

Å gi av seg selv i relasjonen

Bacheloroppgave i Barnevern

Av Fredrik Krunenes

Eksamenskode: CBVU300

Barnevernutdanninga heltid, BVUH09H.

Høgskolen i Oslo, Fakultet for Samfunnsfag, Bachelor i Barnevern.

Vår 2012

Antall sider: 31 (inkl. forside, innhold og litteraturliste)

+ vedlegg: Selvvalgt pensum for fordypning og bacheloroppgave

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	3
TEMA	3
PROBLEMSTILLING, AVGRENSNING OG DEFINISJONER	4
OPPGAVEN OPPBYGNING	6
1 ET SOSIALPEDAGOGISK UTGANGSPUNKT	6
1.1 SYSTEMATIKK OG ANSVAR	7
1.2 EN FOR ALLE, ALLE FOR EN?	7
1.3 UNIKE ØYEBLIKK	8
2 DET OFFENTLIGE OG PRIVATE ROM	9
2.1 OPPHEVELSE AV GRESENS	9
2.2 NY VIRKELIGHET – NY LÆRING?	11
3 OPPLEVELSE AV MENING OG SAMMENHENG	12
3.1 OM BEGREPET	12
3.2 ET MENINGSFULLT PERSPEKTIV	13
4 FAGPERSONEN	14
4.1 PERSONLIG, PRIVAT OG PROFESJONELL	14
4.2 SKJØNN	16
4.3 OM Å HA ET REFLEKTERT FORHOLD TIL SEG SELV	17
5 UNGDOM OG RELASJONER	19
5.1 UNGDOMMENE	19
5.2 DET SOM BETYR NOE I HVERDAGEN OG LANGT FREM I TID	20
5.3 INNLEVELSE OG ROLLEMODELLER	22
6 OM SAMTALEN OG DET UMIDDELBARE	22
6.1 DEN INDIREKTE MEDDELELSE	23
6.2 DE SPONTANE LIVSYTRINGER	25
REFLEKSJONER OG ETTERTANKER	26
LITTERATURLISTE	28

Innledning

Tema

I møte med barn og unge i sosialpedagogisk arbeid er en sentral oppfatning at fagpersonen skal gi av deg selv. Dette fordi barnet skal kunne stole på deg og for at det skal kunne våge å satse på en relasjon med det en opplever er et menneske, ikke en fjern fagperson.

Faglitteraturen kaller ofte denne balansegangen for å være personlig men samtidig profesjonell (Skau 2011, 44-46). Samtidig er min opplevelse av det barnevernfaglige feltet at temaer som tilhører ”den private sfære”, for eksempel prat om tro, tvil og gudsrelasjon, om egen kropp og seksualitet og om egen relasjonshistorie, er noe fagpersoner oppfordres til å unngå. Som kristen og med gode erfaringer med å bruke min gudsrelasjon og egen historie i sosialpedagogisk arbeid med ungdom på institusjon og i ungdomsklubb, har jeg undret meg over om unngåelse av private temaer nødvendigvis alltid er det beste.

Samfunnet i dag, særlig blant unge, er gjennomsyret av gjennomsiktighet. På Facebook skal alle kunne se hvem du er, hva du bryr deg om, hvem du er med og hva du mener om ting. Hadde jeg forklart for mine foreldre hva tenåringer deler om seg selv på sosiale nettverk og gjennom blogger på internett ville de nok kalt det utlevering. Tenåringene jeg har jobbet med ville sagt det var unaturlig å ikke gjøre det. Hva gjør dette skillet, mellom en tradisjonell tanke om et privat rom og en form for utleveringskultur vi kan se i dag, med oss som sosialarbeidere? På barnevernstudiet opplever jeg at det formidles en tankegang som sier at vi skal være personlige og ikke private. Argumentasjonen går ut på at vi skal ta vare på oss selv som profesjonelle hjelpere når arbeidet vårt går inn i andre menneskers liv og skjebne, som er historier det kan være vanskelig å ikke bli berørt av. Gudrun Brottveit nevner relasjonell distanse, verdinøytralitet og objektivitet som typiske tradisjonelle profesjonalitetsidealer, og spør seg om dette faktisk er fruktbare begreper i det barnevernfaglige feltet (Brottveit 2007, 289). Kan vi bruke det samme skillet mellom personlig og privat når ungdommene vi jobber med stadig ønsker en større bit av et menneske for å stole på noen? Vi lever i en ny tid – på hvilke måter betyr tiden vi lever i noe for hvordan vi utfører faget vårt?

Idealene som Brottveit nevner inngår i en tradisjon som går tilbake til psykoanalysen ved Freud og hans etterfølgere, som utgjør en vesentlig del av det tankegods som påvirker sosialpedagogisk arbeid (Storø 2008, 38). Her ser vi en distanse og en upersonlighet fra

terapeutens side. Terapeuten skulle være objektiv, nøytral og tilbaketrukket (Schibbye 2009, 254). Terapeuten skulle på kirurgisk vis behandle det som var feil. God teknikk var å ikke bli påvirket eller forandret av pasientene (Yalom 2003, 38).

Min bacheloroppgave vil ta utgangspunkt i hvordan fagpersonen som individ kan gi av seg selv i møte med ungdom som trenger en god relasjon, og hvordan relasjonen påvirkes av dette.

Problemstilling, avgrensning og definisjoner

Min problemstilling er:

Hvordan påvirkes relasjonen "ungdom – profesjonell hjelper" av den profesjonelles åpenhet rundt temaer som framstår som private eller personlige?

- *Hvordan kan relasjonen, i lys av den profesjonelles forhold til det private og personlige, bidra til størst mulig opplevelse av mening og sammenheng for ungdommen?*

I problemstillingen skriver jeg om relasjon, som er et stort begrep som favner mye. I denne oppgaven fokuserer jeg på det relasjonelle slik det fremstår i allmennsamtalen (Martinsen 2005, 23), den hverdagslige og vanlige samtalen som er sentral i sosialpedagogisk arbeid på for eksempel institusjoner, en kontekst jeg vil hente eksempler fra. Jeg bruker ulike varianter av ungdom (klient, andre) og profesjonell hjelper (barnevernpedagog, fagperson, terapeut) noe avhengig av ordbruken til kildene jeg benytter meg av, og for språklig variasjon. Ungdom brukes for å synliggjøre at det først og fremst er et menneske, og at den viktigste differensieringen her er at det snakkes om en spesiell epoke i livet. Hjelper favner bredt, og viser at selv om jeg har et sosialpedagogisk utgangspunkt kan det jeg skriver om være relevant for andre yrkesgrupper også.

Med *åpenhet* mener jeg evnen til å snakke om temaer fritt, på en måte som både ivaretar ungdommens nysgjerrighet og fokuset på ungdommen. Åpenheten står i motsetning til lukkethet som vil si å unngå eller avvise tema fordi de oppleves som for private eller intime.

Når det gjelder *temaer som framstår som private eller personlige* tenker jeg her på temaer som i ens eget liv oppleves som så nære og/eller såre at en ikke klarer å snakke om dem. Dette vil være forskjellig fra person til person, men typiske temaer kan være religiøs tilhørighet, forhold til kropp og seksualitet, egen relasjonshistorie og opplevelser av svik og avvising.

Begrepet *opplevelse av mening og sammenheng* henviser til den norske oversettelsen av Aaron Antonovskys begrep "sence of coherence", som kort fortalt handler om at et menneske opplever mening og sammenheng når a) en forstår situasjonen, b) opplever at en kan klare å finne løsninger og c) opplever tilværelsen som meningsfull. Når en har denne opplevelsen vil en i større grad trives med livet, og det fører til større mestringsevne (Aamodt 2005, 37). Opplevelse av mening og sammenheng er en del av det salutogene helsebegrepet, og jeg vil komme tilbake til Antonovsky i et eget kapittel. Problemstillingen bruker begrepet om opplevelse av mening og sammenheng for å stille spørsmål ved om en barnevernpedagogs evne til åpenhet om private temaer er sentralt for at ungdommen skal oppleve tilværelsen som begripelig, håndterbar og meningsfull. Antonovsky og begrepet om salutogenese er også relevant ved at det nevnes som perspektiver i et bredt spekter av pensumet på studiet.

Oppgaven tar utgangspunkt i et fenomen som jeg trenger mer kunnskap om for å anvende i praksis, og min teoretiske plattform er formet og orientert mot hva jeg ønsker å finne ut. Dette kalles anvendt forskning (Garsjø 2001, 117). Jeg vil i oppgaven bruke ulike faglige perspektiver for å belyse problemstillingen, fra sosialpedagogikk, psykologi og sosiologi til filosofi og etikk. Valget av perspektiver og bruk av pensum er begrunnet i et ønske om å ha ulike blikk til å se problemstillingens ulike fenomener på. Jeg har ønsket å både ha en sosialpedagogisk forankring samtidig som jeg løfter temaet opp til et mer generelt nivå, og jeg har søkt å ha en reflekterende tilnærming til stoffet gjennom hele oppgaven. Blant annet har jeg valgt å bruke terapeutiske teoretikere og overført det til allmennsamtalens kontekst, fordi den er grunnlaget for fagsamtalen (Martinsen 2005, 23), og fordi jeg opplever at tankegangen kan overføres. Prioritering av pensum betyr også utvelgelse, som innebærer at et fagfelt som juss er et av flere viktige faglige perspektiver jeg ikke får trukket inn da jeg ikke vurderer det som prekært for belysningen av problemstillingen¹. Mine hovedkilder vil i tillegg til Aaron Antonovsky være Zygmunt Bauman, Greta Marie Skau og Kari Martinsen, som går igjen i flere kapitler. Bauman brukes fordi han er en viktig teoretiker om dagens modernitet, og fordi han med en tydelig og klar stemme er fin å forholde seg til. Skau skriver utfyllende om det å være fagfolk, mens Martinsen er en god kilde til Knud E. Løgstrup og Søren Kierkegaard, som jeg opplever som sentrale for filosofien bak mye sosialpedagogisk arbeid.

