

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

S0330S

Navn på kandidat:

3

Hva fremheves som viktig i forskningslitteratur for ungdom med barnevernserfaring i overgangen til voksenlivet?

Dato: 02.09.2019

Totalt antall sider: 103

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	1
1.0 Innledning	1
1.1 Tema	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Avgrensing og begrepsavklaring	5
1.4 Dagens ståsted	6
2.0 Teori og begrep	7
2.1 Resiliensteori	7
2.2 Tilknytningsteori	10
2.3 Bronfenbrenners økologiske modell	11
2.4 Sosial støtte	15
2.5 Relasjoner	16
2.6 Anerkjennelse som grunnlag for forståelse og praksis	17
2.6 Ettervern	18
3.0 Metode	19
3.1 Begrunnelse for valg av litteraturstudie som kvalitativ metode	20
3.2 Datautvalg	21
3.3 Identifisering av nøkkelbegreper og implementering av søkestrategi	22
3.4 Databaser og litteratur	23
3.6 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	24
3.7 Utvalg, inkluderte studier og analytisk tilnærming	25
3.7.1 Grunn for et spørreskjema til litteraturen	25
4.0 Empirisk funn	26
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som har erfaring fra barnevernet i løpet av sin oppvekst?	26
4.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?	30
4.3 Presentasjon av funn med utgangspunkt i spørreskjemaet	35
4.3.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som er berørt av barnevernet i løpet av sin oppvekst?	35
4.3.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?	37
5.0 Diskusjon og analyse	39
5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som har erfaring fra barnevernet i løpet av sin oppvekst?	39
5.1.1 Hvordan kan skoleansatte fremme resiliens hos risikoutsatte elever?	39
5.1.2. Hvordan kan skolen legge til rette for god utvikling?	54
5.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?	63
5.2.1 Hva det er viktig å få støtte til?	63
5.2.2 Hvem det er viktig å få støtte fra?	67
5.2.3 Hvilke muligheter har unge voksne for å være aktører i eget liv?	78

6.0 Konklusjon.....	83
6.1 Svar på forskningsspørsmål 1.....	84
6.2 Svar på forskningsspørsmål 2.....	85
6.3 Svar på problemstilling.....	86
Litteraturliste	89
Vedlegg 1	97
Vedlegg 2	98
Vedlegg 3	99
Vedlegg 4	103

1.0 Innledning

Både norsk og internasjonal forskning fra de siste 20-30 årene har dokumentert at unge voksne som har vært under barnevernets omsorg, har økt risiko for å streve på mange ulike livsområder. Det gjelder utdanning, arbeid og inntekt, men også fysiske og psykiske helseproblemer (Backe-Hansen, 2014; Geenen og Powers, 2007; Paulsen og Berg, 2016; Tyrell og Yates, 2018). En årsak til dette er at unge med barnevernserfaring forventes å klare overgangen til voksenlivet raskere og med færre ressurser enn unge voksne flest (Stein, 2012), en prosess som også kalles «instant» (Rogers, 2011), eller plutselig (Geenen og Powers, 2007). Barry (2010) understreker viktigheten av sosial støtte fra familie og venner i overgangen til voksenlivet, noe ungdom i barnevernet i større grad mangler, sammenlignet med normalpopulasjonen (Hellevik, 2005; Stein & Munro, 2008). Ungdommene opplever ikke en gradvis overgang, med muligheter for å komme tilbake og søke støtte (Backe-Hansen, 2014; Hellevik, 2005; Rogers, 2011; Stein, 2012), og de må stå på egne bein tidligere enn sine jevnaldrende (Stein & Munro, 2008). Oppfølging godt utover alderen de formelt sett er voksne kan være avgjørende for deres mestring av voksenlivet (Höjer & Sjöblom, 2010). Det foreligger samtidig mye forskning som viser at ettervern hjelper (Backe-Hansen, 2014). Spørsmålet er likevel om hjelpen som gis i form av ettervern når mange nok, varer lenge nok, er treffsikker nok og gis på riktig måte (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018). Ettervern er barnevernstjenestens oppfølging av ungdom over 18 år. Ungdom som har mottatt tiltak fra barnevernet kan motta tiltak fra barnevernet opp til 23 år (Barneverntjenesteloven, 1992). Ungdom med barnevernserfaring som har mottatt ettervern klarer seg bedre enn de som ikke har mottatt ettervern (Backe-Hansen, 2014; Clausen og Kristofersen, 2008; Kristofersen, 2009). Likevel er det mange ungdommer som ikke ønsker ettervern.

Samtidig er det viktig å erkjenne kompleksiteten i disse unge voksnes liv, som gjør at de også må mestre overgangen til voksenlivet i en tid hvor mange unge voksne opplever usikkerhet om framtida (Boddy, Bakketeig og Østergaard, 2019). Dermed blir det viktig at hjelpen som tilbys oppleves som fleksibel, og i overensstemmelse med de unge voksnes behov. Bakketeig og Backe-Hansen (2018) fant at en positiv relasjon mellom sosialarbeider og ung voksen, gjorde det enklere å finne fram til fleksibel støtte som ble opplevd som nyttig. Dessuten ble det enklere for de unge å være deltaker i motsetning til observatør i eget liv (Høj Anvik 2016).

Medvirkning beskrives som et uttalt mål i barnevernet. Og medvirkning blir sett på som sentralt i et rettighetsperspektiv, for eksempel å løfte frem menneskerettighetene for barn og unge. Medvirkning skjer på ulike nivåer i samfunnet; på politisk nivå, organisasjonsnivå og individnivå. I ettervern blir det relevant å anvende medvirkning på individnivå, hvor det handler om å gi ungdommene mulighet til å være deltakende i egen sak (Paulsen, 2016). I Paulsens (2016) artikkel «*Ungdommers erfaring i barnevernet*» viser hun til at barn og unge i liten grad opplever medvirkning i kontakten med barnevernet. Og det som synes å ha størst betydning for ungdommens medvirkning er relasjonen mellom ungdommen og den ansatte i barnevernet. Altså, kan relasjon forstås som en ressurs i perspektivet om medvirkning. Videre viser Paulsen (2017) til at i relasjonen må bygge på tillit og respekt, og ungdommene må oppleve at de blir tatt på alvor og lyttet til. Dermed kan en god relasjon bidra til skape gode medvirkningsprosesser. Bruk av medvirkning blir i forskning beskrevet som en faktor som bidrar til at ungdommene i ettervern blir motiverte (Bakketeig og Backe-Hansen, 2008; Paulsen, 2017). Og ved tilrettelegging av medvirkning bidrar dette til at ungdommene i større grad ønsker å medvirke, dermed danner dette grunnlag for at ungdommene føler seg motiverte til å stå i tiltak fra barnevernet. I saker hvor barnevernet og ungdommene er uenige om tiltak og tilrettelegging av ettervern danner dette grunnlag for mistriivsel og demotivasjon, og som nevnt ovenfor i innledningen, øker dermed risikoen for at ungdommene ikke ønsker ettervern. (Oterholm, 2015; Storø, 2011).

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). I *Folkehelse rapporten 2014 – Psykisk helse hos barn og ungdom* står det at «psykiske plager og problemer er et stort problem i Norge i dag». Selv om Norge er et av verdens rikeste land «regner vi med at 15-20 prosent av alle barn og unge mellom 3-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer» (s. 59). Det blir derfor viktig for skolen som læringsinstitusjon med

kompetanse til å kartlegge og sette inn tiltak for barnas psykiske plager, at det gir veiledning, støtter og åpner opp for positiv utvikling og mestring hos elevene. Borge (2010:27) hevder på bakgrunn av at mange barn har psykiske problemer, at resiliensperspektivet må være langt fremme i bevisstheten slik at vi ikke slutter med å hjelpe barn til å utvikle resiliens. Det er viktig å utvikle helse- og sosialtilbud til disse barna, og kunnskap om resiliens vil gjøre det lettere å iverksette rette tiltak for disse. Det er viktig å forske på resiliens slik at vi kan gi risikobarn et godt tilbud og god veiledning som kan styrke deres utvikling og gi økt mestringsevne.

1.1 Tema

Temaet for min oppgave er ungdom i barnevernet i overgangen til voksenlivet. Mange faktorer er viktige med tanke på denne overgangen, både planlegging, økonomi og en trygg bolig er grunnleggende for at man skal få en god overgang til voksenlivet. Studier viser at for unge voksne med barnevernserfaring i overgangen til voksenlivet, gjorde manglende nettverk at sosial støtte var vanskeligere tilgjengelig for denne gruppen enn andre jevnaldrende det var naturlig å sammenligne seg med. (Stein 2008, Backe Hansen m.fl. 2014 og Kristoffersen 2008). Overgangen fra barnevernet til en selvstendig tilværelse har vist seg å være en bratt læringskurve for mange og det er mye som skal forstås, læres, oppleves og integreres på kort tid. Godt oppfølgingsarbeid kan være avgjørende for disse ungdommene (Bakketeig og Backe- Hansen 2008 og Backe-Hansen m.fl., 2014). Tysnes og Kiik (2015) påpeker at for at barn skal kunne få en forlenget barndom kreves det at noen gir de mulighet til å få en gradvis overgangsfase fra barndom og ungdomsliv til voksenlivet, og at noen tar på seg et «*forlenget foreldreskap*», som innebærer å være en støtte for ungdommene både sosialt, praktisk og økonomisk. Og for ungdom som mottar denne oppfølgingen fra barnevernet vil dette kunne påvirke ungdommens overgang til voksenlivet (Paulsen, 2016).

Jeg vil også fokusere på unge menneskers psykososiale helse og på deres utvikling og danning som mennesker. I denne sammenheng er skolen en viktig arena som kan bidra til å utvikle resiliens hos elevene og i sin tur styrke deres mestringsevner. Jeg ønsker også å knytte arbeidet med dette temaet mer direkte til barn og unges sosiale og faglige utvikling på skolen der det psykososiale miljøet spiller en sentral rolle. En stor del av barn og unges hverdag

foregår på skolen, og derfor er det viktig å fokusere på skolen som en forebyggende arena og dens evne til å ivareta barn og unges sosiale, psykiske og faglige utvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

All forskning blir gjort for å supplere med dagens vitenskap, og eller/belyse nye områder. For å få til dette utformes en problemstilling som er basert på et spørsmål man ønsker å finne svar på (Blaikie 2010). For å nå formålet med dette studiet, som er å undersøke hva forskningslitteraturen inneholder om ungdom med barnevernserfaring er følgende problemstilling utarbeidet:

Hva fremheves som viktig i forskningslitteratur for ungdom med barnevernserfaring i overgangen til voksenlivet?

For å belyse problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål. Disse spørsmålene skal underbygge det man ønsker å få svar på (Blaikie 2010). Ifølge Blaikie (2010) kan forskningsspørsmålene deles inn i «hva», «hvorfor» og «hvordan» spørsmål. Med «hva» spørsmål får man et beskrivende svar, mens «hvorfor» spørsmål bidrar til å gi en forklaring på det man forsker på. «Hvordan» spørsmålet fokuserer på hvordan man skal gjennomføre en endring.

Et forskningsprosjekt undersøker bare ett eller to typer forskningsspørsmål. Jeg skal i denne avhandlingen ta for meg «hva» og «hvordan» spørsmål, og undersøke hva forskningslitteraturen sier om følgende:

- *Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som har erfaring fra barnevernet i løpet av sin oppvekst?*
- *Hva fremheves som støttende i ettervernsarbeidet for unge på vei ut av barnevernets omsorg?*

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Når jeg har valgt å bruke begrepet overgangen til voksenlivet som utgangspunkt i stedet for ettervern er det fordi jeg ønsket å bruke et mer dynamisk begrep om denne fasen. De unge er i utvikling mot en selvstendig tilværelse, og det er behov for et begrep som i større grad kan beskrive denne utviklingen. Videre er det slik at forskningsfeltet og lovgivningen har beveget seg i retning av å bruke dette begrepet (Paulsen, 2018; Bakketeig og Backe-Hansen, 2018; Tysnes og Kiik, 2015).

Det at resiliens er en forholdsvis ny vitenskap som har et vidt spekter av innfallsvinkler er en utfordring. Jeg har derfor valgt ut de delene av begrepet resiliens jeg mener er mest relevante for å belyse min problemstilling, og som er forankret i forskning. Det ble tidlig gjort et valg om å utelate gener som en faktor for resiliens i denne studien, da det er mye forskning som gjenstår for å forklare hva som ligger til grunn for genenes betydning når man skal forklare barns motstandskraft. Det vil i stedet bli gitt en dypere innføring i miljøets påvirkningskraft. Beskyttelsesfaktorer sammen med resiliens som begrep vil være det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget som tar for seg skolens rolle i arbeidet med å fremme resiliens hos utsatte barn og unge.

Sosial støtte er et sentralt begrep som krever en større redegjørelse som jeg vil gå nærmere inn på i kapittelet teori og begrep. Barry (2010) viser til at tidligere forskning har vist at sosialt nettverk i form av familie og venner er av stor betydning for ungdom i overgangen til voksenlivet. For disse ungdommene som ikke har et sterkt nettverk å støtte seg til blir spørsmålet hvem kan de støtte seg til og hvordan kommer man i posisjon til å være en støtte for dem? Feeney og Collins (2015:117) presenterer en teoretisk modell der relasjoner er sentralt for å fremme eller hemme trivsel og utvikling, nære relasjoner er mer enn en ressurs når man møter motgang. Relasjoner kan også sette mennesker i stand til å nyttiggjøre seg anledninger til vekst og utvikling når de ikke møter motgang. Sosial støtte må derfor forstås som en interpersonlig prosess, som er viktig i begge disse livskontekstene (Feeney og Collins, 2015:114).

1.4 Dagens ståsted

For å forstå noen utfordringer ungdommer i overgangen til voksenlivet strever med er det viktig å se på hva forskningen viser. En stor registerstudie og et prosjekt som omhandler hvordan det går med barnvernsbarn er publisert i Norge de seneste årene. Det er registerstudiet «*Barnevern i Norge 1990 - 2010*» (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen og Hvinden, 2014) og et nylig avsluttet prosjekt i regi av Norges Forskningsråd, «*Against all odds*» (Boddy, Lausten, Backe-Hansen og Gundersen, 2019). I det første nevnte studie måles det å ha en god voksenkarriere med levekårsindikatorne fullført utdanning, brutto inntekt, bruk av sosialhjelp og arbeidsledighet. Disse kriteriene trenger ikke være avgjørende for hva det vil si å ha et godt liv, men det er ofte sentrale elementer i det å klare seg som voksen. På alle disse områdene kommer de tidligere barnevernsbarna vesentlig dårligere ut enn tilsvarende gruppe jevnaldrende i sammenlikningsutvalget i begge undersøkelsene. Et eksempel var at i 2009 var det 39,6 % av barnevernsutvalget som fullførte videregående utdanning, men i sammenlikningsutvalget var det 80,5 % som fullførte videregående utdanning. Blant barnevernsutvalget er det 42,2 % som oppfyller tre av fire kriterier, men i sammenlikningsutvalget var tallet på 83,5 %. Undersøkelsene viser også at det er langt flere med barnevernsbakgrunn som mottar sosialhjelp enn i befolkningen ellers (Backe-Hansen et.al., 2014). Denne forskningen peker på at tidligere barnevernsbarn strever med overgangen til voksenlivet.

En viktig målsetting med prosjektet «*Against all odds*» var å lære av erfaringene og utviklingen til de som gjør det bra som unge voksne, ikke bare fokusere på alle risikofaktorene. I tillegg var det en målsetting å utvikle ny kunnskap om hvordan tjenester til unge på vei ut av barnevernet kan tilbys på målrettede og effektive måter. I alt deltok 75 unge voksne mellom 16 og 32 år fra Danmark, England og Norge (Boddy, Bakketeig og Østergaard, 2019). De ble intervjuet to ganger med ett års mellomrom. Alle var enten under utdanning eller i arbeid da de ble med i prosjektet. «*Against all odds*» har bidratt med flere viktige lærdommer. Forskjeller mellom de tre landene, særlig når det gjelder fleksibilitet i tilbudene, påvirker de unges muligheter til å utnytte de mulighetene som finnes. Her peker for eksempel Norge seg ut når det gjelder fleksibilitet i ordningene for å fullføre videregående skole (Boddy et. al., 2019). Felles for de tre landene er at de unge voksne ser utdanning som

viktig, og etterlyser muligheter for å få en utdanning selv om de trenger mer tid og kanskje andre måter å organisere forløpet på enn unge voksne flest (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018).

2.0 Teori og begrep

I dette kapittelet vil jeg legge frem relevant teori som ligger til grunn for min besvarelse av masteroppgaven. Sosial støtte er et sentralt begrep i denne oppgaven og vil bli gjort rede for. Betydningen av begrepet og ulike former for sosial støtte vil bli vektlagt. Resiliens er viktig i denne sammenheng for å forstå faktorer ved samspill og individ som gjør at noen av disse ungdommene klarer seg mot alle odds. Sosial støtte er en av de mest resiliensfremmende faktorene, og for å sørge for en god overgang og start på voksenlivet er det viktig å vite hva ungdommene i litteraturen viser til som støttende i overgangen. Videre vil jeg trekke paralleller mellom sosial støtte og tilknytningsteori. Dette gjør jeg for å forstå forutsetningene for å motta og benytte seg av sosial støtte. Det er også sammenhengen mellom hvordan man forholder seg i relasjoner og hvordan man klarer å benytte seg av den sosiale støtten. Tilknytningsteori gir et grunnlag om trygghet som er en viktig forutsetning for forståelse av både relasjon, resiliens og sosial støtte. I tillegg har jeg valgt å ta utgangspunkt i Bronfenbrennes økologiske utviklingsmodell for å forstå ungdommers svar på påvirkninger og samspill med de som de hadde kontakt med og som hjalp dem i overgangen til et selvstendig voksenliv. Den økologiske utviklingsmodellen har hovedfokus på mennesker og miljø i samspill med hverandre.

2.1 Resiliensteori

Denne teorien gir en mulighet for å danne et perspektiv på ungdom i barnevernet og sammenhengen mellom resiliens og risiko. Storø (2012) redegjør for begrepet resiliens med å forklare det som «motstandsdyktighet» eller å klare seg godt på tross av store utfordringer. En annen måte Storø (2012) forklarer begrepet på er individets evne til å håndtere risikofaktorer. Ungdom i barnevernet har gjerne vært i situasjoner hvor de har vært utsatt for risiko i ulik grad. Men risiko kan også knyttes til forhold ved ungdommen selv. I resiliensteorien gir økt antall risikofaktorer økning i negativ utvikling hos den unge. Det som derfor blir viktig i arbeid med ungdom i ettervern er å bygge opp under faktorer som kan utvikle resiliens hos ungdommen. Storø (2012) nevner her den unges tilgang på støttende relasjoner som faktorer

som kan styrke resiliens hos ungdommen, og denne støtten burde være personlig og relasjonell. Her trekker Storø frem stabilitet, varme, kontinuitet i tiltak som viktige for å danne resiliens, og på denne måten gi ungdommen mulighet for å danne en positiv identitetsutvikling.

Begrepet ”resiliens” stammer opprinnelig fra industrien og fysikken, og viser til evnen et materiale har til å opprettholde sin opprinnelige tilstand eller form, etter å ha blitt utsatt for en sterk påkjenning. Etterhvert har begrepet blitt utvidet til medisinen og brukt for å beskrive pasienters evne til å restituere etter fysiske traumer slik som kirurgiske inngrep eller ulykker (Førde, 2014). Senere har begrepet blitt brukt i studier av barn av psykisk syke mødre og dermed overført til psykologien. I dag er likevel resiliens velkjent også som teoretisk begrep innen positiv psykologi og psykisk helsefremmende atferd. Det er dermed generelt akseptert at resiliens dreier seg om å komme seg etter voldsomme eller stressfylte problemer eller vise relativt god utvikling til tross for risikosituasjoner (Rutter, 2012, Masten, 2014; Førde, 2014).

Resiliensperspektivet søker å inkorporere forholdet mellom risiko- og suksessfaktorer, utviklingsveier og kritiske vendepunkter. For eksempel så er det gjort noen norske studier hvor barnevernsungdom er intervjuet. Disse gir innsikt i hvordan ungdommene selv opplever overgangen til en voksentilværelse. Et av forholdene som fremheves av mange ungdommer er betydningen av å ha en god relasjon til en voksen (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018; Høj Anvik, 2016). Med andre ord er man opptatt av på hvilke måter barn og unge i barnevernet håndterer den situasjonen de er i, og hvordan det er mulig å bygge på ressursene de har for å snu et uheldig utviklingsløp (Backe-Hansen, 2018; Paulsen og Berg, 2016). Ungdom med barnevernsbakgrunn har ofte opplevd større belastninger enn andre ungdommer på grunn av mangler i omsorgen de har fått, og de utgjør således en utsatt ungdomsgruppe. De strever mer på flere områder som unge voksne enn ungdom som ikke har en slik bakgrunn (Oterholm, 2015).

Individuelle resiliensfaktorer

Det er vanligvis tre hovedfaktorer som fremmer resiliens hos barn; personlige egenskaper hos individet, trygge og gode relasjoner til minst en voksen person, og sosial støtte fra foreldre og

miljøet som omgir barnet (Masten, 2001, s. 234; Masten & Garmezy, 1985). Individuelle beskyttelsesfaktorer inkluderer blant annet: God intellektuell fungering, sosial kompetanse, lett temperament, tro på egne krefter, opplevd kompetanse, egenverd og selvtillit (Rutter & Rutter, 2000, s. 258). Beskyttelsesfaktorer i familien er: Nær relasjon til minst en omsorgsgivende person, myndig foreldreatferd, gode sosioøkonomiske fordeler og relasjoner med andre familiemedlemmer i nettverket. Beskyttelsesfaktorer i nærmiljø/nettverk inkluderer: Bånd til prososiale voksne rollemodeller utenfor familien (f.eks. miljøterapeut), tilknytning til prososiale organisasjoner og effektivt skolemiljø.

Den aller viktigste resiliensfaktoren er en god og trygg relasjon til minst en signifikant person. Foreldrenes ansvar og evne til å formidle forventinger og grenser spiller også en stor rolle i barns utvikling. Også gode relasjoner i skolen blant medelever og i nærmiljøet virker beskyttende.

Self-efficacy

Mennesket har alltid strevd etter å kunne kontrollere livene sine i den kulturelle kontekst som det befinner seg i. Som mennesker blir vi påvirket av den kulturelle og sosiale konteksten som omgir oss, og de valgene som vi tar har håpentligvis positive konsekvenser for vår utvikling. Det å utvikle sine ferdigheter og ha tro på egne krefter kan påvirke og øke livskvaliteten. Wormnes og Manger (2015, s. 144) hevder at det å tro på egne krefter er en viktig prestasjonsfaktor. Jo mer individet tviler på egne ferdigheter, desto dårligere vil det prestere. Hvis vi ikke ser sammenhengen eller meningen med å løse en oppgave, kan dette påvirke vår prestasjon både nå og senere. Bandura (1997) har i sin forskning kommet fram til et sentralt fenomen som han kaller for self-efficacy. Han definerer self-efficacy som: «people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives».

Self-efficacy har blitt oversatt til andre begrep som «selvkraft», «selvtillit», «selvbilde», «forventing om mestring» og «tro på egne krefter. Jeg velger å oversette begrepet til det sist nevnte og mener dette ivaretar Banduras definisjonen på best mulig måte. Det å tro på egne krefter og ferdigheter sier noe om troen vår på egne muligheter for å kunne løse ulike

problemer og oppgaver, og slik få til ønskede resultater. En sterk følelse av «self-efficacy» forsterker individets tro på egne krefter og bidrar til økt velvære. Personer som er trygg på sine ferdigheter vil være mer mottakelige for utfordringer enn personer med lav trygghetsfølelse. Olsviks og Traavik hevder at det å tro på egne krefter er både relasjons- og kompetanserelatert, der individets forståelse, opplevelse og forventning er helte sentrale faktorer. Tro på egne krefter kan forstås som en prosess som foregår før og etter gjennomføring av selve oppgaven. Den er mer knyttet til prosessen enn oppgavens resultater. I hvilken grad vi opplever «self-efficacy» er relativt, og forteller noe om i hvor stor grad individet føler kontroll over hendelser som påvirker livet og de oppgavene som møter det. Det å ha forventninger til seg selv og sine evner vil påvirke forhold som er viktig for ens livskvalitet, hvilke mål man setter seg, og individets engasjement i forhold til å løse oppgaver og til å prestere.

2.2 Tilknytningsteori

Tilknytning er en medfødt tilbøyelighet for å knytte følelsesmessige bånd til personer som kan gi beskyttelse (Bowlby, 1997). Dersom omsorgsgiver er sensitiv, møter barnets behov, hjelper det med å regulere seg ved opplevd smerte og ubehag, vil barnet utvikle en trygg tilknytning og søke og konferere omsorgspersonen ved senere utfordringer. Dette legger grunnlaget for barnets mentale representasjoner av seg selv og andre. Barnet må ha en trygg tilknytningsperson å kunne søke tilbake mot som utgangspunkt for å tørre å utforske. Barnet vil også føle behov for å teste relasjoner «*er du her for meg selv om jeg gjør dette*». Dersom barnet ikke har fått dette fra sine omsorgspersoner, vil det ha slik adferd når det får en slik type relasjon til en voksen, selv om han eller hun ikke er et barn lenger, men en ungdom.

Trygg tilknytning anses som en beskyttelsesfaktor og henger tett sammen med gode relasjoner. Olsen og Traavik (2010) viser til flere studier der det kommer frem at denne tilknytningen skapes allerede i spedbarnsalderen. Luthar (2006) har gjennom studier kommet frem til at barn av mødre som ikke klarer å møte barna med respons på signalene de sender ut i tidlig alder, ofte kan slite med atferdsproblematikk på et senere tidspunkt. Godt samspill fra tidlig alder og trygge foreldre som har en responsevne og sensitivitet er faktorer som ligger til grunn for at tilknytningen som igjen skaper resiliens skal finne sted (Olsen & Traavik, 2010). Men hvis mor ikke er tilstede kan en annen nær omsorgsperson fylle hennes rolle, og man kan

derfor legge til rette for en normal utvikling likevel. God selvoppfatning og mestringsevne henger ifølge forskning sammen med den trygge tilknytningen man opplever sammen med minst en signifikant annen på et tidlig tidspunkt. Studier viser at trygg tilknytning kan være med på legge grunnlag for at barnet klarer å knytte gode relasjoner senere i livet (Luthar, 2006). Resiliensfaktoren som har vist seg å beskytte mest mot psykiske problemer er trygge og gode relasjoner innenfor nærmeste familie. Dette forteller oss at gode foreldre er de som best kan legge til rette for resiliens hos sine barn (Olsen & Traavik, 2010). I flere studier ser man likevel at barn som klarer seg godt ofte har en viktig person i livet sitt utenom foreldre eller såkalt primæromsorgsiver (Borge, 2010).

I hovedsak er denne teorien benyttet i forståelsen omkring barn, men i den senere tid har teorien vært benyttet i senere livsfaser, slik som ungdom (Storø, 2012). Storø beskriver at ungdom som har vært i kontakt med barnevernet kan ofte være preget av en utrygg tilknytning, hvor de har vansker med å etablere nære relasjoner på grunn av tidligere erfaringer omkring avvisning i deres familier eller nettverk. Atferden hos ungdom som har opplevd en utrygg tilknytning har lett for å avvise selv eller klamre seg til relasjoner som blir dannet. Storø (2012) poengterer at disse relasjonelle erfaringene ofte kommer til uttrykk i overgangen, hvor kombinasjonen av hjelp fra andre og forventning om å klare seg selv blir gjeldende.

