

Orkidebarn i skolen

Kandidat: Kari Richardsen

Diakonhjemmet Høgskole

Bacheloroppgave

Bachelor i sosialt arbeid

Kull: DSU09

Antall ord: 8723

08.05.13

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	3
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2	Problemstilling og avgrensning	4
1.3	Forforståelse.....	4
1.4	Begrepsavklaring	5
2	Metode	6
2.1	Valg av metode.....	6
2.2	Kildekritikk.....	7
3	Orkidebarn.....	8
3.1	Sensitivitet som personlighetstrekk	8
3.2	Gener og miljø	10
3.3	Relasjoner.....	11
3.4	Tilknytning og utvikling.....	11
4	Orkidebarn i skolen	14
4.1	Risikofaktorer og utfordringer.....	14
4.2	Forebyggende arbeid.....	16
4.3	Psykososialt arbeid.....	16
4.4	Sosialt arbeid i skolen	17
5	Drøfting.....	20
5.1	Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme Orkidebarns relasjoner?	20
5.2	Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme Orkidebarns tilknytning og utvikling?.....	22
5.3	Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme samarbeid?	23
6	Avslutning	26
7	Litteraturliste	27

1 Innledning

Utviklingspsykologi Bruce J. Ellis og W. Thomas Boyce var de første til å bruke Orkidebarn-begrepet i 2005 (Lånkan 2012). Siden er begrepet adoptert av flere fagpersoner som jobber med høysensitivitet. Psykologen Lise August, sier i artikkelen i VG, at høysensitive personer har en større nevrobiologisk og psykologisk mottagelighet for omgivelsene (ibid).

Mottageligheten kan blant annet måles ved at kroppens stressrespons-systemer reagerer lettere, og det kan måles genetisk og med spørreskjemaer. Orkidebarna korrigerer den såkalte sårbarhetshypotesen, ved at visse gener kan slå negativt ut hvis, og bare hvis, miljøet er dårlig. I følge Orkidehypotesen, eller plastisitetshypotesen, kan de samme genene gi bedre resultater enn vanlig dersom miljøet er godt (ibid). Vigdis Alice Angell, leder for Foreningen for høysensitive i Norge, sier at flere trenger hjelp til er hvordan de skal takle samfunnet, skoler og barnehager. Hun mener at de høysensitives karaktertrekk ikke blir forstått, og at det ikke legges til rette for dem (ibid). Psykolog, forsker, universitetsprofessor og psykoterapeut Elaine A. Aron (2013), skriver at 15-20 prosent av befolkningen har et sensitivt eller følsomt nervesystem, og at det i utgangspunktet er et normalt og nøytralt personlighetstrekk. Å være høysensitiv har både fordeler og ulemper, men at det i vår kultur ikke blir sett på som noen ideell egenskap. Ofte forsøker velmenende foreldre og lærere å hjelpe til med å overvinne sensitiviteten (ibid).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha lest artikkelen av Lånkan (2012), ble min interesse for temaet vekket. Jeg tenkte det ville være interessant å tilegne meg mer kunnskap om Orkidebarna, og om hvordan foreldrene og barna møtes i samfunnet. Etter litt research, kom jeg fram til at det i bacheloroppgaven ville være interessant å skrive om Orkidebarna, og hvilke utfordringer foreldrene og barna møter i deres omgivelser. Jeg ville belyse hva høysensitivitet er, hvordan høysensitivitet arter seg, og hvilke utfordringer høysensitivitet fører med seg for foreldre og barna. Hvilke utfordringer møter dem i samfunnet, skole og barnehage, og på hvilken måte kan de forvente hjelp og støtte fra hjelpeapparatet?

1.2 Problemstilling og avgrensning

På Skolestart (sensitive.dk, u.å.) kommer det frem at skolestart er en kritisk periode, og at den kan utløse psykiske problemer og sykdom hos sårbare barn. Barna klarer seg bedre i barnehagen fordi de opplevde færre krav og hadde mere ro til å følge deres egen rytme (ibid). Jeg ser at det kunne vært hensiktsmessig å bringe inn flere arenaer, eksempelvis barnehage. Med bakgrunn i at skolestart er en kritisk periode, og for å avgrense oppgaven, velger jeg å fokusere på Orkidebarn i grunnskolen med elever fra 6 til 16 år. Jeg vil hovedsakelig fokusere på hva høysensitivitet er, hvordan sosialt arbeid i skolen kan fremme Orkidebarns relasjoner, tilknytning og utvikling, og hvordan sosialt arbeid i skolen kan fremme samarbeid med skolen og dens støtteapparat.

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven lyder som følger:

Orkidebarn - På hvilken måte kan sosialt arbeid i skolen ved målrettet samarbeid med skolens personale, fremme Orkidebarns relasjoner, tilknytning og utvikling?

Jeg vil svare på problemstillingen ved å drøfte følgende del problemstillinger:

1. Hva er sensitivitet?
2. Hvilke utfordringer møter sensitive barn i skolen, og hvilke utfordringer har skolen i møte med barna?
3. Hvilken hjelp og støtte kan barna og foreldre vente fra skolen og dens støtteapparat?

1.3 Forforståelse

Begrepet Orkidebarn og sensitivitet var nytt for meg, og jeg forstod raskt at det var lite fokus på temaet i Norge. Spørsmålene jeg stilte meg var, hvordan sensitivitet påvirker barnas oppvekst? Hvordan arter sensitivitet seg i forhold til trivsel og trygghet, tilknytning, relasjoner og utvikling? Er begrepet kjent i hjelpeapparatet, og hvilken hjelp gis eksempelvis på skolen, helsestasjonen, BUP og PPT? Kan økt kunnskap om barna bidra til å møte dem med riktig kompetanse, slik at de får den hjelpen de har behov for?

Med bakgrunn i artikkelen i VG, og at jeg ikke hadde hørt om Orkidebarn og sensitivitet før, antok jeg at det var liten hjelp å få i hjelpeapparatet. Jeg tenkte at det må være en fortvilet situasjon for både barna og foreldrene. Antageligvis føler de seg både usikre og utrygge, både

i forhold til seg selv, og i møtet med omgivelsene/samfunnet. På grunn av manglende opplysning og kunnskap om temaet, antok jeg at mange også føler seg misforståtte i møtet med omgivelsene. Jeg tenkte videre at først og fremst opplysning og veiledning til både barna, foreldre og fagpersoner, kunne være hensiktsmessig, og at et tverrfaglig samarbeid kunne bidra til en trygg og støttende hjelp. Jeg antok at den hjelpen som blir gitt barneårene, har stor betydning for hvordan Orkidebarn klarer seg i både oppveksten og voksen alder.

1.4 Begrepsavklaring

Orkidebarn-begrepet er et relativt nytt og ukjent begrep i Norge. I min søken etter litteratur har jeg sett at begrepene Orkidebarn, sensitivitet, høysensitivitet, hypersensitivitet og overfølsomhet blir brukt om hverandre i omtalen av barna. Med bakgrunn i at det var begrepet Orkidebarn som vekket min interesse, velger jeg i det kommende å bruke Orkidebarn og sensitive barn når jeg omtaler barna.

Individuelt sosialt arbeid rettes mot å forebygge og avhjelpe sosiale problemer på individnivå. Sosialarbeidere arbeider med enkeltpersoner, med tiltak og endringer som berører den enkelte eller hans familie (Hutchinson 2010).

2 Metode

I dette kapittelet gjør jeg først rede for valg av metode og undersøkelsesdesign. I del to vurderes litteraturen jeg har valgt med et kritisk blikk.

2.1 Valg av metode

Metode defineres som en fremgangsmåte som benyttes for å komme fram til ny kunnskap, og som et redskap for å samle inn informasjon som er nødvendig for å belyse våre spørsmål (Dalland 2007). Litteraturstudie regnes som en kvalitativ metode (Jacobsen 2010). I følge Dalland (ibid), tar en kvalitativ metode sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Jeg ser det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming, da jeg ifølge Jacobsen (ibid), kan utvikle ny kunnskap og dypere forståelse. I følge Dalland (ibid), tar en kvantitativ tilnærming sikte på å omgjøre informasjonen til målbare enheter, og vil ifølge Jacobsen (ibid), vært hensiktsmessig hvis man skal beskrive omfanget av et fenomen.