¹ Samtidig ville opplevelse av mening og sammenheng være interessant å diskutere opp mot ulike plasseringsparagrafer. "Hvorfor er jeg plassert på en atferdsparagraf når jeg ble misbrukt av min far?"

Oppgavens oppbygning

For å besvare problemstillingen starter jeg med noen sentrale sider av tradisjonelle sosialpedagogiske oppfatninger om fagutøveren og forholdet mellom systematikk og ansvar. Videre ser jeg kort på konteksten vi er i, med et offentlig rom som har tatt innover seg det private, mens det tredje kapittelet utdyper Antonovskys begrep *opplevelse av mening og sammenheng*. I det fjerde kapittelet kommer jeg inn på hvordan den profesjonelle hjelperen forholder seg til og bruker det personlige og private i arbeidet. Det femte kapittelet handler om ungdommer i dag og hva de søker i relasjonen med en voksen. Kapittel seks dedikeres til samtalen, der jeg utdyper hvordan åpenhet om private og personlige temaer påvirker denne. Til slutt vil en avslutning søke å trekke trådene og drøftingene sammen. Jeg har valgt å drøfte de ulike temaene underveis i stedet for å ha en egen drøftingsdel til slutt, med et økt fokus på de store linjene i de siste kapitlene. Dette har jeg valgt fordi det lettere binder sammen de ulike overskriftene, og er med og lager en naturlig vandring gjennom besvarelsen av problemstillingen. Drøfting underveis krever også fortløpende presentasjon av teorier, og jeg har søkt å gjøre dette på en grundig og oversiktlig måte.

1 Et sosialpedagogisk utgangspunkt

Alt sosialpedagogisk arbeid med barn og unge starter med relasjon. Arbeidet sosialpedagogen gjør finner sted i relasjonen han får med ungdommen, og det viktigste redskapet han har i arbeidet er seg selv (Storø 2008, 99). Sosialpedagogisk arbeid er endringsarbeid, der en gjennom intervensjoner søker å re-oppdra barn og unge, sier Storø (2008, 37). Erik Larsen sammenfatter arbeidet en sosialpedagog skal gjøre som å ”Skape muligheter for at barn og unge i sin situasjon kan arbeide med sin forandring og utvikling.” (Larsen 2004, 21). Madsen skriver at sosialpedagogikk er ”å skape vilkår for sosial deltakelse i anerkjente fellesskap” (Madsen 2006, 19). Vi kan oppsummert si at arbeidet sosialpedagogen skal gjøre tar utgangspunkt i ungdommen og dens situasjon, og at sosialpedagogen ønsker en forandring som gjør tilværelsen håndterbar for vedkommende. Denne endringen vil få best vekstvilkår hvis barnevernpedagogen legger til rette for at ungdommen selv kan jobbe med egen endring, i motsetning til å gjøre endringene for henne. Det står derimot ikke i kontrast til å være nær til ungdommen og deltakende i prosessen, da tanken om intervensjoner krever bruk av sitt viktigste verktøy, seg selv.

1.1 Systematikk og ansvar

Larsen (2004, 52-54) skriver om den miljøterapeutiske organisasjon, og at arbeidet med organisasjonen er et overordnet perspektiv. Det vil si at arbeid med en godt nok formulert oppgave, en god miljøterapeutisk ledelse, god håndtering av ulike krefter i organisasjon og at de ansatte arbeider med oppgaven dermed kan sees på som styrende for det miljøterapeutiske arbeidet. Det handler om at organisasjonens ytre og indre rammer på best mulig måte skal hjelpe de ansatte til å jobbe godt og enhetlig sammen med ungdommene på deres egen endring. De skal alle dra i samme retning. Grønvold og Storø har sammenfattet denne systematiske tankegangen i den systematiske arbeidsmodellen, som ”beskriver ulike faser i en systematisk arbeidsprosess” (Grønvold og Storø 2010, 58). Dette gjør den ved å tegne arbeidsprosessen som en sirkel, fra kartlegging til problemformulering, fra målformulering til planlegging av intervensjoner, fra iverksetting av intervensjoner til evaluering.

Per Lorentzen (2011, 14-17) stiller spørsmål ved en slik systematisering, om det er riktig å lage felles faglige tilnærminger for så å reflektere etisk over handlingene. Han ønsker å sidestille faglig praksis og etisk handling, da all faglig handling vil ha etisk betydning. Inspirert av tenkningen til Mikhail Bakhtin sier Lorentzen at alle våre handlinger som ansvarlige miljøarbeidere setter en signatur. Fagpersonens utfordring ligger i at det organisatoriske og systematiske som bestemmes på personalrommet og hva som skjer i møtet med den andre, er to ulike ting. Røkenes og Hansen (2006, 27) undrer seg også over noe lignende, om det de kaller for en instrumentell tankegang kun gir kompetanse til handling, men ikke ivaretar det viktigste i arbeidet – betydningen av relasjonen mellom ungdommen og fagpersonen. Samtidig minner Grønvold og Storø (2010, 32) om at selv om det alminnelige, det umiddelbare og ikke-planlagte er en naturlig del av miljøarbeid, tilsier ikke det at en skal gi opp det systematiske perspektivet. Det planlagte og systematiske gir ingen garanti for visshet om hva du skal gjøre, det er heller en garanti for at det mest vesentlige blir tatt med i vurdering og refleksjon, skriver forfatterne.

1.2 En for alle, alle for en?

Jeg vil dele en erfaring som kan være med å utdype hvordan sosialpedagogisk arbeid kan havne i en komplisert relasjon mellom en enhetlig tankegang og det fagpersonlige innfall. Situasjonen er fra en praksisperiode på en lukket akuttinstitusjon for ungdom, og dreier seg om ei jente med minoritetsbakgrunn.

Jenta er en del på rommet sitt og gråter og hulker. Vi får vite at hun sitter og leser Bibelen, og at mye av hulkinga er bønner. Så langt jeg forstår tar ingen av miljøterapeutene tak i jentas bønner, det blir bare bekreftet at de ser det. Jeg undrer meg om jeg skal involvere meg i hennes situasjon, enten ved å snakke om gråten og bønnene, lese i Bibelen sammen eller be sammen med jenta, da jeg har noe teologisk bakgrunn og jobbet mye med ungdommer og deres forhold til Gud. Dette opplever jeg lite positiv respons på i personalgruppa, og jeg gjør aldri noe med det.

På denne institusjonen var det ingen vedtatte mål med å ikke snakke om religion med ungdommene, det virket bare som om det var en generell holdning hos de ansatte. Rutinene, som det var mange av, snakket om å ikke gi personlige opplysninger til ungdommer av sikkerhetsmessige grunner. Jeg undret meg om min tro ble sett på som noe personlig som jeg ikke skulle fortelle fordi det ville sette sikkerheten min i fare. Eller var mine kolleger redd for at jeg skulle misjonere? Var de redd for at jeg i det skjulte skulle si noe de ikke kunne stå inne for? Eller kanskje var religionen hos jenta sett på som en uting, en ting personalet ønsket å endre? Det var mange spørsmål, både underveis og i ettertid.

Institusjonen som eksemplet er hentet fra hadde klare rutiner for arbeidet, som i all hovedsak var ment for å skulle ivareta sikkerheten til ungdommene og personalet på institusjonen. Jeg opplevde rutinene i stor grad som gode og hjelpsomme for det miljøterapeutiske arbeidet – utfordringen var at de ikke kunne debatteres. Hvis det ble stilt spørsmål ved dem svarte man at det sto i rutinene, ikke hvorfor det sto i rutinene. I situasjoner som nevnt overfor, der åpenhet om egen tro kunne forstås som formidling av personlig informasjon eller religiøs evangelisering, virket det ikke som om det var åpent for alternative perspektiver. Jeg undret meg noen ganger over en for ensidig vektlegging av rammer og rutiner, og om det kan være potensielt problematisk å ikke åpne for skjønnsmessig vurdering. Jeg vil komme tilbake til fagpersonen og skjønn i kapittel 4, men vil her kort nevne Greta Marie Skau som sier at det blir fraskrivning av ansvar å ”bare” håndheve regler og rutiner (Skau 2011, 20). Historien om jenta vil bli tatt opp igjen i kapittel 3.

1.3 Unike øyeblikk

Erik Larsen (2004, 121) skriver at god miljøterapi innebærer terapeutisk utnyttelse av de spontane episodene i det daglige og av det planlagte programmet. Det er også bevisst utnytting av det sosiale system en institusjon er. Jeg tenker at det er nettopp i den spontane og

umiddelbare situasjonen god miljøterapi kommer til syne. Samtidig undrer jeg meg om jeg for å virkelig kunne bruke mitt viktigste arbeidsredskap, meg selv, så må jeg ta det ansvaret som ligger i å være miljøterapeut og stå etisk og faglig ansvarlig for det jeg i øyeblikket velger å gjøre. Vi er forskjellige mennesker og forskjellige som profesjonelle hjelpere, akkurat som en hammer er ulik et skrujern og begge er en del av verktøyskrinet. Hvis jeg velger å bruke egen relasjonshistorie i samtalen med en ungdom, basert på faglige og etiske overveielser, kan det være en riktig måte å arbeide på for meg i møtet med ungdommen akkurat der og da. Det betyr ikke at det er riktig for min kollega. Det betyr heller ikke at det nødvendigvis er riktig for meg å gjøre når jeg treffer ungdommen senere på kvelden. ”Sammenhengen er aldri den samme” (Lorentzen 2011, 34). Når den miljøterapeutiske organisasjon skal hjelpe miljøterapeutene til å arbeide godt og enhetlig sammen med ungdommene, blir det viktig at rammene og strukturen åpner opp for personlig egenart hos hjelperen, og handlingsfrihet i møte med ulike ungdommer og situasjoner. Hvis ikke kan det bli vanskelig å utøve godt faglig og etisk skjønn når det går på bekostning av det enhetlige, enten uttalt eller uuttalt. Her kan det være nyttig å vise til et sentralt begrep i sosialpedagogikken, *reflection-in-action* av Donald Schön (Røkenes og Hanssen 2006, 75-76; Storø 2008, 53-55). Det er et begrep som nettopp søker å vise hvordan den faglige og etiske handlingen alltid henger sammen med en samtidig refleksjon i situasjon.

