnets evner, ferdigheter og oppfatning av seg selv og miljøet det er i. Barnet beskyttes av sine ressurser og sin indre styrke. I kapittel 3 finner vi at psykiske vansker ofte kommer til uttrykk gjennom problematisk og innadvendt atferd som følge av eksternaliserende og internaliserende vansker. Det kan være disse barna opplever liten grad av selvtillit som fører til følelsen av å ikke klare noe og ikke være god



nok. Dette kan resultere i at de ikke har tro på seg selv. Gjennom opplevelsen av mestring kan barnet styrke sin selvtilitt gjennom å erfare et positivt bilde på seg selv (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Jeg vil drøfte hvordan mestring kan være et ledd i resilient utvikling gjennom at barnet tilegner seg nye ferdigheter, og opplevelsen av mestring ved å styrke sosial kompetanse. Olsen og Traavik (2010) ser på det å bruke mestring som metode for å skape en styrket selvoppfatning på noe som samsvarer godt med resiliensperspektivet.

#### **4.1.1 Mestring som ferdighet**

Waaktaar og Christie (2000, s. 35) knytter opplevelsen av mestring til en tilfredsstillelse gjennom å klare noe, lære noe og føle glede. De trekker frem interesser og hobbyer som barna kan bruke ressursene sine på som beskyttende. Forskning viser at barn som erfarer mestring og utvikler kreative måter å uttrykke seg på er en viktig faktor i forsøket på å fremme resiliens (Waaktaar & Christie, 2000). Det kan samtidig være uttrykk for følelser og tanker om opplevelser eller hendelser.

Som miljøterapeut i skolen kan en tilrettelegge for aktivitetstilbud der de unge kan oppnå mestring og erfare nye interesser. De kan arrangere aktiviteter for enkeltelever eller grupper. Det kan være i form av kreativt arbeid som foto, kunst og diverse håndverk hvor de kan lære seg nye uttrykksformer og få nye erfaringer med å klare å skape noe, eller det kan være aktiviteter som krever mer fysisk aktivitet. Arenaene og mulighetene er mange. Hva som passer det enkelte barnet eller barna vil være individuelt, så her stilles det krav til miljøterapeuten å tilpasse til det enkelte barnet i den gitte skole konteksten. Det er dette miljøterapi handler om, å legge til rette for muligheter for utvikling (Larsen, 2005).

Waaktaar og Christie (2000, s. 34) hevder imidlertid at mestring som ferdighet innen et bestemt kompetansefelt likeså fremt kan medføre belastninger for barnet da det stilles mer krav og forventninger til prestisje. De vektlegger imidlertid mestring gjennom bekreftelse fra andre og tilfredsstillelse ved lære noe nytt, som et ledd i å styrke selvbildet. Miljøterapeuten må derfor gi de unge oppgaver tilpasset deres forutsetninger slik at de føler tilføring av kompetanse. De må bli utfordret på *sitt* nivå. Læringen og utviklingen må altså foregå i spenningsfeltet mellom det de mestrer, og det de har forutsetninger for å mestre. Vygotsky i

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) omtaler dette som den proksimale- eller nærmeste utviklingszone.

#### **4.1.2 Mestring gjennom sosial kompetanse**

Gode sosiale ferdigheter fremkommer som en individuell beskyttende ressurs for utvikling av resiliens, jmfør punkt 3.1.1. Mestring gjennom sosial kompetanse innebærer å styrke individuelle ressurser samt lære seg ferdigheter for å imøtekomme de kravene sosiale sammenhenger stiller. Slik kan man gjøre barnet bedre rustet til å inngå i sosiale relasjoner. På denne måten blir tiltaket noe som samtidig styrker de beskyttende faktorene i nettverket i tillegg til å styrke det individuelle i barnet.

I skolehverdagen må barna omgås mange andre mennesker- både voksne og andre barn. De som sliter med psykiske vansker eller som lever under vanskelige hjemmeforhold kan ha utfordringer med å tilpasse seg de sosiale kodene som kreves. Det kan være som følge av manglende kompetanse, eller at de har en atferd som legger hindringer for de. Det kan også være lært atferd hvor de ikke har kunnskap om bruk av andre strategier. Barn kan også oppleve utfordringer i skolehverdagen som mobbing. Dette er et velkjent problem som kan skape alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen.