Valg av metode må ifølge Jacobsen (2010), ses i forhold til hvordan en best kan belyse valgt tema og problemstilling. For å belyse tema og problemstillingen i oppgaven, har jeg valgt litteraturstudie som undersøkelsesdesign. Litteraturstudie er ifølge Jacobsen, et undersøkelsesdesign basert på det andre har skrevet og publisert i bøker, rapporter eller artikler, og hvor hensikten vil være å skaffe seg oversikt over et tema (ibid). Metoden går ut på å systematisere og fordype seg i eksisterende litteratur og kilder, for å belyse det som er gjort på et felt, sammenføre teorier og funn, og prøver å fastslå hva man vet (ibid).

Ved litteraturstudie benyttes sekundærdata, det vil si andres data og empiri (Dalland 2007). Forfatteren har tolket teksten ut i fra sin forståelse og kunnskap. Teksten vil allerede være tolket og den opprinnelige meningen kan ha blitt borte, eller fått en annen vinkling (ibid). Den litteraturen jeg vil benytte meg av, blir for meg sekundærdata. Jeg vil benytte meg av ulike kilder, og må være oppmerksom på at jeg leser forfatterens tekst med andre briller og i en annen tid. På den andre siden, ser jeg at jeg ved å ha en annen vinkling og et annet perspektiv, kanskje kan komme frem til nye nyanser om temaet.

Jeg benytter tilgjengelig litteratur og sekundærdata som jeg mener er relevant for tema og problemstilling. Gjennom systematisk fordypning i litteratur som omhandler sensitivitet, har jeg søkt om kunnskap om temaet på biblioteket og internett. Søkesider som jeg har benyttet

meg av er Bibsys, Nova, DUO, Google Scholar og UIO. Av litteratur om Orkidebarn fant jeg Elaine N. Arons bøker ”Særlig Sensitiv” og ”Særligt sensitive børn”. Utgangspunktet for disse bøkene er Arons forskning om sensitivitet. Dette er bøkene jeg har tatt utgangspunkt i, og det er oppgavens empiriske grunnlag. I tillegg bruker jeg både danske internettkilder for å finne relevant stoff om sensitivitet. Videre bruker jeg litteratur som jeg anser som relevant for å belyse temaene i oppgaven.

2.2 Kildekritikk

Kildekritikk betyr å vurdere litteraturen som er benyttet på en kritisk måte (Dalland 2007). På denne måten forholder seg man kritisk til hva man leser, i forhold til hva man ønsker å finne ut av med henhold til problemstillingen (ibid). Når man bruker internett som kilde kan det være et problem å si ut hva som er fagstoff eller ikke. Det vil være viktig å finne ut hva som er brukbart, relevant, seriøst og kvalitetssikret, slik at man kan brygge videre på det i faglig sammenheng og bygge videre på det (ibid).

Jeg har benyttet internett for å innhente noe av det danske fagstoffet om sensitivitet. På grunn av den store informasjonsmengden som ligger på internett, har jeg vært bevisst på å lete etter seriøse fagsider og fagartikler, og mener av den grunn at de danske kildene jeg har benyttet meg av egner seg som gode kilder til oppgaven. For å belyse temaet sensitivitet, benytter jeg hovedsakelig litteratur som er basert på utenlandsk forskning, og det kan være at denne forskningen ikke nødvendigvis har samme betydning i norsk sammenheng. Kultur, demografi, geografi og holdninger kan være noen av faktorene som skiller seg ut fra Norge. Likevel tenker jeg at forholdene i vestlige kulturer, med tanke på sensitivitet ikke er så forskjellig. Forskningen som ligger til grunn i andre land, kan derfor ha relevant betydning for hvordan vi forstår Orkidebarnet og sensitivitet.

3 Orkidebarn

3.1 Sensitivitet som personlighetstrekk

Som foreldre er man opptatt av oppdragelse, men i bøker blir det som oftest fokusert på problematferd som rastløshet, manglende konsentrasjon, villskap og aggresjon (Aron 2010). Det sensitive barnet er sannsynlig alt annet enn problematisk, men kan ha problemer som viser seg i spiseproblemer, sjenertethet, mareritt, uro og sterke følelser. Mange foreldre beskriver barna som følsomme, sarte og nervøse, men også kloke, ettertenksomme, hensynsfulle og kreative. Andre opplever barnet sitt som urolige, hyperaktive og vanskelig å kode. Med andre ord, atferd som ikke så ofte retter seg mot andre, men som viser seg som utbrudd (ibid). Ved situasjoner som fremkaller en følelsesmessig reaksjon, vil det sensitive barnet oppleve sterke følelser, ettersom det tar flere inntrykk til seg og bearbeider dem grundigere. Noen ganger er det følelser som kjærlighet og glede, men da de hver dag skal mestre belastende situasjoner, føler de også ofte frykt, sinne og sorg over å oppleve disse følelsene sterkere enn andre barn (ibid). Aron (2013) skriver at sensitivitet som personlighetstrekk, er en normal variasjon i menneskets temperament. Hun har formulert akronymet DOES, som en beskrivelse og hjelp til terapeuter for å forstå og beskrive sensitive. D står for den dype bearbeidingen, O står for overstimulering, E for emosjonelle reaksjoner og S for sansesensitivitet overfor det subtile (ibid). Sensitive mennesker har en tendens til, før de handler, å legge merke til flere ting i deres omgivelser og bearbeide informasjonene på et dypere plan, enn andre mennesker som legger merke til færre ting og handler raskt og impulsivt. Som følge av dette er det en tendens til at sensitive mennesker er empatiske, kloke, intuitive, kreative, omhyggelig og samvittighetsfulle. Selv om sensitive legger merke til flere ting, har de ikke nødvendigvis bedre hørsel, syn, lukt eller smak, selv om noen forteller at minst en av sansene er meget skarp. Hovedsaken er at hjernen behandler informasjonen grundigere (ibid). Noen særlig sensitive forholder seg til sosiale signaler og legger merke fortrinnsvis merke til stemninger, uttrykk eller relasjoner. Andre legger først og fremst merke til naturens verden, eksempelvis værforandringer, egenskaper ved planter, eller de har tilsynelatende og uforklarlig evne til å kommunisere med dyr (Aron 2013).

I følge Håkonsen (2008), finnes det i mennesket en rekke åpenbare forskjeller, eksempelvis når det gjelder humør, hvordan man reagerer i situasjoner, om en er utadvendt og sosial eller

innadvendt og beskjeden. Han viser til Pervin (1993), som forklarer begrepet personlighet med noe som er typisk for en person, noe som karakteriserer hans væremåte, opplevelser og handlinger (Håkonsen 2008). Personlighetstrekket kan til en viss grad være styrende for hvordan en oppfører seg og hvordan en opplever ulike situasjoner, men noen trekk viser seg bare i bestemte situasjoner. Alle mennesker reagerer forskjellig på ytre påkjenninger. Reaksjonen avhenger av hvordan en tolker og forstår det som skjer, og av evnen til å takle ulike prøvelser (ibid).

Alle temperamentsbestemte trekk er medfødte, og utgjør et grunnleggende aspekt av et menneskes oppførsel (Aron 2010). En sensitiv personlighet er et uttrykk for en normal variasjon i menneskets naturlige temperament. Forskere i dag er klar over at gener og foreldrene betyr noe for et barns oppvekst, og i enda sterkere grad når barnet er sensitivt og har et temperament som befinner seg i utkanten av det normale. Aron poengterer viktigheten av at omsorgspersoner har kunnskap om temperamentsforskjeller hos barn, og at man aksepterer barna som de er. Undersøkelser viser at når omsorgspersoner har kunnskap om, og forstår barnets temperament, kan det bidra til færre problemer for barna. Aron skriver også at det kan være hensiktsmessig å søke hjelp hos fagpersoner som har kunnskap om temperament (ibid). I følge Olafsen (2010) er det i forhold temperament, individuelle forskjeller i hvordan barn tilpasser seg skiftende omgivelser, og at det har betydning for psykisk helse. I dette perspektivet betraktes temperament som et aspekt ved barnets bidrag til egen tilpasning. Det er ikke satt absolutte standarder for hva som er et vanskelig temperament. Vurderinger av vanskelig temperament er tett sammenvevet med tilpasningen mellom barn og omsorgsgivere, og hvordan temperamentsuttrykket passer inn i de ulike kontekster (ibid).