Vi skal nå gjøre et lite hopp fra sosialpedagogikk til sosiologi, og se nærmere på innholdet i oppvekstarenaen til dagens ungdom. Du kan si at vi beveger oss fra utgangspunktet for arbeidet til definering av konteksten arbeidet skjer i. Ved å studere oppvekstarenaen og dagens kontekst vil fagpersonen både forstå mer av ungdommens situasjon, men også hvordan samfunnet påvirker han som profesjonell hjelper.

2 Det offentlige og private rom

2.1 Opphevelse av grensene

Skuespiller Tuva Novotny hevder i et intervju at eksempelvis blogger og Facebook gjør at ”unger vokser opp med en forestilling om at det viktigste er å bli sett hele tiden” (Campus 2-2012, 35). Den polske sosiologen Zygmunt Bauman påstår i sin beskrivelse av den flytende

modernitet² at grensene mellom det offentlige og private rom er blitt opphevet, og at media i stor grad har bidratt til dette. Det har skjedd en redefinering av det offentlige rom, der felles prosjekter er blitt erstattet av individets håndtering av ulike livssituasjoner (Willer og Østergaard 2004, 23-24). Bauman bruker talkshow på TV som et bilde på hvordan man har legitimert offentlige diskusjoner om private saker og problemer³. Han skriver at ens skriftemål ikke lenger er mellom deg og presten, det er noe som det blir snakket om foran millioner. Og med så mange tilhørere oppleves det ikke så verst, sier Bauman, siden en vinner mer i trøsten enn i syndsforlatelsen. Samtidig er det fremdeles private anliggender, og til forskjell fra skriftemålet er det ikke nødvendigvis slik at ting skal endre seg eller bli angret på (Bauman 2001, 84). Greta Marie Skau (2011, 43) kommenterer også det hun kaller for ”intimitetstyranniet”, og siterer Walton som kaller åpenheten om det private for ”... ein pseudonærleik som berre forsterkar kjensla av avstand” (Walton 2011, 3, i Skau 2011, 43). Skau sier at det blir sentralt for oss å finne kjennetegn på ekte menneskelig kontakt, og hvordan kontakten kan oppnås.

Bauman fortsetter med at den offentlige sfære, det offentlige rom, nå er blitt scenen for private dramaer – det er i ”offentlighetens interesse” å vise dem, og offentlighetens rett til å se på. Det er fremdeles private problemer, men det er ”offentlige menneskers private problemer” (Bauman 2001, 85). Bauman skrev denne boka ved årtusenskiftet, før blogging og sosiale medier på internett fikk sitt gjennombrudd. Jeg lurer på om han ville vært enig i at tendensen har fortsatt, men at rommet er blitt utvidet til å inkludere alle de som eksponerer seg selv til hele eller deler av internettbrukerne verden over. Sosionomen Laila Aamodt (2005, 41) sier med utgangspunkt i Bauman at vi opplever trygghet i fellesskap, og at fellesskap derfor er noe vi savner. Trygghet er avgjørende for et lykkelig liv, men det samfunnet ser på som tegn på vellykkethet og det vi søker, som i stor grad er individualiserende mål, gir oss verken trygghet eller lykke.

Er det andre forklaringer på hvorfor ungdom kan velge å åpne seg sånn opp til omverdenen? Den britiske sosiologen Anthony Giddens mener at vi i økende grad har mistet tilliten til mennesker rundt oss, som fører til noe han kaller for ontologisk usikkerhet (Willer og Østergaard 2004, 25). Dette til forskjell fra ontologisk sikkerhet, som handler om rammen

² Ordet flytende står i kontrast til det som har fast form, og viser hvordan dagens virkelighet skiller seg fra den tidligere moderniteten (Øia og Fauske, 290)

³ Et typisk eksempel kan være talkshowet til Dr. Phil.

enkeltmennesket bygger opp for å verne seg mot omverdenens kaos, noe som i stor grad er bygget på tillit til mennesker og fellesskap. Vi har fått en grunnleggende usikkerhet overfor andre mennesker, og den enkelte ser ut over det uoversiktelige – for hvem kan jeg egentlig stole på? Hvem kan hjelpe meg med å finne retningen i livet? Kanskje er det derfor en åpner seg slik for alle som vil se, fordi en da har flust av muligheter til å finne ut hvem som bryr seg.

2.2 Ny virkelighet – ny læring?

Det som kan være interessant å merke seg, er hvordan den flytende modernitet og de blandede private og offentlige rom fører til endring i hvordan vi for eksempel lærer. Bauman skriver at vi er i ferd med å bevege oss fra en periode med på forhånd utvalgte referansegrupper til en periode med universell sammenligning, en sammenligning som ikke gir klare svar, men som har som mål å avslutte individets liv (2001, 18). Vi har gått fra å ha noen få, gjerne våre nærmeste, som de som vi sammenligner oss med og justerer oss etter. I dag har vi ikke lenger nødvendigvis noen bestemte å speile oss i, men vi stiller oss tilgjengelig for tilbakemelding fra alle som ønsker. Det er dette vi kan se på Facebook med 16 år gamle gutter og jenter som skriver hva som helst for å få flest mulig ”likes”, og som vi kan se i bloggverdenen, for eksempel hos rosabloggerne⁴. Målet er å få flest mulig som legger igjen et spor, litt oppmerksomhet, på siden din. Man kan her også trekke linjer til den nevnte odontologiske usikkerhet som Giddens snakker om. En til tider ganske tydelig uttalt og uttalt usikkerhet hos ungdommene som søker oppmerksomhet på disse nettsidene er til å ta å føle på.

Med utgangspunktet i virkelighetsbeskrivelsen til Bauman kunne det vært interessant å se om han hadde noen tanker om hvordan sammenligning, utvikling og læring henger sammen i den flytende modernitet. Og tankene er av den art at det er naturlig å trekke tråden tilbake til sosialpedagogikken, som snakker om å legge til rette for at ungdom kan jobbe med sin egen endring. Bauman sier nemlig at den læringen vi søker i den flytende modernitet, er læring der instruktøren bruker seg selv om eksempel, i motsetning til å bruke sin autoritet (2001, 81-82). Dette kan, som i boka til Bauman, være en kjent treningsinstruktør som Jane Fonda som blir umåtelig kjent ved å bruke seg som eksempel på hvordan være veltrent. Men kan det også være barnevernpedagogen Jakob som bruker sin egen person, erfaring og historie i arbeidet med utsatt ungdom?

⁴ Se en grei utdyping av rosablogging på <http://www.mediopedagogene.no/rosablogging>. For et typisk eksempel se <http://werun.no/andreabadendyck/>. (Lastet ned 16.4.12).

Videre i oppgaven tar vi nå steget fra det sosiologiske blikket på samfunnet som ungdom vokser opp i, til å snakke om Aaron Antonovsky sitt begrep opplevelse av mening og sammenheng og hvordan det er en måte å forstå ungdommers helse på.

3 Opplevelse av mening og sammenheng

3.1 Om begrepet

I mye av helse- og omsorgsarbeid har målet vært på å identifisere, forklare og behandle det som er galt, også kalt patogenese. Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky var kritisk til dette synet og lanserte begrepet salutogenese, ”det som bidrar til helse”. Tanken er å heller fokusere på det som fremmer fremfor det som hemmer. Salutogenese handler om å bygge opp om det som gjør deg frisk, og de faktorene kaller vi gjerne resiliensfaktorer⁵ (Waaktaar og Johnsen Christie 2000, 28-29).

En sentral del i det salutogene begrepsapparatet er den tidligere nevnte opplevelse av mening og sammenheng. Antonovsky skriver i sin *Hälsens mysterium* (2005) at Opplevelse av mening og sammenheng er satt sammen av tre elementer, som han kaller begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. *Begripelighet* handler om i hvilken grad en opplever indre og ytre stimuli (eller informasjon) som fornuftsmessig begripelig, som informasjon som er ordnet, henger sammen, er strukturert og tydelig. Dette står i motsetning til stimuli og informasjon som oppleves kaotisk, uordnet, slumpete, uventet og uforklarlig. En skjønner at vonde ting skjer, men evner å gjøre dem begripelige (Antonovsky 2005, 44). *Håndterbarhet* dreier seg om i hvilken grad man opplever at en har ressurser tilgjengelig, som vil hjelpe en å møte de krav som stilles av de stimuli som man bombarderes av. ”Tilgjengelige ressurser” er både ressurser en selv kontrollerer, og ressurser som kontrolleres av viktige andre, og som man regner med og stoler på. En kjenner seg ikke som offer for omstendighetene, eller at livet behandler en urettferdig (ibid, 45). Til sist handler *meningsfullhet* om i hvilken utstrekning man kjenner at livet har en følelsesmessig betydning, at i hvert fall noen av de problem og krav livet stiller er verdt å bruke energi på. De er velkomne utfordringer og noe å engasjere seg i. Man er innstilt på at når noe vondt skjer, tør en bli konfrontert med det, søke mening i det og komme ut av det med verdigheten i behold (ibid, 46).