2.3 Bronfenbrenners økologiske modell

Den økologiske modellen er sentral i denne oppgaven, spesielt på grunn av hvor viktig relasjoner er i denne teorien. Bronfenbrenner presenterer en fascinerende sammenfatning av faktorer som finnes i en persons oppvekstmiljø og som virker inn på personens sosiale og personlige utvikling. Modellen er anvendbar for hvert enkelt individ for å få mer innsikt i hvilke instanser man forholder seg til både på et direkte, og et indirekte plan. Ved å se på hvem som befinner seg på de ulike plan og hva slags relasjoner det er mellom dem kan man få innblikk i hva og hvem som er med og påvirker den sosiale og personlige utviklingen. I et interrelatert sosialt samfunn er de fleste individ i relasjon med opptil flere andre personer eller instanser, i ulik grad til ulik tid på mikro-, meso-, ekso-, og makronivå. Når mikrosystemene er i relasjon med hverandre danner de mesosystemer som har en direkte virkning på ungdommens overgangssituasjon.

Bronfenbrenner er opptatt av den stadige utviklingen som vi mennesker i et sosialt samspill er, derav omtales mennesket i utvikling som ”*the developing person*” eller ”*the growing human*” (Bronfenbrenner, 1979). Modellen er en teoretisering av det transaksjonelle forholdet mellom et individ og dets omgivelser. Det er et samspill preget av biologiske, psykologiske og sosiale forhold. John Donne sa «*no man is an island*» (Donne, 1988), individet blir til i møtet med sine omgivelser og sine medmennesker. Hvordan omgivelsene er lagt til rette for, både i personens umiddelbare, direkte miljø, eller i det ytre, indirekte miljøet vil være med på å prege den enkeltes muligheter for vekst og personlige, emosjonelle, mentale og sosiale utvikling. I et slikt perspektiv blir flere aktører delaktige i hvordan forholdene legges til rette for å kunne delta på de arenaer som måtte være ønskelig. Og i en slik prosess blir relasjoner av stor betydning. Da kan det være nyttig med en kartlegging av hvilke relasjoner som eksisterer i den enkeltes direkte og indirekte miljø. Kvaliteten på relasjonene vil være med på å påvirke hvor gode overgangene blir for den enkelte. Er det gode relasjoner på mikro- og mesonivå, samt at faktorer på ekso- og makronivå er lagt til rette for at man skal lykkes, så er et godt grunnlag for overgangsprosessen. Den styrkes av gode relasjoner, og omgivelser som virker støttende for ungdommen og som ønsker at han eller hun skal få en vellykket overgang til voksenlivet.

Bronfenbrenners modell er en systemisk modell. Den er delt inn i fem ulike system som er flettet inn i hverandre, som sirkler, og de er gjensidig avhengige av hverandre.

Det består av mikrosystemet, som kan være familien, nærmiljøet, barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Det viktigste med mikrosystemet er at det dannes personlige relasjoner mellom barnet og de andre som oppholder seg der (Kvelling (red.) 2012). Mesosystemet omhandler forbindelsen mellom to eller flere ulike miljøer. Hjemmet er å regne som et mikrosystem, likeså skolen. Når barnet begynner på skolen dannes det et nytt mesosystem da det opprettes en forbindelse mellom skolen og hjemmet. Bronfenbrenners modell er en økologisk modell og skolestart viser en økologisk overgang, fordi barnet går inn i et nytt miljø (Guldbrandsen 2016).

Eksosystemet er miljø som barnet ikke er en aktiv deltager av, men det blir indirekte påvirket av det. Graden av kontakt mellom skolen og hjemmet, og innholdet av kontakten omfatter eksosystemet. Andre eksempler på eksosystem, kan være foreldrenes venner og arbeidsplass, som påvirker foreldrene og familiesituasjonen, som igjen indirekte påvirker barnet (Kvelling

2015). De beslutninger som omfatter ideologiske, historiske, økonomiske og politiske prioriteringer i samfunnet vårt, omfatter makrosystemet. Plikten til grunnskoleutdanning og retten til videregående utdanning er eksempler på slike beslutninger. Enkelte beslutninger på makronivå vil gripe sterkt inn på befolkningen (Ibid.). Kronosystemet omhandler menneskets utvikling som en livslang prosess. Vi blir aldri ferdig utviklet som mennesker, og kronosystemet er som en tidslinje fra fødsel til død (Guldbrandsen 2012)

Jeg har valgt dette perspektivet med utgangspunkt i at unge med barnevernerfaringer påvirkes både på mikro-, meso-, ekso- og makronivå som alle andre, men de har i tillegg et mangfold av direkte og indirekte forbindelseslinjer til mange ulike institusjoner i hjelpeapparatet.

Systemteori

Familie, barnehage, skole, arbeid og fritidsaktiviteter er alle eksempler på sosiale systemer vi alle daglig deltar i. For å ta skolen som et eksempel, er det et sosialt system, der vi som arbeider der, elevene, pårørende og andre samarbeidsinstanser forholder oss til regelmessig og er en del av. Enten vi vil eller ikke, blir vi deltagere i det sosiale systemet det er. Skolen setter rammer og betingelser for hvordan vi skal forholde oss og oppføre oss når vi er der. Samtidig som vi blir påvirket av skolen som system, vil vi også påvirke skolen, enten direkte eller indirekte, fordi vi samtidig er aktører i dette systemet. Når det er interaksjonen mellom omgivelsene og enkeltindividet som vektlegges i forståelsen av handling og atferd, har vi en systemisk forståelse. Systemteori kan derfor forklares som en samlebetegnelse for sammenhenger og teorier innen og mellom sosiale systemer (Overland og Nordahl 2013).

Skolen har tradisjon for å ha et individperspektiv når det oppstår problemer. Det er lett å flytte fokus fra barnets ressurser og egenskaper til avvik og abnormalitet. Negative egenskaper ved barnet vil da gi en enkel lineær forståelse av problemet. Det er barnet som må endre seg. Systemisk teori har en sirkulær forståelse som ivaretar kompleksiteten ved å omfatte hele skolen som et sosialt system, som barnet gjensidig påvirker og blir påvirket av. Relasjoner, sammenhenger og helhetlig tenkning kjennetegner en systemisk forståelse (Overland og Nordahl 2013). Det er viktig å understreke at det ikke finnes en objektiv virkelighet, for systemisk tenkning er virkeligheten en sosial konstruksjon der barnets egen virkelighetsoppfatning formidles til andre gjennom språket. Forståelsen vi får av problemet er

derfor helt avhengig av den kommunikasjonen vi anvender. Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegger også dette perspektivet (Overland og Nordahl 2013).

Tverrprofesjonelt samarbeid

Skolen har lang praksis på å ha lærere som fagkompetanse i skolen. Etter hvert ble det ansatt assistenter og fagarbeidere. De siste årene har som tidligere nevnt, flere miljøterapeuter blitt ansatt på grunn av kompleksiteten i problemene elever sliter med, og mangelen på rett fagkompetanse (Håvie 2012). Dette innebærer en annen type samarbeid enn hva lærerne har vært vant til med assistenter og fagarbeidere samt andre samarbeidsinstanser som PPT, BUP og barneverntjenesten. I faglitteraturen vises det til flere begrep som omfatter tverrprofesjonelt samarbeid (Willumsen og Ødegård, 2014). Tverrfaglig samarbeid, fellesfaglig samarbeid og flere. Jeg har for enkelthetens skyld valgt å forholde meg til begrepet tverrprofesjonelt samarbeid. Fokuset for det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen handler om å gi en best mulig tjeneste til barnet og dennes foreldre.

Når flere profesjoner arbeider tett sammen ser vi det som tverrprofesjonelt samarbeid. De har en felles oppgave eller prosjekt, de er opptatt av felles beslutninger som igjen innebærer integrasjon av andre faggruppers kompetanse. Innad i samarbeidsgruppen skapes en form for «medviten», en sammenslutning av ulike bidrag, som de ikke kan oppnå hver for seg. Det er gjennom diskusjoner og refleksjoner over barnets komplekse behov og spørsmål mellom samarbeidspartene slik merviten utvikles (Willumsen og Ødegård, 2014). Skal et tverrprofesjonelt samarbeid fungere til det beste for barnet, krever det høy grad av egen bevissthet om sin kompetanse som profesjonsutøver. For å sikre en helhetlig ivaretagelse av barnet er det også nødvendig å sette seg inn i og ha forståelse for samarbeidspartenes kompetanse og hvilke tjenester de kan bidra med (Willumsen og Ødegård, 2014).

For det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærer og miljøterapeut og andre faggrupper i skolen, er det viktig å avklare hvilken rolle den enkelte skal ha. Miljøterapeuten må ha respekt og forståelse for lærerens ansvar, samtidig som at læreren må få innsikt i miljøterapeutens kompetanse slik at kompetansen blir brukt på rett måte. Det er også viktig å avklare ansvar i forhold til elevene, hvem kan snakke med barnet om hva. Vi er alle på skolen for å gi barn et best mulig oppvekst- og skolemiljø.

For å få en god oversikt over de ulike behov elevene i skolen har, er tiltakspyramiden et fint hjelpemiddel. I diskusjonsdelen vil jeg ta utgangspunkt i denne tiltakspyramiden for å finne ut hvordan miljøterapeuten kan arbeide med alle, noen og få elever og for å sikre deres rett til et godt skolemiljø (Håvie, 2012).

2.4 Sosial støtte

En av de viktigste mestringskomponentene hos ungdom, og også ungdom i risiko, er evnen til å søke sosial støtte. Særlig er nytten av en varm og støttende voksenrelasjon viktig for den unges motstandsdyktighet, også i overgangen til voksentilværelsen (Stein, 2012; Storø, 2012). Storø (2012) skriver at hva slags relasjoner barn og ungdom trenger avhenger av alder og modenhet. Et lite barn trenger mye trygghet og omsorg for å kunne bli trygg nok for å utforske og selvstendigjøre seg. En ungdom trenger også dette, men på en annen måte, og selv om de trenger trygghet vil de søke mer selvstendigjøring og definere seg selv. Foreldre, eller andre omsorgspersoner, kommer da i en annen posisjon og jevnaldrende, prososiale venner trer mer fram (Stein, 2012). Dette er venner som er støttende og har positiv innflytelse på utdanning, verdier og normer i samfunnet. Sosial kontekst spiller også inn ved at de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012).

Sosial støtte blir sett på som grunnleggende for å utvikle god psykisk helse. Flere undersøkelser viser at god sosial støtte demper belastninger i nåtid og senere i livet. Mange har også erfart dette fra egne liv, og det kan være en årsak til at begrepet blir brukt i flere fagdisipliner (Dalgard, 1995). En kartleggingsundersøkelse i 17 europeiske land viser at hyppigheten av psykiske plager øker med manglende sosial støtte (EUPHIX, 2008). Manglende sosial støtte kan føre til at man trenger mer hjelp og opplever mer fysisk og psykisk stress. Antonucci (2010) mener i sin forskning å finne evidens for at sosial støtte har en stor innflytelse på den psykiske helsen. Det er imidlertid ikke grunnlag for å kausalforklare sammenhengen mellom psykiske plager og manglende sosial støtte på bakgrunn av disse undersøkelsene. Altså vet man ikke om psykiske plager medfører at man har lite sosial støtte eller om lite sosial støtte gjør at man får psykiske plager (Sandanger, Sørensen, Dalgard og Ingebrigtsen, 1995). Men det som kan fastslås er at sosial støtte er særlig avgjørende for den

som går gjennom overganger som innebærer risiko, og støtten må være personlig og relasjonell (Storø 2012). Barry (2010) viser til at tidligere forskning har vist at sosialt nettverk i form av familie og venner er av stor betydning for ungdom i overgangen til voksenlivet. For disse ungdommene som ikke har et sterkt nettverk å støtte seg til blir spørsmålet hvem kan de støtte seg til og hvordan kommer man i posisjon til å være en støtte for dem? Collins, Spencer & Ward (2010) mener dette er spesielt viktig for ungdom i sårbare situasjoner, og at støttende relasjoner er av betydning for å fremme resiliens og hindre marginalisering.

2.5 Relasjoner

En relasjon er forholdet og samspillet mellom to mennesker, og forskning viser oss at gode relasjoner som en av de viktigste faktorene for å utvikle resiliens (Luthar, 2006). Det er her viktig å påpeke at kvaliteten på denne relasjonen er av avgjørende betydning for at den skal fremme resiliens (Borge 2010). Det har så langt vært vanlig at forskningen om ettervern konsentrerer seg mest om betydningen av sosial støtte når man møter motgang (Paulsen og Berg, 2016), selv om noen også er inne på at relasjoner i form av sosial støtte fører til bedre resultater for de unge voksne (Marion, Paulsen og Goyette, 2017).

Spørsmålet er ikke bare om noen gir støtte, men hva slags kvalitet støtten har. Nære relasjoner kan være en kilde til stress så vel som støtte, og støtte med dårlig kvalitet kan ha negative konsekvenser (Feeney og Collins, 2015:122). Det at en relasjon finnes, er ikke nok i seg selv, særlig hvis man som ung voksen har en historie med kompliserte relasjoner til foreldre og andre (Jessen og Backe-Hansen, 2017; Wade, 2008). Skal man bidra til å fremme trivsel og utvikling, kreves sensitivitet og fleksibilitet, og evne hos den som gir støtte til å tilpasse seg situasjonen. Tilbud om støtte må vise generøsitet og gode hensikter, beskytte mottakerens selvfølelse, anerkjenne hans eller hennes følelser og behov, formidle aksept og respektere mottakerens synspunkter og autonomi. Forskning om unge voksne er i tråd med dette og nevner anerkjennelse (Paulsen, 2018), tillit (Hedin, 2017), konsistens og forutsigbarhet (Sanders, Munford, Ballantyne, Henaghan, Allison & Jackson, 2017; Skoog, Khoo og Nygren, 2015).

2.6 Anerkjennelse som grunnlag for forståelse og praksis

Anerkjennelse som begrep brukes i mange sammenhenger i dagligtalen, for eksempel at man blir anerkjent av kollegaer fordi man gjør en god jobb, eller at man blir anerkjent av vennegjengen fordi man er god i fotball. Altså brukes ordet anerkjennelse i det daglige ofte om å sette pris på noe eller noen. Når man bruker anerkjennelse som teoretisk forståelsesramme, ligger det en mye bredere forståelse til grunn, hvor man forstår anerkjennelse som et fundament for individets mulighet til å realisere seg selv og muligheten for å bli en integrert del av samfunnet (Paulsen & Thomas, 2018).

Altså favner teorien både det individuelle, samfunnet og samspillet mellom individ og samfunn, og flere forskere har argumentert for at anerkjennelseperspektivet derfor kan være et nyttig teoretisk perspektiv i forskning og arbeid med barn og unge (Follesø, 2010; Thomas, 2012; Thrana, 2015), barnevernsarbeid (Fylkesnes, Iversen, Bjørknes, & Nygren, 2015; Houston & Dolan, 2008) og for å forstå overgangen til voksenlivet for ungdommer som har hatt barneverntiltak (Warming, 2014).

Det er utviklet flere teorier om anerkjennelse, og jeg velger her å bruke Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 1995). Utgangspunktet i hans teori er intersubjektivitet og at menneskers identitet skapes og utvikles i relasjon med andre. Hans relasjonelle perspektiv gjør at sosial støtte og støttende, utviklende relasjoner blir viktig. Fokuset på nettverk og støttende relasjoner blir av spesielt stor betydning for denne gruppen ungdommer fordi nettopp manglende sikkerhetsnett og begrenset sosial støtte er påpekt å være en av de største utfordringene for ungdommer som går ut av barnevernet (Blakeslee, 2012; Goodkind, Schelbe, & Shook, 2011; Höjer & Sjöblom, 2010; Paulsen & Berg, 2016). Thomas (2012:454) beskriver at Honneth har utviklet en «*theory of social progress that is founded on the concept of recognition as a fundamental element in human interaction and individual and group identity*» (2012:454). Honneth mener at grunnlaget for selvrealisering hviler på tre former for anerkjennelse i hverdagslige relasjoner: kjærlighet, rettigheter og solidaritet.

Honneths teori bidrar til å se kjærligheten som det mest grunnleggende for menneskets utvikling av selvtillit og deltagelse i sosiale fellesskap. Anerkjennelse gjennom kjærlighet, rettslig anerkjennelse og solidarisk anerkjennelse utgjør teoriens tre anerkjennelsesformer. Det sentrale er at de henger sammen, påvirker hverandre og er hver en forutsetning for hverandre. For hver nye form for gjensidig anerkjennelse, styrkes individets mulighet til selvrealisering og tilhørighet. Det bidrar til at mennesket kan oppfatte seg selv som et autonomt subjekt. Anerkjennelse anses som den universelle betingelsen for selvrealisering på betingelse av at frivillighet er til stede.

Han skiller mellom den private sfære, den rettslige sfære og den solidariske sfære og mener at alle mennesker kjemper om anerkjennelse i disse forskjellige sosiale fellesskapene - eller anerkjennessfærer. Honneth mener at anerkjennelse via kjærlighet danner grunnlaget for selvtillit, at anerkjennelse gjennom rettigheter danner grunnlaget for selvrespekt, og at anerkjennelse gjennom solidaritet danner grunnlaget for selvaktelse. Han mener at vi som individer i intersubjektive relasjoner må motta anerkjennelse i de ulike sfærene for å kunne utvikle en intakt identitet og positiv selvforståelse. Han mener også at vi alle, gjennom dette, kjemper for tilhørighet og inkludering i ulike sosiale fellesskap og i samfunnet. Hver anerkjennelsesform er en forutsetning for de andre, og de forskjellige anerkjennelsesformene er også en forutsetning for et fullt ut integrert samfunn, altså et samfunn hvor alle er inkludert som aktive medborgere.

På denne måten kan dette teoretiske rammeverket være et analytisk verktøy som kan hjelpe oss å forstå de unges negative erfaringer som krenkelse og å vise kompleksiteten i de dynamikkene som former og bidrar til både anerkjennelse og krenkelse for denne gruppen ungdommer (Warming, 2014).

2.6 Ettervern

Barnevernstiltak avsluttes når barnet har blitt voksen, juridisk er det ved fylte 18 år. Alle tiltak barnevernet har på ungdom over fylte 18 år er ettervern. Tiltak for ungdom over 18 år er regulert av Barneverntjenestelovens § 1-3 (1992). For barn som har hatt tiltak fra barnevernet før fylte 18 år vil det, dersom ungdommen samtykker, være mulig å opprettholde eller erstatte

disse tiltakene med andre tiltak fra 18 år og fram til ungdommen er 23 år (Barneverntjenesteloven, 1992, § 1-3; KS, 2017).

I Norge har temaet overgang og ettervern nærmest vært et neglisjert tema, før fokuset på dette området økte fra 2008 og utover. Også internasjonalt har denne gruppen vært oversett (Storø, 2012). Ettervern har i den senere tid blitt et dagsaktuelt tema innen barnevernsfeltet og forskning. (Storø, 2012). Noe av årsaken til dette er økt forskning som belyser bekymringsfulle levekår for tidligere barnevernsbarn som har mottatt ettervern (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018; Kristofersen, 2009). Andre aktører slik som Forandringsfabrikken og barnevernproffene har også bidratt med kunnskapsdeling av egne erfaringer med ettervern til offentlige ansatte som arbeider på fagfeltet (Alexander et. al., 2018). I den sammenheng har mottakerens stemme og erfaringer om ettervern blitt hørt. Også på det politiske plan er ettervern i vinden. Det har den siste tid blitt gitt ut ulike retningslinjer og veiledere fra barne- og likestillingsdepartementet som omhandler beskrivelser og forslag til hvordan ettervern kan forvaltes av den enkelte kommune, og hvordan ulike instanser kan samarbeide omkring denne målgruppen. Dette har resultert i at ettervern til stadighet blir nevnt som et utviklingsområde som det er nødvendig å satse på (Storø, 2012).

3.0 Metode

Metode er en fremgangsmåte, altså et middel for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Den forteller oss hvordan en bør gå frem for å finne denne nye kunnskapen. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med til metoder. Grunnen til at en velger en bestemt metode, er at en mener den vil gi informasjon i form av gode data og belyse spørsmålet en har stilt på en faglig interessant måte. Metoden blir dermed redskapet vårt i det en skal undersøke. Den hjelper oss å samle inn data, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2013:111-114). For å oppnå en god metodisk oppgave er man avhengig av et solid forskningsdesign (Blaikie, 2010). Metod delen gir forsker mulighet til å undersøke virkeligheten systematisk, samtidig som den er med på å skjerpe forskers oppdagelsesevne. Muligheten for å kunne kartlegge hendelser og meninger bak det man utfører, er dermed større. Allikevel er det viktig å påpeke at metoden ikke er et mål i seg selv, bare et hjelpemiddel som skal bidra til at man kommer frem til ny kunnskap (Halvorsen, 2008).

Denne oppgaven har litteraturstudie som utgangspunkt. Jeg vil benytte meg av Chris Hart (1998) sin metodebok «*Doing a literature review*» og Norman Blaikie (2010) sin bok om «*Designing Social Research*». Hovedvekten vil bli lagt på førstnevnte, da Blaikie (2010) bare drøfter tilnærmingen kort i sin bok. Å ta utgangspunkt i disse to bøkene vil gi en bedre kvalitativ forståelse og en oversikt over de ulike tilnærmingene som finnes innenfor en litteraturgjennomgang.

3.1 Begrunnelse for valg av litteraturstudie som kvalitativ metode

Kvalitativ metode har som hensikt å få kunnskap om menneskelige egenskaper, som meninger, opplevelser, tanker, forventninger, erfaringer og holdninger, og å få frem nyanser. En kvalitativ tilnærming handler ofte om å finne meningssammenhenger, og datainnsamlingen foregår ved enten intervju, observasjon, feltarbeid og dokumentanalyse. Kjennetegn ved denne metoden er dybdekunnskap, som vil si at en får mange opplysninger fra få undersøkelsesenheter (Theidemann, 2015:78). Barnevernsfaget faller inn under helse- og sosialprofesjonene. Der vil informasjon og erfaringer om ulike samfunnsfenomener utvides nesten på en daglig basis, fordi kunnskap spres, forskes på og videreutvikles (Aveyard, 2014). Med dette i bakgrunn, vil en litteraturstudie være hensiktsmessig siden dette studiet handler om ungdom med barnevernserfaring som opplever en mer brå overgang til voksenlivet enn ungdommer som ikke har vært i barnevernssystemet (Paulsen, 2016).

Jeg har fokusert på å finne teoretiske artikler, empiriske artikler og annen litteratur som kan være med på å besvare problemstillingen min. Min besvarelse er basert på empirisk forskning som er fagfelleurdert. Det vil si mine empiriske artikler har gjennomgått en kvalitetssikring for å kunne bli publisert (Aveyard, 2014). Aveyard (2014) sier at problemstillingen er det første som trengs å identifiseres når en litteraturstudie skal gjennomføres. En problemstilling bør omhandle et emne forskeren viser særlig interesse for. Etter at problemstillingen er utarbeidet er det viktig å finne rett litteratur. Det er et viktig trinn siden forskeren kan finne både relevant og ikke-relevant litteratur (Aveyard, 2014). Litteraturstudie er kategorisert under kvalitativ metode og vil gjøre det mulig for meg å fordype meg detaljert innen temaet jeg har valgt. Denne typen kvalitativ metode kan ikke bli brukt til å generalisere ett resultat (Dalland, 2007). En litteraturstudie drøfter publisert informasjon innenfor et bestemt område eller emne, i noen tilfeller er det områder innenfor en viss tidsperiode (Silverman, 2013).

Hovedfokuset for akademisk forskning handler om å utvikle nye argumenter. I forbindelse med oppgaven ønsker jeg å gjøre et systematisk litteratursøk med en dekkende søkestrategi. Jeg analyserer og redegjør for resultatet. I en litteraturstudie beskriver Aveyard (2014) flere ulike tilnærminger som kan benyttes. En av disse er systematisk tilnærming som er viktig slik at all informasjon som er tilgjengelig blir innarbeidet. Målet for en systematisk litteraturstudie er å identifisere og finne all tilgjengelig litteratur for et bestemt emne samtidig som å ha en detaljert metodikk (Aveyard, 2014).

En god gjennomførelse av en systematisk litteraturstudie krever at forskeren følger fire prinsipper, disse er beskrevet av Aveyard (2014:10). Den første er å følge et strengt register for å sikre en systematisk prosess, det andre prinsippet er å ha et forhåndsdefinert spørsmål, tredje prinsipp er å ha en søkestrategi hvor ingenting er ugjørt og prosessen ikke er avgjørt før søker er oppbrukt, det siste prinsippet er å utarbeide klare inklusjons og eksklusjons kriterier for å vurdere informasjonen som skal innarbeides i litteraturstudie. Jeg akter ikke å foreta en systematisk litteraturstudie siden jeg ikke vil inkludere kvalitetsvurdering av metoder og teoretiske rammeverk brukt i artikler, valget mitt falt på en tematisk analyse. Det er mer passende for mindre erfarne forskere innenfor litteraturstudie (Aveyard, 2014). I tematisk analyse er det viktig at forskeren gir en kritisk oppsummering av innholdet i studiene som er valgt, formålet med dette er å skaffe en oversikt over alle inkluderte studier og hvilke tilnærminger som er brukt (Aveyard, 2014).

3.2 Datautvalg

En systematisk tilnærming i litteratursøk krever planlegging over to trinn. Det første trinnet er å utarbeide en strategi, den skal videre implementeres i arbeidsprosessen. Selve planleggingsfasen går ut på å tenke ut potensielle begreper og nøkkelord som skal dekke problemstilling og forskningsspørsmålene mine. Ifølge Aveyard (2014) vil dette være grunnleggende om en skal kunne oppnå et omfattende litteraturtilfang. Det samme kan en finne igjen i Hart`s flytdiagram (1998). Dette skjemaet (vedlegg 1) tar også for seg hvordan man bør starte planlegging og kartlegging av prosessen, før man til slutt gjør et utvalg av litteraturen som man ønsker å ta i bruk i analysedelen. De svarene litteraturgjennomgangen gir, kan være med på å danne en ny forståelse og sammenheng rundt temaet. Det er i

hovedsak derfor man benytter seg av en litteraturgjennomgang for å være bedre rustet til å undersøke og identifisere eventuelle «hull» (Hart, 1998). Hart (1998) påpeker derimot at det er viktig å ikke være for kritisk til litteraturen. Fokuset bør heller rettes mot å forstå hva litteraturen prøver å fortelle. Ved å undersøke, indentifisere og sammenligne ulike mønstre i litteraturen vil dette være mulig.

For å søke etter litteratur tok jeg i bruk Hart (1998) sitt flytdiagram. Dette skjemaet tar for seg hvordan man bør starte planlegging og kartlegging av prosessen, før man til slutt gjør et utvalg av litteraturen som man ønsker å ta i bruk i analysedelen.

3.3 Identifisering av nøkkelbegreper og implementering av søkestrategi

Creswell (2012) anbefaler å innskrenke temaet til få begreper ved bruk av korte setninger eller få ord. Nøkkelordene må videre velges med omtanke siden det skal fange essensen til studien (Creswell, 2012), temaet eller problemstillingen til litteraturgjennomgangen (Aveyard, 2014). Innledende ved min datainnsamling ble det gjennomgått et utvalg artikler tilknyttet tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Disse la grunnlag for utvalg av nøkkelbegrep som ble benyttet til å utforme en mer detaljert søkestrategi. Hvert begrep ble brukt som eget søkefilter, der begreper som er tilsvarende i betydning eller som brukes synonymt, ble inkludert. I vinkling mot min problemstilling identifiserte jeg tre nøkkelord: *Ungdom, barnvernserfaring, voksenlivet*. Hvert av nøkkelordene ble brukt som eget søkefelt til å identifisere ord som brukes synonymt eller som er tilsvarende i betydning. Aveyard (2014) poengterer at både tema og spørsmål kan kategoriseres ulikt av ulike forskere, derfor er bruk av synonymbetegnelser viktig i denne prosessen. I det første søkefilteret «*ungdom*» inkluderte jeg nøkkelbegrepene *Barn, Barndom, Fremvekst, Ung-mann, Ung-voksen, Tenåring, Ungdomsårene, Utgangspunkt, Teenager. Child, Children, Young, Adolescents, Minor, Minors, Kid, Kids, Adolescent, Youth, Youths, Young children, Young adult og Young-adults*. I det andre søkefeltet «*barnevernserfaring*» brukte jeg nøkkelbegrepene *Vern, Omsorg, Beskyttelse, Risiko, Bakgrunn, Skole, Kompetanse, Utdanning, Forståelse, Child-welfare, Protection, Risk, School, Background, Education*. I det siste søkefilteret «*voksenlivet*» inkluderte jeg nøkkelbegrepene *Bli-voksen, Myndig, Uavhengig, Nå-myndighetsalder, Voksen-rettigheter, Moden, Grownup, Rights, Independent*. Jeg har også brukt «*skole*» i ulike kombinasjoner med

Miljøterapeut, Atferdsvansker, Risikofaktorer, Beskyttelsesfaktorer, Miljøarbeid og Marginalisering. På engelsk har jeg brukt «*school*» i kombinasjoner med *Social work, Adolescents, Methods og Mental health.* Videre har jeg også søkt med *Problem behaviour, Classroomclimate, Classroom og Social relationships.* I trefflistene til de ulike søkene har jeg sett nærmere på tekstene som har vært relevante for de ulike samarbeidene og relasjonene som eleven, læreren og miljøterapeuten inngår i. Videre har jeg også forsøkt å finne empiri som kunne vise både eleven/ungdommens og fagpersoners perspektiv.