Omgivelsene responderer ulikt på barnet avhengig av atferden de viser. Hvis barnet har atferdsproblemer i form av aggressiv og regelbrytende atferd, også kalt eksternaliserende (Borge, 2010, s. 39), kan dette bli møtt med negative tilbakemeldinger fra andre. Et slikt vanskelig temperament blir trukket frem som en risikofaktor når det gjelder resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 59), nettopp fordi det kan føre til at de blir mindre likt, som kan gjøre det vanskeligere for de å etablere gode vennskap og nettverk. Motsatt vil et lett temperament kunne gi positive effekter, da disse barna kan være lettere å omgås. Dette gir større muligheter til å skape gode relasjoner. Vi kan sammenligne det med den kumulative effekten risiko og beskyttelse kan ha. Sosial kompetanse er en viktig faktor for å sikre sosial tilpasning slik at barnet kan utvikle vennskap og relasjoner som fører til styrket resiliens (Borge, 2010).

Borge (2010, s. 38) omtaler sosial kompetanse som et paraplybegrep med tre undergrupper: *intellektuell* kompetanse i form av skolemessig fungering, *emosjonell* kompetanse i form av den følelsesmessige fungeringen og *atferdsmessig* fungering som omhandler hvordan barnet

oppfører seg. Miljøterapeutens rolle blir å hjelpe barnet med å styrke ferdigheter innen disse områdene. Elevsentrerte tiltak være eksempel på en måte miljøterapeuten kan gå frem på for å oppnå dette.

Nordahl et al. (2006, s. 69) beskriver elevsentrerte tiltak i skolen som en metode hvor man arbeider direkte med en eller flere elever i spesifikke utsatte grupper for å påvirke deres atferd og mestring. Dette er et sekundærforebyggende tiltak hvor man gjennom sosial ferdighetstrening kan påvirke blant annet barnets skolefaglige kompetanse og problematferd. Eksempler på slike tiltak er Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS) som har som mål å forebygge og mestre atferdsproblemer og styrke barnets sosiale kompetanse eller programmet Aggression Replacement Training (ART) som ønsker å styrke barnets sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring i sinnemestring, trening i moralsk trening og sosiale ferdigheter (Nordahl et al., 2006, s. 15 og 39). Dermed fokuserer programmet på alle de tre undergruppene Borge henviser til.

ART bygger på teorier innen læringspsykologi som holder frem at barnets atferd er lært (Nordahl et al., 2006). Men for noen barn kan atferden være et uttrykk for frustrasjon eller hjelpeløshet av å stå i en vanskelig situasjon de ikke vet hvordan de skal gi uttrykk for eller håndtere. Dette er en av kritikkene som ofte fremkommer på slike manualbaserte programmer - man forsøker å behandle symptomene, istedenfor årsaken til problemet. På denne måten kan relasjonsbygging også bli nedprioritert. Når vi nå går videre til beskyttelsesfaktorer i nettverket, blir relasjonskompetanse og relasjonsbygging derimot fremhevet.

## ***4.2 Beskyttelsesfaktorer i nettverket***

I studier om resiliens blir beskyttelsesfaktorer i nettverket trukket frem som den aller viktigste faktoren (Waaktaar & Christie, 2000, s. 23). Det blir spesielt vektlagt om barnet har en stabil person som bryr seg om de slik at de blir sett og godtatt som de er. Jeg vil derfor drøfte hvordan miljøterapeuten i kraft av seg selv kan være en god relasjon gjennom å bruke seg selv som redskap i et lavterskeltilbud på skolen.

### **4.2.1 Lavterskeltilbud for kontakt og samtale**

Et lavterskeltilbud kan være en mulig arena for barn og unge å henvende seg for samtaler og kontakt. Her er tilgjengelighet og oppfølging viktige stikkord. Dette kan være en arena for små eller store problemstillinger eller for avdekkende og bearbeidende samtaler. Eksempelvis kan dette gjennomføres ved å holde ”åpent kontor” to-tre dager i uken, alt etter behov og miljøterapeutens kapasitet. Innebygget i begrepet lavterskel ligger det et hovedprinsipp om at det skal være kort vei for de unge og ta kontakt, hvor de ikke skal måtte behøve å vurdere om sitt problem er stort nok. Tiltaket egner seg sannsynligvis best for ungdomsskole eller videregående, med hensyn til den kognitive fungeringen gjennom å forstå og være bevisst sitt behov for å søke rådgivning og støtte.