⁵ Betydningen av ordet resiliens kommer av et objekts, eksempelvis et tre, evne til å komme tilbake til utgangspunktet etter å vært bøyd eller strukket (Waaktaar og Johnsen Christie 2000, 17).

De ulike komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet forholder seg til hverandre slik at lav grad eller høy grad av alt fører til et stabilt mønster i livet. Er det ulikheter i opplevelsen av dem, fører det til et press på endring. Om det blir et positivt eller negativt press avhenger av opplevelse av meningsfullhet. Det er meningsfullheten som skaper motivasjonen til å forstå og håndtere, uten den vil en kunne tape sin forståelse og miste kontrollen over ressursene (Antonovsky 2005, 48-49). Som Antonovsky skriver: ”Den motivationella komponenten meningsfullhet förefaller vara den viktigaste. Utan denna blir antagligen vare sig hög begriplighet eller hög hanterbarhet särskilt långvarig.” (2005, 50).

3.2 Et meningsfullt perspektiv

Hva vil et slikt perspektiv bety for hvordan vi ser på relasjonen mellom en ungdom og en hjelper? Jo, det betyr at hjelperen med utgangspunkt i ungdommens livssituasjon må søke å hjelpe ungdommen til å forstå hvordan livet henger sammen og gir mening. Hjelperen skal legge til rette for at ungdommen kan bygge opp det som kalles for generaliserte motstandsressurser; en visshet og tro på hva en kan og har mulighet til å klare, som fører til livserfaringer preget av entydighet, delaktighet og belastningsbalanse (Antonovsky 2005, 57; Bunkholdt og Sandbæk 2008, 55).

Det salutogene perspektiv fordrer et fokus på mulighetene til utvikling i mennesker. Til det kreves en opplevelse av mening og sammenheng. For en ungdom er ikke det alltid så lett. Antonovsky (2005, 139-140) skriver at ytre informasjonskilder (eller stimuli, krav, budskap) for barn kan deles mellom foreldrene, kameratene, skolen og TV-en. Utfordringen i den delingen vil være når foreldre belønner (eller straffer) en type atferd, lærere en annen, kamerater en tredje og massemedia en fjerde. Da blir det ikke så lett å kjenne på muligheten av en forutsigbar tilværelse. Antonovsky hevder at når selv barn lever blant motstridige budskap, hvor mye mer gjelder ikke det for ungdommer?

Jenta som jeg beskrev i kapittel 1 var i en situasjon der hun slet med det norske språket, hun forsto ikke situasjonen hun var i, og var frarøvet de eneste personene hun hadde en forbindelse til. Jeg fikk inntrykk av at hun opplevde seg som ganske alene. I uforståeligheten henvender hun seg til høyere makter, til en gudsrelasjon hun uttrykker at er viktig for henne. Samtidig er hennes eneste nåværende kilde til kunnskap om Gud en bibel på norsk, et språk som hun ikke behersker veldig bra, særlig skriftlig. Hvordan hadde det vært for jenta hvis

noen hadde gått med henne inn i noe av det eneste kontinuerlige i hennes liv, hennes tro, og hjulpet henne til å koble det meningsfulle i gudsrelasjonen til andre aspekter av livet og situasjonen hun var i akkurat da? Kanskje kunne det økt hennes opplevelse av mening og sammenheng. Jeg tenker jentas tilværelse kan forstås som at opplevelsen av både begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet var lav. I en slik situasjon tenker jeg at hjelperen bør våge å åpne opp for det eksistensielle i eget liv for å kunne gå inn i det eksistensielle i den andres liv (se mer om det eksistensielle i kapittel 5). Selv tenkte jeg å snakke med jenta om hva hun ba om og hva hun tenkte om Gud. Kanskje ville jeg be med henne, lese sammen med henne i Bibelen. Jeg ville prøve å forstå mer av hennes utgangspunkt for å på en bedre måte hjelpe henne til å se hvordan det meningsfulle i livet kunne bidra til at hun bedre kunne forstå og håndtere sin egen situasjon. Kanskje ga ikke institusjonsoppholdet særlig mening, men kunne dagene hun var her gjøres meningsfulle? Kanskje var det viktig å bli minnet på at alle mennesker gjør mer eller mindre bevisst ting som skader seg selv eller andre, men at Gud har rom for alle? I Gry Stålsett sin doktorgradsavhandling⁶ understrekes det hvordan en ny terapimodell for sterkt depressive pasienter var suksessfull blant annet fordi den religiøse dimensjonen ble tatt med inn i terapirommet, de tok Gud med inn i det psykologiske språket og behandlingen (Stålsett 2012, 68-70). Kanskje det var fordi det var den dimensjonen som opplevdes meningsfull?

Vigdis Bunkholdt og Mona Sandbæk (2008, 55) skriver at i sosialpedagogisk arbeid med utsatte barn og unge møter vi ungdom som ikke har særlig med positive erfaringer i å klare ulike utfordringer og oppgaver. I disse møtene er det sentralt at den profesjonelle hjelperen med et salutogenesisk perspektiv for øye evner å gi av seg selv i relasjonen med ungdommen, slik at han med det hjelper ungdommen med å se det meningsfulle i tilværelsen. Vi skal nå se på viktigheten av å være bevisst hvordan en gir av seg selv som fagperson, og hvorfor.

4 Fagpersonen

4.1 Personlig, privat og profesjonell

Det å være profesjonell forbindes ofte med å være kompetent, det sier noe om våre handlingers kvalitet, skriver Greta Marie Skau i *Gode fagfolk vokser* (2011, 43). Det henger også sammen med å få en tillit og en rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver, gjerne på

⁶ Les om avhandlingen her: <http://www.forskning.no/artikler/2012/januar/311022> (lastet ned 9.5.12)

oppdrag fra samfunnet. Det tenkes gjerne at å være profesjonell er det samme som å være upersonlig – å være personlig er noe du er hjemme, og er truende for profesjonaliteten. Skau mener at dette også er en voksende holdning i omsorgsyrkene, men sier at det absolutt ikke er en motsetning i å være personlig og samtidig profesjonell når du jobber med levende mennesker (Skau 2011, 43-44). Hun siterer Furuholmen og Andresen (2003, 234f) som sier:

”... Uten tilstedeværelse blir teori og metode uten mening. Det betyr at vi må la oss berøre som personer, at vi må tørre å bruke oss som medmennesker slik at også vi kan berøre den andre. Uten denne berøringen vil personene vi møter og deres verden, forbli det samme.” (2003, 234f, i Skau 2011, 44).

Som tidligere nevnt handler vårt arbeid som sosialpedagoger om endring, og det er nettopp det Skau understreker – det vil vanskeliggjøre mulighet for endring hvis vi ikke berører hverandre.

Hva er så forskjellen mellom det personlige og private? Skau lager en modell der hun setter to sosialt definerte rom, det private og det offentlige, opp mot to relasjonskvaliteter, personlig og upersonlig. Poenget til Skau (2011, 44-45) går ikke på tvers av Bauman, som har vist oss hvordan det private og offentlige rom har gått i hverandre. Poenget hennes er at en kan være personlig (og upersonlig) i det private rom med familie og venner, samtidig som en også kan være personlig (og upersonlig) i det offentlige rom som en barnevernpedagog, men at dette vil se ulikt ut. Hun skriver at vi bør ”finne forskjellige måter å være personlig på i private og offentlige sammenhenger” (Skau 2011, 45). Hvor ulike væremåter høre hjemme, understreker hun at er sosialt, kulturelt og historisk definert, og påvirket gjennom de uskrevne normer samfunnet har. Å være profesjonell vil si å kunne balansere vår væremåte innenfor disse skillene på en god måte. Her er det relevant å trekke tråden tilbake til Bauman og unges utleveringskultur i dag, som er med og danner et bilde av de sosiale, kulturelle og historiske kartene vi opererer i. Vil en kontekst der forskjellen mellom det private og offentlige rom er visket ut, si at vi som profesjonelle i mindre grad kan skille mellom ulike personlige væremåter?

”Ingen får tillit til en perfekt profesjonell maske”, skriver Skau (2011, 46). Du må være tilstede og gi av deg selv som person, det innebærer også at du kan ta med inn i relasjonen temaer fra ditt eget private liv uten at det går ut over det å være profesjonell, skriver Skau (ibid, 46). Per Lorentzen skriver at når en skal ivareta faglige oppgaver kan det være lett å

legge bort det private. Men med tanke på etisk handling er det problematisk, ja nesten umulig, å legge vekk det personlige (Lorentzen 2011, 25).

4.2 Skjønn

Kari Martinsen skriver i *Samtalen, skjønnnet og evidensen* (2005) at skjønn handler om å ta omveier om det deltager i en samtale har til felles. Hun kaller det for nærvær gjennom distansering – at vi må gå en omvei via kulturelle uttrykksformer og via normer, vi må formidle oss selv slik at den andre forstår, fordi skjønnnet forutsetter at vi har tillit til hverandre (Martinsen 2005, 116-118). Laila Aamodt sier vi må lytte til den andre med både ørene, magen og hjertet, og at faglig skjønn handler om å finne sannheten mellom hjelperen og den andre. Den læres ikke gjennom tekniske oppskrifter og planer, men ved å lete i seg selv (Aamodt 2005, 13). Martinsen fortsetter med å si at en som fagperson er bundet av normer, samtidig som en skal ha en distanse til dem. Normen er ikke min – jeg forstår den, men den er ikke mitt verk. ”Det vil si at en dømmer ikke umiddelbart den andre, en lar ikke normen bestemme, som om jeg var normen og normen meg”, skriver Martinsen (2005, 118). Hun sier med utgangspunkt i Knud E. Løgstrups tankegang at poenget med skjønnnet er å skape et rom i forhold til normen, et rom der den andre blir invitert med inn til å snakke om normen. Hvis en derimot blir okkupert av normen og lar den styre dine handlinger, vil en miste distansen og rommet for å skjønnne, og skjønnnet vil miste sin boltreplass – det blir ”hjemløst” (ibid, 118). Dette minner meg om tidligere i teksten der jeg viste til Greta Marie Skau og det hun kaller fraskrivelse av ansvar når en peker på regler og rutiner for begrunnelse av det en gjør som profesjonell hjelper.