3.4 Databaser og litteratur

Hart's første fase «*Provisinal list of key authors/works*», innebærer en foreløpig liste over viktige forfattere og verk som vil være hensiktsmessig å inkludere i litteraturstudiet (Hart, 1998). Etter identifisering av sentrale nøkkelbegrep ble det foretatt flere test-søk for å evaluere om disse var konkrete nok til å fange kjernen i problemstillingen. Neste steg i søkestrategien og fase to av Hart (1998) sitt flytdiagram skal informasjonskilder og guider til litteraturen identifiseres. Databasene ble vurdert og valgt med tanke på hvilken type litteratur de gir tilgang på. Følgende databaser har blitt benyttet: Oria, Google Scholar, Web of Science, Scopus, Proquest og NORA. Databasene gir ulike muligheter når det gjelder filtrering av søk. Derfor har det vært nødvendig å gjøre tilpasninger til de forskjellige databasene. Så langt det har vært mulig er det benyttet filtrering ved publikasjonstype der «*peer reviewed articles*» og «*journal*» har blitt benyttet. Videre ble søkene, i de databasene det var mulig, begrenset til å inkludere publikasjoner skrevet på engelsk, norsk, svensk og dansk. Ingen databaser er komplette. De skiller seg blant annet fra hverandre når det gjelder hvilke typer tidsskrifter som blir inkludert, hvilke språk som inkluderes, og hvilke typer artikler de prioriterer (Bjørndal et al., 2007:50). For å unngå skjevhet i utvalget er det derfor viktig å benytte seg av flere databaser (Lefebvre, Manheimer, & Glancille, 2008:97). Databasene som mitt empiriske datamateriale kommer fra er alle såkalte fagdatabaser som inneholder flerfaglig vitenskapelig artikler og litteratur og ble valgt fordi de blant annet omfatter fagområdene barnevern, psykologi, sosialt arbeid og sosiologi.

Videre i arbeidet ble søkefiltrene, med hver sine relevante nøkkel- og emneord implementert i søkestrategien. For å utvide søket benyttet jeg meg av kommandoen "OR", dette for å

kombinere hvert enkelt søkefilter når det søkes etter artikler som bruker begrepet *ungdom* eller *barnevern*. Jeg benyttet meg av kommandoen ”AND” for å finne artikler som bruker flere begreper samtidig, eksempelvis *child welfare and education*. Kommandoen ”NOT” ble ikke tatt i bruk, dette benyttes til å ekskludere bestemte nøkkelord fra søket. Dersom søket skal avgrenses kan dette være en effektiv måte å gjøre det på (Aveyard, 2014). Med kombinasjonssøk med ”OR” og ”AND” fikk jeg resultat fra hvert søkefilter i hver enkelt database. Dette gav meg oversikt over antall studier som tar opp temaer knyttet til ungdom, barnvernserfaring og voksenlivet.

3.6 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Fase tre består av «*Detailed search of sources*» og innebærer at man skal arbeide seg frem til hvilke artikler man ønsker å inkludere i utvalget. For å ytterligere begrense søkene mine, fulgte jeg Aveyard (2014) sin anbefaling om å avgrense søkene (Aveyard, 2014:86). En viktig avgrensning var å søke etter nøkkel- og emneord i sammendrag og tittel for å unngå å få et overveldende resultat av litteratur, og for å få den mest relevante litteraturen i forhold til det temaet jeg ønsket å belyse i min studie. I tillegg avgrenset jeg også søkene mine til eksakte hensyn med tanke på dokumenttype, språk, fokusområde og tidsperiode (vedlegg 2). Dette viser til mine inklusjons- og eksklusjonskriterier. Inkluderte land i studien omfatter hovedsakelig land i Skandinavia, England, USA og Australia. Fokus i studien er ungdom som tidligere har vært tilknyttet barnevernet. Målgruppen som inkluderes er ungdommer som har hatt en tilknytning til barnevernet, er unge voksne som regnes for å være over 18 år. Tidsrammen ble satt til å inkludere relevant litteratur innenfor årene 2009 til 2019.

Søkene resulterte i totalt 178 artikler og 6 bøker, 172 og 2 bøker etter å ha funnet duplikater fra ulike databaser. 74 artikler i Web Of Science, 4 bøker og 17 artikler i Oria, 46 artikler i ProQuest, 23 artikler og 2 bøker i Google Scholar, 12 artikler i NORA (se vedlegg 4). Ifølge Aveyard (2014) vil det si at når like referanser oppstår ved repeterte søk, er det tegn på at strategien er fokusert, i forskerrollen får en tilgang på litteratur essensielt for temaet som skal belyses. 122 artikler ble eliminert etter å ha vurdert tittelrelevans. 25 artikler ble eliminert på bakgrunn av innholdet i sammendraget. Jeg gikk ut ifra inklusjons- og eksklusjonskriteriene

til å bidra med informasjon om det var relevant opp mot temaet mitt. Resterende 27 artikler ble lest i full tekst. 4 artikler ble eliminert grunnet manglende relevans. Totalt 23 artikler utgjør mitt empiriske datamateriale som ligger til grunn for studien. Å ha 10 artikler blir sett på som et representativt utvalg så lenge de viser seg å være gode. Ved 5 artikler burde en inkludere noen som er mindre relevant (Aveyard, 2014).

3.7 Utvalg, inkluderte studier og analytisk tilnærming

Den inkluderte litteraturen har etter sentrale prinsipper for tematisk analyse blitt kategorisert etter tema som har blitt identifisert på tvers av datamateriale. For å holde stødig kurs i avhandlingen foreslår Hart (2011) å lage et spørreskjema til litteraturen som kalles «Feature map», et gjenkjennelseskart eller et kartleggingsverktøy for kategorisering av innsamlet informasjon. Dette gjøres i praksis ved å kartlegge litteraturen med det formål å besvare forskningsspørsmål som er definert på forhånd (Hart, 2011). Dette er den andre av to måter som Hart (1998) viser til som en litteraturgjennomgang kan brukes på. Den første brukes i forkant av en studie for å orientere seg i litteraturen og å få oversikt over foreliggende litteratur om temaet. Slik blir gjennomgangen et verktøy for kartlegging av tidligere forskning på feltet. *«It is the ideas and work of others that will provide the researcher with the framework for their own work; this includes methodological assumptions, data-collection techniques, key concepts and structuring the research into a conventional academic thesis»* (Hart 1998:27). Den andre måten en kan benytte seg av en litteraturgjennomgang ifølge Hart (1998) er å undersøke og besvare et sett forskningsspørsmål, slik jeg vil gjøre i denne avhandlingen.

3.7.1 Grunn for et spørreskjema til litteraturen

Grunnen til at et spørreskjema blir utformet er at man skal stille litteraturen spørsmål som skal bidra til å finne svar på avhandlingens forskningsspørsmål, samt oppgavens overordnede problemstilling. Spørreskjemaet (vedlegg 3) fungerer som en mal som bidrar til å klassifisere, systematisere og analysere datamaterialet i oppgaven enklere. Hart (2011) definerer spørreskjemaet på følgende måte: *«...a method by which the content of many articles can be systematically analysed and recorded in a standardized format* (Hart 2011:14). Det blir en slags måte å ”intervjue” litteraturen, med den hensikt at en skal trekke ut sentrale kjennetegn som er relevant for det en ønsker å studere. Ved å gjøre det på denne måten kan man trekke ut nyttig og relevant data samt presentere dette på en tydelig og strukturert måte. Jeg får

mulighet for å klassifisere og kategorisere innholdet i utvalget mitt i et standardformat og på denne måten kan jeg isolere og fokusere på konkrete synspunkter i litteraturen.

4.0 Empirisk funn

Litteraturen som danner grunnlaget for empirien i litteraturstudiet blir presentert gjennom en tabell i første del. Tabellen gir informasjon om forfatterens navn, tittel på arbeidet, publisering og formål. Tabellene under viser en oversikt over hvilke artikler som svarte på de to forskningsspørsmålene som er skissert. Hvert bidrag svarer ikke begge forskningsspørsmål eller fyller alle inkluderingskriteriene, men samlet i helhet vil min problemstilling belyses ved hjelp av de utvalgt litteratur.

I kapittel 4.3 blir datainnsamlingen presentert ved hjelp av spørreskjemaet. Dette blir gjennomført på en systematisk og sammenfattende måte.

4.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som har erfaring fra barnevernet i løpet av sin oppvekst?*

Forfatter(e), årstall	Tittel	Publisert, hvor	Formål
Imsen, G. (2016).	<i>Læreren verden. Innføring i generell didaktikk (5. utg.).</i>	Oslo: Universitetsforlaget.	En viktig oppgave læreren har er å ha omsorg for elevene sine. Det å ha omsorg for elevene sine beskrives som den menneskelige siden ved lærerarbeidet.

Frønes, I. & Strømme, H. (2014)	<i>Risiko og marginalisering.</i>	Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet. Oslo: Gyldendal.	Utdannelse beskytter utsatte barn og unges fremtidige positive utvikling, mens dårlige skoleresultater spiller en viktig rolle med tanke på en negativ fremtid, som for eksempel kan føre til rus, kriminalitet og helseproblemer.
Ungar, Russel & Conelly, 2014.	<i>School based interventions to enhance the resilience of students.</i>	Journal of Educational and Developmental Psychology, 4 (1), 66-83.	Hos en gruppe risikoutsatte elever som tok del i noen av programmene har man funnet at resiliensfremmende tiltak kunne ha en effekt gjennom at de opplevde skolen som et sted for trivsel og velvære.
Ogden, T. (2014).	<i>Sosial kompetanse og problematferd i skolen.</i>	Oslo : Gyldendal Akademisk.	Det å forebygge at elever opplever å komme til kort eller å mislykkes med sin skolegang er det skolens viktigste forebyggende innsats handler om.

Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013).	<i>Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet – en kunnskapsoversikt.</i>	I notat 4. Norsk Institutt for forskning om oppvekst (NOVA) Oslo: NOVA.	Her konkluderer de med at interesse og oppmerksomhet fra signifikante andre, og da spesielt behovet for en voksen person. Tiltak som god tilrettelegging og tilpasset opplæring innenfor ordinær skole har vist seg å ha en effekt på læringen.
Overland, Terje Nordahl, Thomas (2013)	<i>Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen.</i>	Bergen: Fagbokforlaget.	For de elevene som sliter på skolen er dette ekstra viktig, men enkelte av disse elevene tar lite initiativ til relasjonsbygging selv, så læreren må være ekstra på, i sitt arbeide for å bygge en god relasjon til denne eleven.
Waaktar, Trine (2012)	<i>Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena?</i>	Oslo: Kommuneforlaget.	Fant i sin oppsummering av disse intervensjonene at tiltak i skolen ofte var de som fungerte best.

Håvie, Unn (2012)	<i>«På full fart inn i skolen»</i>	Fontene (10): 62-67	Miljøterapeutens bidrag i det tverrprofesjonelle samarbeidet kommer elevene til gode, som videre er med på å styrke skolens evne til å skape et inkluderende og godt skolemiljø.
Lystad, Anne H. (2010)	<i>Ny sjanse i skolen – miljøterapeuter som forebyggende tiltak.</i>	Utdanning nr. 4/26. Oslo: Gyldendal	Cirka 10 – 20% av elevmassen vil for en periode ha behov for ekstra støtte på skolen Miljøterapeuten sin utdanning er sosialfaglig, og derfor er miljøterapeuten trent i å kjenne igjen tidlige tegn på negativ utvikling
Olsen, M., Traavik, K. (2010).	<i>Resiliens i skolen – Om hvordan skolen skal bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.</i>	Bergen: Fagbokforlaget.	Denne er basert på aktuell og anerkjent resiliensforskning, og gir en innføring i hvordan man kan gjennomføre resiliensfremmende arbeid i skolen.

Nordahl, Thomas (2010).	<i>Eleven som aktør</i> (2. utg.)	Oslo: Universitetsforlaget	Relasjoner spiller en viktig rolle for utvikling av resiliens og Thomas Nordahls «eleven som aktør» har derfor blitt en viktig kilde for å få et dypere innblikk dette temaet med tanke på lærerens rolle.
Manger, T. & Lillejord, S. (2009).	Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap.	Bergen: Fagbokforlaget.	Presiserer at det er den faglig flinke, innsiktsfulle og entusiastiske lærerens samspill med elevene som skaper betingelser for god læring i skolen.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?

Forfatter(e), årstall	Tittel	Publisert, hvor	Formål
-----------------------	--------	-----------------	--------

<p>Boddy, Lausten, Backe-Hansen og Gundersen. (2019)</p>	<p><i>Navigating precarious moments? The experiences of young adults who have been in care in Norway, Denmark and England.</i></p>	<p>Journal of Youth Studies. 03/27/2019, pp.1-16</p>	<p>«Against all odds» har bidratt med flere viktige lærdommer. Forskjeller mellom de tre landene (Danmark, England og Norge), særlig når det gjelder fleksibilitet i tilbudene, påvirker de unges muligheter til å utnytte de mulighetene som finnes.</p>
<p>Bakketeig og Backe-Hansen (2018)</p>	<p><i>Agency and flexible support in transition from care: learning from the experiences of a Norwegian sample of care leavers doing well.</i></p>	<p>Nordic Social Work Research. 8 (sup 1): 30-42</p>	<p>Fant at en positiv relasjon mellom sosialarbeider og ungdom, gjorde det enklere å finne fram til fleksibel støtte som ble opplevd som nyttig.</p>
<p>Törrönen, M., Munn-Giddings, C., Gavriel, C. & Morris, D. (2018)</p>	<p><i>Emotional participation of young adults starting their independent living.</i></p>	<p>Nordic Social Work Research, _____</p>	<p>Av relevans for spørsmålet om støtte, er at den sentrale beskjeden fra samtlige deltakere var hvor viktig det forskerne kalte «emosjonell deltakelse» var.</p>

<p>Marion, Paulsen og Goyette (2017)</p>	<p><i>Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care.</i></p>	<p>Child and Adolescent Social Work Journal. 34(6): 573-582</p>	<p>Intervjuet 61 unge voksne fra Quebec om overgangen fra barnevernet til en selvstendig tilværelse. Forfatterne understreker spesielt betydningen av relasjonen mellom unge voksne som forlater omsorgstiltak og deres kontaktpersoner eller sosialarbeidere for at det skal gå bedre.</p>
<p>Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J. K., Stormyr, O & Berg, B. (2017).</p>	<p><i>Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet.</i></p>	<p>Norges barnevern, 94(2), 84-95.</p>	<p>Ungdommene i studien påpeker at ansatte som gir av seg selv, som tar seg tid, som bryr seg om ungdommenes meninger og viser at arbeidet er mer enn en jobb er de som lykkes i å skape tette og gode relasjoner til ungdommene.</p>

<p>Paulsen, V. og Berg, B. (2016)</p>	<p><i>Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services.</i></p>	<p>Children and Youth Services Review, 68, 125-131.</p>	<p>I sin norske studie av 43 unge voksne, fant Paulsen og Berg (2016) at behovet for praktisk støtte, koblet til økonomisk veiledning, økonomisk støtte, bolig og andre praktiske ting i dagliglivet, var det første som dukket opp i intervjuene.</p>
<p>Paulsen, V. (2016)</p>	<p><i>Ungdom på vei ut av barnevernet: Brå overgang til voksenlivet.</i></p>	<p>Norges Barnevern, 93(1).</p>	<p>I studiet blir det tydeliggjort at mange av barnevernsungdommene har og vil ha behov for mer og lengre oppfølging i overgangsfasen til voksenlivet.</p>

Breimo, J. P., Sandvind, J. T & Thommesen H. (2015)	<i>Trøblete overgang i et aldersdelt hjelpesystem.</i>	Norges Barnevern, 91(1).	Formålet med denne artikkelen er å frembringe kunnskap som påvirker overgangen fra barndom til voksenliv for de personen som har vært under systemomsorg.
Hiles, Moss, Wright, & Dallos. (2013)	<i>Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature.</i>	Children and Youth Services Review, 35(12): 2059-2071.	Gjennomgikk i alt 47 studier fra engelskspråklige tidsskrifter, alle publisert etter 2001. Ett sentralt funn var nettopp hvor viktig unge voksne synes det er med praktisk støtte.
Thrana, H. M. (2013).	<i>Kjærlighet: En kjernekompetanse i profesjonelt barnevernarbeid.</i>	Norges Barnevern, 90(1), 3-17.	I studien viser hun til at ansatte som viser følelser ovenfor ungdommen bidrar til å skape tilknytning og bånd mellom dem, og slik påvirker utviklingen av relasjonen.

Jacobsen, T. B. Hammen, I. & Steen, L. (2010).	<i>Eftervern – støtte til tidligere andbrakte unge: midtvejsvaluering af forsøg med eftervern under handlingsprogrammet 'lige muligheter'.</i>	København: SFI – Det nationale forskningscenter for velferd.	Formålet med rapporten var å belyse hvilken effekt ettervern har for barn og unge som har bodd utenfor sitt hjem, på veien til å stå på egne ben.
--	--	--	---

4.3 Presentasjon av funn med utgangspunkt i spørreskjemaet

4.3.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som er berørt av barnevernet i løpet av sin oppvekst?

For å finne svar på forskningsspørsmål 1 er det utarbeidet to spørsmål i spørreskjemaet som skal hjelpe med å besvare forskningsspørsmålet i analysedelen (kap. 5.0).

4.3.1.1 Hvordan kan skoleansatte fremme resiliens hos risikoutsatte elever?

Her konkluderer resultatene med at interesse og oppmerksomhet fra signifikante andre, og da spesielt behovet for en voksen person som følger dem opp og motiverer dem gir positive utslag i det faglige for ungdom under barnevernet. Hovedårsaken til at stadig flere miljøterapeuter blir ansatt i grunnskolen er et ønske om en annen faglig vinkling og kompetanse rettet mot gruppen av utsatte barn og unge. Miljøterapeuten har en større grad av sosialpedagogisk kompetanse enn den enkelte lærer. Det er likevel enkelte forutsetninger som må anses for å være til stede for at miljøterapeutens kompetanse kan anses å være relevant og kunne komplimentere og supplere den enkelte lærers kompetanse.

Vigdis Hegg skriver i en kronikk hentet fra bladet Utdanning, utgitt av Utdanningsforbundet, at barnevernspedagogene bør ha normerte stillinger i skolen som skal komme i tillegg til lærerstillingene, med mål om å overta sosiallærerfunksjonene (Ringvoll & Jansen, 2011). Dette fordi læreren med studiepoeng i sosialpedagogikk eller andre fag har ikke samme helhetlige kompetanse som miljøterapeuten. Barn som lever i risikosituasjoner, har behov for særskilt kompetanse i metodisk faglig arbeid i tilretteleggingen av helhetlig tiltak i skolen.

Hun hevder at miljøterapeuten bør overta for læreren som sosiallærer, fordi det utføres for mye ukvalifisert sosialpedagogisk rådgivning i skolen (Ringvoll & Jansen, 2011).

Men å møte empati og anerkjennelse i tillegg til følelsen av å bli sett av en lærer eller annen voksen i skolen blir også trukket frem som viktig. I studien fra Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013) legges det vekt på at læreren har en rolle som støttespiller. Behovet for å bli sett og anerkjent av læreren når man har det vanskelig blir stående som studiens viktigste funn (Seeberg et. al., 2013). Der la alle informantene stor vekt på at en lærer som hadde sett dem hadde gjort en forskjell i deres liv. De ønsket lærere som brydde seg om dem og lurte på hvordan de hadde det. Lærerne som i stedet valgte å overse dem og deres utfordringer med tanke på hjemmesituasjonen har vært tungt for mange. Hos noen har dette ført til en atferd der de har utagert noe for å bli lagt merke til. Det har blitt mer fokus på denne type atferd og en relasjonell klasseledelse de senere år, ettersom stadig ny forskning også har vist gode resultater på dette feltet (Nordahl, 2010).

4.3.1.2 Hvordan kan skolen legge til rette for god utvikling?

Undersøkelser viser til at så mange som 20-25 prosent av de som slutter på videregående før normert tid har psykiske problemer eller psykososiale utfordringer (Markussen & Seland, 2012). I tillegg til å tilegne seg faglig kompetanse er det aspekter ved å gjennomføre dette utdanningsløpet som har vist seg å være viktig for en god psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2015) Skolen bør være en naturlig arena for forebygging og igangsetting av tiltak for å fremme en god psykososial utvikling. Man ser at en skole som fremmer god helse har et oppvekstmiljø preget av trivsel og trygghet for elevene. 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).

Her finner man også lærere som er gode på faglig støtte og gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette gir også et godt grunnlag for at god læring skal finne sted (Folkehelseinstituttet, 2015; Helsedirektoratet, 2015).

4.3.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?

For å finne svar på forskningsspørsmål to er det utarbeidet tre spørsmål i spørreskjemaet som skal hjelpe med å besvare forskningsspørsmålet i analysedelen.

4.3.2.1 Hva er det viktig å få støtte til?

Hiles, Moss, Wright, & Dallos (2013) gjennomgikk i alt 47 studier fra engelskspråklige tidsskrifter, alle publisert etter 2001. Ett sentralt funn var nettopp hvor viktig unge voksne synes det er med praktisk støtte. Dette kan være praktisk støtte i en krisesituasjon, men også hjelp med å finne et sted å bo, tilgang til utdanning og arbeid og hjelp med å finne økonomisk bistand. Med andre ord hjelp med å få på plass grunnlaget for en voksen tilværelse. I sin norske studie av 43 unge voksne, fant Paulsen og Berg (2016) at behovet for praktisk støtte, koblet til økonomisk veiledning, økonomisk støtte, bolig og andre praktiske ting i dagliglivet, var det første som dukket opp i intervjuene. Analysene indikerte også at de unge «ofte» får slik støtte, enten fra barneverntjenesten eller andre. De opplevde imidlertid tjenestene for voksne, som NAV, som mindre støttende, kanskje fordi de ikke hadde en like god relasjon til kontaktpersonene her (Oterholm og Paulsen, 2018). I sin svenske studie av 65 unge voksne fant Höjer og Sjöblom (2014) at litt over halvparten fikk hjelp med bolig av sitt formelle nettverk, mens langt færre fikk hjelp med økonomi, utdanning eller arbeid. Mange opplevde derfor at de var overlatt til seg selv.

Emosjonell støtte er viktig i seg selv og kan ta mange former, men er også en del av det man kan kalle forutsetninger for mer generell trivsel og velvære. Dette er ikke minst fordi unge voksne kan ha mange følelser som er vanskelige å hankses med, både på grunn av tidligere opplevelser og den situasjonen de er i når de skal prøve å klare seg selv. Tyrell og Yates (2018) analyserte historiene til 170 amerikanske unge voksne, som ble intervjuet tre ganger mellom fylte 18 og 25 år. Studien handlet om deres opplevelse av overgangen fra å være

fosterbarn til voksen alder. Ett av fem sentrale temaer var knyttet til følelsesmessige erfaringer, noe over en tredjedel av deltakerne diskuterte. De opplevde overgangen til voksen alder som skremmende, med mye usikkerhet i perioder, hyppige endringer, og overveldende press og ansvar. Noen fortalte også at de angret på noe av det de hadde erfart og gjort tidligere, eller anledninger de hadde gått glipp av, og noen mente at de ville handlet annerledes nå enn da. Witnish (2017), som skriver fra en delstat i Australia, kombinerte en litteraturgjennomgang med intervjuer med praktikere, forskere og unge voksne. Hun løfter fram ensomhet og isolasjon som spesielt belastende når unge skal prøve å klare seg selv.

4.3.2.2 Hvem er det viktig å få støtte fra?

Resultatene viser at unge voksne på vei ut av barnevernet stort sett trenger støtte fra forskjellige personer, som kan bidra på hver sine måter. Forskning med unge voksne gir en del indikasjoner på hvem de ønsker støtte fra. Her har sosialarbeideren eller kontaktpersonen stor betydning. Marion, Paulsen og Goyette (2017) intervjuet 61 unge voksne fra Quebec om overgangen fra barnevernet til en selvstendig tilværelse. Forfatterne understreker spesielt betydningen av relasjonen mellom unge voksne som forlater omsorgstiltak og deres kontaktpersoner eller sosialarbeidere for at det skal gå bedre. Forskningen viser at det også finnes andre personer som kan være viktige støttepersoner. Det kan være tidligere fosterforeldre, kontakter fra en institusjon, lærere, eller noen i familien eller nettverket for øvrig, inklusive venner fra tidligere (Antle, Johnson, Barbee & Sullivan, 2009). Finner man ingen slik person, eller er relasjonen til familie og nettverk for problematisk, rapporterer forskning også om gode erfaringer med mentorer, enten en profesjonell voksen, en i samme livsfase eller en som allerede er en del av den unges nettverk (Munson, Smalling, Spencer, 2010; Spencer, Drew, Gowdy & Horn, 2018).

4.3.2.3 Hvilke muligheter har unge voksne for å være aktører i eget liv?

At medvirkning er viktig for unge voksne på vei ut av barnevernet, går igjen i svært mye av litteraturen (Van Bijleveld, Dedding og Bunders-Aelen, 2015; Paulsen, 2017; Hedin, 2017; Munford og Sanders, 2015). Dels er det et spørsmål om de unges individuelle rettigheter, der retten til medvirkning står sterkt. Men uansett kommer de aller fleste forfatterne tilbake til betydningen av relasjonen mellom de unge voksne og de personene de skal være aktører i

forhold til. Dette er i tråd med nyere teoretisk tenkning om barn og unges medvirkning, som understreker at også medvirkning alltid skjer i forhold til noen, altså i en relasjon (Backe-Hansen, 2011; Fitzgerald, Graham og Taylor, 2010). Det fremheves i rundskrivet fra Barne- og likestillingsdepartementet (2011) at de unges tanker og ønsker skal ligge til grunn i vedtak om videre tiltak etter fylte 18 år. Dette gir de unge muligheten til å være med på å påvirke hva de ønsker støtte til og innholdet i oppfølgingen.

Ungdommenes mulighet for medvirkning i ettervern er viktig i en fase hvor målet er å oppnå selvstendighet. I følge Paulsen sin (2017) doktoravhandling påpekes viktigheten av medvirkning i ettervernet, da mangel på medvirkning i barnevernet kan forårsake at ungdommer bryter kontakten med barnevernet selv om de har behov for oppfølging. Med tanke på dette understrekes viktigheten av at barnevernet anvender medvirkning som verktøy, både for å ivareta ungdommenes rettigheter, men også for å skape motivasjon til å motta støtte fra det offentlige i overgangen til voksenlivet. En mangel på medvirkning kan også anses som et brudd på ungdommenes rett til medvirkning (Paulsen, 2017).