Miljøterapeuten må belyses at dette er et tilbud for alle. Det gjør det til et skoleomfattende primærforebyggende tiltak, men det gir også tilgang til å nå elever med behov for elevsentrerte sekundærforebyggende tiltak hvor problemutviklingen har nådd en risikofase (Nordahl et al., 2006). Det er disse barna vi først og fremst ønsker å nå, da resiliens er uløselig knyttet til risiko. Waaktaar og Christie (2000, s. 72) problematiserer belastende barn sitt ønske om å be om hjelp, da de ofte har en mestringsstrategi om å klare seg selv. Derfor kan det være hensiktsmessig å jobbe effektivt med å opparbeide seg kontakt med barna for å bli kjent med de og gjøre de trygge.

### **4.2.2 Miljøterapeuten bruker seg selv som redskap**

Ved å ”bruke seg selv som redskap” mener jeg å være bevisst sin egen rolle i en relasjonsbyggende prosess hvor etisk, faglig og personlig kompetanse brukes til verdi for barnet. En stor del av jobben til miljøterapeuten i skolen, uavhengig av tiltak, er å drive kontaktskapende arbeid hvor målet er å bli kjent med elevene og la de bli kjent og trygg på en selv. Dette vil være med på å gjøre det mindre farlig for barna å ta kontakt, noe som er viktig for at de unge skal benytte seg av lavterskeltilbudet.

Anerkjennelse er en væremåte som fremtrer som vesentlig når man ønsker å oppnå relasjon. Det er et ord vi bruker i dagligtalen, men som kan ha en mer faglig og flertydig tyngde i profesjonsfaglig mening. Begrepet inneholder væremåter som å være empatisk, lyttende, bekreftende, speile, forstå, akseptere og tolerere (Vatne, 2007). For å være en betydningsfull og tillitsfull person for andre vil det være viktig å reflektere over disse holdningene og se på

sin egen rolle i samspillet med andre. Olsen og Traavik (2010, s. 44) beskriver resiliensfremmende relasjoner der det er tydelige voksne som gir ros, oppmuntring og anerkjennelse til barna. Slik blir barna trygge.

Tidligere i oppgaven ble barn og unge med internaliserende problemer beskrevet som barn med emosjonelle og følelsesmessige vansker. ”Barn i Bergen” undersøkelsen viste at 75 % av barna med eksternaliserende lidelser var i kontakt med hjelpetjenesten, mens tallet kun var på 13 % hos de med internaliserende lidelser (Heirevang et al., 2007, s. 1). Dette kan signalisere at barn som har indre følelsesmessige vansker ikke er like lett å oppdage. Hausstätter (sitert i Olsen og Traavik, 2010, s. 113) hevder at det norske skolesystemet har en ”vente og se” holdning hvor problemene må bli ”store nok” før det blir vurdert som nødvendig med hjelpetiltak. En naturlig del av et kontaktskapende arbeid vil være å observere for å finne de som har behov for ekstra støtte og kontakt. Miljøterapeuten skal ha kompetanse om ulike måter atferd kan komme til uttrykk på, og det vil være vesentlig å bruke denne kompetansen til å se *alle* barna, også de som gjør seg lite bemerket i omgivelsene. Killén (2013) mener at dersom den profesjonell kan se barnet, samt *vis* at den ser og forstår det, kan dette være en begynnelse på å etablere en trygg relasjon.

Et sentralt funn i artikkelen til Natland og Rasmussen (2012, s. 11-13) om ”drop-out” var at informantene følte seg usynlige på skolen. De beskrev gode lærere som de som ga de opplevelsen av å bli sett ved å bry seg og ha tro på de. Å synliggjøre de unge på denne måten er også noe en miljøterapeut kan gjøre. Han eller hun må være tilstede der det skjer og gjøre seg synlig. Både for å etablere en oversikt over hvilke barn som er i en eventuell risikogruppe og for å signalisere sin egen funksjon og lavterskel tilbudet, men mest av alt for å være tilstede for de unge slik at de kan bli trygge.