Jeg har tidligere vist til Per Lorentzen som skriver at det å være miljøarbeider handler om å ta ansvar, og at du som fagperson uansett setter din signatur på det du gjør (Lorentzen 2011, 16). Så hva innebærer det at vi som barnevernpedagoger har ansvar for det en gjør? Det betyr at man i en situasjon både må avveie hva som er faglig riktig og etisk riktig, som ikke nødvendigvis er det samme, fortsatt være i samhandling med klienten og på samme tid holde seg selv ansvarlig for det som blir gjort (ibid, 27). Løgstrup sier at «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup 1992, 25f, i Skau 2011, 28). Livet er et vågestykke, som Løgstrup hevder, og for at hjelperen skal kunne gi rom til skjønnnet må han våge åpenhet og spontanitet (Martinsen 2005, 119). Skjønn kan også knyttes til spenningen mellom norm og spontanitet, mellom rammene og den plutselige lysten. Løgstrup utdyper ved å si at spontanitet uten norm blir til tankeløshet, og

norm uten spontanitet blir som et kratt av forskrifter og regler, det blir tørt og tomt. Norm og spontanitet er forenende motsetninger og trenger hverandre (Løgstrup 1997, 185-186).

Tanken med å ta frem skjønnheten som en sentral begrunnelse for å gi av seg selv i relasjonen handler om å ta på alvor det sosialpedagogiske prinsipp om at sosialpedagogen selv er sitt viktigste arbeidsverktøy. Det handler om en tillit til at den enkelte barnevernpedagog er en profesjonell hjelper med forutsetning for å ta opplyste valg i de umiddelbare møter med den andre. Med opplyste valg mener jeg her det å kunne se noe i en sammenheng, å kunne skjønne og foreta distinksjoner, stå i motsetninger og løfte ting frem i lyset (Martinsen 2005, 125). Når du som profesjonell hjelper alltid vil ha noe av ungdommen i din hånd, som Løgstrup viser oss, innebærer det et ufravikelig ansvar som ingen andre enn den profesjonelle hjelperen kan ta ansvar for. Fagpersonen er ansvarlig for sine handlinger, ikke den miljøterapeutiske organisasjon. Den miljøterapeutiske organisasjon har derimot et ansvar for å legge til rette for at fagpersonen kan ta ansvar for sine handlinger og bruke skjønn.

4.3 Om å ha et reflektert forhold til seg selv

Skau skriver at selv om vi er forskjellige og uttrykker oss ulikt, har vi som sosiale mennesker mye til felles med hverandre. ”Ved å kjenne og forstå oss selv og våre reaksjoner vil vi derfor ha et godt grunnlag for å forstå andre”, skriver hun (Skau 2011, 49-50). Det forteller meg som fagutøver at jeg for å bedre forstå mennesker jeg møter som profesjonell hjelper, må jeg kjenne meg selv godt. Jeg tror at dette særlig gjelder når du står i situasjoner der du bruker egne, personlige historier og erfaringer i samtale med en ungdom. Brottveit (2007, 293) hevder at man i liten grad diskuterer om hjelperens følelsesmessige reaksjoner og personlige opplevelser skal anerkjennes som en del av profesjonell yrkesutøvelse. Jeg tenker at Brottveits påstand er relevant når en snakker om åpenhet og lukkethet rundt temaer som oppleves som private og personlige. Fortellinger har alltid bidratt til å tolke tilværelsen til mennesker, og hjelpe til å skape mening og sammenheng (Røkenes og Hanssen 2006, 98). Når den profesjonelle hjelperen åpner opp sitt eget liv og forteller om egne erfaringer og opplevelser, tenker jeg at en er med og bidrar til litt mer forståelse av hvordan verden er, både for ungdommen og for en selv.

Kunnskap og kjennskap til seg selv og sin fortelling er essensielt når hjelperen skal dele historier og erfaringer i en faglig sammenheng. Når vi forteller historier er vi med og tolker og gjentolker situasjonen vi er i, samtidig som vi sier noe om hva vi har erfart og opplevd

(Røkenes og Hanssen 2006, 98). Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen skriver om når livserfaringer kan være til og hjelp og til hinder (2006, 116-117), og at det er særlig avhengig av at hjelperen har et reflektert forhold til egne opplevelser, erfaringer og behov, slik at det ikke forstyrrer i situasjonen eller i forhold til den andre. Da kan egne erfaringer som ligner det ungdommen forteller om hjelpe barnevernpedagogen til å forstå mer av situasjonen og veien videre, og gi sterkere engasjement, i motsetning til når såre punkt dukker opp i situasjonen uforutsigbart og uforberedt.

Samtidig kan vi aldri ha helt oversikt over oss selv, hvem vi er og hva som kan påvirke oss. Den amerikanske psykiateren Irvin Yalom nevner i sitt foredrag *Religion og Psykiatri* (Yalom 2007, 38) begrepet ”den gjennomanalyserte terapeuten”, som han selv møtte på i studietiden. Gjennom levd liv og lang praksis har han blitt mer og mer klar over at dette er en myte, og at alle personer er i sammen båt – ingen er immune mot det vår eksistens fører med seg av gleder og tragedier (ibid, 38). Ingen terapeut er gjennomanalysert, det er alltid mørke flekker du ikke ser. Det finnes ingen ideelle fagfolk, og det er heller ikke noe vi skal søke etter å bli. Det handler heller om å være god nok (Røkenes og Hanssen 2006, 81). Det handler om å være medmenneskelig og alminnelig, med alt det innebærer av feil og mangler.

Skal hjelperen være ukritisk delende av all sin erfaring, opplevelser og tanker? Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009, 255) advarer terapeuter mot å gi uttrykk for sin private opplevelsesverden, da det kan skade klienten. Samtidig er det sentralt at ”terapeuten formidler seg selv som subjekt” (Schibbye 2009, 255), og det starter ved å *oppleve* seg selv som subjekt. Ved å tone deg inn mot en annen vil du dele følelser fra deg selv, og du vil vise en annerledes opplevelsesverden. Å gjøre det vil kreve en avgrensning av hva en deler, og en slik grensesetting avhenger av terapeutens evne til å gjøre det, og av behovet til klienten for at du gjør det eller ikke (ibid, 255). Røkenes og Hanssen (2006, 128) fortsetter med å si at grad av åpenhet og temaer du skal være åpen på, må stå ”i et rimelig forhold til situasjonen”, hvem du snakker med, hensikten i praten og relasjonen med den andre. Har hjelperen et behov for å fortelle egne erfaringer til ungdommen for sin egen skyld, har han trådd feil. Her tenker jeg på historien om jenta, der det ville krevd en selvkritisk tilnærming til meg selv og min tolkning av situasjonen for at jeg skulle kunne stå inne for min bruk av egne erfaringer.

Det er tydelig at en kunnskap og kjennskap til seg selv og sin praksis er essensielt for å begripe mer av den andre. Men kan vi virkelig forstå den andre? Her vil Søren Kierkegaards

ord om god hjelpekunst være relevante, da han uttrykker at å hjelpe er å være tålmodig (Martinsen 2005, 40-41). Det er villighet til å innse at du ikke har rett, og at du ikke forstår hva den andre forstår. Dette gir tid og rom for den som søker hjelp til å se ting annerledes. Eller som filosofen Emanuel Levinas sier: Den andre er alltid annerledes, og mer enn jeg noen gang kan forestille meg (Eide og Skorstad 2005, 141). Slik en hjelper er ekspert på sitt eget liv, er ungdommen også det. En holdning om at jeg aldri fullt ut vil forstå den andre, siden det bare er hun som er seg selv, blir viktig å ha i bakhodet når oppgaven nå går videre og søker å beskrive hva ungdommer ønsker i en relasjon med en hjelper, og hva ungdom ser på som meningsfullt.

5 Ungdom og relasjoner

Den engelske barnepsykiateren Donald W. Winnicott sa på bombastisk vis at ”det finnes ikke noe slikt som en baby” (Winnicott 1965, i Moe, Grette Moe og Smith 2007, 173). I denne uttalelsen ligger det en forståelse av at du ikke kan se barnet uavhengig av moren, og heller ikke moren uavhengig av barnet. De to viser til hverandre, de former hverandres forutsetninger, danner på et vis en ”helhet” (Schibbye 2009, 52; Moe, Grette Moe og Smith 2007, 173). Schibbye skriver at vi blir mennesker i forhold til andre mennesker. Vi er i en Jeg-Du relasjon, der begge er subjekter, og vi møter hverandre med åpenhet, direktehet og nærvær (Schibbye 2009, 243-244). Vi kan trygt si at vi formes som mennesker i relasjon med andre. Men hva er det ungdom søker i en relasjon med en profesjonell hjelper?