5.0 Diskusjon og analyse

I diskusjon og analyse kommer jeg til å drøfte mine resultater i lys av relevant teori, begrep og forskning som jeg har gjort rede for i teorikapittelet, samt utfyllende relevant teori og forskning for å belyse mine resultater ytterligere for å svare på problemstillingen.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos unge som har erfaring fra barnevernet i løpet av sin oppvekst?

5.1.1 Hvordan kan skoleansatte fremme resiliens hos risikoutsatte elever?

Det psykososiale miljøet omhandler de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene elevene opplever å ha i skolen. De grunnleggende behovene som å føle seg trygg og bli i varetatt, møte anerkjennelse og bli møtt med respekt (Berg, Nina B.J 2012). Skolen er en av de aller viktigste sosialiseringarenaene i dagens kunnskapssamfunn. Skal barnet vokse opp til å bli et aktivt medlem av vårt samfunn, er det avhengig i å lykkes i skolesammenheng. De barna som vokser opp og ikke greier å fullføre grunnskoleutdanningen, risikerer å bli svært

marginalisert og falle på siden av velferdssamfunnet (Berg, Nina B.J 2012). Sett fra et samfunnsperspektiv er det svært ulønnsomt.

Miljøterapeuten

I Håvies artikkel, «*På full fart inn i skolen*» kom det fram at cirka 10 – 20% av elevmassen vil, for en periode, ha behov for ekstra støtte på skolen . De resterende 80- 90% av elevene trives og har det bra på skolen. Tiltakspyramiden bidrar til å sette behov og tiltak for både disse elevene og de andre elevene i et system, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i denne når jeg diskuterer miljøterapeutens arbeid og kompetanse, som et tiltak for å fremme et godt skolemiljø. Pyramiden er delt inn i tre nivåer, universelt nivå, som skal favne alle elevene, selektert nivå, som skal favne noen elever eller grupper av elever og indikert nivå der det arbeides direkte opp med enkeltelever. Forebyggende arbeid på et universelt nivå, tilsier at miljøterapeuten jobber med hele skolen som helhet som inkluderer alle elever. Fo og Utdanningsforbundet har satt opp flere punkter de mener er viktige arbeidsfelt miljøterapeuten kan jobbe med på universelt nivå. Overordnet kan denne miljøterapeuten være en tilgjengelig ressurs, både for elevene, lærerne, ledelse og foreldre. Det forventes at han / hun innehar kompetanse innen psykososialt arbeid og kompetanse med arbeid med barn som har fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsvansker (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015).

Miljøterapeutens kompetanse er basert på sosialpedagogikk og teori om sosialt arbeid. Videre er denne fagprofesjonen god på å tenke helhetlig, arbeide løsningsorientert og arbeide med å fremme god sosial endring (Borg et al., 2015). I skolehverdagen oppstår det jevnlig problemer, og skolen har lang praksis i å tenke ut ifra et individperspektiv (Overland & Nordahl, 2013). Det oppstår hele tiden skiftende situasjoner og hendelser, som lærerne må forholde seg til. Dette er vanskelig og stiller store faglige og personlige krav til lærerne. Dette er kompleks, og for å redusere kompleksiteten er det en fare for å overforenkle problemet, og følgene blir den fundamentale attribusjonsfeil, at en forklarer problemer med egenskaper hos individet. Når en tillegger barnet egenskaper som gjør atferden forståelig for læreren / den voksne, blir forståelsesrammen svært snever og man overser hvordan barnet på ulike måter blir preget av det kontekstuelle forholdet som omgir dem. Dette står i kontrast til

forskningsbasert kunnskap som viser til forklaringer som dynamiske, komplekse og sammensatte (Overland & Nordahl, 2013). Mange lærere kan da oppfatte den ene eleven som er urolig, og som årsaken til problemet. Når eleven ikke passer inn, er mange lærere raske til å ønske utredning for å finne en forklaring på problemet, og slik som jeg ser det, er ikke utredning alltid det beste for eleven forskning. Miljøterapeuten er vant til å tenke helhetlig, og har et systemisk perspektiv som innebærer en sirkulær forståelse av problemet. Dette ivaretar den komplekse forståelsesrammen om at barnet er mer enn et individ med et sett egenskaper, men blir påvirket av det sosiale systemet det er en del av. Samtidig blir barnets narrativer ivaretatt (Overland & Nordahl, 2013). Dette er et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner til elevene, og være en trygg og tydelig voksen som barnet kan forholde seg til å få god støtte av.

I følge Lystad (2010) er det mange lærere som er frustrerte over lang ventetid for bistand fra PPT, barneverntjenesten og andre samarbeidsinstanser. Når miljøterapeuten kan bistå som en trygg voksen vil barnet få hjelp mye tidligere, og disse lærerne opplever at miljøterapeuten er en hjelp som virker. De er tilgjengelige og de kommer fort i gang (Lystad, 2010). Dette kom også fram av Håvies artikkel, der flere rektorer har trukket fram miljøterapeutene som uredde for å ta opp vanskelige tema, som igjen har bidratt til å oppdage vanskelige hjemmeforhold tidligere, som har resultert i tiltak som har hindret problemene i å eskalere (Håvie, 2012). Da kan miljøterapeuten også bidra til å roe situasjonen, og dermed finne andre løsninger som ikke nødvendigvis handler om å finne en diagnose på barnet. Moderne utviklingspsykologisk forskning er forenelig med det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet. Forskningen fremhever at utvikling og modning av hjernen er forenelig med tilknytningsteorien. Det betyr at barn som har en alvorlig forstyrret tilknytning, kan vise atferd som ligner ADHD og autismespekterforstyrrelser på grunn av manglende modning i hjernen (Hertz & Glomnes, 2011).

Flere miljøterapeuter i skolen har personlig erfaring fra arbeid i barneverntjenesten, PPT og andre samarbeidsinstanser (Lystad 2010). Dette innebærer at de vet hvordan disse instansene arbeider og tenker, noe som kan bidra til å gjøre samarbeidet lettere. Terskelen for å ta kontakt med spesielt barneverntjenesten, synes å være kortere for miljøterapeuten enn læreren.

Dersom miljøterapeuten deltar på de fleste møter med disse samarbeidsinstansene i det psykososiale arbeidet, vil en sikre et godt og stort kontaktnett, som bidrar til godt og effektivt samarbeid mellom disse og skolene (Lystad 2010). I Håvies artikkel kommer det frem at flere rektorer har beskrevet miljøterapeutens styrke som blant annet at de ikke kvier seg for å ta opp konfliktfylte og vanskelige temaer med elever og foresatte, som for eksempel bekymring for hjemmeforholdene (Håvie 2012). Mange lærere kvier seg for å melde et barn til barneverntjenesten. De synes det er vanskelig å komme i konflikt med foreldrene, og opplever samarbeidet som vanskelig nok i utgangspunktet. Noen av dem synes det er vanskelig å trå inn i familiesværen, og mener skolen ikke har noe med hjemmeforholdene å gjøre. Som miljøterapeut kan dette oppleves som vanskelig og konfliktfylt (Håvie 2012).

Å være en del av skolens ressursteam er også et naturlig arbeidsområde miljøterapeuten kan delta i. Miljøterapeuten innehar en kompetanse innen psykososialt arbeid som er en viktig del av ressursteamets oppgaver (Borg et al., 2015). Ressursteamet består av faste medlemmer som vil utvikle relasjoner til hverandre. Når det dannes gode relasjoner, blir vi mer åpne for hverandres fagkunnskap, noe som igjen kan bidra til bedre tjenester for barnet / ene som sliter. Dette er både lærere, ledelse, representanter fra PPT, skolehelsetjeneste og andre aktuelle samarbeidsinstanser. Sammen skaper dette tverrprofesjonelle møtet mer viten. Det er samtidig viktig å synliggjøre grenseoverganger og overlappinger for å dra nytte av hverandres kunnskap som deles i for eksempel ressursteamet (Sandaunet, 2015).

Selektert nivå

Også når miljøterapeuten arbeider på et selektert nivå, har den med seg sitt systemperspektiv i sitt møte med barn. De som sliter med psykososiale vansker i skolesammenheng, har like stort behov for å lykkes i skolen som barn som presterer bra sosialt som faglig. I følge Bronfenbrenners økologiske modell er kompleksiteten i oppvekstmiljøet til et barn stort, og barnet påvirker omgivelsene sine i like stor grad som omgivelsene påvirker barnet. Skolen og hjemmet er de to viktigste sosialiseringarenaene for barn, da det er der de oppholder seg det aller meste av tiden. Samspillet mellom et barn og omgivelsene påvirker barn forskjellig og derfor vil barn utvikle forskjellig kompetanse på de forskjellige arenaene. Ulike reaksjonsmåter og atferd blir et resultat som følge av dette. Atferd må derfor alltid sees

sammen med den konteksten den viser seg i (Overland & Nordahl, 2013). For disse elevene vil det i et forebyggingsperspektiv være bra å få delta i små grupper, for å gjøre noe helt annet, av og til. Det er viktig å tenke på gruppesammensetning når en setter sammen gruppene. Det aller beste er å få med elever som har god sosial kompetanse, slik at de vil fungere som gode rollemodeller for de få som trenger det. Tanken er at samspillet mellom elevene vil påvirke miljøet i positiv forstand, som igjen vil bygge opp barnets sosiale kompetanse. Det er viktig å bruke tid på å danne relasjoner og se eleven bak atferden. Når en skiller mellom eleven som person og atferden er det mye lettere å vise eleven anerkjennelse (Overland & Nordahl 2013). På den annen side er det viktig å stille rimelig høye krav til disse elevene, da elever som sliter, enten på hjemmebane eller med andre problemer, på denne måten vil oppleve å bli møtt med respekt, verdighet og anerkjennelse (Overland & Nordahl 2013). Dette kommer i konflikt når eleven blir sett på som et forstyrrelsesmoment i klasserommet, og læreren mener problemet er løst når eleven er tatt ut. Ekstra vanskelig blir det når vi også vet at elever som er «vanskelige», sliter faglig og sosialt, trenger å være sammen med de andre i klassen for å ikke utvikle enda større problemer (Overland & Nordahl 2013).

Dersom miljøterapeuten skal organisere disse gruppene, må det selvsagt være satt av tid til for- og etterarbeid. I følge Håvie (2012) viser funn fra datamaterialet hennes at grunnskolene organiserer stillingene for miljøterapeutene ulikt. En av grunnene kan være at disse stillingene ikke er hjemlet i lovverket. Det blir opp til den enkelte skolen å definere hvilket behov de har, om de skal ansette assistenter, fagarbeidere eller miljøterapeuter. Dette gir seg også utslag i hvilke typer arbeidsoppgaver miljøterapeutene får. Noen får kontaktlæreransvar for elever med særskilte behov, andre får oppgaver lik de assistenten får. Miljøterapeutene selv ønsker å få bruke sin fagkompetanse, men for å få til dette er de avhengige av, som tidligere nevnt, tid til for- og etterarbeid (Håvie 2012).

Et annet område som miljøterapeuten kan bidra som en viktig ressurs, er i klassesammenheng. Uansett om en er der for «en» elev, vil de andre elevene også ha nytte av at miljøterapeuten er tilstede. Når elevene arbeider med fag, har miljøterapeuten en unik mulighet til å bli kjent med elevene som en klasse, bli kjent med elevene enkeltvis, og danne relasjoner. Relasjoner

er viktig. Det som er det aller viktigste for et godt læringsmiljø, og som fremmer elevenes læring, er lærer – elev – relasjonen (Overland & Nordahl, 2013). Når læreren viser engasjement, støtter og respekterer sine elever, samt har forventninger til utvikling, opplever elevene å være mer motiverte til skolearbeid. De trives best på skolen de elevene som har et godt forhold til læreren sin. For de elevene som sliter på skolen er dette ekstra viktig, men enkelte av disse elevene tar lite initiativ til relasjonsbygging selv, så læreren må være ekstra på, i sitt arbeide for å bygge en god relasjon til denne eleven (Overland & Nordahl 2013). Her kan miljøterapeuten være et godt supplement for læreren, da det kan gi bedre tid i undervisningssammenheng å bygge denne relasjonen.

Indikert nivå

Forebyggende arbeid på et indikert nivå tilsier at miljøterapeuten jobber med enkeltelever. Skolen har to viktige opplæringsprinsipper som gjelder for all opplæring og for alle elever. Inkludering, den enkelte skole skal gi alle elever et opplæringstilbud som fremmer læring og positiv faglig og sosial utvikling. Tilpasning, opplæringstilbudet skal være tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger. Ingen skal få et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre, den skal være likeverdig for alle elever (Overland & Nordahl 2013). Det har mange elever på skolen som har behov for ekstra støtte både i undervisningssammenheng og i sosiale sammenhenger.

Da kan et lavterskeltilbud være en mulig arena for barn og unge å henvende seg for samtaler og kontakt (Waaktaar, 2012). 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 funksjonen gjennom å forstå og være bevisst sitt behov for å søke rådgivning og støtte. 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 ungdommen. 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 ungdommen å ta kontakt, noe som er viktig for at de unge skal benytte seg av lavterskeltilbudet (Waaktaar, 2012).

Samtaler vil være en sentral del av lavterskeltilbudet og et ledd i en relasjonsbyggende prosess. Olsen og Traavik (2010:159) 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 nysgjerrig sammen med å gi anerkjennelse og bekreftelse vil eleven kunne føle seg sett. Olsen og Traavik (2010) 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 den unges 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. Thrana (2013) relaterer bekreftelse til det å vise omsorg gjennom å være tilstede og ta imot vanskelige 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, 2019). Killén (2019) 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.

Læreren, gode relasjoner og sosiale ferdigheter

Olsen og Traavik (2010:121) peker på at i tillegg til lærerens faglige kompetanse, bør læreren være dyktig til å skape gode relasjoner, noe som også samsvarer med resilienstenking og resiliensforskning. Gode lærer-elev relasjoner skaper trygghet og betingelser for elevens trivsel. I NOU 2015:2 understrekes det at relasjonen mellom lærer og elev har forbindelse med hvordan eleven oppfatter undervisningen på skolen, deres trivsel og atferden de viser på skolen (Djupedal & Norge, 2015). Elever som blir motivert og respektert av læreren vil også

respektere læreren og vedlikeholde dette gjensidige forholdet. Nordahl (2010) viser også til at en god lærer-elev relasjon har vist seg å ha betydning for elevenes trivsel og læring i skolen. Læreren kan være en viktig del av elevens mikrosystem, og forskning har vist at et godt forhold mellom lærer-elev kan hjelpe elever til en god faglig og sosial utvikling, og være en kilde til resiliens (Bronfenbrenner, 1979; Ungar, Russel, Conelly, 2014).

Læreren kompetanse og kunnskaper for å oppdage sosiale og faglige vansker vil ha stor betydning i forhold til hvordan læreren håndtere disse i praksis. Men det betyr ikke at lærer skal praktisere psykoterapi. Det skal andre institusjoner ta seg av, for eksempel PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) og BUP (Barne- ungdomspsykiatrien). Læreren skal først og fremst være fagformidler og klasseleder, men samtidig være veileder og medmennesker i forhold til elevene. Læreren og skolen skal kunne se disse risikofaktorene hos elever, og ha et tett samarbeid med foreldre om hvilke tiltak som vil fremme elevens faglige og sosiale utvikling. Geir Halland (2009) hevder at veiledning er en undervisningsform der læreren tar utgangspunkt i elevens handling og forståelse av et fag eller situasjon, og gjennom dette påvirker og bidrar til elevens læringsarbeid. Halland viser at veiledning handler om å øke eleven selvinnsett, gi støtte til elevens ideer, peke på muligheter, bidra til avgrensinger, stimulere til refleksjoner og etterlyse begrunnelse. Dette kan bli forstått som hvordan læreren i praksis kan implementere resiliensfremmende tiltak, og lærerens rolle som pedagog, medmenneske og veileder.

Ungar et.al. (2014), utga en sammenfatning der man hadde som mål å finne effekter av 36 forskjellige programmer, gjennomført i skolen, som alle var utarbeidet for å fremme resiliens hos elevene. Resultater som skilte seg ut var at trivsel på skolen ble sett som et resiliensfremmende tiltak og dette viste seg å være viktigere for resiliens enn gode faglige resultater. Det at denne gruppen så en mening med skolen, likte og tilbringe tid der, samt at de så på skolen som en mulighet for et annet liv kunne være positivt for deres utvikling (Ungar et.al., 2014). Samhandling og gode relasjoner med lærerne ble ansett som spesielt positivt for denne gruppen. Det at lærerne så og anerkjente dem, var tilgjengelige for dem, bidro til faglig utvikling gjennom tilrettelegging og hadde empati og forståelse for deres vanskelige situasjon ble også ansett som viktig. Lærerne som ga dem hjelp og støtte som en samtalepartner, hjalp

dem med å danne seg positive strategier viste seg også å ha en god effekt for disse elevenes resiliens (Ungar et. al., 2014). Men enn god lærer bør derfor inneha kunnskap om grunnleggende relasjonskompetanse (Olsen & Traavik, 2010).

Sosialt og emosjonelt kompetente lærere legger grunnlaget for klasserommiljøet ved å utvikle støttende og oppmuntrende relasjoner med deres elever. De utarbeider undervisningstimer som bygger på elevens styrker og evner, etablerer og implementerer retningslinjer for atferd i klasserommet på måter som fremmer indre motivasjon, veileder elever gjennom konfliktsituasjoner og fremstår som rollemodeller for respektfull kommunikasjon. En slik læreratferd er assosiert med god psykososial tilpasning hos elevene og et lavt konfliktnivå i klassen (Jennings & Greenberg, 2009). For eksempel så fant Hals (2015) i sin norske studie at læringsorientert målstruktur i klassen hadde betydning for elevenes opplevelse av læreren som sosial støtte. Årsaken til resultatene kan henge sammen med at en prestasjonsorientert målstruktur ofte dreier seg om et fokus på resultater, noe som kan påvirke hvordan elevene opplever lærerens involvering. Det kan tenkes at en prestasjonsorientert målstruktur kan ha negativ innvirkning på barn i risiko, ettersom disse barna kan påvirkes av et fokus på gode karakterer, noe som kan føre til at de sammenligner seg med andre elever i klassen, for å søke aksept og innpass. Men en læringsorientert målstruktur handler i større grad om individuelle mål og fremgang, samt fokus på egen utvikling fremfor sammenligning med andre i elevgruppen. Med en slik tilnærming kan en læringsorientert målstruktur bidra til at barnet i risiko opplever større involvering, og på denne måten kan læreren legge til rette for en nærere relasjon (Hals, 2015).

Internasjonal forskning støtter disse funnene, ved å vise at skolens målstruktur i stor grad har betydning for kvaliteten på lærer-elev relasjonen (Federici & Skaalvik, 2013). Men når lærere derimot mangler ressurser for å effektivt ta hånd om de sosiale og emosjonelle utfordringene i klassen, kan dette føre til at læreren havner i en spiral av emosjonell utmattelse. Jennings og Greenberg (2009) hevder dette i siste instans kan føre til kynisme og ufølsomhet fra lærerens side, noe som i stor grad vil påvirke læringsmiljøet i klassen. Likevel påpeker forfatterne at de risikoutsatte elevene i størst grad kan ta skade av et slikt presset miljø i klassen. Yoon (2002 ref. i Jennings & Greenberg, 2009) støtter dette i sin forskning, hvor stress og emosjonell

negativitet hos lærer assosieres med elevers mistilpassede atferd. NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har foretatt en undersøkelse av lærere, skoleledere og skoleeiere om tematikken «Psykisk helse i skolen» (Holen & Waagene, 2014).

Et flertall av lærerne konkluderte med at de ønsket at det skulle arbeides mer målrettet i skolen for å fremme elevenes psykiske helse og forebygge at elevene utviklet psykiske problemer. Det var et fåtall av lærerne som opplevde at skolen gjorde dette, og de ønsket mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skolens side. Det finnes flere utenlandske studier som har undersøkt betydningen av gode lærer- og elevrelasjoner for risikoutsatte elever. I en studie utført blant afroamerikansk ungdom ble det hevdet at positive relasjoner til lærere kan medvirke til en god emosjonell utvikling med mindre utvikling av depresjon og angst, atferdsvansker, rusmisbruk og dårlig skolefungering (Murray & Zvoch, 2011). Murray (2009) har i en studie kommet fram til at risikoutsatt ungdom profitterte på gode relasjoner til lærere med tanke på deres engasjement i skolen og faglige resultater. Noen elever kan slite med lite nærhet og støtte fra foreldre. I slike tilfeller kan en god relasjon til lærer kompensere for dette, slik en studie utført i Australia blant ungdom mellom 13 og 15 år viste (Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet & Romaniuk, 2011).

Men å skape en god relasjon kommer ikke med noen oppskrift, og her er det viktig at man er god på å se hver enkelt elev som et unikt individ. Som lærer må man være flink til å se og anerkjenne den enkelte for den man er (Nordahl, 2010). Dette forteller oss at det er de som allerede risikoutsatte som har ekstra behov for å bli sett av de skoleansatte, og dette er noe man bør ta på alvor i stedet for å skyve mange av de som sliter ut av klasserommet. Når læreren ikke ser og anerkjenner sine elever kan dette utgjøre en risiko. De kan miste motivasjonen, og det kan ha konsekvenser for deres generelle selvoppfatning. Ved å ikke inneha en god relasjon til sine elever kan læreren også miste muligheten til fange opp utfordringer i elevens liv, som for eksempel mobbing. Dette kan da utvikle og bidra til sosiale og faglige utfordringer for de det gjelder (Nordahl, 2010).

I studien fra Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013) legges det vekt på at læreren har en rolle som støttespiller. En av studiens informanter syntes det var vanskelig å bli flyttet den ene gangen hun hadde en lærer som så henne, og som hun kjente at hun kunne snakke med om

ting som var vanskelig. På tross av at hun ble flyttet fjorten ganger er det denne læreren hun refererer til som en positiv innflytelse i livet i fra skolesituasjoner, og som hun har tenkt på i ettertid. En annen satte pris på lærernes positivitet og engasjement når hun forandret sin innstilling til skolearbeidet, og dette førte til et ønske om å levere enda bedre resultater. Dette er begge eksempler på lærere som har gjort eller kunne gjort en forskjell i informantenes liv. Hvorfor mange lærere ikke trer inn i en slik rolle kan trolig henge sammen med mange faktorer som personlighet, innstilling eller det at man kun har et faglig perspektiv. Behovet for å bli sett og anerkjent av læreren når man har det vanskelig blir stående som studiens viktigste funn (Seeberg et. al., 2013). Der la alle informantene stor vekt på at en lærer som hadde sett dem kunne gjort en forskjell i deres liv. De ønsket lærere som brydde seg om dem og lurte på hvordan de hadde det. Men i samme studie var det også tilfeller der lærerne valgte å overse flere informanter og deres utfordringer med tanke på hjemmesituasjonen. Hos noen har dette ført til en atferd der de har utagert noe for å bli lagt merke til. Det har blitt mer fokus på denne type atferd og en relasjonell klasseledelse de senere år, ettersom stadig ny forskning også har vist gode resultater på dette feltet (Nordahl, 2010). Man må anta at mange flere lærere nå i dag vet hva at en slik relasjon kan utgjøre en positiv forskjell elevene, og da spesielt de som lever i risikofylte oppvekstmiljøer. I studier av resiliensprogrammer gjennomført i skoler er det lærerens evne til å skape gode relasjoner, gjennom det å se elevene og gi omsorg, som blir trukket frem som en viktig faktor for resiliens (Ungar et. al., 2014).

Beskyttelsesfaktorer og positive mestringsopplevelser hos elevene fremmer resiliens

Et viktig mål for læreren er at elevene opplever mestring og en følelse av å bli inkludert (Manger & Lillejord, 2009). Motstandsdyktighet, beskyttelsesfaktorer og beskyttelsesprosesser gjør at barn som evner å håndtere kriser og påkjenninger på en positiv måte, unngår vansker, men trives og lykkes på de fleste livsområder, også på skolen (Manger & Lillejord, 2009). Samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er viktig, og forståelsen av dette, når det skal tilrettelegges for barn og unges oppvekstvilkår generelt, og når best mulige vilkår for de med risiko for lærevansker og problematferd skal fremmes. For flere elever i skolen vil læreren være en beskyttelsesfaktor (Manger & Lillejord, 2009). Sosial mestring har vist seg å være viktig for resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Her bør lærerne inneha en holdning der de respekterer og anerkjenner den enkelte for hvem de er, uansett

bakgrunn. Man må også kunne lære elevene å akseptere og inkludere hverandre. Det er i tillegg viktig at man er bevisst på at man er en viktig rollemodell i elevenes liv. Dette er grunnleggende faktorer i et godt klassemiljø, som har vist seg å bidra til både sosial og faglig utvikling (Nordahl, 2010; Olsen & Traavik, 2010). Flere informanter i Seeberg et.al (2013) påpeker at de så på sine lærere som rollemodeller, og jeg har en forståelse av at dette gjorde nederlagsfølelsen større i tilfeller der de følte misforstått eller oversett. En lærer kan også være en bidragsyter til å hjelpe elever med å se en mening og sammenheng i sin tilværelse, spesielt med tanke på skolens betydning for en god fremtid (Olsen & Traavik, 2010).

Disse funnene stemmer overens med Hass, Allen og Amoahs (2014) studie, som fant at skolen fungerte som et tilfluktsted hvor elevene kunne utvikle og demonstrere sin kunnskap og dessuten utvikle ny akademisk kompetanse. Studien viste dessuten at lærere ofte ga motiverende støtte, noe ungdommene ikke fikk av foreldrene, og at lærerne fungerte som «*parental substitutes*» eller «*foreldreerstattere*». Ungdommene opplevde lærerne som aksepterende og varme, og at de ble veiledet i «riktig retning». Dette innebar at elevene fikk veiledning i hva det betyr å inngå i vanskeligstilte miljøer, og dessuten opplæring i hva som karakteriserer sosialt akseptert atferd. I studien konkluderer forfatterne med at lærerens funksjon som en signifikant annen for de unge, vil være et sterkt bidrag i utviklingen av resiliens hos elevene (Hass et. al., 2014). Uttrykket «en signifikant annen» stammer fra sosialpsykologen Mead, og refererer til hvordan viktige mennesker rundt oss bidrar til utvikling og opprettholdelse av god helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Men Haugen (2008:62) påpeker at læreren kan representere en risikofaktor dersom klasseledelse består av uklare regler for samvær i klassen og skolen, om kun flinke elever får mest ros eller oppmerksomhet, og om undervisningen er ensidig tilpasset de flinke elevene.

Dette var ikke tilfellet i studiet til Hass et. al. (2014) som på tross av noen dårlige opplevelser med enkelte lærere, hadde informanter som også har møtt lærere som i stor grad evnet å vektlegge den menneskelige siden ved lærerarbeidet, og vist mye omsorg for elevene. De forteller om lærere som evnet å være en trygg voksenperson som brydde seg, og turte å stille krav til elevene sine. Det er akkurat disse oppnåelsene, i tillegg til å gi elevene opplevelser av mestring og en følelse av å bli inkludert, Manger og Lillejord (2009) vektlegger i beskrivelsen

av viktige mål for læreren. Alle informantene trekker frem de lærerne som har vært en trygg voksenperson som turte å bry seg, og som evnet å rose og gi tilbakemeldinger som gode lærere for dem. Særlig positive tilbakemeldinger fra læreren har satt sine spor hos mange av informantene i studien til Hass et. al. (2014). Dette er noe Manger og Lillejord (2009) trekker frem som en klar suksessfaktor i samspillet mellom lærer og elev. I samsvar med Manger og Lillejord (2009) uttalte informantene i Hass et. al. (2014) at det er viktig at læreren forsøker å fokusere på hva elevene har, i stedet for hva eleven mangler i møte med barn utsatt for risiko. Dette er med på å styrke utviklingen av resiliens. Ved å klare å skape trygghet og være tydelige og omtenkssomme, har læreren spilt en sentral rolle i informantenes liv. På denne måten er lærerens rolle av betydning i møte med utsatte barn og unge (Øverlien, 2015).