### **4.2.3 Den terapeutiske samtalen**

Samtaler vil være en sentral del av lavterskel tilbudet og et ledd i en relasjonsbyggende prosess. Olsen og Traavik (2010, s. 159) trekker frem noen elementer som de mener er viktige når man utfører samtale som metode. Det å bli *sett* nevnes som ett av de viktigste kriteriene. Ved å bry seg på ekte og være ekte nysgjerrig sammen med å gi anerkjennelse og bekreftelse vil eleven kunne føle seg sett. Olsen og Traavik mener vi må være direkte, klare og tydelige i kommunikasjonen men samtidig aktpågivende når vi snakker med de unge. Dette innebærer å

tilpasse det man sier etter barnets alder og modning. Som lyttende part vil det også være viktig med tilstedeværelse på en slik måte at en ser, forstår og bekrefter det som kommer av følelser og opplevelser. Vatne (2007) relaterer bekreftelse til det å vise omsorg gjennom å være tilstede og ta imot vanskelige følelser. Barn trenger sterke og trygge voksenpersoner som må tåle å ta imot noe som kanskje er uforståelig informasjon som bryter med moralske forestillinger.

Antonovsky hevdet gjennom sin teori om Sense of Coherence (SOC) at opplevelsen av sammenheng og mening var en viktig faktor for psykisk mestring (sitert i Olsen & Traavik, 2010, s. 29). En av komponentene for å oppnå dette er om personen har en forståelse av sin egen situasjon og følelser. Gjennom samtaler kan vi forsøke å hjelpe den unge med å forstå de belastningene de går igjennom. Forskning og klinisk erfaring har vist at det å gi uttrykk for følelser istedenfor å skyve de vekk er bedre både på kort og lang sikt (Killén, 2013, s. 193). Killén beskriver bearbeiding som hjelp til å sette ord på det man har opplevd og på den måten få hjelp til å forstå de vonde opplevelsene. Man får hjelp til å bære smerten. Hun mener barnet jobber aktivt fra fødselen med å prøve å forstå sin egen verden gjennom å observere og fornemme det som skjer rundt. Hun hevder videre at de barna som av en eller annen grunn føler seg truet, bruker mye av sin energi til dette, og at de dermed har behov for hjelp av voksne.

På denne måten kan man gjennom samtaler med de unge samtidig bidra til å styrke beskyttelsesfaktorene i barnet, ved å hjelpe det med den emosjonelle kompetansen hvor barnets følelsesliv kan bedres ved å være fornøyd og trygg. Dette kan igjen bidra til økt selvfølelse som er en individuell faktor for å fremme resiliens. I følge Borge (2010, s. 37) er barnets selvoppfatning svært viktig i resiliens. Dette fordi barnets tro på seg selv og sin evne til å håndtere stress og risiko gjør det mindre sårbart. Borge mener vi styrker selvoppfatningen deres gjennom å styrke barnets kognitive, sosiale og atferdsmessige egenskaper.

Spørsmålet er om skolen er en passende arena for disse samtalene som ofte har en terapeutisk form. Werner og Smith fant i sin Kauai-undersøkelse at en av faktorene som skilte de resiliente barna fra de andre risikobarna var at de hadde tilgang til et ytre støtteapparat som skolen (sitert i Borge, 2010, s. 24). Videre blir det miljøterapeuten sitt ansvar å tilrettelegge og styre situasjonene og samtalene slik at barnet ikke tar skade av det og at det ikke går utover skolehverdagen.

Resiliens er som tidligere nevnt et dynamisk begrep hvor utviklingen skjer over tid. Det kan forekomme på et senere tidspunkt enn da påkjenningen inntreffer (Borge, 2007, s.15). På denne måten kan vi se på betydningen av relasjonen som en forebyggende faktor, hvor den inngår i en prosess. Det å ha meningsfulle samtaler og være en betydningsfull person for barnet kan bidra til å styrke barnets indre prosesser og robusthet som kan virke inn på et senere tidspunkt.