Sensitive blir lettere overveldet av høy lydstyrke, eller store mengder input (Aron 2013). De blir lett stresset av stimulering, også sosial stimulering. Av en grunn forsøker de ofte å unngå intens sosial stimulering, og kan oppfattes som sjenerte og engstelige eller som hengehoder. Når de ikke kan unngå overstimulering kan det virke som lei eller for følsomme. På skolen er Orkidebarn er ofte svært flinke og kan ta ledelsen når det gjelder å finne på ting. Allikevel er ofte barna plaget av at skolen virker overstimulerende på dem, eksempelvis i form av støy, eller høytlesning om temaer som går inn på dem (Aron 2013). Ofte er klasserommene overfylte og støyende, og dagene lange. Lærere kan kanskje holde stimuleringen på et nivå som ikke overstiger toppdosen for et gjennomsnittlig barn. Denne dosen er ofte for mye for et sensitivt barn, og for å holde ut trekker det seg inn i seg selv og observerer andre. Det å leke

alene er grunn nok til å bli avvist av andre barn, det vil bli lagt merke til og gjøre lærerne bekymret (Aron 2013). For noen medfører overaktiveringen at man gjør det dårlig på skolen, men de fleste som er glad i å studere på egenhånd, vil utmerke seg i timene. Allikevel vil overdoser av stimuli, ofte medføre at man utvikler sosiale og fysiske ferdigheter dårligere (ibid).

3.2 Gener og miljø

I dag vet vi at 50 prosent av personligheten er bestemt av medfødte temperamentsforskjeller, eksempelvis sensitivitet (Aron 2010). Resterende 50 prosent forårsakes av opplevelser eller av miljøet. Aron ser ingen beviser på at barn fødes redde, engstelige, sjenerte, negative, eller med trang til å unngå menneskelig kontakt. Alle disse reaksjonene eller trekkene kan forstås som sårbarhet som skyldes sensitivitet. Hos noen barn kan reaksjonene skyldes dårlige opplevelser, men de er ikke genetisk bestemt (ibid). Aron (2013) poengterer at sensitivitet ikke er det samme som introversjon eller nevrotisisme (profesjonell sjargong for å være deprimert eller svært engstelig. Sensitive personer med en vanskelig barndom har større risiko for å bli deprimert, engstelige og sjenert, enn ikke-sensitive mennesker med lignende barndom. Men sensitive personer som hadde en god barndom, hadde ingen større risiko enn andre, og noe tydet på at de kanskje er litt sunnere og lykkeligere enn ikke-sensitive. Sensitive barn som blir møtt med responsive, forståelsesfulle voksne, kan få en lykkelig tilværelse med mye suksess, kreativitet og evnen til å sette pris på de spesielle evnene karaktertrekket også bidrar med (ibid).

Håkonsen (2008) viser til Torgersen (1995), når han skriver at det er en grunnleggende antakelse at vår personlighet er under sterk innflytelse av arv. Antakelig har arvemessige faktorer en betydelig innflytelse på personlighetsutviklingen. Utadvendthet, innadvendthet og følelsesmessig stabilitet, er eksempler på egenskaper som viser seg å være influert av arvelige faktorer (ibid).

Barns arvede disposisjoner og dets omgivelser står i et kontinuerlig og komplekst påvirknings- og avhengighetsforhold (Berg-Nielsen 2010). Miljøfaktorer og genetikk går hånd i hånd. De kan dra i samme retning eller hver sin vei og derved holde hverandre i sjakk. Berg-Nielsen viser til Shanan & Hofer (2005), når hun skriver at uheldig miljøpåvirkning kan aktivere en medfødt sårbarhet. Enkelte barn har således en medfødt økt sannsynlighet for

å utvikle uheldig atferd hvis de utsettes for skadelige oppvekstbetingelser Berg-Nielsen 2010). Eksempelvis kan psykososiale begrensninger i miljøet, føre til begrensede muligheter og stimulering. Dermed kan positive genetiske disposisjoner ikke bli aktivert, eksempelvis musikalsk talent eller intellektuelt potensial. I motsatt fall, hvis barnet har gunstige oppvekstbetingelser og optimal foreldreatferd, kan en medfødt sårbarhet hindres i å utvikle seg (ibid).

3.3 Relasjoner

I følge Bø og Schiefloe (2007) er det kjent at forholdet mellom folk er viktig for helse, trivsel og velvære er, og at det foreligger en forståelse av hvor mangfoldig og sammensatte årsaker til helse/vanhelse kan være. Ikke bare fysiske og biologiske forhold har helsemessige effekter, men også økonomiske, sosiale og psykologiske – og til dels kulturelle – forhold spiller en viktig rolle (ibid). Forskning som har sett på sammenhenger mellom helse/livskvalitet og enkeltindividers støttesystem, viser at et nett av støttende relasjoner gir det beste grunnlaget for livskompetanse over et vidt felt. Dels fordi det gir helsegevinst i form av gode opplevelser og bekreftende tilbakemeldinger på selvbilde, identitet og mestring, dels fordi det beskytter mot stress og demper sorg og smerte (ibid). De største sammenhengene mellom sosial kapital og helse er avdekket i forbindelse med generell mentalhygiene. Personlig nettverk og det å være aktiv deltaker i en gruppe, kan virke beskyttende i forhold til helse og livskvalitet. Opplevelse av støtte, enten som konkret hjelp, positive tilbakemeldinger eller andre former for omsorg og empati, kan virke som et sikkerhetsnett når man «faller». Føler man seg trygg på å få hjelp av viktig andre, kan det bidra til at stress føles mindre truende (ibid).

Menneskets vansker med å skape gode relasjoner til andre er grunnlaget for de aller fleste psykiske lidelser (Håkonsen 2000). Enten med utgangspunkt i traumatiske opplevelser, relasjonskonflikter eller en logisk svakhet eller sårbarhet. Når man som menneske har gode relasjoner til andre, legges grunnlaget for å oppleve sjelelig sunnhet og sjelelig velvære (ibid).

3.4 Tilknytning og utvikling

Tilknytning er det spesielle forholdet som oppstår mellom barnet og omsorgsgiver (Ohnstad 2004). Hun tolker psykoanalytikeren John Bowlby, når hun skriver at omsorgsgiver må være følelsesmessig mulig å nå for at barnet skal få optimale utviklingsbetingelser. Blir man ikke

møtt med tilstrekkelig omsorg og nærhet i barndommen, kan det føre til at den følelsesmessige reguleringen blir ufullstendig i voksen alder (ibid). Et hovedpoeng ved Bowlbys forskning, er at erfaringer med de første tilknytningspersonene danner en basis for tilknytningene senere i livet (Ohnstad 2004). Ohnstad viser videre til Ainsworth som videreførte Bowlbys ideer, men som vektla kvaliteten i relasjonen. Ainsworth kom fram til at tilknytningen også hadde med hvor sensitive mødrene var overfor barnas signaler. Var mødrene sensitive overfor barnas signaler, viste de trygg tilknytning. Hvilke tilknytningsmønstre som utvikler seg, er altså avhengig av hvilket samspill som skjer mellom omsorgsgiver og barnet (ibid). Det er tre forhold man antar er viktig for å utvikle trygg tilknytning: Omsorgspersonen må være sensitiv overfor barnets signaler, og reagere raskt og konsekvent på disse (ibid). Man rette en selektiv oppmerksomhet mot barnet, ha en adekvat fortolkning av signaler og en rask reaksjon. Til sist må man ta initiativ til mye samhandling, og miljøet bør være regulert slik at barnet forstår følgende av sine handlinger. Å vurdere et barns tilknytningsmønster vil være sentralt når man skal vurdere et omsorgsmiljø, eksempelvis i barnevern og på helsestasjonen. Har barnet muligheter til å utvikle trygge tilknytninger, og hva må gjøres for å forbedre omsorgsmiljøet? (ibid).

Aron (2010) viser til undersøkelser som er gjort i forhold til trygghet og tilknytning hos sensitive barn. Det ble konstatert at barna har behov for trygg tilknytning for ikke å bli ubehagelig påvirket i nye situasjoner (ibid). I samsvar med Ainsworths ideer, vil et forløp med interessert, sensitiv omsorg, gi trygge tilknyttede barn ressurser til å redusere aktivering av kroppslige tegn på stress. Det vil si, at når barna befinner seg i den stressende situasjonen å bli skilt fra sin mor, har de det godt når de blir overlatt til en omsorgsfull person, men ikke hvis de blir overlatt til en uoppmerksom person (ibid). De påvirkes veldig av følelsen om de får hjelp, hvis de trenger det. De har behov for å oppleve at de får støtte i slike situasjoner, fordi de er mer oppmerksomme på farene, og også fordi de sannsynligvis er mer bevisste på om den støtten og omsorgen de får fra moren og andre omsorgspersoner (ibid). Videre ser Aron (2013) en svak tendens til at flere sensitive personer enn ikke-sensitive personer, viser utrygge tilknytningsmåter som voksne. Det er ikke nødvendigvis sensitiviteten som skaper situasjonen, men det kan gjenspeile hvordan sensitive barn er mer bevisst ørsmå tegn i alle mellommenneskelige forhold (Aron 2013). Sensitive personer som vokser opp og lever i trygge omgivelser, med ansvarlige omsorgspersoner eller en mor som de er trygt knyttet til, utvikler gode ressurser og kan etterhvert lære å ta vare på seg selv. I motsatt fall, ved utrygge

tilknytning, kan man slite med en utrygg tilknytningsform livet ut, med mindre man som voksen har utviklet et uvanlig trygt forhold til en person (Aron 2013).