Faktorer i individet

Gode relasjoner som læreren skaper til sine elever, kan også gjøre det mulig for eleven å stole på læreren, vise god atferd og positive holdninger til det som foregår på skolen. Hvis lærerens relasjon til elevene i høyrisikosone er god, kan dette i tillegg til god tilrettelegging, være en metode som bidrar til mestring. Selv om eleven til en viss grad kan oppleve mestring fordi det er tilrettelagt på elevens nivå, kan eleven likevel føle at han/hun ikke mestrer på samme nivå som sine jevnaldrende. Sammenligning med andre elever kan være en negativ motivasjonsfaktor for eleven. Det kan derfor være slik at gode relasjoner er det som betyr mest. Resiliensforskningen har vist at en omsorgsfull voksen kan være nok til å hjelpe barn til å utvikle resiliens. Alle lærerne understreker at relasjoner er viktig. Det skaper større tillit til læreren og gjør eleven mer trygg og villig til å delta i faglige og sosiale aktiviteter.

Beskyttende faktorene i forhold til resiliens kan deles inn i tre hovedkategorier: individuelle beskyttelsesfaktorer, beskyttelsesfaktorer i familien og beskyttelsesfaktorer i nærmiljø/sosialt nettverk. Jeg skal forholde meg til individuelle beskyttelsesfaktorer og beskyttende faktorer i nærmiljøet i denne delen. Flere forskere (Manger & Wormnes, 2015; Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 2000) peker på hvordan individuelle beskyttelsesfaktorer kan være med på å utvikle resiliens. God intellektuell fungering, tro på egne krefter, opplevd kompetanse, positiv vurdering av egenverd og god selvtillit er kjennetegnende for en situasjon der skole og lærer kan hjelpe elever til utvikling av resiliens. Hvis eleven føler at han/hun mestrer og utvikler

seg faglig og sosialt, vil eleven begynne å tro på seg selv.. Hvorfor er faktorer i individet selv så viktig? Mennesket blir påvirket av den kulturelle og sosiale konteksten som det lever i. Samtidig må det ta valg, forhåpentligvis valg som har gode konsekvenser. Utvikling av ferdigheter, holdninger og tro på egne krefter kan bidra til gode konsekvenser i form av gode prestasjoner. Som Manger og Wormnes (2015) peker på kan tro på egne krefter øke våre prestasjoner og hjelpe oss til å tilegne oss ferdigheter som vil hjelpe oss til å prestere enda bedre.

Ifølge Banduras teori om «self-efficacy» er det viktig for mennesket å tro på egne ferdigheter og krefter. Det som står sterkt i denne teorien er vår tro på egne muligheter til å løse og takle utfordringer vi møter i hverdagen for å få til et ønsket resultat. Mennesker med sterk tro på egne krefter vil også ha et godt selvbilde og oppleve velvære. Hos Olsen og Traavik (2010) er tro på egne krefter relatert til både relasjon og kompetanse. Det vil si at individets forståelse og opplevelse av å beherske noe er viktige faktorer i utvikling av individets relasjoner, ferdigheter og kunnskap. Individets følelse av «self-efficacy» kan påvirke grad av kontroll over livet sitt, samtidig som det kan øke livskvalitet, forventinger, mål, engasjement og evne til å takle utfordringer og til å prestere. Jeg mener dette er et viktig poeng å ta opp i forhold til mestring i skolen. En av de viktigste faktorene i teorien om «self-efficacy» er «performance experiences», dvs. mestringserfaringer. Det kan være både positive og negativ erfaringer, og de påvirker vår tro på egen mestring. Akkurat som med resiliens, kan tro på egne krefter være preget av både positive og negative tanker. Man kan ha sterk tro på egne krefter i noen situasjoner, og mangle selvtillit i andre.

Hvordan nøytralisere risikoelementer i elevenes miljø?

I følge Rutter (2012:474) 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 (2012:278) 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 den enkelte ungdom og dets situasjon.

Et viktig forebyggende arbeid innenfor resiliens er å fjerne eller nøytralisere risikofaktorer i den unges miljø (Rutter, 2012). For at læreren skal ta en del i dette arbeidet er det viktig at han eller hun har en god dialog med hjemmet, spesielt hvis man ser at ungdommen skifter atferd eller presterer dårligere på skolen (Waaktar, 2012). Her ser vi at Bronfenbrenners mesosystem (1979) spiller en viktig rolle, når man skal gjøre en risikoanalyse av ungdommen, ved at de rundt samhandler for å hjelpe eleven. Det er av stor betydning at lærer-hjem samarbeidet fungerer på en god måte når man skal arbeide med elever i risiko. En god lærer-hjem relasjon kan bidra en dialog om hva som skjer rundt eleven, og læreren og elevens foresatte kan arbeide sammen, for å utarbeide en felles plan med tiltak for den unge (Nordahl, 2010). Dette gjelder både sosial og faglige utfordringer. Ser man at eleven ikke gjør lekser eller har det vanskelig på andre måter kan man melde sin bekymring til de foresatte. Et samarbeid her kan være avgjørende for elevene med ekstra utfordringer, og det er også viktig at læreren her kan skape en god relasjon med foresatte (Nordahl, 2010). NOU (2015:2) viser til at denne relasjonen også er et viktig virkemiddel for å bekjempe mobbing. Her viser man til at konfliktnivået mellom hjem og skole kan bli av en negativ karakter, der foresatte ikke kjenner på at de blir møtt og tatt på alvor. En av informantene i undersøkelsen til Ungar, Russel & Conelly (2014) opplevde at kontakten mellom lærer-hjem var av svært negativ karakter, da læreren så en helt annen gutt enn den foreldre kjente til hjemme. Ved at denne læreren ikke tok seg tid til å bli kjent med informanten, og anerkjenne han og hans egenskaper ble foreldrene frustrerte. Her kom det ikke noe konstruktivt ut av lærer-hjem forholdet. Informanten beskriver i stedet en isfront mellom hjem og lærer. En slik tilnærming uten å ha gjort et godt forarbeid gjennom å bli kjent med eleven vil trolig kun forverre problemene, og da bli en ekstra risiko for eleven (Nordahl, 2010; Olsen & Traavik, 2010).

Forventninger

Forventninger var i utgangspunktet ikke en av beskyttelsesfaktorene for resiliens. Det har likevel blitt trukket frem som et tiltak med god effekt hos risikoutsatte elever som fullfører skolen i Seeberg, Winsvold & Sverdrup (2013). Faglige forventninger er også en viktig del av

en lærer-elev relasjon, og er en viktig faktor når man arbeider med å fremme et godt klassemiljø (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). I Seeberg et. al., (2013) ble det klart for at informantene ønsket forventninger fra lærerne, og anså dette som er positivt for deres motivasjon. Også forventninger fra fosterforeldre og andre signifikante personer i livet ble trukket frem som positivt. I motsatt tilfelle hvis man kjente på at forventningene ikke var der, så kunne informantene lettere bli demotiverte og kjente seg uten betydning. En av informantene i sammenfatningen til Seeberg et. al. (2013) følte seg sykeliggjort gjennom lave forventninger av lærere og dette fikk henne til å miste motivasjonen for skolearbeidet i en periode. En annen kjente på forventninger først på slutten av ungdomsskolen, og hun legger vekt på at lærernes ektefølte ønsker om at hun skulle lykkes da førte til at hun ønsket å prestere enda bedre. Jeg har forståelsen av at slike positive forventninger fra lærerne har ført til at informantene har kjent seg betydningsfulle, og har spilt en rolle for deres selvoppfatning. Det viktigste for informantene var likevel forventningene de satte til seg selv. Det at de hadde tro på egne krefter og så på seg selv som en viktig aktør i eget liv var også viktig. Dette kan ses i sammen med mestringsstro, som også er en kilde til resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

Lærerne har en stor mulighet til å påvirke den enkelte elev gjennom positive tilbakemeldinger og hjelpe elevene med å se optimistisk på sine evner og på fremtiden. Flertallet av studiens informanter til Seeberg et. al. (2013) har i stor grad klart å få til dette på egenhånd, og man kan stille spørsmål med tanke på de som har en sårbarhet. Hva skjer med disse når de blir sykeliggjort, eller opplever manglende forventninger fra lærer? Igjen ser man også et eksempel på relasjonens betydning når det kommer til lærer-elev. En lærer som har fokus på den gode relasjonen vil trolig på en god måte hjelpe elevene med å se positivt på sine ferdigheter og muligheter (Nordahl, 2010). Dette vil igjen kunne bidra til motivasjon, mestringsstro og en bedre selvoppfatning som henger tett sammen med resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

5.1.2.Hvordan kan skolen legge til rette for god utvikling?

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).

Ogden (2014) mener at skolen kan være en viktig forebyggende arena for blant annet psykisk helse. Han nevner også at på grunnlag av at tid er mangelvare i skolen kan helsefremmende tiltak og forebyggende innsats i skolen måtte konkurrere med skolens ordinære undervisning og tilbud. Nettopp dette opplevde en informant i studien til Natland og Rasmussen (2012) da hun ble møtt med svært negative holdninger fra lærere da hun uteble fra enkelte undervisningstimer på grunn av samtaler med andre hjelpeinstanser. Ogden (2014) skriver også at nøkkelen til forebyggende og helsefremmende arbeid er godt koordinerte handlingsplaner. Men 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 (Utdanningsdirektoratet, 2016), kan forklaringen ligge i at det ikke foreligger noen konkrete læringsmål eller planer som sikrer at disse forpliktelsene blir gjennomført (Arnesen & Sørli, 2010:87) Dette er noe informanter savnet da de gikk på skolen (Natland og Rasmussen, 2012). Det var lite samarbeid mellom de ulike instansene som var rundt dem, som for eksempel skole og barne- og ungdomspsykiatrien. Ifølge Ogden (2014) er det å forebygge at elever kommer til kort eller mislykkes med sin skolegang det viktigste forebyggende innsats handler om.

I regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (Strategiplanen, 2003) blir mestring av eget liv rangert som første hovedmål. Mestringsperspektivet bygger på en erkjennelse av at ferdighetene til å utvikle og anvende egne ressurser er en betydningsfull faktor i utviklingen av god psykisk helse hos individet. På denne måten skal helsefremmende arbeid i skolen bidra til at barn styrker sine ressurser og evnen til å mestre eget liv, slik at de kan være godt mentalt utrustet. Slik må skolen ta i bruk en mestrings- og ressursorientert

forståelse vektlagt i Strategiplanen, og fokusere på de forhold som har innvirkning på elevens psykiske helse.

Særsten og Ruud (2014) gir likevel klare indikasjoner på at skolen ikke skal fremstå som en behandlende instans, og påpeker at det må arbeides på alle nivå og i alle ledd for å oppnå god psykisk helse hos elevene. Men selv om opplæringsloven ikke pålegger skolen et behandlingsansvar, vil likevel skolen ha en viktig rolle. Diskusjonen om skolen som behandlende instans kan representere en viktig faglig utfordring, ettersom det er lett å finne argumenter mot at skolen skal bedrive behandling gjennom lovverk, lærers fagkompetanse, skolens målsetting og forsvarlighet. På tross av dette har likevel skolen samvær med barna i et mye større omfang enn det helsetjenesten har (Særsten & Ruud, 2014), og skolens mulighet til samtaler strekker seg over et langt større tidsomfang enn det en terapeut vil ha kapasitet til. Et annet aspekt ved dette kan dreie seg om barnets tillit og relasjonsbygging til den som skal hjelpe. Barna kjenner lærere i skolen i større grad enn utenforstående, noe som innebærer at mye tid i helsetjenesten vil gå tapt til relasjonsbygging med eleven (Særsten & Ruud, 2014).

Kan skolen unngå behandlingselementer i møte med risikoutsatte barn, eller i forebyggingen av psykiske vansker generelt? Særsten og Ruud (2014) stiller spørsmål ved om behandling og skole deler flere grunntrekk. Gommæs (2003) hevder det vil foreligge enkelte faktorer som er felles, uavhengig av hvilken terapi som utøves. Slike faktorer kan eksempelvis være pålitelighet, forutsigbarhet, stabilitet og konfidensialitet. Gommæs (2003) hevder vesentlige aspekt ved dette er lærerens evne til å observere, vente og reflektere før en eventuell handling trer i kraft. Kreyberg (2009) hevder det relasjonelle grunnlaget må gjennomsyses av tillit, anerkjennelse og respekt, uavhengig av hvilken terapeutisk metode en benytter seg av. På denne måten vil ikke pedagoger inneha en terapeutisk funksjon i sin yrkesutøvelse, men en pedagogisk tilnærming vil likevel kunne inneha terapeutiske kvaliteter. Kreyberg (2009) påpeker at det kan oppstå overlappende områder mellom samtaleterapi, rådgivning, psykoterapi, veiledning og opplæringstiltak. Mange av disse tiltakene kan ha terapeutisk effekt, uten at en kan betegne det som terapi. Slik kan helsefremmende tiltak i skolen fremkalle terapeutiske effekter, uten at læreren overskrider sin yrkesrolle. Blant annet synes

effekten av terapi å være sammenfallende med personens opplevelse av relasjonen (Gelso, Williams & Fretz, 2014).

Samarbeid med foreldrene kan være avgjørende for at behandlingen overfor risikoutsatte barn skal være vellykket, ettersom både skolen og hjemmet har stor grad av påvirkning overfor elevens trivsel og opplevelse av sammenheng og helhet i livet (Drugli & Onsøien, 2013). Et godt samarbeid mellom skole og hjem har vist bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer og en mer positiv holdning til skolen (Semke & Sheridan, 2012). Selv om skole-hjem-samarbeidet i størst grad ser ut til å være fordelaktig for de yngre elevene i skolen, har det også blitt dokumentert at det har betydning for elever i alle aldersgrupper, også for ungdom (Desforges & Abouchaar, 2003; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). I tråd med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell befinner skole-hjem-samarbeidet seg i mesosystemet, som knytter de to arenaene sammen. Foreldrene spiller en betydningsfull rolle i mikrosystemet ettersom barnas læring i stor grad blir påvirket av foreldrenes forventninger og oppfatninger om barnets evner. Dessuten kan foreldrenes holdninger, støtte til skolen og engasjement påvirke de relasjonene barna får til jevnaldrende på skolen, og også lærere (Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2012).

Men Stormont, Herman, Reinke, David og Goels (2013) studie fant at lærere selv vurderte at de hadde lite og dårlig kontakt med 11 prosent av foreldrene. En stor andel av disse foreldrene lærerne opplevde å ha dårlig kontakt med, hadde familieproblemer, lav sosioøkonomisk status og barn med vansker knyttet til selvregulering, atferd og/eller fag. Slike resultater kan derfor indikere at samarbeidet med foreldre til risikobarn ofte kan være svært krevende. Dermed vil det være viktig at en oppnår et godt og målrettet samarbeid mellom skole og hjem, som kan representere en viktig beskyttelsesfaktor for de risikoutsatte barna.

Flere lærere i Holen og Waagenes` (2014) undersøkelse opplevde at de hadde for lite kompetanse spesielt på psykisk helse og kunne ønske seg kompetanseheving på dette området. Halvparten av lærerne oppga at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge for elever med psykiske vansker. Flere av informantene oppgir også at det burde vektlegges relasjonskompetanse i større grad i utdannelsen til lærere. Utvikling av god/bedre

relasjonskompetanse vil være et viktig element i modeller som skal bidra til bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen (Holen og Waagenes, 2014).

Universelt forebyggingsnivå og tverrfaglig samarbeid

Profesjonell imøtekommenhet, det å fremme gode relasjoner og å gi anerkjennelse til ungdommene er lærernes og sosialarbeidernes ansvar. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011:165-166). Universell forebygging kan rettes mot hele elevgruppen som målgruppe. Resultater som har blitt presentert tidligere har vist at en sosialarbeider som er tilgjengelig og synlig på skolen er positivt. Dette kan bidra til forebygging på et generelt nivå fordi elevene allerede før utfordringen oppstår vet om og er trygg på noen som kan hjelpe. Noen informanter har ikke følt seg akseptert og integrert i klassen, og opplevd dette som vondt. Dette utsagnet viser til viktigheten av å føle seg integrert og inkludert i klassen eller hos andre jevnaldrende grupper. Det kan tenkes at klassekamerater opplever utfordrende atferd som vanskelig å ha med å gjøre, og derfor bevisst eller ubevisst fryser ut disse individene. I slike tilfeller hvor en mangler verktøy til å håndtere vanskelige temaer kan sosialarbeideren åpne for gruppesamtaler eller aktiviteter. Samtaler har vist seg å være verdifulle for informanter i begge studiene og de kan brukes til å ta opp en rekke temaer, for eksempel kropp og helse, følelser, seksualitet, mobbing og vold, familie/omsorg og grenser, rusmidler, fysisk og psykisk helse eller temaer etter ønske fra gruppen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 88). Slike samtalegrupper kan bidra til nye perspektiver og løsninger. Det kan være problematisk for enkelte dersom de kjenner samtalen som stigmatiserende. Sosialarbeideren er derfor nødt til å være bevisst på hvordan et tema kan legges frem uten at enkeltelever føler seg utpekt eller avslørt.

Damsgaard og Kokkersvold diskuterer om samhandlingen mellom lærere og elever som strever og krever mye preges av profesjonell imøtekommenhet. Denne imøtekommenheten beskriver de med ord som personlig kompetanse; herunder verdier, holdninger og væremåte, og videre respekt og likeverd. Informantene i denne undersøkelsen etterlyser lærere som forsøkte å forstå hva som var årsaken til atferden og som er oppmerksom på andre forhold som kan skape problemer (for eksempel hjemme). Dette vil stille krav til at lærerens oppmerksomhet ut over det som har med fagformidling og læring å gjøre – å bygge relasjon

blir enda viktigere. (Kokkersvold & Damsgaard, 2011:161-164) Symbolsk interaksjonisme handler om hvordan et individ tolker en annens oppfattelse av en og denne tolkningen vil i neste omgang påvirke individet forhold til seg selv (Gustavsson, 2008:29- 30). Profesjonell imøtekommenhet, symbolsk interaksjonisme og anerkjennelsesteori kan ses i sammenheng. Mangelen på anerkjennelse i skolehverdagen kan føre til ytterligere negativ utvikling.

På den andre siden kan gode relasjoner med anerkjennende og imøtekommende lærere og sosialarbeidere være en beskyttelsesfaktor mot marginalisering. Sammen kan læreren og sosialarbeideren sørge for at alle blir sett og får støtte, for eksempel til å endre atferd, sosiale ferdigheter og forbedring av selvbylde. Å få tilrettelagt skolehverdagen har vært viktig for flere informanter, og kort oppsummert har de avgjørende faktorene for om skolen gjorde det «*lettere å være deg*» vært; «*opplevelsen av å bli sett, forstått og akseptert av lærere og medelever*» (Kokkersvold & Damsgaard, 2011:191). I praksis vil jeg si at sosialarbeideren viser profesjonell imøtekommenhet og anerkjennelse ved å forsøke å forstå hva det er som ligger bak atferden ved å lytte til ungdommen. Om skoleerfaringene har hatt betydning for fortsatt eller økt kriminalitet er tvetydig, men i hovedsak er det nære tilknytninger til familie eller kjæreste og ansvar som har bidratt til at den lovlydige informantgruppen ble lovlydige. «*Det var en lærer på den alternative skolen. Satt og snakka veldig mye. Hvis jeg hadde skulka, så var det ikke som de andre lærerne at jeg måtte inn på kontoret, vi gikk ut og tok en røyk, og han sa at det ikke var lurt å skulke*» (Kokkersvold & Damsgaard, 2011, s. 193). Støtten fra en sosialarbeider eller lærer på skolen viser seg altså å ha vært betydningsfull for noen.

Inkludering

Inkludering er et viktig prinsipp i den norske skole, det står skrevet i Stålsett (2009) at begrepet tilpasset opplæring vektlegger likeverdig og inkluderende opplæring hvor alle elever innføres i en felles, men differensiert opplæring. I Meld. st. 18 (2010-2011) er man også opptatt av inkluderingsperspektiv, og dets viktighet. Her trekker man frem at man gjennom inkludering under de gitte forutsetninger vil kunne bidra til et best mulig læringsutbytte for alle. I studien til Ungar et. al. (2014) ser man at vanskelig atferd eller uro hos elevene gjerne fører til segregering i egne spesialundervisning, enten i grupper eller alene med en assistent.

Det at man ikke benytter kvalifisert personell i spesialundervisningen, har informantene selv i flere tilfeller ansett som at de ikke blir prioritert på lik linje med de «normale» elevene. I studien uttrykker to av informantene en forståelse at man samler den gruppen elever som skolen har gitt opp i slike tiltak (Ungar et. al., 2014).

Meld. st. 18 (2010-2011:10) viser til at «*Spesialundervisning skal være en sikringsmekanisme som eventuelt settes inn med utgangspunkt i en vurdering av elevens behov for hva som skal til for at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen*». Når man i dag vet at en del relasjonsvansker og problematferd kan henge sammen med at den enkelte elev lever under vanskelige oppvekstforhold, med lite omsorg og mange påkjenninger, bør man kunne hjelpe de risikoutsatte elevene på en bedre måte, og ha et apparat som fanger opp og følger opp den enkelte (Befring & Duesund, 2012). Befring & Due (2012) legger vekt på at skolen må være forsiktig med å stemple barn og unge gjennom begrep som «atferdsvanskelig» eller «problembarn». Dette kan ha en stigmatiserende effekt hos elevene, og kan i tillegg få selvoppfyllende konsekvenser. Det at man møter den enkelte med nysgjerrighet og respekt på tross av vanskelig atferd vil trolig også hjelpe elevenes selvoppfatning som igjen kan føre til resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Det kom frem at spesialundervisningstiltakene gjerne ga en følelse av å være sammen med likesinnede, og at man da var stemplet på en negativ måte (Befring & Duesund, 2012). Men man kan også benytte variasjonen i en elevgruppe positivt, og de ulike elevers interesser og styrker trekkes frem som impulser man kan dele med hverandre, og da føre til et bedre læringsutbytte for alle (Meld. st. 18, 2010-2011) Å være en tilrettelegger for et inkluderende fellesskap ved å bygge et trygt læringsmiljø der alle blir sett og anerkjent, inngår også i lærerens oppgaver (Stålsett, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Når man også ser på de samfunnsøkonomiske konsekvenser som ofte kommer på bakgrunn av frafall vil det trolig være bedre å sette inn litt ekstra midler og ressurser for å hjelpe elever i vanskelige situasjoner, fremfor å bidra til at disse elevene kjenner seg ekskludert i tidlig alder (Frønes & Strømme, 2014). Dette også et resiliensfremmende tiltak, i lys av tidligere forskning (Ungar et.al., 2014; Imsen, 2016; Ogden, 2014). En slik hjelp vil kunne føre til at man kjenner seg av betydning, og at man har et hjelpeapparat i skolen som ønsker at en skal lykkes. Dette vil kunne ha positive ringvirkninger for ungdom med barnevernserfaring. Dette

kan ses i sammenheng med at barn under barnevernet oftere har dårligere karakterer enn andre, og derfor står i større fare for marginalisering (Frønes & Strømme, 2014).

Marginalisering innebærer ekskludering fra felleskapet, og er negativt ladet. En større svensk studie viser at den største faktoren for å unngå en slik marginalisering er å klare seg godt gjennom skolen (Frønes & Strømme, 2014). Når vi ser at informantene i studien til Seeberg et. al. (2013) kjente på at de fikk et dårlig faglig tilbud i sine segregerte tiltak, så kan man trekke konklusjonen om at skolen her kan bli medansvarlig for denne marginaliseringen. Med tanke på alle negative effekter en slik sosial utstøting fører med seg kan skolen i verste fall sies å skade barna. Dette er en indikasjon på hvorfor mange elevene ender opp uten å gjennomføre videregående opplæring, eller hopper av midt i et utdanningsløp.

Forebygging

For at en organisasjon som skolen skal kunne arbeide målrettet for å skape et godt miljø for sine må den være gjennomsyret med grunnleggende og gode holdninger fra øverste nivå. NOU (2015:2) viser til at skolene må arbeide systematisk og langsiktig for å legge til rette for et godt psykososialt miljø. De gode resultatene uteblir når skolene ikke er bevisst nok på tiltak de setter inn, og når man ikke har nok fokus på hva slags resultater tiltakene faktisk fører til. Det har derfor vist seg å være spesielt viktig at skolene har en ledelse som viser til klare mål og retningslinjer (NOU 2015:2). Skolen bør være en naturlig arena for forebygging og hjelpetiltak for å kunne bidra til å bedre psykisk helse hos sine elever. NOU (2015:2) ønsker at alle programmer som skal få statlig støtte fremover er de som har fokus på arbeid med psykisk helse i skolen. Om man velger å ta dette til følge eller ikke, så bør man med tanke på utvikling av psykiske problemer hos barn og unge kanskje se enda lenger. På bakgrunn av dagens utfordringer på feltet kunne det vært en ide å la psykisk helsetjenester ha tilhold innenfor skolens vegger, slik at hjelpen var nær og ble en naturlig del av elevenes hverdag. Et slikt arbeid handler ikke bare om å sette inn flere ressurser i skolen, men man bør ha det eksisterende hjelpeapparatet på rett sted. Her ville det være lettere å oppfordre elevene til hjelpesøkende atferd (Imsen, 2016). Ved å ha et slikt apparat som en naturlig del av skolehverdagen vil trolig mange flere kunne få den hjelpen de har behov for. Dette kan være en optimistisk tanke med tanke på prosessen den enkelte må igjennom for å få hjelp og henvisning til spesialhelsetjenester. Om en slik helsetjeneste er en umulighet burde det uansett

vært mulig for skolen å tilby et lavterskeltilbud med bedre tilgang til helsesøster, rådgiver eller miljøterapeut.

Man har de senere år hatt et stort fokus på tidlig innsats (Ogden, 2104). Her har man vektlagt betydningen av lese og skriveferdigheter fra tidlige trinn. Hvis man også hadde et slikt fokus på tiltak som kan fremme det psykososiale ville man trolig kunne fanget opp flere elever som har psykiske vansker, eller som lever under vanskelige hjemmeforhold, på et tidlige tidspunkt. Dette kunne gjort en forskjell for informantene i studien til Seeberg et. al. (2013). Her burde skolen hatt fokus på de forskjellige virkemidler som er belyst for å fremme resiliens. Ved å hjelpe elevene til mestringsopplevelser og sosial tilhørighet i tidlig alder vil man kunne hjelpe den enkelte til en bedre selvoppfatning (Olsen & Traavik 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013) Vi så at Seeberg et. al. (2013) gjennom sin sammenfatning av aktuell forskning også konkluderer med at skolen er et godt sted for å fremme mestring og resiliens hos risikoutsatte barn og unge. Et godt tverrfaglig samarbeid blir ansett som viktig for at risikoutsatte barn og unge skal bli ivaretatt på best mulig måte. Et samarbeid mellom lærer og hjelpeinstanser blir også trukket frem som viktig i studier som viser til hva som kan føre til resiliens for denne gruppen elever (Ungar et.al., 2014) I rapporten til Kavli, Sjøvold & Ødegaard (2015) som går på forventninger til barn i barnevernet kommer det frem at det man opplever er dårlig kommunikasjon og feilaktige forventninger mellom skole og barnevern. Her vil det være viktig å få på plass gode rutiner for et slikt tverrfaglig samarbeid slik at disse elevene får en best mulig oppfølging.