### ***4.3 Beskyttelsesfaktorer i familien***

Til slutt skal vi se på hvilken måte beskyttelsesfaktorer i familien kan fremme resiliens med skolen som arena. Foreldrene sin rolle ovenfor barnet blir sett på som en viktig beskyttelse. Det kan derfor være relevant å se på samarbeidet mellom hjem og skole som en ressurs da barnets læring og utvikling kan bli skadelidende hvis dette samarbeidet ikke er tilfredsstillende (Olsen & Traavik, 2010, s. 187). Tett samarbeid med foreldrene anses som svært betydningsfullt da de regnes som en av de viktigste samarbeidspartnerne i arbeid rundt et barn, samtidig som de kan være en stor ressurs for barnet (Glavin & Erdal, 2013, s. 25). Samtidig har kommunen og fylkeskommunen etter Opplæringsloven (1998) § 13-3d plikt til å sørge for foreldresamarbeid i skolen.

Noen ganger vil man gjennom samtaler og observasjon av barna, lærere eller helsesøster oppleve behov for samarbeid med andre instanser. Det kan være eleven har behov for helhetlig tilpasset oppfølging, eller det kan være avdekking av mer eller mindre alvorlige forhold. Det kan også forekomme ønske om hjelp og støtte fra eleven selv. Miljøterapeuten kan i slike tilfeller bistå med en koordinerende rolle. Foreldrene blir en naturlig samarbeidspartner i slike saker. Med mindre det omhandler mistanke mishandling eller annen type alvorlig omsorgssvikt, der opplysningsplikten trer inn, jmfør Barnevernloven (1992) § 6-4, andre ledd.

Foreldre som tillater hjelp fra andre instanser blir trukket frem som beskyttende i resiliensforskningen i punkt 3.1.1. Hvis miljøterapeuten eksempelvis ser behov for ekstra oppfølging hos barnet eller de må melde sin bekymring om forhold som dukker opp, kan foreldrene føle seg truet og dermed trekke seg tilbake. Det er i følge Killén (2013, s. 163) ofte slik at de foreldrene som opplever det vanskelig å imot hjelp, er de som trenger det mest.

Hvordan miljøterapeutens går frem i kontakt og samarbeid vil påvirke hvordan samarbeidet utarter seg og hvordan partene håndterer informasjonen de får. Barnevernspedagogen må bruke sin relasjonelle kompetanse og tenke gjennom hva som kan fremme og hemme kommunikasjonen. Killén trekker frem åpenhet ved å ikke være redd for konfrontasjon som viktig, der den profesjonelle må tørre å spørre og håndtere situasjonen på en naturlig måte.

#### ***4.4 Miljøterapeutens muligheter og begrensninger***

Tiltakene som er drøftet viser flere eksempler på hvordan miljøterapeuten kan jobbe i et forsøk på å fremme resiliens gjennom å styrke beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet. Samtlige tiltak krever visse forutsetninger samtidig som det foreligger noen begrensninger i utøvelsen av de. Når jeg diskutere behovet og nytten av en miljøterapeut anser jeg det derfor som vesentlig å drøfte og definere miljøterapeutens rolle gjennom de begrensninger og muligheter som foreligger.

Det er et såpass ”nytt” fenomen å ansette sosialarbeidere inn i skolen, noe som bidrar til at de har en udefinert rolle som ikke har fått forankret sin autoritet på samme måte som lærere eller helsesøstre. Foreløpig er det naturlig å tro at miljøterapeuten må følge retningslinjene som er utarbeidet av den bestemte kommune eller fylkeskommune. Disse retningslinjene er sannsynligvis forsøkt å tilpasse behovet for den enkelte skole med et utvalg av primære formål. Videre må miljøterapeuten forvalte dette inn i skolehverdagen i samarbeid med skolens ansatte på best mulig måte. Skolen sitt primære formål er å gi elevene opplæring i å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter slik at de kan mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998). Arbeidet miljøterapeuten gjør kan ikke erstatte læringsfokuset og klesstundene, men han eller henne må tilpasse seg selv og sitt arbeid inn i den skolefaglige konteksten.