Ethvert menneske er født med et ønske om å forstå seg selv og realisere sin indre potensialer, med andre ord et iboende ønske om vekst og utvikling (Brudal 2006). Videre viser hun til Maslows begrep *Psychopathology of normality*, som kan forstås slik at tilpasning til kulturens krav har sin pris, og at vi begrenses i vår streben etter å være ”normale”. Etter Maslows syn, kan patologi kunne betraktes som et resultat av et kulturelt betinget normalitetsbegrep, og at angst, uro, depresjon og tristhet kan tilbakeføres til fravær av utfoldelse og selvrealisering (ibid).

Hvilke sammenhenger er det mellom tilknytning og senere sosial og kognitiv utvikling? (Ohnstad 2004). Det viser seg at barn med trygg tilknytning har bedre selvtillit, viser mer positiv atferd, er mindre avhengige, mer populære og mer empatiske, i forhold til barn med omsorgspersoner som er avvisende, ambivalente og ignorerende. Det kan tyde på at det er en sammenheng mellom tilknytning og senere sosiale evner. Også i forhold til kognitive evner, kan det tyde på at det er en positiv sammenheng med kvaliteten på tilknytning (ibid). Videre viser Ohnstad til Evans (1997), når hun skriver at tilknytning er en mekanisme som sikrer barnets fysiske overlevelse og sosiale trygghet, og som kan skaffe barnet partnere det kan kommunisere med og forstå. I et transaksjonsperspektiv kan det være mulig å endre transaksjonene som foregår mellom barnet og omsorgspersonene, gjennom veiledning og tilbakemelding på hvordan man kan få til gode prosesser og utviklingsstøttende dialoger (ibid).

4 Orkidebarn i skolen

I dette kapittelet redegjøres det for teori som jeg anser som relevant for å belyse Orkidebarnets situasjon i skolen.

4.1 Risikofaktorer og utfordringer

Dagens kunnskapssamfunn bidrar til at barn og unge settes i en særlig risiko for å utvikle ulike former for relasjons- og mestringsproblemer, og står dermed i fare for å gå et problematisk liv i møte (Frønes 2010). Det kan eksempelvis vise seg som samhandlingsproblemer og tilkortkomning på skolen, psykiske og fysiske helseproblemer, ensomhet og arbeidsledighet (ibid). Det viser seg at de store utfordringene, består i at relasjons- og mestringsproblemen viser seg på slike måter at foreldre, barnehage, skolen, barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrien og politiet ofte kommer til kort (ibid).

Mange møter utfordringer som strekker seg over tid, og som krever tilpasning til en utfordrende og vedvarende tilstand (Brudal 2006). Brudal har sett på hva som kan beskytte den enkelte fra psykisk ubalanse som resultat av langvarig stress. Her viser det til Masten et al. (2002) sin forskning på barn og unge, og faktorer som kan tjene som buffere mot feiltilpasning og som støtte for utvikling av motstandskraft. Det skiller det mellom faktorene i barnet selv, i familien og andre relasjoner, og faktorer i samfunnet. Brudal trekker frem at et foreldreskap som er preget av varme, struktur og kontroll, er faktorer i familien som er viktig. Videre er tilknytning og nære relasjoner til voksne, foreldre og andre, viktige faktorer for mestring og tilpasning i livet (ibid).

I følge Aron (2010) møter de sensitive barna flere utfordringer i skolen. Det kan vise seg i overfylte og støyende klasserom, lange dager og at barnet finner det sosiale vanskelig. Barnet blir ofte stille og iakttagende i de sterkt stimulerende omgivelsene. Det er ofte flere krav og mere straff i skolen sammenlignet med eksempelvis barnehagen, og ofte vil et sensitivt barn bli fullstendig knust av irettesettelse eller straff. De kan også oppfatte grusomheter mot andre eller seg selv, som gir dem god grunn til å være tilbakeholdne eller av reagere på andre måter. Reaksjonene, enten det er redd, merkelig eller reservert, mottas ofte med fordommer fra de andre elevene. Som følge av disse utfordringene er det sannsynlig at det sensitive barnet vil merke angst og blir opphisset på grunn av overstimuleringen. Dette kan igjen hemme evnen til å uttrykke seg sosialt, faglig og sportslig (Aron 2010).

Ofte ender barna opp som mobbeofre eller problembarn på grunn av måten de opptrer på i utfordrende situasjoner (Bengsgaard Stoustrup (2012). Kanskje også som konfliktskapere fordi de er stresset, overstimulerte og misforståtte og ikke klarer å styre følelser sine, men ender opp med å utvise utagerende atferd som et uttrykk for avmakt (ibid). Ofte blir barna og deres atferd mistolket, og undersøkt av psykologer og leger i forhold til ADHD, ADD eller autisme. Her er det viktig å huske på at barnet som regel ikke selv aner noe om sitt medfødte personlige karaktertrekk, og at det er avhengig av den innsikt og de naturlige hensyn som profesjonelle bør kunne tilby og utvise (ibid).

Svært få pedagoger og lærere imidlertid har hørt om sensitivitet under utdannelsen, noe som selvfølgelig er ganske problematisk (ibid). Her har de profesjonelle en stor oppgave, både med å oppklare misforståelser og konflikter, og ikke minst med å støtte de barna og bakke opp deres helt spesielle evner. Når det oppstår situasjoner som utløser sinne, konflikter og misstemninger, har barna lett for å trekke seg tilbake. I slike situasjoner er det viktig å involvere barna sosialt i gruppen (ibid). Det anbefales også å involvere barnets foreldre, fordi en av dem ofte er sensitiv selv, og har lettere for å forstå barnet. Dessverre er det ikke mange foreldre som kjenner til begrepet sensitivitet enda, men hvis man starter med å utdanne lærere og pedagoger på området, vil man kunne hjelpe både foreldre og barn med nødvendig kunnskap om hva som skal til for å se og støtte barnet på best mulig måte (ibid).

Å begynne på skolen blir for mange en kritisk periode, da lærerne mangler ressurser til å gi tilstrekkelig hjelp til de sensitive barna (sensitiv.dk, u.å.). Økt kunnskap om barn i risikogrupper kan være en løsning, da lærere lettere vil kjenne igjen og forstå de sensitive barna som har vanskeligheter. Videre kan samarbeid mellom foreldre, SFO og lærere bidra til å forebygge og løse problemene (ibid). Sørensen (2009) anbefaler å skape enighet om retningslinjene for hvordan man kan arbeide med sensitive barn, og lage et forum hvor man kan utveksle idéer om egen tilnærming til sensitive barn. I følge August og August (2011) er det en utbredt feiltagelse å «kurere» barnet ved gjøre det mer robust og «normalt». Her er det viktig å ha kunnskap om at særlig sensitive barn biologisk sett er «giret» til å bli overstimulerte. Derimot viser det seg at trygghet, varme og samhørighet kan motvirke de negative virkningen av overstimulering. De sensitive barna ekstra mottakelige for god kontakt og et berikende oppvekstmiljø (August og August 2011). En opplevelsen av trygghet, varme og samhørighet i miljøet er faktorer som kan motvirke de negative virkningene av

overstimulering. Disse faktorene kan virke forebyggende i forhold til kroniske reaksjoner på krav og utfordringer som øker risikoen for psykisk sykdom (August og August).