5.1 Ungdommene

Mette Bengtson (2007, 212-213) skriver at ungdom i stor grad er her-og-nå-orientert. De vil snakke om livet slik de opplever det her og nå, men også om hvordan det ser ut framover. Her-og-nå-orienteringen innebærer at fokus på tidligere opplevelser oppleves som manglende oppmerksomhet på seg selv. Dette bekreftes av Tormod Øia og Halvor Fauske i *Oppvekst i Norge* (2010, 292), som skriver at ungdom flest ser ut til å ha et kort tidsperspektiv. Bengtson skriver videre at ungdom er opptatt av mening med livet, ønsker, verdier og hvordan leve i tråd med verdiene (Bengtson 2007, 213).

Ungdom lever i en mediepåvirket virkelighet, der egenverdet og identitet knyttes til forbruk og det media gir status om. Mediepåvirkningen er det heller ikke andre ungdom som står bak, men voksne, kommersielle aktører. ”Det er all grunn til å tru at mediene i betydelig grad

påvirker innholdet og meningen i det sosiale samværet som barn og unge har seg imellom” (Øia og Fauske 2010, 218).

Det kan være nyttig å også ta med et perspektiv på etnisk minoritetsungdommer for å utdype ungdommers behov for å bli møtt på det meningsfulle. Sosiologene Sveinung Sandberg og Willy Pedersen skriver i boka *Gatekapital* om etniske minoritetsungdommer som balansekunstnere – de balanserer mellom ulike kulturer (Sandberg og Pedersen 2006, 38). Dette utdypes av Øia og Fauske, som skriver at innvandrerungdom møter på en dobbelt utfordring når de i tillegg til å takle det å være ung i en vestlig og norsk kontekst, er immigranter på vei inn i en fremmed kultur. Samfunnet de skal inn i er på noen områder veldig forskjellig fra det samfunnet foreldrene har vokst opp i (Øia og Fauske 2010, 195). De fortsetter med å si at siden foreldrene har lite erfaring med det som tilsvarer en norsk ungdomskultur, er det sannsynlig at innvandrerungdom i stor grad mangler voksne forbilder som er relevante for deres hverdag i Norge, og i større grad enn norsk ungdom må lete etter rollemodeller i den kommersielle medievirkeligheten.

Med tanke på at innvandringsbefolkningen generelt er en økende gruppe i den norske befolkningen⁷, er det relevant å ha med et perspektiv på ungdom med minoritetsbakgrunn, både fordi de er en stor gruppe, og fordi deres opplevelse av tilværelsen er med og påvirker hvordan andre unge tilnærmer seg hverdagen sin. Det ser ut til at innvandrerungdom i særlig grad mangler rollemodeller i hverdagen som kan hjelpe dem med å sette sammen og gi mening til livet. Som nevnt tidligere mener Antonovsky det vil være utfordrende å begripe, håndtere og gi mening til livets ulike temaer når strømmen av informasjon og budskap er så motstridende som for ungdom. Jeg tenker at dette i særlig grad kan gjelde innvandrerungdom, som mindre enn norsk ungdom vil få hjelp av voksne til å navigere gjennom jungelen av stimuli.

5.2 Det som betyr noe i hverdagen og langt frem i tid

Undersøkelser og intervjuer med barn og unge i hjelpeapparatet er til god hjelp for å se hva de selv setter pris på og etterlyser hos profesjonelle hjelpere. Gudrun Brottveit (2007, 291) viser til en norsk undersøkelse om hva ungdommer som bor på barneverninstitusjon selv har uttalt at de søker etter i relasjoner med voksne. Brottveit skriver at det å vise nærhet, empati og

⁷ Aftenposten 19.3.2012: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Na-er-vi-over-fem-millioner-nordmenn-6787786.html#.T6kqxjudc1g> (lastet ned 8.5.2012).

respekt var det ungdommene fremhevet som viktige trekk hos hjelperen, og i tillegg understreket de særlig viktigheten av å evne å gi av seg selv og lytte. I NOVA Rapport 21/2011 (Backe-Hansen m.fl. 2011), som evaluerer betydningen av barnevernsreformen fra 2004 for institusjonstilbudet, siterer de Barnevernsproffene og Forandringsfabrikkens stortingsmelding fra barn og unge:

En god institusjon har mange voksne med ulik livserfaring. De voksne har humør og energi. Du merker de liker ungdom og er lydhøre og ydmyke for erfaringene og ønskene våre. De har tid til å prate. De støtter oss i skolearbeidet. De er snille, oppleves trygge på seg selv og kan gi av seg selv. De er reale, men samtidig bestemte og stiller krav. (Barnevernsproffene og Forandringsfabrikken 2008-2011, i Backe-Hansen m.fl. 2011, 274).

Hva er det vi leser at ungdom er opptatt av? Jo, de er opptatt av det eksistensielle, det som betyr noe i hverdagen og langt fram i tid. Med eksistens mener jeg sentrale temaer som død, ensomhet og vår opplevelse av en mening med det hele, enkelt sagt det som omhandler vår eksistens (Skårderud 2007, 10). For ungdom tenker jeg at det kan handle mye om vennskap, verdier og holdninger. I Nova Rapport 21/2011 (Backe-Hansen m.fl. 2011, 264) spørres det om de voksne hjelpernes syn på framtiden er annerledes enn ungdommer som bor på institusjon. Mens de voksne er opptatt av de neste årene med utdanning og jobb, og at det impliserer hjem og familie, er ungdommene mer opptatt av de årene som ligger lenger frem – de er opptatt av å få en tilværelse med gode relasjoner som de ikke har hatt før. De er opptatt av det mer eksistensielle for hverdagen de skal ha i framtiden.

Når ungdommer som har vært i barnevernet både etterlyser og verdsetter at de voksne hjelperne kan by på seg selv, være personlige, handler ikke det om å fortelle om fotballinteresse og Ringenes Herre-kunnskap. Det kan handler om det også; interesser er med og sier noe om hvem du er. Men det ungdom ønsker at du skal gi av deg selv om er de eksistensielle temaer. Min erfaring er at det kan være din egen kjærestehistorie, det kan være ditt møte med tro, tvil, død og liv, og det kan være ditt forhold til kropp og seksualitet. Dette er, som nevnt i innledning og kapittel 2, noe vi gjerne forbinder med en privat sfære – en sfære som i vår tid er blandet sammen med det offentlige rom. Irvin Yalom skriver at ”en økt sensitivitet overfor eksistensielle spørsmål påvirker sterkt selve forholdet mellom terapeuten og pasienten og påvirker hver eneste terapitime” (Yalom 2007, 36). Stålsett skriver at begrepet eksistens kommer av den latinske roten *ex-sister*, som betyr å skille seg ut, ta et steg fram, og å dukke opp (Stålsett 2012, 45). Jeg tenker at jo mer en evner å være åpen i forhold

til seg selv og eksistensielle spørsmål, jo mer kan relasjonen mellom deg og ungdommen være preget av åpenhet om eksistensielle tema.

5.3 Innlevelse og rollemodeller

Irvin Yalom hevder at ”terapien bør ikke være teoridrevet, men relasjonsdrevet” (Yalom 2007, 36). Ved å se på ungdomskultur og undersøkelser kan det virke som at nettopp en relasjon preget av det ungdom er opptatt av – de store men samtidig nære spørsmål – er det ungdommer ønsker av de profesjonelle hjelperne de møter. Som vi også har sett tidligere i teksten, vil en slik relasjon kreve en innlevelse i ungdommenes liv og i samtalene hjelperne har med dem. Det krever også en gjensidig tillit, der ungdommene må kunne stole på hjelperen for at de skal våge å åpne seg. Da må hjelperen tørre å gi av seg selv, og møte ungdommen med åpenhet. Yalom skriver at han heller vil tenke på klienter og hjelpere som reisefeller, noe som tar vekk distinksjonen mellom ”oss”, helbrederne, og ”dem”, de lidende (Yalom 2003, 24).

Selv om de fleste framstår som vellykket og veltilpasset på de sentrale arenaene i ungdomstiden, rapporteres det samtidig om stor ustrekning av ensomhet, psykiske lidelser, rus og kriminalitet (Øia og Fauske 2010, 266; Bengtson 2007, 211). For å knytte det til tidligere kapitler, kan det virke som en tilsynelatende veltilpassethet til det samfunnet ser på som suksessfullt ikke hindrer ungdommer i å slite med forskjellige ting i minst like stor grad som før. Forskjellen nå er kanskje at det synes bedre, da ungdommers private problemer har blitt offentlige. Det kan synes som om ens søken etter mening og sammenheng i voksende grad blir besvart av mediene og av sine jevnaldrende, og det etterlyses hos voksne å være rollemodeller som gir av seg selv.

Nå ønsker jeg å bevege fokuset fra å snakke om hva, hvor og hvem til å snakke om selve situasjonen der den profesjonelle hjelperen og ungdommen møtes; samtalen. Hvordan kan åpenhet og lukkethet i forhold til temaer som oppleves som personlige og private påvirke samtalen, og hvordan kan opplevelse av mening og sammenheng påvirkes av samtalen?

6 Om samtalen og det umiddelbare

Haldor Øvreeide skriver at ”Medopplevelse og samforståelse er et vi søker i dialog og samtale” (Øvreeide 2009, 13). Ved hjelp av Kari Martinsens (2005, 24) ord (inspirert av Skjervheim og Løgstrup) kan vi se det slik at en samtale er treleddet. Den består av meg, den

andre og det saken angår. ”Jeg og den andre er felles om noe tredje”, sier hun (ibid). Vi er likeverdige subjekter, og det er en forutsetning for at en samtale finner sted.