Noen viktige tiltak er på gang innenfor dette området. I Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap ble det lagt vekt på at man ønsker å styrke PP-tjenesten gjennom at man hever de ansattes kompetanse. Målet er at denne tjenesten skal ha et større fokus på systemrettet arbeid i skolen. Man har på bakgrunn av dette satt i gang etterutdanningstilbud for de ansatte i PP-tjenesten. Et stort fokusområde her er at de ansatte skal være i stand til å arbeide tett på skolens læringsmiljø, da man har sett betydningen av å kunne hjelpe eleven i en sosial kontekst. Man ønsker at PP-tjenesten skal være tett på læreren som en rådgiver for å på den måten kunne bidra til forandring av praksis der det er behov for dette. På denne måten ønsker man å legge til rette for at flere elever får hjelp gjennom forebygging (Meld. St. 18 (2010-

2011)). Dette er et godt og viktig virkemiddel for å fremme læringsmiljøet i skolene, og vi har sett at et slikt miljø kan ha positive ringvirkninger med tanke på elevenes faglige og sosiale utvikling, og da også bidra til å fremme resiliens (Nordahl, 2010; Ungar et.al., 2014). Man kan se for seg at en tettere oppfølging fra PPT vil kunne kvalitetssikre lærernes metodebruk, samtidig som man trolig vil unngå tiltak for elevene som er av dårlig kvalitet.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hva fremheves som støttende for unge på vei ut av barnevernets omsorg?

5.2.1 Hva det er viktig å få støtte til?

Med tanke på ungdom med barnevernserfaring og deres utfordringer i etableringsfaser og videre voksenliv er det naturlig at denne gruppen ungdom har behov for normal, om ikke ekstra, støtte og veiledning i overgangen. Berg og Paulsen (2016) viser til at ungdommer som har mottatt ettervern erfarer mangel i tiltak som omhandler emosjonell støtte, og at de i større grad blir gitt praktisk oppfølging. Mest rammer dette ungdom som har orden på det praktiske i hverdagen, og at de dermed blir i manko av både praktisk og emosjonell støtte av barnevernet (Berg og Paulsen, 2016). Berg og Paulsen (2016) viser i sin studie til funn som tilsier at ungdom som fremstår som selvstendige og handlekraftige ofte ikke mottar andre former for støtte, selv om de kanskje har behov for det. At de fremstår som selvstendige behøver ikke å bety at de er det på alle plan. Dermed kan denne gruppen ungdom anses å være en misforstått gruppe av barneverntjenesten. Berg og Paulsen (2016) viser at en årsak til at de ikke mottar en helhetlig støtte kan være fordi behovet for den praktiske støtten til ungdom er den som er lettest å få øye på, og hvis en ungdom fremstår som nok kompetent vil de kanskje falle mellom to stoler. En annen grunn er at ungdommene selv kanskje har lettest for å snakke om behovet for de praktiske tingene, og at behovet for den emosjonelle støtten derfor blir neglisjert av ungdommen selv. Å finne frem til mer dypereleggende behov hos mennesker krever tid og er avhengig av en god relasjon mellom hjelper og bruker (Törrönen, Munn-Giddings, Gavriel & Morris, 2018).

Törrönen, Munn-Giddings et al., 2018 intervjuet 50 finske og 24 engelske unge voksne, hvor det overordnede temaet var hva som fremmer og hemmer meningsfylt deltakelse i deres lokalsamfunn. Av relevans for spørsmålet om støtte, er at den sentrale beskjeden fra samtlige

deltakere var hvor viktig det forskerne kalte «emosjonell deltakelse» var. Dette innebar kontinuitet og meningsfullhet i sosiale forbindelser, eller varige relasjoner. Men måten en sosialarbeider eller en saksbehandler forholder seg til ungdommer på kan pendle mellom den formelle og uformelle faglighet, hvor deres roller blir gjenstand for tilpasning og fleksibel tilnærming. Dette kan komme til syne ved at ansatte tilrettelegger for kontakt etter endt arbeidstid (Thrana, 2013). Denne tilnærmingen kan rokke ved hva som anses som å være profesjonelt, og kan gå over til at saksbehandleren får en mer «omsorgsrolle» som en mor, onkel eller en annen nær omsorgsperson kan ha. Å gi av seg selv og være tilgjengelig og samtidig være en som forvalter offentlig praksis kan være faktorer som utfordrer enkeltes mening for den faglige kompetansen og egnetheten til den profesjonelle.

Kjærlighet – emosjonell støtte og varige relasjoner

Honneth beskriver at kjærlighet (love) representerer det første steget av gjensidig anerkjennelse. Han ser på følelsesmessig støtte gjennom tidlig barndom som essensielt for dannelsen av en persons grunnleggende identitet og selvtillit. Honneth beskriver kjærlighet først og fremst i den private sfære og henviser til primære relasjoner hvor det er sterke emosjonelle forbindelser mellom en liten gruppe mennesker, som i vennsrelasjoner, foreldre-barn-relasjoner og relasjoner mellom kjærester (Honneth, 1995). Gjennom slike relasjoner og kjærlighet utvikles også personens selvtillit, som Honneth mener er grunnlaget for de andre formene for anerkjennelse.

Behovet for emosjonell anerkjennelse er også avgjørende for ungdommer i overgangen til voksenlivet; de har behov for relasjoner preget av omsorg, kjærlighet og gjensidighet for å etablere og opprettholde selvtillit som gir mulighet for inkludering og deltakelse i ulike sosiale fellesskap (Paulsen & Thomas, 2018; Warming, 2014). Dette understreker betydningen av relasjoner som gir emosjonell støtte og omsorg i overgangen til voksenlivet. Når begrenset sosial støtte en av de største utfordringene for ungdom som går ut av barnevernet (Blakeslee, 2012; Goodkind et al., 2011; Höjer & Sjöblom, 2010; Marion & Paulsen, 2019), bør barnevernet ha fokus på å jobbe aktivt med nettverk sammen med ungdommene for å finne og/eller beholde relasjoner og nettverk som kan være en støtte for ungdommene på deres vei mot voksenlivet.

Det å bygge gode relasjoner eller bidra til at gode relasjoner beholdes, er altså essensielt i overgangen til voksenlivet. Dette kan være å beholde oppfølgingen fra fosterforeldre, holde kontakten med en oppfølgingsperson som har vært viktig, eller å få beholde relasjonen til viktige ansatte på institusjonen. Både formelle relasjoner og uformelle relasjoner kan være kilder til viktig sosial støtte (Hedin, 2016; Hiles, Moss, Wright, & Dallos, 2013). For å identifisere disse er det viktig å også ha fokus på de relasjoner som ikke bidrar støttende eller utviklende, men som heller er en byrde og kan ha en negativ påvirkning. For å gjøre dette må ungdommene selv involveres, og prosessen med å identifisere og utvikle støttende relasjoner må starte tidlig. Her må man være bevisst på både offentlige og private relasjoner, at ulike relasjoner kan bidra med ulik støtte, og at både ungdommenes behov og relasjoner endres over tid. Gjennom å konkretisere ulike former for støtte kan man få bedre innsikt i hvilken støtte som finnes, hvilken støtte som trengs, og hvem som kan bidra med hvilke former for støtte. For eksempel kommer det frem at flere av ungdommene kan oppleve at de får emosjonell støtte fra det uformelle nettverket i form av noen som bryr seg om dem og gir dem omsorg, men at de mangler den *utviklende støtten* i å ha noen som kan veilede dem, hjelpe dem til å ta egne valg eller ha noen som oppmuntrer dem og motiverer dem til å sette seg mål for fremtiden (Hiles et. al., 2013). En slik konkretisering kan derfor være nyttig for de ansatte i barnevernet for å finne ut sammen med ungdommen hvilken støtte det er behov for, og hva som finnes i det private nettverket.

Noe av det som er annerledes for ungdommer som har vært i barnevernet, og som skiller barnevernets foreldreskap fra det private foreldreskapet, er *de betalte relasjonene*, som ofte er midlertidige og ikke i samme grad bygger på gjensidig avhengighet og omsorg. Et viktig spørsmål i forlengelsen av dette er hvorvidt betalte eller offentlige relasjoner kan sammenlignes med ubetalte familierelasjoner. Funn i studier (Paulsen, 2016a; Paulsen & Berg, 2016) antyder at ansatte som ungdommene har tett kontakt med til en viss grad kan sammenlignes med familiære relasjoner, og ungdommene beskriver at de ofte er en viktig støtte for dem og til dels kompenserer for manglende støttende relasjoner i det private nettverket. Støtten har likevel noen begrensninger i form av at både ansatte og ungdommer vet at relasjonene (i de aller fleste tilfeller) er midlertidige. Dette betyr at ungdommene kan bli møtt av omsorgsfulle ansatte når de er i tiltak, men at det ikke ligger den samme

forpliktelsen til å bry seg og vise omsorg videre inn i voksenlivet, og at det ikke bygger på gjensidighet i samme grad. Slike brudd i relasjoner kan gjøre at ungdommene strever i overgangen til voksenlivet, da varige relasjoner er vist å være en viktig faktor for å lykkes i voksenlivet (Marion et al., 2017).

Altså kan ansatte til en viss grad kompensere *mens ungdommene er der*, men det er behov for å tenke mer langsiktig og starte tidlig med å bygge relasjoner som er preget av kontinuitet, og som *varer* inn i voksenlivet. Det har de siste årene blitt mer fokus på sosial støtte gjennom å bygge relasjoner til «natural mentors» (Greeson, Thompson, Evans-Chase, & Ali, 2015). Denne tilnærmingen innebærer å bygge relasjoner til voksne som allerede er i den unges nettverk, og dette er påpekt som en lovende praksis for å gjøre overgangen til voksenlivet lettere for ungdommer som har vært i fosterhjem (Greeson et al., 2015). Dette kan eksempelvis gjøres gjennom Familieråd eller andre nettverksmetoder med fokus på å identifisere støttende relasjoner, og her ligger det et stort uutnyttet potensial.

Stabilitet i hjelpen ungdommene kan da vise seg viktig, både med tanke på hvem som følger dem opp i ettervern, og til dels hvor de følges opp. Ved å sørge for stabilitet over tid gir man god tid på å etablere relasjon som er en forutsetning for tillit. Stabilitet i relasjon er viktig fordi det sørger for en trygg omsorgsperson, og kontinuitet i omsorgen (Perry, 2009; Stein, 2012). Barry (2010) påpeker denne kritiske periodens sårbarhet i forhold til å havne i utenforskap, og understreker viktigheten av sosial støtte i overganger. Ungdommene etterstreber å være selvstendige, og de kan takke nei til hjelp som det er tydelig at de trenger (Storø, 2012). De voksne som følger opp ungdommene må la ungdommene få delta i diskusjoner rundt hva som er nyttige tiltak og hvordan man skal utføre dem, samtidig som man må ta ansvar som voksen og sørge for at ungdommene får det de trenger (Paulsen, 2016b). I en dansk studie av 1400 barn under barnevernets omsorg, ble barna blant annet spurt om de opplevde at de voksne der de bodde brydde seg om dem. Som i en delvis tilsvarende norsk studie (Rambøll, 2016), var andelen som svarte positivt langt høyere blant fosterbarn (87 %) enn blant barn i institusjon (mindre enn 60 %). Videre analyser viste at det som bidro til at barn følte at omsorgsgiverne brydde seg om dem, varierte noe med type plassering, selv om opplevelse av støtte var det viktigste for alle. For barn i fosterhjem hadde

det dessuten betydning at de følte seg trygge, og at de hadde bodd i samme hjem i mer enn fem år. For barn i institusjon kom i tillegg det å føle seg trygg, ha god mental helse og føle seg elsket av sine foreldre. For barn i behandlingshjem var igjen støtte viktigst, kombinert med å ha bodd samme sted i mer enn fem år (Lausten og Frederiksen, 2016). Studien viser hvordan konteksten barna blir en del av, påvirker deres følelsesmessige reaksjoner på den situasjonen de er i.

Dette understrekes også i en annen, dansk studie der Bengtsson og Mølholt (2018) analyserte data fra flere intervjuer over tid med i alt 26 unge voksne. Her var fokus betydningen av å høre til, noe som også er viktig når man som ung voksen skal videreutvikle sin egen identitet. Forfatterens utgangspunkt var en relasjonell forståelse som tar utgangspunkt i at erfaringer med å høre til har med både personer og steder å gjøre, ikke bare personer. Tre historier illustrerer hvordan ungdommene strevde med å skape meningsfylte forbindelser til både personer og steder. Endringer i hvor de bodde og i personlige relasjoner gjorde det vanskeligere å skape historier som var meningsfylte for dem i overgangen til voksenlivet. Forfatterne fant at de unges fortellinger om å høre til er skjøre, og hele tiden utfordres av svake forbindelser til steder og sosiale relasjoner til familie og venner.

5.2.2 Hvem det er viktig å få støtte fra?

Barn og ungdom som vokser opp i barnevernet kan ha utfordringer relatert til det å knytte seg til andre omsorgspersoner. De tidlige erfaringene fra barndommen og ungdomstiden vil være med på å forme hvordan de unge individene fremstår senere i livet og i samfunnet, enten som trygge og selvstendige voksne eller som utrygge og sårbare i tilværelsen (Wennerberg, 2011:11). Det å rette fokuset mot å opprettholde gode relasjoner og en trygg tilknytning i overgangen til voksenlivet, vil være med på å fremme ungdommens muligheter til å fremstå som en trygg person både i arbeid, skole og nye relasjoner. Samtidig kan det være med på å forebygge en eventuell brå overgang fra barnevern til voksenlivet. Steget fra ung til voksen kan være sårbar for alle unge, og kanskje enda mer sårbar for ungdom som har vokst opp i barnevernet (Storø, 2012, s. 40). Det er mange følelser som vekkes i mennesker når det er et skifte i miljø, det kan være både skremmende og føles utrygt å begi seg ut på et nytt «farvann». I denne overgangen vil det da være viktig å ha trygge og stabile voksne som

ungdommene kan komme til for råd og veiledning. Det er også det betydningsfullt at ungdommene kan være trygge på det er noen som ser dem, og følger med på de skrittene de tar ut i den nye tilværelsen som unge voksne (Killen, 2017, s. 23). I dagens samfunn er det mange ungdommer som takker nei til ettervern, grunner for dette kan være at tiltaket de er i opphører, samt at de må forholde seg til nye omsorgspersoner (Solberg, 2016). I en slik overgang kan det være uheldig med brudd på relasjoner da dette kan medføre uro og stress, som igjen kan føre til en ekstra belastning til det å knytte seg til nye relasjoner. Storø argumenterer for at det er viktig med stabilitet, kontinuitet og gode relasjonskvaliteter, og at dette blir gode forutsetning for godt ettervernsarbeid (Storø, 2012, s. 131). Som sosialarbeidere vil vi ha et ansvar for å sørge for at ungdommen har en trygg tilknytning og en trygg base som kan følge ungdommen inn i voksenlivet, samt at de har tilgang til på å bli møtt på følelser og behov.

Ungdommens relasjonelle erfaringer og tilknytningshistorie kan skape en utfordring i form av å anvende andre menneskers hjelp (Storø 2012:103). På bakgrunn av dette kan det være utfordrende å komme i posisjon til å hjelpe ungdommen, noe som vil kreve forståelse og tålmodighet hos kontaktpersonen (Storø 2012:102). Ungdommens indre arbeidsmodeller kan imidlertid endres i positiv og negativ retning, ettersom de påvirkes av ungdommens samspill med andre mennesker (Storø 2012:109). Sett i lys av dette kan ungdom være særlig varsomme på hvordan de blir møtt av andre voksne, og behovet for dialog der det brukes tid på å opparbeide tillit vil være nødvendig (Oterholm 2015:137). Her tenker jeg at det er viktig at kontaktpersonen er lydhør for ungdommens signaler, og for at ungdom skal få tillit må det kanskje settes av tid til samtaler og samspill med den unge. I studiet til Breimo, Sandvin & Thommesen, 2015, er det et sentralt element som går igjen hos de med positive erfaringer var det å ha en støtteperson å forholde seg til gjennom overgangsfasen. En av ungdommene syntes det var veldig verdifullt å ha en fast voksenkontakt å forholde seg til over ett lengre tidsrom i en allerede sårbar overgangsfase. En person å prate med, og samtidig kunne finne på hyggelige ting sammen med viser en ungdom til. Men et stort flertall av ungdommene i dette studiet hadde imidlertid ikke hatt en fast støtteperson å forholde seg til gjennom denne overgangen (Breimo et. al., 2015) Har ungdommen en fast støtteperson å forholde seg til kan dette sees på som en viktig brikke for å gjøre ungdommen i størst mulig grad selvstendig. Den

unge vil ha behov for en fast støtteperson å forholde seg til som kan stille krav og veilede ungdommen i riktig retning. Dette for å unngå at ungdommen utvikler seg i motsatt retning og i verste fall gir opp målsetningen om å klare seg på egenhånd (Henriksen, 2013:256). Dette kan en se i det danske studiet til Jacobsen, Hammen & Steen (2010), som viser til viktigheten av å ha en støtteperson å forholde seg til. Ungdommene viser til flere positive erfaringer med støttepersonordningen og blir sett på som en effektiv metode. Dette har bidratt til at flere av ungdommen har gjennomført en utdanning, fastholde egen bolig, en positiv utvikling og utvikle og opprettholde et stabilt nettverk (Jacobsen et al, 2010:50).

Men selv om støttepersonordningen har vist seg å være et godt tiltak, er det ikke i alle tilfeller at denne ordningen nødvendigvis går på «skinner». På den andre siden har en del barnevernsungdommer flere ganger i løpet av oppveksten opplevd flere relasjonsbrudd, dette kan by på vanskeligheter med å stole på ukjente voksne. Et eksempel på dette kan en se i det samme studiet der en ungdom fikk tildelt en støtteperson men viste seg å ikke fungere. Det ble gjennomført to nye forsøk i håp om å finne den passende støttepersonen, men begge gangene gikk det galt (Jacobsen et al, 2010). Ungdom som har opplevd gjentatte relasjonsbrudd vil oftere ha vanskeligheter til å forholde seg til nye mennesker. På en annen side kan en mulig risiko også være at relasjonskvaliteten blir for sterk. Dette kan medføre at ungdommen ikke lærer seg å bli selvstendig, men i større grad avhengig. Målsettingen med ettervern handler om til syvende og sist lære ungdommen en gradvis uavhengighet slik at den unge vil være i stand til å stå på egne ben når barnevernstiltaket er over. Dette kan en se eksempelvis i studiet til Breimo et al., 2015 og utifra ungdommens egen forklaring: *«Jeg knytter meg kanskje litt for fort til folk, og så, når relasjonen blir brutt, et sånt profesjonelt forhold, da har du ikke noen som er dine nærmeste, så det blir litt traumatisk å miste den personen du har knyttet deg til»* (Breimo et al, 2015:36).

Uansett kan relasjonen til den ene støttepersonen for den unge være av stor betydning inn i den selvstendige voksentilværelsen. En sammenheng med dette er at barnevernsungdom oftere har et mindre og et mer sårbart nettverk å forholde seg til enn det ungdom flest vil erfare. Et nærliggende eksempel på dette kan en også se i studiet til Paulsen (2016) der flere ungdommer sier at den ene ansatte i barneverntjenesten blir sett på som en viktig erstatning

for den manglende støtten de ikke har tilgang på fra sin familie og sosiale nettverket. Noen av ungdommene gir uttrykk for at de har ingen andre som de ellers kunne spurt om råd visst ikke barnevernet hadde hatt kontakt med dem. Ungdommen påpeker at relasjonen til en støtteperson bidrar til å skape nødvendig trygghet rundt dem (Paulsen, 2016:43). Dette fremheves også fra Van Biljeveld, Dedding og Bunders-Aelen, 2015. I sin gjennomgang av 17 artikler om hva som fremmer og hemmer barns medvirkning i barnevernet, fant Van Bijleveld et. al., 2015 at den personlige relasjonen mellom barnet og sosialarbeideren er en av de viktigste, fremmede faktorene. Dette skyldes ikke minst at når de unge selv opplever relasjonen som viktig, ser det ut til å øke deres sjanser for å oppleve at de profesjonelle er engasjert i dem.

Relasjoner. Støttepersonen som den trygge basen

En liten historie fra en ungdom i Tysnes (2014) sin studie. Denne ungdommen hadde tidligere bodd på institusjon og fått innvilget ettervernstiltak i form av familieveileder.

«Til slutt sendte de en dame opp til meg, som jeg ikke kjente. Visste jo ikke hvem det var eller noe. Og, da var det gått lang tid siden jeg flyttet derfra (institusjonen). Og så skulle hun plutselig begynne å snakke med meg om hvordan jeg hadde det å bla, bla, bla. Og da sa jeg bare at hun ikke trengte å være der, jeg fikk ikke noe ut av det.» (Tysnes, 2014:199)

Relasjonen mellom den som har ansvaret for overgangen og ungdommen vektlegges i betydning for gode overganger (Bakketeig & Mathisen, 2008:153; Storø, 2012:131). I denne sammenheng vil en trygg base være relevant å trekke inn, en trygg base for ungdommen vil være med på å fremme en god overgang til voksenlivet. I den trygge basen er det avgjørende med gode relasjoner. Relasjonen kan eksempelvis være til kontaktpersonen i barneverntjenesten, en ansatt ved en institusjon/fosterhjem ungdommen har vært knyttet til eller til en støttekontakt. Kontaktpersonen kan for ungdommen være den personen som kan brukes som en trygg base i utforskningen av nye tilværelser utenfor institusjon og fosterhjem – en som ungdommen kan søke til for råd og veiledning, samt støtte og omsorg. Paulsen trekker frem betydningen av relasjoner i sin artikkel om ungdommers erfaring med medvirkning i barnevernet (Paulsen, 2016a, s. 12). Også Storø trekker frem betydningen av relasjoner. Han

mener den personlige involveringen i ungdommens og dens situasjon som det mest avgjørende for arbeidet med å støtte ungdommen i overgangen, samt forhindre at overgangen blir for brå. Storø begrunner dette med at det er gjennom relasjonen man får kontakt med den unges behov. Videre mener han at ungdommen er avhengig av en anerkjennende relasjon fra minst én interessert og tilgjengelig støtteperson for lettere å ta vare på seg selv i voksenlivet, og at tillit er et sentralt begrep i denne sammenhengen (Storø, 2012:178). Anerkjennelse, tillit og gode relasjoner er momenter som vektlegges når det gjelder opplevelsen av mestring, samt i utviklingen resiliens.

Det er kontaktpersonen/sosialarbeiderens ansvar å sørge for at ungdommen som er i en overgangsfase har tilgang på relasjoner som kan støtte dem i overgangen, samt gi god tilgang på opplevelsen av mestring. Det trenger ikke være kontaktpersonen som er denne relasjonen, men barneverntjenesten har ansvar for å sørge for at ungdommen har en slik relasjon tilgjengelig. Ungdom med erfaring fra barnevernet opplever at når tiltak(ene) fra barnevernet avsluttes, så ble også en viktig relasjon avsluttet (Paulsen, 2016b). Bennwik og Brenne (2017) viser til hva norsk forskning sier om hvordan gode overganger til voksenlivet bør være. Prosessen bør være planlagt i god tid, en arbeider aktivt med tiltaksplaner, og at både NAV og barneverntjenesten er engasjert i overgangen. Videre pekes det på at ungdommen må få medvirke i prosessen og at det er en sentral faktor er at den unge har en fast støtteperson i denne overgangen. Dette må være en trygg person ungdommen har tillit til, som er til stede over tid og som er tilgjengelig (Bennwik & Oterholm, 2017:54).

I en god relasjon vil en trygg tilknytning være et viktig moment. Flere av barna som vokser opp i institusjon eller fosterhjem kan tidligere ha opplevd brudd på relasjoner, brudd på relasjoner kan føre til utfordringer i forhold til det å knytte seg til andre omsorgspersoner (Kvelling, 2012). Det vil derfor være betydningsfullt for ungdommene som er på vei inn i voksenlivet å opprettholde noen av de relasjoner som er bygget under tiden i barnevernet. Skulle inngangen til voksenlivet få uheldige brudd i tillitsfulle forhold og i den trygge basen, kan dette føre til skjevutvikling, samt at en kan forsterke et eventuelt utrygt tilknytningsmønster for senere i livet. Det kan derfor være avgjørende å starte overgangen

tidlig i en eventuell utflytting av institusjonen/fosterhjem, slik at ungdommen har tid til å bygge nødvendige relasjoner til tiden inn i voksenlivet.

Hvorfor oppleves overgangen fra ungdom til den selvstendige voksentilværelsen for barnevernsungdommen alt for brå?

I følge de juridiske rammene rundt ettervern i barnevernet presiseres det at ettervern tar utgangspunkt i barneverntjenestens innsats om å støtte ungdom i alderen 18 til 23 år, med overgangen til den selvstendige voksentilværelsen. Barnevernet skal i god tid før ungdommens 18 årsdag drive et godt forberedende og støttende arbeid slik at den unge opplever overgangsfasen på en tilfredsstillende måte. Arbeidet skal være preget av forutsigbarhet og trygghet for å gjøre ungdommen i stand til å stå på egne ben når ettervernstiltaket er over (Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2011). Det er tydelig utarbeidet klare retningslinjer barneverntjenesten skal arbeide ut fra. Dette for å sikre at den unge vil ha tilgang på nødvendig oppfølging, slik at ungdommen vil være i stand til å stå på egne ben når barneverntiltaket nærmer seg slutt. Likevel kan en se ut fra forskning gjort av Breimo et al. (2015), at overgangen til voksenlivet for barnevernsungdom i flere tilfeller opplever overgangen alt for brå. Ungdommene beskriver en overgangsfase preget av stor uvisshet i forhold til det ukjente, mens andre beskriver en overgangsfase preget av stor frykt og angst for å fylle 18 år og det å bli forlatt helt alene når barnevernstiltaket nærmet seg over (Breimo et al., 2015:35). Overgangen fra ungdom til voksen blir sett på som en sårbar periode i livet fylt med både muligheter og risikoer. Perioden blir sett på som en viktig epoke der en skal både takle indre og ytre stress samtidig som en skal forberede seg til den selvstendige voksentilværelsen (Storø, 2001:37). Men for barnevernsungdom som har tilbrakt store deler av sin barndom under barnevernets omsorg frem til voksen alder, er det flere av ungdommene som opplevde en utfordrende overgangsfase (Paulsen, 2016). Sett i lys av forskningen gjort av Paulsen viser hun til at flere barnevernsungdommer i hennes studie har opplevd en overgangsfase til voksenlivet alt for brå. Ungdommene fremstår med et sårbart sosialt nettverk å forholde seg til og samtidig har opplevd flere relasjonsbrudd på veien. Et resultat av dette gjør at ungdommene opplever det vanskelig å kunne vende tilbake til barnevernsystemet, som gjør at den unge opplever overgangen til voksenlivet brå (Paulsen, 2016:46).

Fleksible og gradvise overganger

Å bli i stand til å stå på egne ben blir sett på som en tidskrevende prosess som ikke gjøres over natten. Skal den unge klare å bli i stand for å møte voksenlivet på en vellykket måte vil det være helt avgjørende at ungdommen gis nødvendig tid til å både venne seg til tanken til forandring og samtidig få anledning til å bli kjent med det nye (Tjersland et al., 2013, s. 236). Ungdom i barnevernet møter ofte overgangsfasen på et alt for tidlig tidspunkt, og ønsker i større grad en fleksibel overgangsfase inn i den selvstendige voksentilværelsen.

Den brå overgangen som blant annet knyttes til at de unge ofte mangler uformelt nettverk de kan støtte seg på, i tillegg til de støttende relasjonene de har hatt i barnevernssystemet, avsluttes på et sårbart tidspunkt i livet (Paulsen & Berg, 2016). Dette kan indikere at barnevernssystemet i for liten grad legger til rette for fleksible og gradvise overganger, som er både det vanlige for ungdommer flest og det anbefalte. Det forventes i praksis at unge som har hatt en ustabil oppvekst, skal ha større grad av selvstendighet i overgangen til voksenlivet enn ungdommer som har hatt stabile og gode oppvekstvilkår. Ungdommene som har vært i barnevernet, får altså ikke oppfølging på lik linje med andre, og de forventes å være tidligere voksne enn andre ungdommer. I den brå overgangen ligger det også at mange av ungdommene som har vært i barnevernet, ikke opplever at de kan komme tilbake til barnevernssystemet etter en stund hvis de ombestemmer seg, slik ungdommer vanligvis veksler mellom støtte og selvstendighet fra foreldre. Selv om muligheten for å komme tilbake formelt sett finnes, opplever ungdommene en forventning – og til dels et press – fra barnevernets side om å bli «selvstendige», ofte forstått som «uavhengige» (Paulsen, 2016a). Når ungdommene tar til seg en slik forventning og forståelse av selvstendighet, fører det også til at de ikke søker hjelp når de har behov for det, og at det å be om hjelp oppfattes som et nederlag (Paulsen, 2017). Altså ser det ut til at målet om selvstendighet, slik det oppfattes av ungdommene, kan komme i veien for å søke støtte i situasjoner hvor ungdommene trenger dette (Curry & Abrams, 2014).