4.2 Forebyggende arbeid

I St.mld. nr. 41 for 1987-1988, defineres forebyggende helsearbeid som ”*alle tiltak gjennomført med det mål å redusere risiko og sykdom eller øke muligheten for god helse i hele eller deler av befolkningen*” (Halvorsen 2005). Det kan være forebyggende strategier for å hindre sykdom, eller strategier for å fremme helse, eksempelvis å skape forutsetninger for høy livskvalitet, trivsel og selvrealisering. Etter Opplæringsloven § 9a-4, skal skolen aktivt drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene (Berg 2005). Det gjelder både det fysiske og psykososiale miljøet. I stortingsdokumentet (NOU 1998:18), påpekes viktigheten av å forebygge psykososiale problemer, og at det særlig skal legges vekt på barns oppvekstmiljø. Av Fellesorganisasjonen (2008), kommer det fram at et godt sosialt miljø viktig både for elevenes læring, trivsel og personlig utvikling, og at mye forebyggende arbeid kan gjøres innenfor skolesystemet.

Arnesen og Sørli i Sårbare Unge (2010) skriver at skolen utgjør en viktig ressurs i forebygging av atferds- og mestringsproblemer blant barn og unge. De viser til Arnesen, Ogden & Sørli (2006), Helgeland (2008) og Ogden (2009), som trekker frem skolen som en spesielt sentral arena for forebygging av både sosiale og psykologiske helseproblemer, kriminalitet, rusproblemer og vold. Dette begrunnes i at skolen har mer effektiv tilgang til unge mennesker og deres foreldre enn andre sosiale institusjoner, og at tiltak kan gis innenfor barns normale oppvekst- og læringsbetingelser, læringsmiljø og under trygge rammer. Videre kan tiltak settes i verk både for alle utsatte grupper og for særlig risikoutsatte enkeltbarn uten at de stigmatiseres (ibid).

4.3 Psykososialt arbeid

I følge Kokkin (2005) er man i psykososialt arbeid opptatt av klientens livshistorie og sosiale sammenheng. Man vektlegger å forhode seg til og sette ord på den indre følelsesmessige sårbarheten i tillegg til å arbeide med de undertrykkende elementene i omgivelsene (Kokkin 2005). Kunnskapsdepartementet (2006), definerer psykososialt miljø som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og

personalet opplever dette (Kokkin 2005). Det handler om elevens opplevelse av læringssituasjonen, og at den vil være subjektiv fordi det påvirkes av mange ulike faktorer. Et godt psykososialt miljø vil omhandle trygghet, trivsel og sosial tilhørighet (ibid).

Det er en økt oppmerksomhet på at det fysiske og psykososiale miljøet har betydning for det totale læringsmiljøet og for elevenes helsemessige tilstand og utvikling (Berg 2005). Dette førte i 2002 til det nye kapittelet 9a i Opplæringsloven (ibid):

Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. (...) Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringsloven §9a).

Formålsparagrafen sier videre at mestring og egenverd er et mål for å føle seg selvstendig, til nytte, verdsatt og anerkjent, og dermed utvikle et godt selvbilde (ibid).

4.4 Sosialt arbeid i skolen

Som sosionom skal man bidra til at forhold som rammer utsatte grupper eller individer, får samfunnsmessig oppmerksomhet (Yrkesetiske retningslinjer 2010). Det helse- og sosialfaglige arbeidet skal legge til grunn et helhetlig syn på mennesket, og på hvordan individ og samfunn påvirker hverandre. Som yrkesutøver skal man bidra til at de ulike deler av hjelpeapparatet samarbeider om å gi brukeren et helhetlig hjelpetilbud (ibid).

Skolen er den institusjonen hvor barn og unge oppholder seg daglig (Berg 2005). Den er derfor en av samfunnets største oppvekstarenaer, med mulighet til å nå ut til alle barn, unge og deres familier. Derved har skolens posisjon en spesiell mulighet til å ivareta unges psykiske helse og forebygge og redusere virkningen av psykososiale problemer blant unge (ibid). Sosialt arbeid som fag og profesjon har fått økt anerkjennelse (Levin 2004). Samtidig blir det sett behov for sosialarbeideren på flere arenaer, og skolen er en av dem (Fellesorganisasjonen 2008). Sosialt arbeid bygger på et positivt menneskesyn med grunnleggende tro på iboende ressurser. Blant annet må hjelpen være utviklingsfremmende, mestringsorientert, og gis på ikke-stigmatiserende måte. Ved å være en del av skolehelsetjenesten på skolen, vil sosialarbeideren kunne fange opp barn og unge med problemer (Fellesorganisasjonen 2008). I Stortingsmelding nr. 11 (2008 – 2009) kommer det fram at lærere møter forventninger om å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, eksempelvis omsorgssvikt eller andre problemer, og at mange av oppgavene

ikke kan løses av læreren alene. Det krever et samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen (ibid).

Skolen skal både kvalifisere til yrkes- og arbeidslivet og legge til rette for elevenes identitetsdanning (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011). Siden Læreplanen som kom med Reform 97, og Kunnskapsløftet fra 2006, er det blitt jobbet mot mål hvor både individets faglige og sosiale utvikling er viktig. Det stilles imidlertid spørsmål om det i skolen blir lagt til rette for arbeid som fremmer utvikling av elevenes personlige vekst og danning? Brukes det arbeidsmetoder som fremmer elevenes sosiale kompetanse? (ibid). Både politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle betingelser i samfunnet påvirker målene i læreplanene og skolens ressurser, samt bestemmer hvilke holdninger og handlinger som utføres i skolen. Det stilles her store krav til den enkelte skole, til ledelsen og til den enkelte lærer som skal tolke planene og innfri målsettingene i praksis (ibid).

Gustavsson og Tømmerbakken (ibid) mener at ved å få andre yrkesgrupper inn i skolen, kan man bidra til et bredt tilpasset opplæringstilbud. Med et tett samarbeid mellom lærer og sosialarbeider kan man bidra til å ta bedre vare på en elevidentitet som tar hensyn til elevenes faglige og personlige utvikling. Med en sosialarbeiders kompetanse kan det personlige og sosiale perspektivet bli tatt bedre vare på, og i samarbeid med læreren kan det utvikles et enda bedre faglig og psykososialt miljø (ibid). For det første kan en sosialarbeider i skolen arbeide både med *forstanden* og oppførselen til eleven ved at hun kan fange opp og støtte den enkelte elev. Man kan observere og kjenne igjen signaler på en negativ utvikling, kartlegge og analysere atferden, og være med på å vurdere aktuelle tiltak og samarbeide med elevenes foresatte. For det andre, kan man som sosialarbeider i skolen arbeide med primærforebyggende tiltak, som tar sikte på å forhindre at problemer oppstår, eksempelvis trivselstiltak. På det sekundære nivået kan man jobbe med grupper som er i faresonen, for å forhindre at vanskene videreutvikler seg. Arbeidet kan eksempelvis være et hjem-skole-samarbeid, eller et samarbeid med helsesøster, med både individuelle samtaler og gruppesamtaler. På tertiærnivå kan man arbeide med individuelt tilpassede tiltak for elever som allerede ha forskjellige vanker, og hvor målet er å hindre forverring (ibid).

Som sosialarbeider har man kunnskap på flere felt som kan komme til nytte i skolesammenheng (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). Relasjons- og kommunikasjonskunnskaper kan eksempelvis brukes i individuelle samtaler, grupper, i samarbeid mellom skole og hjem, og i det tverrfaglige samarbeidet. Det å ha gode relasjoner

til andre mennesker, er på mange måter avgjørende for vår utvikling (Gustavsen og Tømmerbakken 2011). Ved at vi er nysgjerrig og undrer oss i stedet for å gi råd, lytter og er bevisst på hvordan vi er sammen med andre, kan eleven lettere få øye på seg selv. Dette kan bidra til at eleven kan løse egne problemer på sin egen måte og i sitt eget tempo. Spesielt viktig er dette for elever med sosiale og emosjonelle vansker, da de ofte har et ekstra behov for å bli lyttet til, forstått, og anerkjent (ibid).

Gustavsson og Tømmerbakken (ibid) viser til Larsen (1994), som skriver at ved et tverrfaglig samarbeid bidrar ulike yrkesgrupper på en arbeidsplass med sin spesifikke kunnskap. Ved å samordne kunnskapen til de forskjellige aktørene, vil elever og foreldre få en mer helhetlig hjelp, og det gir en større utnyttelse og samordning av ressursene som finnes i kommunen. Det er mange ulike profesjoner som samarbeider om barns oppvekstvilkår både i og utenfor skolen. Skolens nærmeste offentlige samarbeidspartnere når det gjelder elever med problematisk skolesituasjon, er PPT og barnevernstjenesten. Her kan sosialarbeideren som kjenner flere etaters arbeidsområder og metoder, fungere som en koordinator for det tverrfaglige arbeidet. Sosialarbeideren blir da det viktige bindeleddet mellom skolen og det øvrige hjelpeapparatet (ibid).