Det er i allmennsamtalen mitt fokus vil ligge når det gjelder hvordan den profesjonelle hjelperen i praksis er åpen eller lukket i forhold til å gi av sine personlige temaer og erfaringer i møte med ungdommen, og det er derfor mitt siste kapittel er viet samtalen. For å hjelpe leseren gjennom presentasjonen, vil jeg dele enda en historie fra min praksis i det barnevernfaglige feltet. Eksempelet er hentet fra en langtids ungdomsinstitusjon der jeg arbeider.

Er på jobb og treffer igjen en gutt, Adrian, som jeg ikke har sett på lenge, men som jeg opplever at jeg har en god relasjon til. Han har hørt at jeg er kristen, og er veldig nysgjerrig på hva det innebærer. Jeg svarer i vei, og han har bare flere og flere spørsmål. Spør meg om hvordan det påvirker hverdagen min, skjønner ikke hvordan jeg som er en ganske kul fyr kan være veldig kristen. Adrian spør om festing og alkohol. Han spør om jeg har kjæreste, spør om forholdet mitt til sex. Noe av dette er jeg i en del prosesser i forhold til, og det er ikke alt jeg er like vant til å snakke om. Men jeg forteller så utfyllende jeg kan. Han virker veldig interessert, og virker til å sette pris på at jeg svarer ærlig på ganske inngående spørsmål. Samtalen vi har utspiller seg på kjøkkenet, med den andre miljøterapeuten og en annen av ungdommene, som er tilstede men ikke deltar særlig i praten. Ved middagstid virker det som om det er lite interesse hos de andre for at vi fortsetter praten, og jeg avslutter med å si at dette er noe vi kan snakke om senere, jeg og han. Det går han med på. Senere på kvelden sier den andre miljøterapeuten at hun aldri ville ha snakket om de temaene på samme måte. Hun sier ikke hvordan hun ville gjort det, og jeg opplever det ikke som en kritikk av det jeg gjorde. Hun virker heller overrasket over at jeg snakket åpent om de temaene gutten spurte om.

Det er særlig ved hjelp av to faglige perspektiver i tillegg til Antonovsky jeg ønsker å belyse samtalen som fenomen. Det er gjennom Søren Kierkegaards indirekte meddelelse og Knud E. Løgstrups spontane livsytringer.

6.1 Den indirekte meddelelse

Det er to sentrale trusler mot samtalen, sier Søren Kierkegaard formidlet gjennom Kari Martinsens (2005). Den ene er objektivering, som vil si å tingliggjøre den andre, ta vekk dens likeverd (ibid, 25; Skau 2011, 48). Den andre er, overraskende nok, nærhet. Kierkegaard

snakket om å ha en avstand til den andre uten å gjøre vedkommende til et objekt, han ønsket å ”være nærværende uten å være anmassende” (Martinsen 2005, 28). Han lurte på hvordan han kunne meddele, formidle seg, til andre om den menneskelige eksistens og det som bærer den. Meddelelsen vil være indirekte – som Kierkegaard gjennom sitt forfatterskap talte indirekte til leseren gjennom livssyn og holdninger. Den indirekte meddelelse kan kalles en ”la-oss-anta”-metode, der for eksempel en hjelper forteller historier og erfaringer og undrer seg om den andre opplever at det kan si noe om hennes eget liv (ibid, 29-30). Det er nettopp fordi den enkelte er ekspert på eget liv at meddelelsen er indirekte, da den ikke pådytter noe budskap eller mening. Det er den enkeltes mening som i samtalen løftes opp i det vi har felles i eksistensen (ibid, 30).

I lys av den indirekte meddelelse ser jeg i eksempelet at jeg forteller om meg selv, i stedet for å endre samtalen til spørsmål rettet mot han selv. Jeg spiller på lag med en nysgjerrig Adrian, følger hans fokus. Det minner meg på et av Haldor Øvreeides dialogprinsipper, følgeprinsippet, som handler om å tone seg inn, og vise at du forstår hvor fokuset til barnet er (Øvreeide 2009, 73, 86). Øvreeide (2009, 32-34) snakker også om at samtaler med barn gjerne handler om å informere og fortelle fremfor å spørre, slik at de kan gi respons på det de hører. Da får barnet mulighet til å bli med i en intersubjektiv prosess. Jeg tenker det er noe slikt som skjer i eksempelet, som i en meddelelse løftes meningene opp til noe jeg og Adrian har en felles nysgjerrighet om. Han pådyttes ikke noe budskap, men får lytte og respondere.

En profesjonell hjelper bør være nærværende, personlig og åpen om private temaer, men samtidig ikke blotte seg selv. I eksempelet med Adrian vet jeg hva jeg snakker om, og jeg føler meg trygg på at jeg kan snakke om det. Som Røkenes og Hanssen sier er bruk av egne livserfaringer avhengig av et reflektert forhold til disse, noe jeg har vært innom i kapittelet om fagpersonen. Har jeg behov for å fortelle om mine egne erfaringer? Det er tidligere i oppgaven poengtert at grad av åpenhet må stå i forhold til hvem ungdommen er, hensikten med samtalen og relasjonen til ungdommen. Handler jeg ut fra egne formidlingsbehov, kan det skade den andre. I situasjonen med Adrian vurderer jeg at det ikke handler om et behov for meg å fortelle, men heller et behov for å gi utfyllende svar som utvider i stedet for å forenkle virkeligheten. Og jeg forteller på et vis historier fra mitt liv. Både direkte, men mest indirekte, snakker jeg om verdier og holdninger som han kan lytte til og får mulighet til å forholde seg til. Jeg opplever at jeg hjelper gutten til å re-organisere noen forestillinger han ikke har fått mulighet til å reflektere over, jeg utvider perspektivene hans. Evnen hos et barn

til å ta andre perspektiver og forstå hvorfor andre mennesker handler som de gjør, kalles gjerne mentaliseringsevne i faglitteraturen (Broberg, Almquist og Tjus 2006, 88).

For å særlig knytte tråden til Antonovsky og opplevelse av mening og sammenheng, ser jeg i eksempelet med Adrian at jeg er med på å legge til rette for at han kan reflektere over sin opplevelse av mening og sammenheng. Ved å svare på hans spørsmål hjelper jeg han til å begripe mer av temaene han tar opp, jeg sier noe om hvordan jeg reflekterer rundt det og andre måter å se det på, og jeg snakker om følelsene mine og binder dem sammen til noe meningsfullt. Ved å gi mening til perspektiver på livet som ungdommen ikke har tenkt på, og knytte dem opp til andre perspektiver, kan hjelperen være med på å gi mer mening og sammenheng for ungdommen. I praten med Adrian gir han i hvert fall inntrykk av det når han klart uttrykker hvor mye han setter pris på samtalen, og ved at spørsmålene ingen ende vil ta.

Med tanke på indirekte formidling av verdier og holdninger er det relevant å ta med Løgstrups begrep om urørlighetssonen. Han hevder at alt levende liv har en urørlighetssone, noe en ikke skal røre ved, det er sårt og må bli beskyttet om nødvendig. Løgstrup understreker at man derfor må forholde seg til hverandres grunner, ikke til motiver (Martinsen 2005, 31-33). Samtidig krever en respekt for urørlighetssonen også en åpenhet, som hindrer hverandre å stivne i forenklinger (Løgstrup 1997, 178). For å beskytte den andres urørlighetssone må hjelperen være åpen om sine egne grunner for hva en gjør og hvem en er, slik han også lar den andre komme med sine grunner. Jeg vil også nevne Leira og gyldiggjøringsspiralen, som snakker om hvordan jeg må oppleve anerkjennelse for å gi av seg selv, og at det sagte må knyttes til den andres erkjennelse og avkrefte eller bekrefte. Tankene går fra å være en privat fiksjon til å bli en del av virkeligheten, det blir gjort gyldig, og kanskje vil jeg våge å dele mer (Leira 2003, 173-174). Jeg tenker at ved å indirekte meddele egne erfaringer og historier kan en barnevernspedagog hjelpe ungdommer til gyldiggjøre såre tema, slik at ungdommene selv kan få mulighet til å sette ord på sine erfaringer.

6.2 De spontane livsytringer

Med de spontane og suverene livsytringer prøver Løgstrup å beskrive vår opplevelse av et umiddelbart ønske eller en trang til å handle på en spesifikk måte i konkrete situasjoner. Spontane livsytringer er det som betinger fellesskap mellom mennesker. De spontane livsytringene er menneskelige kvaliteter, og kan være tillit, barmhjertighet, åpenhet i samtalen, kjærlighet, oppriktighet, medfølelse og lignende (Lorentzen 2011, 82-83). Det er

noe vi gjør uten baktanker (Eide og Skorstad 2005, 67). Livsytringene er spontane fordi de kommer oss i forkjøpet, de bærer oss gjennom situasjonen. Det føles unaturlig å ikke handle etter dem – situasjonen påkaller oss, krever av oss og griper tak i oss (Lorentzen 2011, 83-84). Samtidig er livsytringene suverene fordi de står der i kraft av seg selv og trenger ingen begrunnelse (Eide og Skorstad 2005, 67).

De spontane livsytringene handler nettopp om det Larsen (2004, 121) nevner om utnyttelse av de terapeutiske situasjoner, og om ansvaret en har for å utøve skjønn i situasjonen (Martinsen 2005, 118; Lorentzen 2011, 27). Med Adrian hadde jeg en mulighet til å lukke meg og heller rette spørsmål tilbake for at han skulle reflektere. Men i situasjonen vurderte jeg det slik at vi ville miste vår felles nysgjerrighet hvis jeg snudde samtalefokus. Jeg opplevde at situasjonen krevde en åpenhet av meg, og jeg gikk inn i situasjonen med en aksept av det kravet og av ansvaret jeg hadde.