En slik forståelse av selvstendighet kan også gjøre at ungdommene vil bryte kontakten med barnevernet for å vise at de er «voksne», hvis relasjonen ikke gir mulighet for *både* autonomi og støtte. Ungdommenes opplevelse av autonomi henger tett sammen med deres opplevelse

av medvirkning. Selv om barnevernet har vært opptatt av medvirkning i mange år, og at medvirkning er et uttalt mål, kommer det frem at barnevernet sliter med å tilrettelegge for gode medvirkningsprosesser hvor de unge inkluderes som aktive samarbeidspartnere (Juul, 2010; Paulsen, 2016a, 2016b; Vis, 2015). Manglende medvirkning kan gjøre at ungdommene opplever at behovet for selvbestemmelse og autonomi ikke blir ivaretatt. Det å ha kontroll over eget liv, og mulighet til å bestemme selv, er en naturlig del av det å bli voksen, og hvis det ikke gis rom for dette innenfor barnevernssystemet, kan det være en medvirkende årsak til at ungdommene bryter kontakten med barnevernet, selv om de fortsatt har behov for oppfølging (Paulsen, 2017).

En følge av dette kan være at målet om selvstendighet bør omdefineres, og det bør heller legges til grunn et mål om «interdependency» (Paulsen & Berg, 2016; Propp, Ortega, & NewHeart, 2003). «Interdependency»-forståelsen går bort fra de tradisjonelle verdiene som holder selvstendighet og det å klare seg selv («independency and self-sufficiency») som viktige markører for suksess. Denne forståelsen tar inn at ingen er *helt* selvstendige, og at alle trenger den løpende støtten og det sikkerhetsnettet som finnes i familie eller familielignende relasjoner (Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting, & West, 2003). En slik tilnærming kan bidra til at ungdommer i barnevernet har forventninger til overgangen til voksenlivet som er mer lik forventningene som andre ungdommer møter. Og gjennom en slik tilnærming kan også det å spørre om hjelp bli sett på som en ferdighet (Storø, 2012, 2016) og det normale heller enn et nederlag. Dette kan gjøre det lettere for ungdommene å søke støtte fra andre i nettverket, men også å ta kontakt med barnevernet igjen når tiltak er avsluttet. En endring mot «interdependency» som mål vil altså gjøre at vi fjerner oss fra målet om «selvstendighet» i form av å være «uavhengig av andre», mot et mål om å være del av støttende nettverk og relasjoner som kan bistå ved behov (Paulsen, 2017).

Offentlig foreldreskap

For å sikre at ungdommer i barnevernet får oppfølging på linje med andre ungdommer, og at standarden for oppfølging blir mer lik over hele landet, bør målsettingen for barnevernets oppfølging tydeliggjøres. Dette kan gjøres gjennom å presisere barnevernets foreldrelignende ansvar og øke bevisstheten om dette ansvaret som påhviler barnevernet. I England snakker de

om «corporate parenting» og henviser til at det er myndighetenes ansvar å sørge for at de som blir tatt under omsorg, vil ha den best mulige omsorgen, og at de er trygge, på samme måte som foreldre ville gjort. Dette følges også opp i strategidokumenter, hvor det presiseres at unge som har vært under omsorg, skal kunne forvente samme grad av omsorg og støtte som andre ungdommer får av sine foreldre (Care Leavers Strategy 2013; Keep on Caring 2016). «Corporate-parenting» er ment å legge føringer for de ansatte, som i sin rolle skal ta *utgangspunkt* i at disse ungdommene skal motta samme omfang av støtte som foreldre vanligvis ville gitt sine barn i overgangen til voksenlivet. Å ta dette ansvaret på alvor vil innebære endringer, både på strukturelt nivå og i den faglige tilnærmingen.

Paulsen (2017) belyser videre sin forskning at det synes som at det i liten grad er fokus på at barnevernets foreldreskap kan være annerledes enn en «vanlig» familie. Her påpeker Paulsen (2017) på at en utfordring med offentlig foreldreskap er at de innebygde strukturene i stor grad påvirker hvilken oppfølging ungdommen får. Paulsens (2017) funn i avhandlingen «Overgang til voksenlivet for ungdom i barnevernet» viser at ungdommene opplever mindre muligheter for fleksibilitet og veksling mellom selvstendighet og støtte. Paulsen påpeker at i et familieliv er det å vokse opp en prosess som er naturlig og som ikke nødvendigvis tematiseres som et brudd eller en markant overgang. Men for ungdommer i barnevernet blir overgangen tematisert og det kan danne grunnlag for forventning om selvstendighet.

Et annet aspekt ved offentlig foreldreskap er de betalte relasjonene som mange ungdommer som har bodd i fosterhjem eller institusjon har erfart. Denne relasjonen er ofte midlertidig, og bygger ikke i samme grad på gjensidig avhengighet og omsorg. Paulsen (2017) studie viser at ungdommer mener at ansatte kan fylle noen roller til en viss grad, og de beskriver at dette er en viktig støtte for dem som til dels kompenserer for manglende støttende relasjoner i sitt private nettverk. Derimot viser denne støtten noen begrensinger. Som tidligere nevnt blir disse relasjonene midlertidige, og på et tidspunkt vil ungdommene oppleve brudd i relasjoner som de har følt som trygge og nære. Paulsen (2017) argumenterer for at disse bruddene kan resultere i at de strever i overgangen til voksenlivet.

Rettigheter

I tillegg til å gi mulighet for fleksible overganger hvor ungdommene kan veksle mellom selvstendighet og støtte, og legge til rette prosesser som sikrer medvirkning og autonomi, vil en naturlig følge av å ta det offentlige foreldreansvaret på alvor være rettighetsfesting av ettervern. Dette vil tydeliggjøre ansvaret som barnevernet har, og det kan gjøre at ungdommenes opplevelse av ettervern blir annerledes. Det vil da oppfattes som et tilbud du har *rett* til, heller enn noe man får fordi man har ekstra behov. I tillegg vil det være naturlig å øke aldersgrensen for ettervern (som i dag er 23 år). Det er en generell erkjennelse av at ungdomstiden blir stadig lengre, og at de fleste ungdommer får støtte fra foreldrene langt inn i voksenlivet. I tillegg antydes det at den «psykologiske» ungdomstiden strekker seg til 25 år. I England er aldersgrensen 25 år, og i Tyskland kan oppfølgingen gis frem til ungdommene er 27 år. I tillegg diskuteres økning av aldersgrensen i flere land. Dette bygger nettopp på en erkjennelse av at flere av disse ungdommene trenger oppfølging langt inn i voksenlivet. Hvis vi legger til grunn at barnevernet skal gi samme oppfølging som foreldre ville gjort, er det unaturlig å ha en øvre aldersgrense for å gi et tilbud til disse ungdommene, da foreldre som oftest støtter barna så lenge de har behov.

Faktorer som hemmer samarbeid og helhetlig tankegang - Barnevern og NAV

Når tiltak fra barnevernet opphører blir konsekvensen for mange at de må søke støtte fra NAV. NAV styres ut fra å være et sikkerhetsnett i forhold til velferd, i motsetning til barnevernet som har et søkelys på omsorg (Bennwik & Oterholm, 2017, s. 58). Ungdommen får da begrenset med praktisk støtte og liten eller ingen emosjonell støtte (Paulsen, 2016b, s. 48). Ungdommers egne erfaringer tyder på de har en følelse av å bli «utskrevet til NAV» uten at de hadde andre valg. Konsekvensen for mange av ungdommene er at de må søke støtte fra NAV. De møter ofte et system som har et annerledes fokus, og som stiller krav til dem som de ofte ikke klarer å imøtekomme. Denne overgangen oppleves i mange tilfeller som plutselig og brå (Paulsen, 2016b, s. 45). NAV på sin side, synes også å vegre seg for å ta ansvar for ungdommen, dette kan være gjeldende frem til de har avsluttet videregående skole eller har droppet ut av skole. En slik manglende samhandling liten vilje til å se individets helhetlige situasjon, kan tyde på dårlige samarbeidsrutiner hos NAV og barnevernet (Breimo, Sandvin, & Thommesen, 2015, s. 39).

I flere studier har ungdom gitt uttrykk for at overgangen mellom barneverntjenesten og NAV-kontoret er krevende (Oterholm, 2015; Paulsen, 2017). Begrepene som ungdommene selv benytter om overgangen er mangfoldige, men i mange av publikasjonene vi har lest, beskrives en opplevelse av å ha blitt ”kastet ut” av barnevernet (Breimo m.fl. 2015; Tysnes 2014). I denne begrepsbruken ligger, etter min fortolkning, både en ytring om behov for mer hjelp, samt en erfart mangel på planlegging og trygghet i overgangsprosessen.

Informantenes fortellinger fra de nevnte studier og forståelse av ungdommenes behov hos barnevernet og NAV understreker Oterholms (2015) funn om at NAV er et system som er mer preget av «her- og-nå» situasjonen, og som arbeider mer systematisk med en tanke om en rask selvstendigjøring, enn det som er praksis i barnevernet. I tillegg kan også informantenes beskrivelser om NAV sitt lave engasjement omkring ungdommenes situasjon tydeliggjøre denne forskjellen (Oterholm, 2015). Ut i fra dette kan det være rimelig å vurdere at det vil være til ungdommens beste om hovedansvaret for ungdommenes ettervern befinner seg innen barnevernet, da forståelse, engasjement og en tettere kontakt legger til rette for en god relasjon mellom ungdom og den ansatte (Oterholm og Paulsen, 2018). Og ut i fra en tanke om hovedansvar hos barnevernet kan ungdommene i større grad lykkes i overgangen til voksenlivet, sammenlignet med hvis NAV som viser mindre grad av deltakelse i overgangen skulle hatt ansvaret. Denne vurderingen støttes også av forskning (Oterholm, 2015; Paulsen, 2016) som mener at barneverntjenestens tilnærming til ungdommene er i tråd med en ”vanlig” oppfølging fra foreldre ville gitt, mens NAV har en mer systematisk og byråkratisk forståelse av denne oppfølgingen.

Samarbeid og samhandling mellom sektorer

Barneverntjenesten har et ansvar for å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse eller utvikling får nødvendig hjelp, jf. barnevernlovens § 1-1. Videre er NAV gjennom § 1 i sosialtjenesteloven forpliktet til å bidra til å: «bidra til at utsatte barn og unge og deres familier får et helhetlig og samordnet tjenestetilbud.». Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), og Arbeids- og velferdsdirektoratet har utarbeidet felles retningslinjer for ansvarsfordeling mellom barneverntjenesten og NAV som omhandler koordinering og samordning av tjenester overfor barn, unge, ungdom som mottar

ettervernstiltak og familier som har behov for hjelp fra hjelp fra begge tjenester (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet; Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2016). De mest aktuelle områdene utenom NAV som ungdommen trenger hjelp og støtte i forhold til, kan være skole/ utdanning og psykisk og fysisk helse. I et slikt samarbeid mellom flere sektorer anbefaler er det særlig viktig at noen har koordinatorrollen (Kinge, 2012, s. 44). Breimo et al (2015) peker på at mange av ungdommene som har behov for hjelp fra flere instanser etter alt å dømme tilhører målgruppen for individuell plan og koordinator (Breimo, et al., 2015, s. 43). Nettopp en slik koordinatorrolle er avgjørende for helhetlig tankegang som er sentralt i systemteori.

5.2.3 Hvilke muligheter har unge voksne for å være aktører i eget liv?

I sin gjennomgang av 17 artikler om hva som fremmer og hemmer barns medvirkning i barnevernet, fant Van Bijleveld, Dedding og Bunders-Aelen (2015) at den personlige relasjonen mellom barnet og sosialarbeideren er en av de viktigste, fremmende faktorene. Hedin (2017) understreker den sentrale betydningen sosialarbeidere og en tillitsfull relasjon til dem har for at de unge kan overvinne hindringer, noe som igjen fører til økt modenhet. Dette krever imidlertid et visst minimum av trygghet i de unges sosiale situasjon. Ettervern har i den senere tid blitt et dagsaktuelt tema innen barnevernsfeltet og forskning. (Storø, 2012). Noe av årsaken til dette er økt forskning som belyser bekymringsfulle levekår for tidligere barnevernsbarn som har mottatt ettervern (Bakketeig & Backe-Hanssen 2018; Kristoffersen, 2009) Andre aktører slik som Forandringsfabrikken og barnevernproffene har også bidratt med kunnskapsdeling av egne erfaringer med ettervern til offentlige ansatte som arbeider på fagfeltet. I den sammenheng har mottakerens stemme og erfaringer om ettervern blitt hørt. I en ny bok fra Forandringsfabrikken og seks barnevernledere, og som handler om barnas barnevern, er det også et avsnitt om ettervern (Brun, Toresen og Steinrem, 2018:174-175). Der er hovedmålet at ungdommen skal få god og trygg oppfølging, bygd på egne ønsker, etter å ha vært i fosterhjem/institusjon. De egne ønskene skal komme fram gjennom planlegging på forhånd. Planen skal lages i samarbeid mellom ungdom og barnevern, og skal inneholde hvor de skal bo og planen for oppfølging.

Barnevernet skal dessuten dokumentere ungdommens ønsker og hvordan dette har påvirket beslutningene som tas. I oppfølgingsfasen skal ungdommen få velge en person som kan ha

ansvaret for oppfølging så langt dette er mulig, og han eller hun skal inviteres til regelmessig å komme med synspunkter på innholdet i ettervernet. Barnevernet ber på sin side regelmessig om tilbakemelding på godt og ondt. I tråd med dagens regelverk skal barnevernet ta ny kontakt senest innen et år hvis ungdommen har takket nei til ettervern. De samme punktene skal også inngå i kvalitetssikringen av dokumentasjon ved ettervern (Brun, Toresen & Steinrem, 2018). Dette kan man også finne igjen i flere andre studier (Paulsen, 2016, Bakketeig & Bergan 2013, Bratterud & Storhaug, 2008). Paulsen (2016ac) viste til at det er vanlig at de unge gjør større innsats i å følge opp beslutninger de selv har vært med på å lage. Paulsen (2016a) påpekte at støtten må oppleves som relevant for de som skal motta den for at de skal klare å benytte seg av den. Motivasjon for å opprettholde eller sette inn nye tiltak etter fylte 18 år, er uten tvil en avgjørende brikke for om ungdom ønsker å takke ja til videre oppfølging fra barnevernet. (Paulsen 2016, Thrana 2013, Rogers 2011, Bakketeig & Backe-Hansen 2018, Storø 2012). Barnevernets kunnskap og metoder, i kombinasjon med ungdommenes erfaringer, livssituasjon og meninger, kan være utslagsgivende for om offentlig støtte fra barnevernet er attraktivt for ungdommene.

Selv om målsettingen her er en god og trygg situasjon for unge voksne, er virkemidlene sentrert rundt deres rett til medvirkning og barneverntjenestens plikter i den anledning. Spørsmålet er om det er tilstrekkelig. Barnes (2012) intervjuet 20 ungdommer, deres sosialarbeidere og profesjonelle som hjalp dem med å få sine rettigheter ivaretatt. Der fant hun at de unge ønsket kontakt med profesjonelle som brydde seg om dem som individer, og som fokuserte på prosessen i samarbeidet med dem. Hun fant at det å være opptatt av rettigheter er nødvendig, men ikke alltid tilstrekkelig for å hjelpe de unge. Mange unge på vei ut av barnevernet lever med en rekke svært kompliserte relasjoner til både profesjonelle og andre, slik at det blir viktig å ta hensyn til den konteksten de skal fremme sine rettigheter i (Mannion, 2007). Relasjonsbygging er viktig for at unge voksne skal føle seg anerkjent, sett, hørt og ivaretatt, noe som igjen fremmer medvirkning fra den unge og bedre fleksibilitet i tiltakene (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018; Paulsen, 2018). Halås, Follso og Andvik (2016:146) bruker uttrykket virksomme møter, forstått som en gjensidig og tillitsbasert relasjon. Den unge opplever anerkjennelse gjennom å bli sett, hørt og forstått, og fagpersonen får innsikt gjennom å se, høre og forstå. Jo flere virksomme møter man får til, jo bedre

forutsetninger for å utvikle en gjensidig og tillitsbasert relasjon. Dette bør være målet med enhver kontakt mellom fagperson og ung voksen. Har man først oppnådd en slik relasjon, blir det et bakteppe når det oppstår konflikter, noe som godt kan skje. Er relasjonen god og tillitsfull, er det også enklere å utfordre den unge når det er nødvendig, å påpeke hva som er mulig og hva som er mer problematisk å få til, eller diskutere alternative løsninger.

Relasjoner og medvirkning

Brukermedvirkning kan gjøre at den unge føler seg sett og blir anerkjent. På den måten kan et tillitsforhold bygges. I Paulsen sin studie beskriver hun ungdom sier det er lettere å stille spørsmål og ytre sin mening i en god relasjon (Paulsen, 2016a, s. 12). Ungdommene trenger å kjenne personen de snakker med for å uttrykke sin mening. I studien beskriver ungdommene at de får mer lyst til å medvirke, samt at de opplever å ha mer innflytelse på beslutninger som tas når de har en god relasjon til den som tar beslutningene. De beskriver ansatte som ikke er forutinntatte, som anerkjenner dem gjennom å lytte til dem, og støtter og veileder dem i beslutninger som skal tas. På den annen side beskriver ungdommene dårlige relasjoner der de opplever manglende medvirkning og de blir behandlet som objekter og ikke personer. De beskriver slike ansatte som distanserte og regelbundne, og at de ikke inngir tillit til ungdommene (Paulsen, 2016a, s. 12). En del ungdommer med erfaring fra barnevernet kan ha en ekstra sårbarhet da de kan ha relasjonelle erfaringer og tilknytningshistorie som skaper særlige utfordringer når det gjelder å anvende andre menneskers hjelp (Storø, 2012, s. 103). Dette med tanke på at ungdom kan være særlig varsomme på hvordan de blir møtt av voksne, samt at det vil være behov for å bruke dialog for å bygge den tillit som kreves for å få til en god overgang (Oterholm 2015:137).

I Paulsen sin studie kommer det frem at ungdommene skilte mellom ansatte i tiltak og ansatte i barneverntjenesten. De beskriver ofte å ha en eller flere kontaktpersoner i tiltakene som de har en god relasjon til. En forklaring på dette kan være at de i tiltakene følges tett opp, og de kan ha hatt opplevelse av å medvirke i egen utvikling og beslutningsprosesser når de har vært under tiltaket. Få ungdommer rapporterer å ha en slik god relasjon til sin kontaktperson i barneverntjenesten. De få som rapporter å ha en god relasjon til sin kontaktperson i barneverntjenesten, har hatt denne over lang tid, gjerne flere år. Høy turnover i barneverntjenestene og dertil hyppige skifter av kontaktpersoner for barna, kan være en faktor

som hemmer relasjonen til ungdommen og derved gjør overgangen vanskeligere (Johansen, 2014:27-28).

Motivering til ettervern

Motivasjon for å opprettholde eller sette inn nye tiltak etter fylte 18 år, er uten tvil en avgjørende brikke for om ungdom ønsker å takke ja til videre oppfølging fra barnevernet. (Paulsen 2016; Thrana 2013; Rogers 2011, Bakketeig & Backe-Hansen 2018, Storø 2012). Barnevernets kunnskap og metoder, i kombinasjon med ungdommenes erfaringer, livssituasjon og meninger, kan være utslagsgivende for om offentlig støtte fra barnevernet er attraktivt for ungdommene. En god relasjon til saksbehandler kan være et trygt klima, noe mine resultater støtter da de som hadde en god relasjon til sin saksbehandler i større grad var fornøyde med deres samarbeid, og følte seg hørt og inneforstått med det som ble avtalt, enn de som ikke hadde et så godt forhold til sin saksbehandler (Marion et. al., 2017).

Som Storø (2012) påpeker har ungdommene fått lite fokus, bortsett fra på dårlig adferd, dette understreker viktigheten av et skifte i hvordan man tenker rundt ungdoms adferd. Det må tilstrebes å gjøre settingen så trygg at ungdommene tør å si sine meninger, og er innenfor toleransevinduet sitt og klarer å forstå hva saksbehandleren sier til dem i disse møtene. Bruk av toleransevinduet er en god metode for å forstå tilstandsavhengig fungering hos ungdommene. Med det menes at man oppfører seg ulikt i forskjellige settinger avhengig av blant annet relasjon, trygghet og erfaringer. Det må tas høyde for at en slik setting kan oppleves kunstig og preget av ubalanse i maktforholdet mellom ungdom og voksen. I praksis vil dette si at det ungdommene gjør, sier og føler er tett knyttet opp til følelser, og at de har mindre evner til å regulere seg ved at man henvender seg til dem med språk og logikk. For ungdom oppleves tilbakemeldinger i større grad personlige, og reaksjonene blir tilsvarende mer følelsesladde. Møter som omhandler ettervern og en selvstendig tilværelse er i høyeste grad situasjoner der man bør ha språklig kapasitet for å forstå hva som sies, men også for å kunne delta selv. Dette fordrer at de voksne som hjelpere er tonet inn på ungdommen, og snakker med ord som ungdommen forstår. Det handler ikke bare om hva man sier, men hvordan man sier det, og også hvem som sier det.

Det fremkommer også i internasjonal forskning at medvirkning blir nevnt som viktig for å skape motivasjon hos ungdommen (Paulsen 2016; Rogers 2011). Mangel på medvirkning kan

føre til at ungdommenes ønske om løsrivelse og selvstendighet øker, og de kan takke nei til tiltak som de egentlig trenger. Dermed kan medvirkning fungere som et verktøy for å finne riktige tiltak for ungdom, som igjen kan øke motivasjonen for å stå i tiltaket og følge det opp. Relasjoner til de voksne blir nevnt som en motivasjonsfaktor for ungdommene (Paulsen 2016; Rogers 2011). Hvor kontakten og tryggheten ungdommen føler til sin saksbehandler barnevernet blir medvirkende for ungdommens ønske om ettervern. Det kan tenkes at ungdommene finner motivasjon til å følge opp ettervern fordi de kjenner saksbehandleren som møter de på møtene, de snakker med med de om hverdagen sin, og kanskje andre mellommenneskelige og dagligdagse ting. Dermed kan relasjonen oppfattes som en trygghet og en omsorg fra en voksen som ungdommene kanskje ikke opplever så mye av ellers. Den stabile relasjonen med en voksenperson dokumenteres også i annen forskning, og viser seg å være avgjørende for i hvilken grad ungdommer lykkes med selvstendighetsarbeidet (Nordanger & Braarud, 2017). Ungdom selv uttaler at det som er avgjørende for å mestre overgangsfasen og gjøre den motiverende, er kontakten til minst en voksenperson (Bakketeig & Backe-Hansen, 2018).

Mange barneverntjenester viser til at det som også skaper motivasjon hos ungdommen i aller størst grad er tilbud om økonomisk støtte (Bakketeig & Backe-Hansen, 2018; Paulsen, 2017; Storø, 2012). Barneverntjenestene bruker dette ”trekkplasteret” i samtalene med ungdommene for å gjøre oppfølging i ettervern fristende. Dette fremkommer også fra Bakketeig og Backe-Hansen, 2018, som viser til at ungdom anser tilgangen til penger som nyttig i hverdagen. Dette er ikke overraskende med tanke på at denne gruppen ungdom gjerne ofte ikke har økonomiske ressurser, og at tilgangen til penger derfor skaper en motivasjon til å opprettholde kontakten med barnevernet. Derimot kan den store bruken av økonomiske tiltak kanskje være en kompensasjon fra barneverntjenestens side, da tiltak som krever mer personlig støtte fra saksbehandler blir utfordrende grunnet tidspress. Dette kan anses som bekymringsfullt, da mange ungdommer som kanskje har behov for mer tilrettelagte tiltak og som er motiverte til å ta i mot dette, kun mottar økonomisk støtte. Den emosjonelle støtten uteblir hos en gruppe som kan vurderes å være ekstra sårbar.

Oterholm, 2015, viser til at uenighet om innhold i tiltak blir nevnt som årsak til at ungdommer ikke ønsker tiltak, og dermed mister motivasjonen. I hovedsak omhandlet dette at ungdom kun ønsket økonomiske tiltak, mens barneverntjenesten mente det burde være mer

oppfølging. Etter det litteraturen viser forteller saksbehandlere at de har opplevd at barneverntjenesten forsøker å motivere ungdommene til å ta i mot etterverntilbud ved å tilby økonomiske goder for å motivere dem, slik at de for eksempel skal slippe å ta seg lån for å gå på videregående skole (Paulsen 2016; Thrana 2013; Rogers 2011). Samtidig opplyser noen informanter at de forsøker å fortelle ungdommene at ettervern er basert på frivillighet fra ungdommenes side, og at det ikke er noe press i forhold til for eksempel samvær med foreldrene og at ungdommen dermed blir motivert (Oterholm, 2015). Et paradoks i historiene til saksbehandlerne er at de forteller at økonomiske tiltak er det som motiverer ungdommene, men samtidig viser det seg at enkelte barneverntjenester opplever så høyt tidspress i andre saker, som resulterer i at de rett og slett ikke har anledning til å tilby ungdommene mer tilrettelagte tiltak (Oterholm, 2015). Dermed kan det tenkes at barneverntjenestene i noen grad anvender ungdommenes motivasjon om økonomi som en enkel løsning på et ettervern som er preget av tidspress (Marion, Paulsen og Goyette, 2017).

Med tanke på dette vil det derfor være relevant å tenke at barneverntjenestenes mangel på tid til ettervern bidrar til å skape mer utrygghet og uforutsigbarhet hos sårbare ungdommer som allerede har opplevd en ustabil oppvekst og brutte relasjoner (Paulsen, 2017). Uten tvil vil dette være med på å understøtte ungdommenes følelser og tanker om at de ikke kan stole på nettverket sitt. Hvis de erfarer at de ikke kan stole på myndighetene kan det tenkes at de senere i livet vil oppleve en større usikkerhet til å etablere trygghet og tillit til myndigheter, og også privat personer. I studien fra Marion et. al., (2017), vises det til at barnevernstjenesten i stor grad erfarer mangelen på tid som en utfordring for å skape gode og nære relasjoner til ungdommene. Oterholm (2015) viste til lignende funn av barnevernets praksis, og påpekte at det kan synes som om at barneverntjenestens organisering og saksmengde gjør det utfordrende å prioritere arbeid med ungdom og ettervern i tilstrekkelig grad. At tidspress i andre saker ødelegger for en god relasjon mellom ungdommene og barnevernet er ikke bare bekymringsfullt i seg selv, men også bekymringsfullt med tanke på at ettervern er et tiltak som har som mål å gjøre ungdommene i stand til å møte voksenlivet godt forberedt.

6.0 Konklusjon

Avslutningsvis i litteraturstudiet vil forskningsspørsmålene bli besvart ved hjelp av diskusjon og analysedelen.

6.1 Svar på forskningsspørsmål 1

Jeg har tatt utgangspunkt i tiltakspyramiden for å diskutere hvordan miljøterapeuten kan arbeide for å sikre barn og unges rett til et godt skolemiljø. Miljøterapeuten kan bidra innen mange tiltak, både sammen med andre og alene. De bør ha stillinger som arbeider både på universelt, selektert og på indikert nivå. Da blir kompetansen brukt på en best mulig måte, alle elever har mulighet til å danne en relasjon til miljøterapeuten og miljøterapeuten vil fortsette å være en del av det store fellesskapet innad i kollegiet.