5 Drøfting

Orkidebarnets personlighetstrekk medfører ofte utfordringer for barna og foreldrene (Aron 2010). De blir ofte stresset av overstimulering, og måten de håndterer utfordrende situasjoner skaper ofte misforståelser og mistolking i omgivelsene (ibid). I følge (Berg-Nilsen 2010), kan enkelte barn utvikle uheldig atferd når de utsettes for skadelige oppvekstbetingelser. I lys av dette undres jeg om årsaken til atferden og problemene ligger i barnet, eller om det er faktorer i omgivelsene som bidrar til at barnas behov for forståelse, trygghet og respekt ikke blir tilfredsstilt? I lys av teorien vil jeg i det følgende drøfte hva sensitivitet er? Hvilke utfordringer møter sensitive barn i skolen, og hvilke utfordringer har skolen i møte med barna? Hvilken hjelp og støtte kan barna og foreldre vente fra skolen og dens støtteapparat?

5.1 Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme Orkidebarns relasjoner?

I følge Aron (2013), kan sensitive barn på grunn av overstimulering, vise seg som eksempelvis usosiale, sjenerte, urolige og nervøse, og de kan også være vanskelig å kode. De kan være følsomme overfor sosiale signaler og stemninger, og ved stressende situasjoner kan de opptre som utadvendte eller innadvendte (ibid). Dette kan ses i sammenheng med Håkonsen, som skriver at personlighetstrekket til en viss grad kan være styrende for hvordan man oppfører seg og hvordan man opplever ulike situasjoner(2008). Ut i fra dette kan det se ut til at måten sensitive barn oppfører seg på og hvordan de opplever situasjoner, har betydning for samspillet med personene i omgivelsene, og i forhold til utvikling av relasjoner. At de i utfordrende situasjoner viser utagerende atferd eller at de trekker seg inn i seg selv, kan antakelig virke negativt på barn og andre i deres omgivelser. Dette underbygges av Aron (2013), når hun skriver at Orkidebarn ofte kan bli avvist av andre barn, noe som igjen kan føre til at man utvikler sosiale og fysiske ferdigheter dårligere (ibid). Samtidig spiller miljøfaktorene i omgivelsene inn, og kan aktivere en medfødt sårbarhet (Berg-Nilsen 2010). Med bakgrunn i ovenstående, kan det se ut til at sensitive barns atferd sett i sammenheng med uheldige miljøfaktorer, kan bidra til at de utvikler relasjonsproblemer.

Frønes (2010), hevder at barn og unge med særlig risiko for å utvikle relasjons- og mestringsproblemer, kan stå i fare for et problematisk liv videre. I følge Håkonsen (2000), er menneskets vansker med å skape gode relasjoner til andre, grunnlaget for de aller fleste psykiske lidelser. I lys av dette kan det se ut til at de sensitive barna på grunn av

relasjonsproblemer, både kan stå i fare for å møte problemer senere i livet, og at deres psykiske helse også kan påvirkes av problemene (Håkonsen 2000). I følge Bø og Schiefloe (2007) kan støttende relasjoner med gode opplevelser være viktig for helse, trivsel og velvære, samtidig som tilbakemeldinger på selvbilde, identitet og mestring, kan virke beskyttende mot stress (ibid). Videre kan tilknytning og nære relasjoner til voksne, foreldre og andre, være viktige faktorer for mestring og tilpasning i livet (Brudal 2006:170). Med tanke på at de sensitive barna ofte møter på utfordringer i samspill med andre, tenker jeg at å bli møtt med bekreftelse og forståelse kan bidra til positivt selvbilde og trygghet. Videre forstår jeg at det viktig at sensitive utvikler trygge relasjoner, og at de blir møtt på en omsorgs- og forståelsesfull og empatisk måte. Sådan kan det se ut til at sosialarbeiderens relasjonsarbeid i skolen også kan bidra til bedre helse, økt trivsel og livskvalitet for Orkidebarna.

Skolestart er en kritisk periode for sensitive barn (sensitive.dk, u.å.) Det kan tenkes at skolestart oppleves som vanskelig, fordi barna må tilpasse seg nye omsorgspersoner og nytt miljø, samtidig som skolestart er en tid hvor barna ofte får nye venner. I følge Yrkesetiske retningslinjer skal sosialarbeideren arbeide ut i fra et helhetsperspektiv (2010). Jeg antar at sosialarbeideren ved å se det sensitive barnets indre i samspill med omgivelsene, vil se og forstå barnet og dets utfordringer og behov. Derfor mener jeg at sosialarbeider har en viktig kompetanse som kan se viktigheten av at de sensitive barna utvikle gode relasjoner.

Videre skriver Gustavsson og Tømmerbakken (2011), at med en sosialarbeiders kompetanse, kan det personlige og sosiale perspektivet bli tatt bedre vare på. Som Aron (2010) skriver, opplever ofte barna det sosiale som vanskelig, og har en tendens til å utvikle sosiale ferdigheter dårlig. I følge Bengsgaard Stoustrup, kan det eksempelvis være viktig å involvere det sensitive barnet i gruppen (2012). Med tanke på at de sensitive barna ofte trekker seg inn i seg selv, kan dette antakelig medføre at de ikke involveres i fellesskapet, og føler seg utenfor og alene. Ved å arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter, tenker jeg at sosialarbeideren kan bidra til at barnet både blir involvert i gruppen og utvikler gode relasjoner. Som Bø og Schiefloe (2007) skriver, kan det å være en del av gruppen, virke beskyttende i forhold til helse og livskvalitet.

Gustavsson og Tømmerbakken (ibid), trekker også frem sosialarbeiderens relasjons- og kommunikasjonskunnskaper som viktig i relasjonsarbeidet. Ved opptre spørrende og lyttende i stedet for å gi råd, kan man bidra til at eleven løser egne problemer på sin egen måte og i sitt

eget tempo. Dette er spesielt viktig i forbindelse med sosiale og emosjonelle vansker, da disse elevene ofte har behov for å bli lyttet til, forstått og anerkjent (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). Med bakgrunn i at sensitive barn ofte blir mistolket og misforstått, kan det antakelig føre til frustrasjon og stress. Ut i fra ovenstående er min forståelse at en sosialarbeider med både kunnskap og tid kan møte barnet på en bekreftende og forståelsesfull måte, og at dette kan være nyttig både i forhold til å redusere frustrasjon og stress, og for å fremme Orkidebarns relasjoner.

5.2 Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme Orkidebarns tilknytning og utvikling?

Som beskrevet i pkt. 5.1, kan det se ut til at Orkidebarna i forhold til relasjoner, har utfordringer i forhold til å bli involvert i fellesskapet, eksempelvis klasse- og skolemiljøet. I så måte tenker jeg at de har utfordringer i forhold til tilknytning. Dette kan ses i sammenheng med Ohnstad som skriver at sosial utvikling har sammenheng med tilknytning (2004). På den ene siden kan det tenkes at Orkidebarnet på grunn av sosiale vansker, strever med tilknytning. På en andre siden kan man se at fravær av tilknytning kan påvirke sosial utvikling. I lys av dette mener jeg det vil være viktig med et arbeid som fremmer barnets tilknytning.

Aron (2010), skriver at trygg tilknytning er viktig for sensitive barn. En trygg tilknytning med interessert, sensitiv omsorg virker støttende og stressreducerende i utfordrende situasjoner. Denne støtten ser ut for meg å være ekstra viktig for sensitive barn, da de er ekstra oppmerksomme på farene, og sannsynligvis mer bevisste på støtten og omsorgen de får fra omsorgspersonen (ibid). I henhold til Brudal (2006) er tilknytning viktig for mestring og tilpasning i livet, og i følge Ohnstad m.fl. (2004) er tilknytning viktig for kognitiv utvikling. Dette ser jeg i sammenheng med Berg-Nilsen (2010) som skriver at psykososiale begrensninger i miljøet kan føre til begrensede muligheter og stimulering (ibid). Man kan tenke seg at en trygg tilknytning i et bekreftende og aksepterende miljø, vil kunne gi Orkidebarnet trygghet og selvtillit til faglig og personlig utvikling.