Refleksjoner og ettertanker

I denne oppgaven har jeg søkt å belyse hvordan åpenhet rundt temaer som framstår som private eller personlige påvirker relasjonen mellom en profesjonell hjelper og ungdom. Særlig har jeg vært interessert i hvordan denne åpenheten kan heve ungdommens opplevelse av mening og sammenheng. Min oppfatning er at særlig tilliten i relasjonen påvirkes av åpenhet om personlige temaer hos den profesjonelle hjelperen. Det å gi av seg selv og være et medmenneske virker til å være både en sentral sosialpedagogisk tanke, men også et behov hos ungdommene⁸. Samtidig er mitt inntrykk etter arbeidet med oppgaven at ungdom krever eksistensiell åpenhet. Både fordi den flytende modernitet har blandet sammen det private og offentlige rom, og fordi ungdom i voksende grad trenger rollemodeller for de store men samtidig hverdagslige temaer. Ungdom søker en tillit mange ikke finner i sine relevante referansegrupper, noe både Giddens og Bauman viser oss. Antonovskys begrep om opplevelse av mening og sammenheng har vært et nyttig perspektiv å bruke til belysning av problemstillingen, særlig når betydningen av meningsfullhet blir såpass understreket. Til tross for at jeg ser at flere innfallsvinkler på samtalen hadde vært nyttig, virker den indirekte meddelelse og de spontane livsytringer til å være gode utgangspunkt for å gi retning, som den ontologiske usikkerheten etterspør, og dermed skape større meningsfullhet. Og for å knytte

⁸ Sosialpedagogiske arbeidsplasser som jeg har forstått fokuserer mye på at hjelperne skal være åpne om private og personlige temaer, er blant annet Støttesenter mot Incest (<http://www.sentermotincest.no/>) og Stiftelsen Klokkergården (<http://www.klokkergarden.no/>).

det hele sammen: ved indirekte meddelelse får ungdom selv reflektere og ta stilling, noe jeg tenker henger sammen med den sosialpedagogiske læresetningen om å legge til rette for at ungdommene selv får jobbe med sin egen endring.

Mye av tematikken i oppgaven kan oppsummeres i spenningsforholdet mellom norm og spontanitet. I situasjonen med ungdommen er det alltid sosialpedagogen selv som velger om han vil gi av deg selv. Normene vi har i lover og forskrifter, teorier og rutiner, binder og gir retning for det faglige arbeidet barnevernpedagogen skal gjøre, det samme gjør samfunnets normer om hva som er offentlig og hva som er privat. Opp mot dette kommer spontaniteten i livsytringene vi alle har, som fordrer oss til etisk og ansvarlig handling i den umiddelbare situasjonen. Som nevnt tidligere, norm og spontanitet kan ikke rives fra hverandre (Løgstrup 1997, 186).

Det har vært viktig for meg å skrive denne oppgaven. Den kommer ut fra et ønske om å finne ut hvordan jeg skal være som profesjonell hjelper og barnevernpedagog, så det er en personlig oppgave. Samtidig er det en allmenn oppgave, fordi jeg har søkt å samle ulike innfallsvinkler for å belyse et tema som det blir sagt mye om uten at det går noe i dybden på. Jeg husker fortsatt da min praksisveileder det første året først snakket om at vi skulle være forsiktige med å dele egne erfaringer til ungdom da det kunne skape en overlegenhet og nok et tegn på at ungdommen ikke får til ting, for senere å berømme meg for å ha delt egne erfaringer i oppveksten i samtale med en ung gutt. Veilederen min hadde internalisert kunnskap om når det var riktig å være åpen om egne opplevelser og når det ikke var riktig. Jeg hadde ikke denne kunnskapen i den grad, og var forvirret. Nå vet jeg at det handler om sensitivitet for situasjonen og relasjonen du og ungdommen er i, og bevissthet om hva du er trygg på av egen materie og ikke. Jeg vet at det handler om å utøve skjønn og ta ansvar i den umiddelbare situasjonen jeg og den andre er i, og at det kan være veldig ulikt hva en kollega gjør, simpelthen fordi vi er ulike. Samtidig ser jeg at konteksten fagfolk og ungdommer lever i utfordrer meg til å våge å åpne meg enda mer opp for det eksistensielle og nære i eget liv og i relasjonen og samtalen med den jeg møter som profesjonell hjelper. Jeg opplever at arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en større forståelse for hvordan jeg kan gi av meg selv som barnevernpedagog. Arbeidet har også gjort meg stadig mer enig med tanken om at trygge voksne ikke er perfekte voksne. Det er ekte og sårbare voksne som våger å stå i sin sårhet, og det er de som blir gode rollemodeller for ungdom i vanskelige livssituasjoner.

Litteraturliste

- Antonovsky, Aaron. 2005. *Hälsens Mysterium*. 2. utgave. Oversatt av Magnus Elfstadius. Stockholm: Natur och Kultur. Opprinnelig publisert som *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well* (San Fransisco: Jossey Bass, 1987).
- Backe-Hansen, Elisabeth (red), Elisiv Bakketeig, Heidi Gautun og Arne Backer Grønningsæter. 2011. *Institusjonsplassering – siste utvei? Betydningen av barnevernsreformen fra 2004 for institusjonstilbudet*. NOVA Rapport 21/2011. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- BarnevernProffene & Forandringsfabrikken. 2008-2011. *Stortingsmelding nr. 1 fra barn og unge i Norge. Det gode barnevernet*.
- Bauman, Zygmunt. 2001. *Flytende modernitet*. Oversatt av Mette Nygård. Oslo: Vidarforlaget. Opprinnelig publisert som *Liquid Modernity* (Cambridge: Polity Press, 2000).
- Bengtson, Mette. 2007. Ungdommens Prosjekt. I *Barn og unge i psykoterapi: samspill og utviklingsforståelse*, red. Hanne Haavind og Haldor Øvreeide. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broberg, Anders, Kjerstin Almquist og Tomas Tjus. 2006. *Klinisk barnpsykologi: Utvikling på avveier*. Oversatt av Hilde Strømsnes. Bergen: Fagbokforlaget. Opprinnelig publisert som *Klinisk barnpsykologi: utveckling på avväger* (Stockholm: Natur och Kultur, 2003).
- Brottveit, Gudrun. 2007. Å styrke barnets posisjon – to mulige veier. I *Seksuelle overgrep mot barn - En fortolkende tilnærming til barnevernarbeideres forståelse*. Avhandling til dr. polit graden. Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo 2007.
- Bunkholdt, Vigdis og Mona Sandbæk. 2008. *Praktisk Barnevernarbeid*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Campus, studentmagasin. Nr. 2, 2012.

Eide, Solveig Botnen og Berit Skorstad. 2005. *Etikk - til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Furuholmen, Dag og Arne Schanche Andresen. 2003. *Fellesskapet som metode. Miljøterapi og evaluering i behandling av stoffmisbrukere*. Oslo: Cappelen.

Garsjø, Olav. 2001. *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grønvold, Erik og Jan Storø. 2010. *Miljøarbeid i barnevernet. Systematikk og refleksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, Erik. 2004. *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leira, Halldis Karen. 2003. *Det gode nærvær: kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lorentzen, Per. 2011. *Ansvar og etikk i miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løgstrup, Knud Ejler. 1992. *Den etiske fordring*. København: Gyldendalske Boghandel.

Løgstrup, Knud Ejler. 1997. *System og symbol*. 2. utgave. København: Gyldendal Nordisk Forlag.

Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, Kari. 2005. *Samtalen, skjønnets og evidensen*. Oslo: Akribe.

- Moe, Vibeke, Rigmor Grette Moe og Lars Smith. 2007. Utviklingsmessige og relasjonelle problemer hos sped- og småbarn. I *Barn og unge i psykoterapi: samspill og utviklingsforståelse*, red. Hanne Haavind og Haldor Øvreeide. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2006. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sandberg, Sveinung og Willy Pedersen. 2006. *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. 2009. *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, Greta Marie. 2011. *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, Finn. 2007. Forord til *Religion og Psykiatri*, av Irvin D. Yalom, 7-22. Oslo: Arneberg Forlag.
- Storø, Jan. 2008. *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, Gry. 2012. *Existential and Religious Issues in Psychotherapy: Development and evaluation of a new integrative treatment modell (VITA) for comorbid depressive disorders*. Doktorgradsavhandling. Institutt for psykologi, Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Walton, Stephen J. 2011. Det begynte med mannen i skoforretningen. Feltarbeide. *Klassekampen*, lørdag 19. februar 2011, s. 3.
- Waaktar, Trine og Helen Johnsen Christie. 2000. *Styrk sterke sider: Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Willer, Thomas og Søren Østergaard. 2004. *Jeg tror på det hele – Gud, skæbnen og de syv bud! Et studie i danske unges forhold til tro, kirken og søgen efter mening.* Frederiksberg: Unitas.

Winnicott, Donald W. 1965. *Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the theory of emotional development.* New York: International Universities Press.

Yalom, Irvin D. 2003. *Terapiens gave. Åpent brev til en ny generasjon terapeuter og deres pasienter.* Oversatt av Vera Føllesdal. Oslo: Pax Forlag. Opprinnelig publisert som *The Gift of Therapy* (Irvin D. Yalom, 2002).

Yalom, Irvin D. 2007. *Religion og Psykiatri.* Oversatt av Vera Føllesdal. Oslo: Arneberg Forlag. Opprinnelig publisert som *Religion & Psychiatry* (American Journal of Psychotherapy nr. 3, 2002).

Øia, Tormod og Halvor Fauske. 2010. *Oppvekst i Norge.* 2. utgave. Oslo: Abstrakt Forlag.

Øvreeide, Haldor. 2009. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aamodt, Laila. 2005. *Familien mellom mange hjelpere. Refleksjoner i sosialfaglig arbeid.* Oslo: Fagbokforlaget.