Honneths anerkjennelsesbegrep fokuserer mer spesifikt på det som er kjernen i sosialt arbeid, og kanskje også i de fleste ungdommers behov. Anerkjennelse, oppriktig interesse og det å ha tid til å prate vil være nøkkelen i forebyggingsarbeidet og bidra positivt til det psykososiale miljøet i alle de tre forebyggingsnivåene i tiltakspyramiden (Håvie, 2012).

Vi har sett at den gode relasjonen mellom elev og lærer kan spille en svært riktig rolle for risikoutsatte elevers psykososiale fungering og faglige utvikling (kap. 5.1.1). Det at læreren har kompetanse for å møte vanskelig atferd på en god måte har også vist seg å være viktig. Eksisterende forskning viser at læreren kan være den viktigste faktoren for å fremme resiliens i disse elevenes liv, gjennom å være en trygg voksenperson som ser og anerkjenner elevene, setter forventninger, og inkluderer elevene i et trygt og godt klassemiljø. Ved å inneha gode relasjonelle ferdigheter kan læreren bli den signifikante voksenperson i disse unges liv, som også blir ansett som en viktig kilde for resiliens.

En god lærer-elev-relasjon er også en viktig forutsetning for at de risikoutsatte barna i skolen skal utvikle god psykisk helse. Det er empirisk fundert hvordan lærerens holdninger ovenfor enkeltelever påvirker andre elevers aksept og inkludering, noe som fordrer en bevisst behandling av barna. På denne måten vil lærerens sosiale kompetanse også kunne representere en medierende faktor i utviklingen av vennskapelige relasjoner mellom elevene i klassen. Etersom de risikoutsatte barna kan ha vanskelig med å etablere relasjoner til både elever og lærere i skolen, vil dermed lærerens innsikt i egen påvirkning også være av betydning for deres psykiske helse.

Vi har sett at skolen som arena kan gjøre mer for å fremme psykisk helse hos elevene enn hva som er på planen i dag (kap. 5.1.2). Her har man et stort potensiale for å utgjøre en forskjell, og skolen bør gjennomsyres med holdninger som kan bidra til å skape et bedre miljø for elevene. Ettersom resiliens muliggjør at individet kan opprettholde god psykisk helse etter en stressende livshendelse, vil derfor kunnskap om resiliens være viktig for utviklingen av psykisk helsefremmende tiltak i skolen. Psykisk helsefremmende arbeid i skolen vil være fordelaktig for å fremme de risikoutsatte elevenes psykiske helse, men det vil være vanskelig å se denne tilnærmingen atskilt fra problemforebyggende arbeid ettersom forebyggende tiltak også er nødvendig for å opprettholde god psykisk helse.

6.2 Svar på forskningsspørsmål 2

Studiene peker på at de unge med barnevernsbakgrunn er en sårbar gruppe og at de har nytte av ettervern i overgangen til voksenlivet. Funnene fra studier i Norge og internasjonalt viser at behovene til de unge er forskjellige og at det er behov for mange ulike tiltak for å hjelpe på best mulig måte (Kap. 5.2.1). Relasjonsbygging er viktig for at unge voksne skal føle seg anerkjent, sett, hørt og ivaretatt, noe som igjen fremmer medvirkning fra den unge og bedre fleksibilitet i tiltakene (Bakketeig og Backe-Hansen, 2018; Paulsen, 2018). Den unge opplever anerkjennelse gjennom å bli sett, hørt og forstått, og fagpersonen får innsikt gjennom å se, høre og forstå. Jo flere virksomme møter man får til, jo bedre forutsetninger for å utvikle en gjensidig og tillitsbasert relasjon. Dette bør være målet med enhver kontakt mellom fagperson og ung voksen. Har man først oppnådd en slik relasjon, blir det et bakteppe når det oppstår konflikter, noe som godt kan skje. Er relasjonen god og tillitsfull, er det også enklere å utfordre den unge når det er nødvendig, å påpeke hva som er mulig og hva som er mer problematisk å få til, eller diskutere alternative løsninger.

Resultatene viste at emosjonell støtte bød på de største utfordringene for de unge voksne (kap 5.2.2). Ungdommenes utfordringer med å gi og motta emosjonell støtte har vært fremtredende. I denne sammenheng var det særlig interessant at de unges vansker med å be om støtte for flere handlet om at det brøt med deres oppfatninger om selvstendighet. Resultatene er diskutert og sett i lys av tidligere forskning som peker på at manglende emosjonell støtte kan ha komplekse forklaringer og forståelser. Tilknytningsteori har pekt på

ulike forståelser av manglende emosjonell støtte, og behovet for tidlig intervensjon for å hjelpe de unge i etablering av nye relasjoner.

Tilrettelegging og planlegging inneholder også hensyn til ungdommenes medvirkning og motivasjon, og kan anvendes som et verktøy som skaper en samhandlingsprosess hvor ungdommen og barnevernet sammen arbeider mot ungdommens mål om selvstendighet (kap 5.2.3). Medvirkning synes å være til dels fraværende i arbeidet med ettervern. Dette skaper grunn for bekymring da ungdommers mangel på brukermedvirkning ikke skaper rom for å være aktør i egen sak. Opplevelsen av medvirkning skaper også grobunn for motivasjon til å ta i mot ettervernstiltak. Det kan derfor tenkes at det er viktig at barneverntjenestene i større grad anvender medvirkning i sin praksis. Det vil kanskje forhindre at ungdommer som har behov for støtte bryter kontakt med systemet selv om de har behov for videre støtte.

6.3 Svar på problemstilling

Ut i fra svarene fra forskningsspørsmålene kan jeg svare på denne oppgavens problemstilling:

Hva fremheves som viktig i forskningslitteratur for ungdom med barnevernserfaring i overgangen til voksenlivet?

For at overgangen til voksenlivet for ungdom med barnevernserfaring skal bli best mulig fordrer det at støtte gis gjennom en betydningsfull relasjon (Bengtsson og Mølholt, 2018; Paulsen, 2018; Törrönen, Munn-Giddings, Gavriel & Morris, 2018; Jessen og Backe-Hansen, 2017). Denne relasjonen kan være fra det uformelle nettverket eller i det formelle nettverket, men i denne studien har forskningslitteraturen beskrevet slike voksne fra det formelle nettverket; de som fulgte dem fram til, og inn i ettervernet (Boddy, Lausten, Backe-Hansen og Gundersen, 2019).

Dersom læreren og miljøterapeuten går sammen i tilretteleggingen for mestring og undervisning, kan man nå frem til elevene i risikozonen. Tett samarbeid mellom de to yrkesgruppene kan gjøre sårbare elever bedre i stand til å motta undervisningstilbudet, noe som også medførte en styrket lærerrolle. Miljøterapeuten kan blant annet gjøre elevene bedre i stand til å motta undervisning – som er skolens oppgave. Barnevernsfaglig

kompetansetilførsel kan bidra til at skolen utvikler rutiner og metoder for å fange opp elever i risikosituasjoner, samt vise veien til øvrige hjelpeinstanser (Ringvoll & Jansen, 2011).

At en av de betydningsfulle voksne gjennom om et tverrfaglig samarbeid fulgte ungdommene inn i ettervernet var en av de viktigste motiverende faktorene for å si ja til ettervern (kap 5.2.3). Ved brudd i disse relasjonene står ettervernet i fare for å avsluttes parallelt med bruddet. Mine funn understreker derfor viktigheten av at de voksne som velger å følge opp ungdom i ettervern har en tydelig tanke rundt hvordan de vil formidle tidsperspektivet på tiltaket til ungdommen, og eventuelt ser for seg et langvarig oppdrag. Det er viktig at den voksne tar ansvar for å løse ungdommen inn i den fasen der de faktisk er selvstendige. Dette poenget blir spesielt viktig dersom ettervernet skal gjelde opp til fylte 25 år. Å sørge for at ettervernet sikres som en rettighet og opp til 25 år, kan hjelpe ungdommene med å ikke kjenne på presset om å skulle bevise at de har behov for ettervern, samt at det tydeliggjøres på et høyere nivå at det er et behov for ettervern.

Ungdommene opplever isolering og ensomhet, noe mange ungdom med barnevernserfaring, men også uten barnevernserfaring, opplever i overgangen til voksenlivet (Boddy, Bakketeig og Østergaard, 2019). Å ha støtte i denne perioden trekker ungdommene fram som viktig, og oppfordrer ungdom som skal ta stilling til ettervern eller ikke, om å takke ja til ettervern. De understreker at voksenlivet er vanskelig å forberede seg på, og at man har behov for å prøve og feile innenfor trygge rammer. Samt hjelp til å komme i gang med aktiviteter som har verdi, for å oppleve mening med tilværelsen. Forventningene om en "selvstendig tilværelse" trenger en oppdatering, det er ikke en sannhet at idet man flytter ut så er man selvstendig, det er en prosess. Å bygge relasjon til ungdom er utfordrende og tar tid, å avbryte denne relasjonen ved utflytting fra institusjon vil underbygge opplevelsen til ungdommene om at relasjoner avsluttes. Den sosiale støtten innebærer nettopp at den er støttende og kommer fra andre, og fordrer relasjon. Å flytte ut uten et sikkerhetsnett er både ulogisk og uetisk, en utflytting preget av «interdependency» er i så måte en fornuftig utflyttingsstil, og noe man må etterstrebe for barna i ettervern. Det utvidede foreldreskapet må gjelde for de som følger ungdommen, enten det er foreldrene eller ettervernet. Ungdommene har behov for å prøve og feile, og ha mulighet til å søke støtte ved behov.

For å kunne takke ja til ettervern trenger ungdommene informasjon om hva ettervernet er, hva det skal innebære, hvem som følger opp og hvor lenge, og de må vite at de kan trekke samtykket til ettervern, og at de kan angre seg selv om de først har takket nei.

Dette er nødvendig informasjon for å kunne be om videreføring av tiltak eller endring av tiltak, samt hvor man skal henvende seg ved spørsmål. Ungdom opplever utfordringer med saksbehandlerne sine, og opplever å måtte gjøre seg så samarbeidsvillig som mulig for å bli likt og for å få det de trenger. Det synes å være et gap mellom hva ungdommene forventer at saksbehandleren skal tilby, hva de selv skal bidra med for å få tiltak i ettervernet, og hva de får. Dette viser at kommunikasjon er viktig, om ikke avgjørende, for hvilke forventninger partene har i forhold til oppfølging i overgang og ettervern. Et støttende klima for å øke sjansene for at ungdommen kan komme med sine ønsker og behov er i denne sammenheng et viktig poeng og mine resultater viser at dette fremdeles ikke gjøres i stor nok grad.

Toleransevinduet og regulering blir i så måte nøkkelpbegreper som en forståelsesramme for hvordan kommunisere med aktivert ungdom, og kan også nyansere opplevelsen av og forventningene til ungdommenes adferd.

Litteraturliste

Antle, B. F., Johnson, L., Barbee, A. & Sullivan, D. (2009). Fostering interdependent versus independent living in youth aging out of care through healthy relationships.(Report). *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 90(3), 309-315. doi:

10.1606/1044-3894.3890

Aveyard, H. (2014). *Doing a literature review in health and social care : a practical guide* (3rd ed.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Backe-Hansen, E. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010 : en longitudinell studie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakketeig, E. & Backe-Hansen, E. (2018). Agency and flexible support in transition from care: learning from the experiences of a Norwegian sample of care leavers doing well. *Nordic Social Work Research*, 8(sup1), 30-42. doi: 10.1080/2156857X.2018.1518815

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnes, V. (2012). Social work and advocacy with young people: rights and care in practice. *British Journal of Social Work*, 42(7), 1275-1292. doi: 10.1093/bjsw/bcr142

Barry, M. (2010). Youth Transitions: From Offending to Desistance. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 121-136. doi: 10.1080/13676260903233712

Bengtsson, T. T. & Mølholt, A.-K. (2018). Creation of belonging and non-belonging in the temporal narratives of young people transitioning out of care in Denmark. *Nordic Social Work Research*, 8, 54-64. doi: 10.1080/2156857X.2018.1494034

Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.

Boddy, J., Bakketeig, E. & Østergaard, J. (2019). Navigating precarious times? The experience of young adults who have been in care in Norway, Denmark and England. *Journal of Youth Studies*, 1-16. doi: 10.1080/13676261.2019.1599102

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! : et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss : vol. 1 : Attachment* (254). London: Pimlico.

Breimo, J. P., Sandvin, J. T. & Thommesen, H. (2015). *Trøblete overganger i et aldersdelt hjelpeapparat*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brun, M., Toresen, G. & Steinrem, I. (2018). *Barnas barnevern : trygt, nyttig og samarbeidende for barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Djupedal, Ø. & Norge, K. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*(1), 58-63.

Feeney, B. & Collins, N. (2015). A New Look at Social Support: A Theoretical Perspective on Thriving Through Relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113.

Follesø, R., Halås, C. T. & Anvik, C. H. (2016). Sett, hørt og forstått? : om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner. Oslo: Universitetsforl.

Greeson, J. K. P., Thompson, A. E., Evans-Chase, M. & Ali, S. (2015). Child Welfare Professionals' Attitudes and Beliefs About Child Welfare-Based Natural Mentoring for Older Youth in Foster Care. *Journal of Social Service Research*, 41(1), 93-112. doi: 10.1080/01488376.2014.953287

Halland, G. (2009). Kontaktlærer og klasseledelse : perspektiver, erfaringer og idéer (2. utg. [i.e. 1. utg.]). Nøtterøy: Ped-media.

Hals, M. (2015). Lærer-elev-relasjonen - En kvantitativ studie av elevers opplevelse av skolens læringsmiljø og lærerens sosiale støtte, og hvilken betydning dette har for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd: NTNU.

Hart, C. (1998). Doing a literature review : releasing the social science research imagination. London: Sage Publications.

Hart, C. (2011). Doing a literature review : releasing the social science research imagination. London: Sage Publications.

Hass, M., Allen, Q. & Amoah, M. (2014). Turning points and resilience of academically successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 44, 387-392. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.07.008

Hertz, S. & Glomnes, J. J. (2011). Barne- og ungdomspsykiatri : nye perspektiver og uante muligheter. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hiles, D., Moss, D., Wright, J. & Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2059-2071. doi: 10.1016/j.chilyouth.2013.10.008

Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere.

Honneth, A. (1996). The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts. Cambridge.

Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2008). Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk. Oslo: Pax.

Håvie, U. (2012). På full fart inn i skolen. *Fontene*(10), 62-67.

Jacobsen, K. & Gjertsen, H. B. (2010). Forståelse i miljøterapi : teori, forståelsesramme, kognisjon, emosjonell og psykologisk fungering, helse og miljø. Oslo: Gyldendal akademisk.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

Killén, K. (2019). Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar (4. utgave.). Oslo: KF.

Kvello, Ø. (2015). Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lystad, A. H. (2010). Ny sjanse i skulen-miljøterapeuter som førebyggjande tiltak (s. Utdanning nr. 4/26.). Oslo : Gyldendal.

Marion, É., Paulsen, V. & Goyette, M. (2017). Relationships Matter: Understanding the Role and Impact of Social Networks at the Edge of Transition to Adulthood from Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(6), 573-582. doi: 10.1007/s10560-017-0494-4

Masten, A. S. (2014). Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: The Guilford Press.

Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D. & Tracy, E. M. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 527-535. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.11.005

Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1* (1). Bergen: Fagbokforl.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi. Bergen: Fagbokforl.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak. Bergen: Fagbokforl.

Oterholm, I. (2015). Organisasjonens betydning for sosialarbeideres vurderinger.

Oterholm, I., Brodtkorb, E., Bennwik, I.-H. B., Herland, M. D., Bingen, H. M. & Luckman, E. (2017). Hvordan sikre best mulig tilbud for barnevernsungdom i overgangen til voksenlivet?

Overland, T. & Nordahl, T. (2013). Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen. Bergen: Fagbokforl.

Paulsen, V. (2016). Ungdom på vei ut av barnevernet ; brå overgang til voksenlivet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(1), 36-51.

Paulsen, V. (2017). *Overgang til voksenlivet for ungdom i barnevernet*. (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.

Paulsen, V. (2018). Et anerkjennelsesperspektiv på oppfølging av ungdom i barnevernet i overgangen til voksenlivet – fra teori til praksis (s. 224-237).

Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J. K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 94(2), 84-95.

Paulsen, V. & Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services (s. 125-131).

Ringvoll, M. & Jansen, T. (2011). Å lykkes på skolen – er å lykkes i livet.

Rogers, R., Geldens, P., Lincoln, S. & Hodkinson, P. (2011). 'I remember thinking, why isn't there someone to help me? Why isn't there someone who can help me make sense of what I'm going through?': 'Instant adulthood' and the transition of young people out of state care. *Journal of Sociology*, 47(4), 411-426. doi: 10.1177/1440783311420793

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi: 10.1017/S0954579412000028

Sandaunet, A. G. (2015). Elisabeth Willumsen og Atle Ødegaard (red.): Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag. *Sosiologisk tidsskrift*(04), 286-288.

Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet : en kunnskapsoversikt. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Spencer, R., Drew, A. L., Gowdy, G. & Horn, J. P. (2018). “A positive guiding hand”: A qualitative examination of youth-initiated mentoring and the promotion of interdependence among foster care youth. *Children and Youth Services Review*, 93, 41-50. doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.06.038

Stein, M. (2012). Young people leaving care : supporting pathways to adulthood. London ;: Jessica Kingsley Publishers.

Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B. & Goel, N. (2013). Latent Profile Analysis of Teacher Perceptions of Parent Contact and Comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195-209. doi: 10.1037/spq0000004

Storø, J. (2012). Ettervern og overgang for ungdom i barnevernet. Oslo: Universitetsforl.

Storø, J. (2018). To manage on one's own after leaving care? A discussion of the concepts independence versus interdependence. *Nordic Social Work Research*, 8, 104-115. doi: 10.1080/2156857X.2018.1463282

Særsten, C. A. & Ruud, V. E. (2015). De usynlige opplevelsene : pedagogikkens møte med ungdom og psykisk helse.

Thrana, H. M. (2013). Kjærlighet: en kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid? *Tidsskriftet Norges Barnevern*(01), 5-17.

Tyrell, F. A. & Yates, T. M. (2018). Emancipated foster youth's experiences and perceptions of the transition to adulthood. *Journal of Youth Studies*, 21(8), 1011-1028. doi:

10.1080/13676261.2018.1441983

Tysnes, I. B. & Kiik, R. (2015). Forlenget barndom og forlenget foreldreskap. *Fontene forskning : et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*(1), 4-16.

Törrönen, M., Munn-Giddings, C., Gavriel, C. & Morris, D. (2018). Emotional participation of young adults starting their independent living. *Nordic Social Work Research*, 8, 65-78. doi:

10.1080/2156857X.2018.1489883

Ungar M., R. p., Conelly G. (2014). How schools enhance the development of young people's resilience. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. doi: 10.1007/s11205-017-1728-8

van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., Bunders-Aelen, J. G. F., Science, C. & Athena, I. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138. doi: 10.1111/cfs.12082

Waaktaar, T. (2012). Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena? I: (s. s. 276-283). Oslo: Kommuneforl., 2012.

Øverlien, C., Solli, M. & Johnsen, H. (2015). Ungdom, vold og overgrep : skolen som forebygger og hjelper. Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1

Chris Harts` s flytdiagram over litteratursøk (1998:34)

(Choose topic)

Stages	Sources	Outcomes
Background, information and ideas search. Begin mapping topic.	Encyclopedias Dictionaries Text books Library catalogue	Initial mapping of the topic area. A search vocabulary of concepts. Provisional list of key authors/works.
Focus topic and analyse information needs.	Subject librarians Guides to the literature	Identification of sources of information and guides to the literature.
Detailed search of sources. Construct initial bibliographies.	Abstracts Indexes Electronic sources Bibliographies Dissertation abstracts Conference proceedings	Identification of articles, reports, work in progress. List of monographs/test books/anthologies. List of dissertations, from theses and conference papers.
Secondary evaluations of the literature.	Review journals Indexes to reviews Citation indexes	Identification of reviews of items. Citation map of the topic.

Vedlegg 2

Tabell over inklusjons- og eksklusjonskriteriene

	Inkludert	Ekskludert
Databaser	Oria, Google Scholar, Idunn, Web of Science Core Collection, Scopus, Proquest og NORA.	I Web of Science: BIOSIS Previews, Inspec, MEDLINE, SciELO Citation Index og Zoological Record. Proquest: Art, Design & Architecture Collection, ASFA: Aquatic Sciences and Fisheries Abstracts, Georef, International Bibliography of the Social Sciences. Proquest Health Research Premium. Collection (MEDLINE)
Tidsperiode	2009-2019	Artikler/bøker publisert før 2009.

Publikasjonstype	Publiserte artikler som er peer reviewed. Bøker.	Artikler uten abstrakt, andre format som leder/ redaksjonelle artikler, kommentarer til redaktøren, artikler som gjentas i andre databaser, artikler ikke relatert til temaet.
Fokusområde	Empiriske studier eller bøker med hovedfokus på barnevernsungdom og deres overgang til voksenlivet.	Studier eller bøker som i hovedsak fokuserer på andre aspekter enn barnevernsungdom og overganger til voksenlivet.
Språk	Norsk, engelsk, svensk og dansk.	Andre språk.

Vedlegg 3

Bakgrunnsinformasjon for den utvalgte publikasjonen

1. Navn på publikasjonen
2. Forfatter
3. Publikasjonsmedium
4. I hvilket år ble studiet foretatt?
5. Er studiet basert på et kvalitativt eller kvantitativt forskningsopplegg?
 - a. Kvalitativt
 - b. Kvantitativt
 - c. Begge deler
 - d. Annet
6. Hvilken metode for datainnsamling er benyttet?

Hvem er det viktig å få støtte fra?

1. **I litteraturen**, når startet kontakten med barnevernet? (Og hvordan forløp dette seg, hvor mange tiltak, hvilke tiltak, frivillig plassering eller ikke, langvarige plasseringer)
2. Hvordan er erfaringen med barnevernet? (institusjon, hjelpetiltak, saksbehandler)
3. Da ungdommen nærmer seg 18 år og måtte ta standpunkt til om det skulles takke ja eller nei til (ettervern) hjelp videre fra barnevernet, hvilken hjelp ønsket man å få? Og hva fikk man? (Hvordan var bositasjonen; institusjon, fosterhjem, etc. Følte man seg inkludert og hørt i prosessen, var det andre som ”trakk i trådene” og bestemte, var det lett/vanskelig å spørre om det man lurte på)
4. Hvordan blir man forberedt på livet etter 18/på livet etter utflytting fra institusjon/fosterhjem? (bistand fra familie, venner, saksbehandler, institusjon, fosterhjem)
5. Hvem og hva var viktig i denne prosessen? (Familie, venner, saksbehandler, institusjon, fosterhjem, hvem var til å stole på)
6. Får man informasjon om hvilken type hjelp? Hvis nei: hvorfor får man ikke det det?
7. Hvis man takker nei til ettervern; blir man kontaktet i ettertid? Får man høre om angrefrist?)
8. Hvis ungdom med barnvernserfaring ser tilbake, er det noe dem tenker at de voksne som var rundt (saksbehandler, institusjon, familie, etc) burde forberedt bedre/annerledes på?
9. Hvis en skulle bistått en ungdom i denne prosessen (på vei til å bli 18 år og ta standpunkt til om de vil ha videre hjelp av barnevernet eller ikke) hva ville man gitt de av råd? (evt råd til saksbehandler eller lærer på skolen)

Hva er det viktig å få støtte til?

Motivasjon, informasjon og planlegging av ettervernstiltak.

I litteraturen, på hvilket tidspunkt gjøres ettervern til et tema og på hvilken måte?

I hvilke(n) sammenhenger blir ettervern blitt gjort til et tema?

Oppfattes det at informasjon og planlegging starter i god nok tid før ungdommen fyller 18 år?

Hvem får tilbud om ettervernstiltak?

Hvilke begrunnelser for ettervern ligger til grunn? Hvem får ikke tilbud om ettervernstiltak?

Hvilke begrunnelser ligger til grunn for dette?

I hvor stor grad oppleves det å ha motivert og påvirket ungdom til ettervernstiltak? Er det noen beskrivelser i litteraturen hvordan dette blir gjort?

Hvilke muligheter har unge voksne for å være aktører i eget liv?

I litteraturen, i hvor stor grad og på hvilken måte har ungdommen medvirket i beslutningene rundt hvorvidt det skal iverksettes tiltak eller ikke?

Og i hvor stor grad har ungdommen medvirket i utformingen av tiltakene?

På hvilken måte gis det rom for at ungdommene selv kan si noe om hvilke tiltak de ønsker?

Gis det informasjon om hvor lenge ungdommen kan ha ettervernstiltak?

I hvor stor grad blir alternativene til ettervern i barnevernet et tema?

Hva skisseres om alternativer?

I hvor stor grad oppfattes det at ungdommene har fått oversikt og tilstrekkelig informasjon om sine muligheter?

Involveres andre i ungdommens nettverk i planleggingen av eventuelle ettervernstiltak? Ev. hvem, og på hvilken måte?

Ettervernstiltak i overgangen til voksenlivet

I litteraturen, hvor lang tid får ungdommene ettervernstiltak? Tidsbegrenset eller frem til 20 år? 23 år?

Hvordan foregår planleggingen av avslutningen, eventuelt nytt vedtak?

Hvor lang tid i forkant får ungdommene beskjed om avslutning/nytt vedtak? Hvilke ettervernstiltak kjennes det til at barneverntjenesten har tilbud om?

Ev. hvilken type kontakt er det med ungdom som har vært i ettervernstiltak?

Har de fungert, hva har fungert og hvorfor?

Hvilke tilbakemeldinger kommer fra ungdommen selv om de tiltakene de har vært i? Hvilke erfaringer med tiltak som det menes har fungert godt? Hva har fungert?

Erfaring med samarbeid om tiltak med andre instanser? Hvordan har dette fungert?

Erfaring med at personer i ungdommens nettverk har vært involvert i tiltakene? På hvilken måte var de involvert, og hvordan fungerte dette?

Sosialfaglig arbeid

I litteraturen,

Hva har elevenes skoleerfaring å si for elevens utvikling?

Hvilke erfaringer kan elever ha som sliter faglig eller sosialt?
Hva legger sosialarbeideren i sosialt arbeid i skolen?
Hvilken teoretisk kompetanse mener du er viktig for deg i ditt arbeid?
Hvilket behov erfares at det er for å ha egne sosialfaglige ansatte?
Hvordan menes sosialfaglig arbeid kan påvirke elevenes læring?
Hvordan arbeides det for å bidra til elevenes utvikling av sosiale ferdigheter?
Hvordan arbeider skolen med det psykososiale miljøet?
Hvordan best mulig kan bidra til å styrke det psykososiale miljøet?
I skolens psykososiale arbeid, hva er dine arbeidsoppgaver?
Hvilken betydning erfares at sosialfaglig arbeid har for det psykososiale miljøet?

Risiko

Hva legges i begrepet risiko i forhold til skolesammenheng?
Har du erfaringer med elever som har opplevd flere påkjenninger i og utenfor skolen?
Hvilke typer påkjenninger mener du elever opplever oftest i dag?
Kan du som lærer forhindre eller redusere noen av de påkjenningene elever opplever på skolen? Hvis ja, hvordan?
Hvordan kan du beskytte elevene dine mot faglige og sosiale påkjenninger?
Mener du også at elever kan redusere påkjenninger på egenhånd? Hvordan?
Kan du beskytte elevene dine fra risiko utenfor skolen? Hvordan?
Elever som har opplevd flere påkjenninger i livet, både sosialt og faglig, hvordan kan du som lærer redusere disse påkjenningene?
Elever som opplever sosiale og faglige risikoer, er det noen ressurser som skolen kan anvende for å redusere disse risikoene?
Hva er det som beskytter barn som viser et motstandsdyktig atferdsmønster til tross for opplevde påkjenninger?
Hva er det som skiller læreren som beskyttende faktor i forhold til andre beskyttende faktorer?



PRISMA 2009 Flow Diagram