Som det fremgår av Fellesorganisasjonen (2008:21), er et godt miljø viktig for personlig utvikling. I følge Læreplanen skal skolen legge til rette for arbeid som fremmer utvikling av elevenes faglige og sosiale utvikling (Gustavsson og Tømmerbakken 2011). Gustavsson og Tømmerbakken stiller imidlertid spørsmål om det blir lagt til rette for dette arbeidet (ibid)? Som det fremkommer av Skolestart, kan det se ut til at læreren har begrensede muligheter til å

gjøre tilstrekkelig for de utsatte barna (sensitive.dk, u.å.) Kan man i denne sammenhengen tenke seg at en sosialarbeider i skolen kunne bidra til tilknytning og utvikling for Orkidebarnet?

Som det fremkommer i pkt. 5.1, kan et tett samarbeid mellom sosialarbeider og lærer bidra til elevens faglige og personlige utvikling. I samsvar med relasjoner, kan en sosialarbeider i forhold til tilknytning og utvikling, se situasjonen i et helhetsperspektiv for å forstå viktigheten av tilknytning og utvikling. I følge Fellesorganisasjonen (2008), bygger sosialt arbeid på et positivt menneskesyn med grunnleggende tro på iboende ressurser. Hjelpen skal være utviklingsfremmende, mestringsorientert og gis på en ikke- stigmatiserende måte (ibid). Med dette perspektivet kan man forstå Orkidebarnet og dets behov. Ved å se barnets kvaliteter, opptre bekreftende og støttende, kan trolig sosialarbeideren bidra til å fremme tilknytning og utvikling. Som Brudal (2006) skriver, har vi et iboende ønske om vekst og utvikling, Hun viser til Maslow, når hun skriver at vi begrenses av vår streben etter å være «normale». Tilpasningen til kulturens krav har sin pris ved at angst, uro, depresjon og tristhet kan tilbakeføres til fravær av utfoldelse og selvrealisering (ibid). I så måte vil det med tanke på Orkidebarnets helse og livskvalitet, mener jeg det være viktig å fremme Orkidebarnets tilknytning og utvikling med aksept for barnets sensitivitet.

5.3 Hvordan kan sosialt arbeid i skolen fremme samarbeid?

Frønes (2010) skriver at barns utfordringer på skolen, ofte viser seg på en slik at måte at eksempelvis foreldre, skole og barne- og ungdomspsykiatrien ofte kommer til kort. Aron (2013) skriver at sensitivitet ikke er det samme som introversjon eller nevrotisisme, men som Bengsgaard Stoustrup (2012) beskriver, blir ofte sensitive barn misforstått på grunn av at de ikke kan styre følelsene sine. Atferden blir ofte mistolket og barna undersøkt av leger og psykologer i forhold eksempelvis ADHD eller andre lidelser.

Det poengteres også at barnet selv ikke aner noe om sitt personlighetstrekk, og er derfor avhengig av den innsikt og de naturlige hensyn som profesjonelle bør kunne tilby og utvise (ibid). Aron (2010) poengterer viktigheten av at omsorgspersoner har kunnskap om sensitivitet, og at man aksepterer barna som de er (ibid). I følge August og August (2011) er en utbredt feiltagelse, at man hjelper hvis man forsøker å «kurere» barnet ved gjøre det mer robust og «normalt. De mener det vil være hensiktsmessig å søke hjelp hos fagpersoner som har kunnskap på området (Aron 2010). Man kan i denne forbindelse stille spørsmål om det i

skolen finnes nok kunnskap til å kunne gi råd og hjelp til barna og deres familie? Jeg bekymrer meg over at elever, de profesjonelle eller andre omsorgspersoner ikke har kunnskap om sensitivitet. Min tvil bunner i sensitive.dk, (u.å.), hvor det fremkommer at svært få pedagoger og lærere har hørt sensitivitet. På bakgrunn av dette kan man undres om de sensitive barna «faller mellom to stoler», og at det kan være en medvirkende årsak til at de ikke får den nødvendige hjelpen? Kunne sosialt arbeid i skolen ha fremmet samarbeidet med elever, foreldre, lærere og øvrig hjelpeapparat, slik at de sensitive barna får den hjelpen de har behov for?

Som det fremkommer av St. mld. nr. 41 for 1987 – 1988, Stortingsdokumentet (NOU 1998:18), Opplæringsloven § 9a-4. og Fellesorganisasjonen (2008:21), skal det forebyggende arbeidet redusere risiko og sykdom, forebygge psykososiale problemer og legge vekt på barns oppvekstmiljø. Arbeidet i skolen skal fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene. Dette fordi et godt sosialt miljø er viktig for skolens læring, trivsel og personlig utvikling. Som det fremkommer av August og August (2012), er de sensitive barna ekstra mottakelige for god kontakt og et berikende oppvekstmiljø. Opplevelsen av trygghet, varme og samhørighet i miljøet er faktorer som kan motvirke de negative virkningene av overstimulering. Disse faktorene kan virke forebyggende i forhold til kroniske reaksjoner på krav og utfordringer som øker risikoen for psykisk sykdom (ibid). Med bakgrunn i ovenstående kommer det klart fram av lovverket at det skal arbeides for at både barnas helse, miljø, læring, trivsel, og utvikling fremmes. Spørsmålet er da om det i skolen legges tilstrekkelig til rette for dette arbeidet slik at målene i praksis blir innfridd? Kan Orkidebarna forvente å få tilstrekkelig hjelp og oppfølging? I følge Gustavsson og Tømmerbakken (2011) stilles det her store krav til den enkelte skole, til ledelsen og til den enkelte lærer som skal tolke planene og innfri målsettingene i praksis.

Skolens posisjon har en spesiell mulighet til å nå ut til alle barn, unge og deres familier. De har sådan en spesiell mulighet til å ivareta unges psykiske helse og forebygge og redusere virkningen av psykososiale problemer blant unge (Berg 2005). I følge Stortingsmelding nr. 11 (2008 -2009), møter imidlertid lærere forventninger om å løse problemer utover selve opplæringen. Mange av oppgavene kan ikke løses av læreren alene, men krever samarbeid med andre i og utenfor skolen (ibid). Med bakgrunn i dette kan det se ut til at skolen har gode forutsetninger for å nå fram til de sensitive barna og deres foreldre, men at lærere ikke har mulighet til å imøtekomme barnas spesielle behov. Dette antar jeg handler om både mangel på kunnskap, og at man i en hektisk hverdag ikke har tid til å ta seg av elever med spesielle

behov. Dette underbygges i artikkelen Skolestart for særligt sensitive børn, hvor det framkommer at hver tredje lærer mangler de nødvendige ressursene til å gjøre tilstrekkelig for de utsatte barna (lastet ned 11.03.13).

I følge Gustavsson og Tømmerbakken (2011), kan man ved å få andre yrkesgrupper inn i skolen bidra til et bredt tilpasset opplæringstilbud. Videre skriver Levin (2004) at sosialt arbeid som fag og profesjon har fått økt anerkjennelse. Gustavsson og Tømmerbakken mener at med et tett samarbeid mellom lærer og sosialarbeider kan man ta bedre vare på elevindividet (ibid). I samsvar med Gustavsson og Tømmerbakken (ibid), antar jeg at en sosialarbeider i samarbeid med lærer kan fange opp det sensitive barnet, vurdere og igangsette tiltak, og samarbeide med øvrige i barnets omgivelser (ibid). Gustavsson og Tømmerbakken skriver videre at med forebyggende tiltak kan sosialarbeideren arbeide med å hindre at problemer oppstår, forhindre at vansker videreutvikler seg, eller at vansker forverrer seg. I følge Sørensen anbefales det å skape enighet om retningslinjene for hvordan man kan arbeide med sensitive barn, og lage et forum hvor man kan utveksle idéer om egen tilnærming til sensitive barn (2009). I denne sammenhengen kan man tenke seg at et samarbeid med foreldre, barnet, helsesøster og andre omsorgspersoner vil være hensiktsmessig. Temaet sensitivitet kunne belyses, og råd og veiledning kunne blitt gitt. Som Bengsgaard Stoustrup poengterer er det viktig at lærere og pedagoger har kunnskap om sensitivitet, da det ville kunne hjelpe både foreldre og barn med råd om hva som skal til får å se og støtte barnet best mulig (ibid).

Et tverrfaglig samarbeid kan bidra til at elever og foreldre får en mer helhetlig hjelp (ibid). Med tanke på at det sensitive barnets sammensatte utfordringer, både i forhold til det indre i barnet, og de ytre faktorer i miljøet, vil det være viktig å se situasjonen i et helhetsperspektiv. Antakelig vil også et tverrfaglig samarbeid bidra til et økt oppmerksomhet på sensitivitet, eksempelvis ved at lærere, helsesøster, leger og BUP får mer kunnskap på området. I samsvar med Gustavsson og Tømmerbakken (ibid), ser man at sosialarbeideren med sin kunnskap om flere etaters arbeidsområder og metoder, kunne fungert som koordinator og bindeledd mellom skolen og det øvrige hjelpeapparatet (ibid).