Gjennom en rapport fra Utdanningsdirektoratet kom det frem at et mindretall av de spurte lærerne, skolelederne og skoleeierne, opplevde skolen som en arena hvor de arbeider forebyggende mot psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Selv om skolen er forpliktet til å aktivt og systematisk arbeide for å fremme både et godt psykososialt miljø og deres psykososial helse (Opplæringsloven, 1998), kan forklaringen ligge i at det ikke foreligger noen konkrete læringsmål eller planer som sikrer at disse forpliktelsene blir gjennomført (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). Dermed risikerer det å bli



valgt bort eller ikke ansett som viktig i den enkelte skole. Måten skolen og ledelsen ser på nytten av miljøterapeuten i skolen vil på mange måter ha betydning for arbeidet og samarbeidet.

Det er flere faktorer som vil kunne være med å påvirke miljøterapeutens muligheter og begrensninger i arbeidet. Det kan være om det er liten eller stor skole, få eller mange elever, liten bygd eller større by. Dette vil også være med på å regulere hvilken grad behovet skal rette seg mot miljødelen eller den psykososiale delen av arbeidet. Miljøterapeutens stillingsprosent og samarbeidspartnere er også av betydning. Tverrfaglig samarbeid er en arbeidsmetode for å nå et bestemt mål, der de sentrale partene rundt barnet skal samarbeide for å nå dette målet (Glavin & Erdal, 2013, s. 21). Dette kan styrke det forebyggende psykososiale arbeidet ved å skape et helhetlig perspektiv rundt barnet. God informasjonsflyt mellom lærere, helsesøster og miljøterapeut vil kunne virke inn på det helhetlige perspektivet. Det kan være miljøterapeuten trenger informasjon fra lærere om en elev eller omvendt. Samtidig kan partene samarbeide bedre rundt elevene hvis det er klare rolleforventninger, eksempelvis gjennom at læreren har et godt innblikk i miljøterapeuten sine arbeidsoppgaver.

## **5. Avslutning**

Jeg har gjennom dette litteraturstudiet presentert flere eksempler på tiltak som kan iverksettes i et forsøk på å fremme de enkeltfaktorer som indikerer å virke beskyttende i resiliens utvikling. Samtidig har jeg forsøkt å peke på viktige faktorer miljøterapeuten nytter i kraft av sin egen rolle. Det kommer frem en gjensidig påvirkning mellom de ulike områdene beskyttelsesfaktorene opptrer i. Dette ser vi eksempelvis gjennom de sammenhengende faktorene ved å styrke sosial kompetanse. Der vil barnet kunne oppleve å få styrket en individuell ferdighet som igjen kan øke sannsynligheten for å inngå i trygge, gode vennskap og relasjoner.

Det vil allikevel være vanskelig å måle hvorvidt disse enkeltfaktorene har en effekt, da resiliens er et fenomen som virker inn gjennom et samspill mellom flere faktorer innen både risiko og beskyttelse, samtidig som miljøets reaksjon på disse er av betydning. Det føles imidlertid sikkert at man ikke gjør feil i å forsøke, da de nevnte beskyttelsesfaktorene er faktorer som antageligvis styrker utvikling og tilpasning hos alle barn, og tiltakene kan være til nytte, uavhengig om de står ovenfor risiko.

Skolen viser seg å kunne være en passende arena for forebygging og miljøterapeutisk arbeid. Både fordi det er en arena hvor tidlig intervensjon er mulig og fordi en del problemer og utfordringer barn og unge står ovenfor kan vise seg i skolehverdagen. Samtidig har skolen også et ansvar for barnas psykososiale helse og miljø. Siden sosialarbeiderrollen i skolen foreløpig er lite integrert, vil det være opp til hver enkelt skole hva de ønsker å ha som primæroppgaver i arbeidet. Fragmenterte retningslinjer vil påvirke kvaliteten og det vil være viktig med et godt samarbeid innad i skolen for å få et best mulig utbytte av tiltakene og det forebyggende psykososiale arbeidet.

Det som ligger som en klar forutsetning i forsøket på å fremme resiliens er først og fremst kunnskap om fenomenet. Jeg anser denne kunnskapen som viktig for de som skal jobbe med forebyggende arbeid i skolen. Den viser oss at barn og unge kan klare seg tilfredsstillende og godt til tross for at de er utsatt for alvorlig stress og påkjenninger. Den viser oss hvor viktig det er med *tro* på barnas endringsmuligheter. Gjennom oppgaven har jeg vektlagt et slikt ressursperspektiv. Det vil si at jeg har hatt fokus på hva som kan beskytte barnet i en sårbar situasjon, fremfor å studere de ulike risikoforholdene sin påvirkning. Dermed har tiltakene blitt til dels generelle i sin fremstilling.