6 Avslutning

Orkidebarnet er et relativt nytt og ukjent begrep i Norge, og det eksisterer relativt lite kunnskap temaet sensitivitet. Orkidebarna og foreldrene møter en rekke utfordringer i skolen, og utfordringene må ses i sammenheng med barnas medfødte personlighetstrekk og omsorgsmiljø. Et uheldige omsorgsmiljø ser ut til å virke negativt inn både på barnets relasjoner, tilknytning og utvikling, og helse, trivsel og velvære. Dette ser jeg i sammenheng med at lærere ser ut til å ha begrensede muligheter til å gjøre tilstrekkelig for de sensitive barna. Det kan skyldes mangel på både ressurser og kunnskap om sensitivitet. Sosialt arbeid i skolen med et samarbeid innad i skolen og med skolens støtteapparat, ser ut til å kunne gi det sensitive barnet hensiktsmessig hjelp. Et tverrfaglig samarbeid kan antakelig bidra til økt oppmerksomhet og kunnskap på området. Med sosialarbeiders kompetanse og fokus på den helhetlige situasjonen, mener jeg at Orkidebarnet som enkeltindivid blir tatt bedre var på, og at opplæringen og omsorgsmiljøet blir bedre tilpasset. Som sosialarbeider i skolen kan man arbeide med den enkelte elev og det fysiske og sosiale miljøet. I så måte ser det ut for meg at et slikt arbeid kan bidra til å fremme Orkidebarnets relasjoner, tilknytning og utvikling.

7 Litteraturliste

- Arnesen, Anne og Mari-Anne Sørli (red.) (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 86-100
- Aron, Elaine N. (2010). *Særlig sensitive barn*. Copenhagen Valby: Borgens Forlag. Side 1-370. Sider: 370.
- Aron, Elaine, N (2013). *Særlig sensitiv. La sårbarheten bli din styrke*. Oslo: Cappelen Damm. Side 11-274. Sider: 263.
- August, Lise og Martin August (2012). *Sensitive barn – En kort introduktion med viden og råd til fagpersoner*. URL: http://www.sensitiv.dk/6storage/656/3/nyhedsbrev_nr_6_maj_2012_brn_og_rd_til_fagpersoner.pdf (Lest 5 februar 2013). Side 1-3. Sider 3
- Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.) (2010). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Berg, Nina B. J. (2005). *Elev og menneske – Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 15-103: Sider: 88.
- Berg-Nielsen, Turid Suzanne (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 75-83. Sider: 8.
- Brudal, Lisbeth F. (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bø, Inge og Per Morten Schiefloe (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital*. Innføring i nettverkstenking. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, Inge og Morten Schiefloe (2007). Nettverk, støtte og helse. I: *Sosiale landskap og sosial kapital*. Innføring i nettverkstenking. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Jacobsen, Dag Ingvar (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Ekeland, Tor Johan, Oddmar Iversen, Anbjørg Ohnstad og Grethe Nordhelle (2004). *Psykologi for sosial- og helsefag*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, 2008. *Barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere i barnehage, skole og SFO*. URL: http://www.fo.no/getfile.php/Filer/01%20FO-sentralt%20filer/Trykksaker/Skolebrosjyre_net.pdf (Lest 15 mars 2013). Side 3-32. Sider 29.

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). *Yrkesetisk grunnlagsdokument*. URL: http://www.fo.no/getfile.php/Filer/01%20FO-sentralt%20filer/Yrkesetisk_2011_lav%281%29.pdf (Lest 3. mars 2012)

Frønes, Ivar (2010). Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 31-43. Sider:12.

Gustavsson, Ulrika og Nina tømmerbakken (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget. Side 1-129. Sider 12.

Halvorsen, Knut (2005). *Grunnbok i helse og sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget
Hutchinson, Gunn S.(2010). *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Hutchinson, Gunn S.(2010). *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Håkonsen, Kjell Magne (2000). *Mestring og lidelse*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Kokkin, Judy (2005). *Profesjonelt sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2009). St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2.html?id=544925#> (Lest: 16 mars 2013) Side: 1

Kunnskapsdepartementet (2006). Det psykososiale miljøet. I: *Veileder for opplæringsloven. Elevenes skolemiljø*. URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplæringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839 Sider: 1.

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Lånkan. Kjersti B. (5. oktober 2012). Orkidebarna. *VG – Helse og livsstil*, Side 26-31. Sider: 5.

Ohnstad, Anbjørg (2004). *Utviklingspsykologi – en livslang utvikling*. I: Ekeland, Tor Johan, Oddmar Iversen, Anbjørg Ohnstad og Grethe Nordhelle (2004). *Psykologi for sosial- og helsefag*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Olafsen, Kåre S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. Utvikling og sammenhenger med problematferd. I: Moe, V., Slinning, K. og Hansen, Marit B. (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 227-241. Sider: 13

Sosial- og helsedepartementet (1998). NOU: 18. *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1998/nou-1998-18.html?id=141324> (Lest 16 mars 2013). Sider 1.

sensitive.dk (u. å). *Skolestart for særligt sensitive barn*. URL: <http://www.sensitiv.dk/skolestart> (Lest 26. mars 2013). Sider: 1

Stoustrup, Camilla Bangsgaard. (2012). *De følsomme børn – en skolegang og hverdag i dagtilbud med særlige utfordringer*. URL: <http://www.hsp-foreningen.dk/2012/08/13/de-folsomme-born/> (Lest 13. mars 2013). Side 1-4. Sider: 4

Sørensen, Anette L. (2009). *De oversete*. URL: <http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/715484B46F575952C125765500350A3C?opendocument> (Lest 11 mars 2013). Side 1-4. Sider 4

Selvvalgt litteratur:

Aron, Elaine N. (2010). *Særligt sensitive børn*. Copenhagen Valby: Borgens Forlag. Side 1-370. Sider: 370.

Aron, Elaine, N (2013). *Særlig sensitiv. La sårbarheten bli din styrke*. Oslo: Cappelen Damm. Side 11-274. Sider: 263.

Arnesen, Anne og Mari-Anne Sørli (red.) (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 86-100. Sider 14

August, Lise og Martin August (2012). *Sensitive børn – En kort introduktion med viden og råd til fagpersoner*. URL: http://www.sensitiv.dk/6storage/656/3/nyhedsbrev_nr_6_maj_2012_brn_og_rd_til_fagpersoer.pdf (Lest 5 februar 2013). Side 1-3. Sider 3

Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.) (2010). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Berg-Nielsen, Turid Suzanne (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 75-83. Sider: 8.

Bø, Inge og Per Morten Schiefloe (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget

Bø, Inge og Morten Schiefloe (2007). Nettverk, støtte og helse. I: *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget. Side 195-217. Sider: 23.

Frønes, Ivar (2010). Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I: Befring, E., Frønes, I og Sørli, Mari-Anne (red.). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 31-43. Sider:12.

Gustavsson, Ulrika og Nina tømmerbakken (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget. Side 1-129. Sider 129.

Kunnskapsdepartementet (2006). Det psykososiale miljøet. I: *Veileder for opplæringsloven. Elevenes skolemiljø*. URL:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839 Sider: 1

Kunnskapsdepartementet (2009). St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2.html?id=544925#> (Lest: 16 mars 2013) Side: 1

Lånkan. Kjersti B. (5. oktober 2012). Orkidebarna. *VG – Helse og livsstil*, Side 26-31. Sider: 5.

Olafsen, Kåre S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. Utvikling og sammenhenger med problematferd. I: Moe, V., Slinning, K. og Hansen, Marit B. (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Side 227-241. Sider: 13

sensitive.dk (u. å). *Skolestart for særligt sensitive barn*. URL: <http://www.sensitiv.dk/skolestart> (Lest 26. mars 2013). Sider: 1

Stoustrup, Camilla Bangsgaard. (2012). *De følsomme børn – en skolegang og hverdag i dagtilbud med særlige utfordringer*. URL: <http://www.hsp-foreningen.dk/2012/08/13/de-folsomme-born/> (Lest 13. mars 2013). Side 1-4. Sider: 4

Sørensen, Anette L. (2009). *De oversete*. URL: <http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/715484B46F575952C125765500350A3C?opendocument> (Lest 11 mars 2013). Side 1-4. Sider 4

Totalt antall sider: 851.