## Litteraturliste

- Arnesen, A., & Sørli M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.). *Sårbare unge* (86-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakken, A. (2013). *Ungdata: Nasjonale resultater 2013* (NOVA rapport 10/14). Hentet 15. april fra [http://fido.nrk.no/63168527bb68e1efe84eb0a981d237b900a808381c4892ea54e3aa7de9a76087/Ungdata%20nasjonale%20resultater%20NOVA-rapport%2010\\_14.pdf](http://fido.nrk.no/63168527bb68e1efe84eb0a981d237b900a808381c4892ea54e3aa7de9a76087/Ungdata%20nasjonale%20resultater%20NOVA-rapport%2010_14.pdf)
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester. Hentet 17. april fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL\\_3#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3)
- Borge, A. I. H. (2007). Introduksjon. I A. I. H. Borge (Red.), *Resiliens i praksis: Teori og empiri i et norsk perspektiv* (s. 13-26). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Folkhelseinstituttet (2011, 11. januar). *Psykiske plager og lidelser hos voksne – faktaark med helsestatistikk*. Hentet 16. april fra [http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List\\_6212&Main\\_6157=6263:0:25,6336&MainContent\\_6263=6464:0:25,6337&List\\_6212=6218:0:25,6338:1:0:0:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6464:0:25,6337&List_6212=6218:0:25,6338:1:0:0:::0:0)
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Heiervang, E., Stormark, K. M., Lundervold, A. J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M. B., Ullebø, A. K., Plessen, K. J., Bjelland, I., Lie, S. A., & Gillberg, C. (2007). Psychiatric Disorders in Norwegian 8- to 10-Year-Olds: An Epidemiological

Survey of Prevalence, Risk Factors, and Service Use. *J. AM. ACAD. CHILD ADOLESEC. PSYCHIATRY*, 2007 (46:4.), 1-10.

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen* (Rapport 9/2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 27. mars 2015 fra

<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Psykisk%20helse.pdf?epslanguage=no>

Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 2012(49). 693-695. Hentet 27. mars 2015 fra

<http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2012/693-695.pdf>

Håvie, U. (2012). På full fart inn i skolen. *Fagartikkel Fontene*. 12(10.), 62-67. Hentet 27. mars 2015 fra [http://fontene.no/mapper/Pa\\_full\\_fart\\_inn\\_i\\_skolen.pdf](http://fontene.no/mapper/Pa_full_fart_inn_i_skolen.pdf)

Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

Kröninger-Junaberle, H., & Grevenstein, D. (2013). Development of salutogenetic factors in mental health - Antonovsky's sense of coherence and Bandura's self-efficacy related to Derogatis' symptom check list (SCL-90-R). *Health and Quality of Life Outcomes*. 2013(11:80), 1-9.

Larsen, E. (2005). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.

Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i grunnskoler*. (Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen, Høgskolen i Bergen), Institutt for sosialfag og vernepleie, Bergen.

Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar?*

- (Rapport 6/2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 27. mars 2015 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Hentet 27. mars 2015 fra <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig...": Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning. *Fontene forskning: Et tidsskrift for fellesorganisasjonen (FO)*, 12 (01). 4-18.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Olsen, M., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet 30. mars fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste og oppfølgingstjeneste (2011). *Psykososiale vansker*. Hentet fra: <http://www.ppt-ot.no/Psykososiale+vansker.9UFRjMXn.ips>
- Rutter, M. (2012). Annual Research Review: Resilience - clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013 (54:4), 474-487.
- Sagy, S., & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: A retrospective study of early life experiences in the family. *J. Aging and Human Development*, 51(2), 155-166.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013.

Hentet 27. mars 2015 fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19#content>

Vatne, S. (2007). *Korrigere og anerkjenne. Relasjonens betydning i miljøterapi*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Waaktaar, T., & Christie, J. H. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2011). *Genetic and Environmental Causes of Variation in Trait Resilience in Young People*. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10519-011-9519-5#page-1>

Waaktaar, T. (2012). Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap om dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena? I K. Olaisen (Red.), *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom* (s. 276-283). Oslo: Kommuneforlaget.