



Kunnskap for en bedre verden

Hvordan kan skolen arbeide for å styrke selvreguleringsferdigheter hos elever med atferdsvansker?

Teorier og modeller for å fremme en reguleringsstøttende skole.

Gunvi Nikolaisen

Erfaringsbasert masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Veileder: Øyvind Kvello

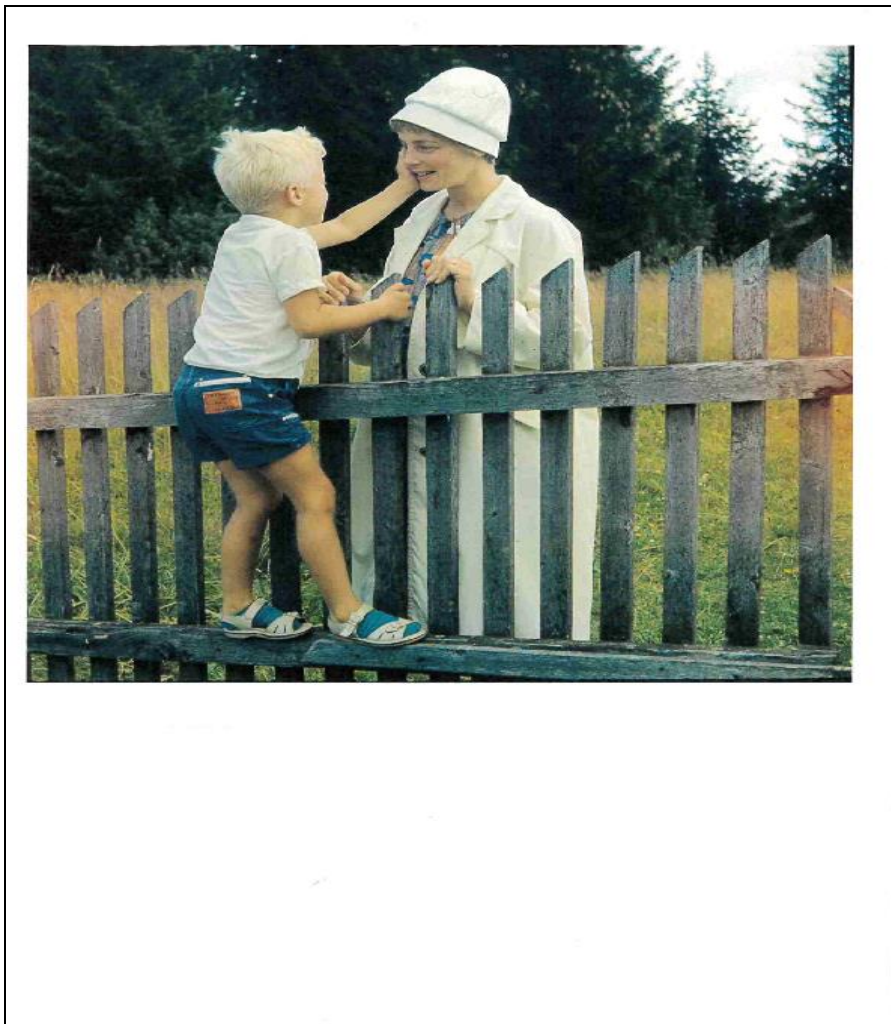
Gran, juli 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Et apropos til oppgavens tema og minne om en kjær venn og kollega.



Min avdøde venn og kollega, Bjørn Anders, sammen med sin mor på slutten av 1960-tallet. Med COS-språket ville man kunne beskrive en liten gutt som er opp på sirkelen og bare er innom en trygg og kjærlig mamma for å hente energi gjennom å bli sett og bekreftet, før han går ut i verden, fortsatt opp på sirkelen, og utforsker videre. Disse to er godt innenfor sine respektive toleransevindu. I et transaksjonelt perspektiv kan man tenke at dette er et øyeblikk som gir grobunn for positive og utviklingsfremmende transaksjoner mellom mor og barn.

Sammendrag

Denne oppgaven handler om elever som har svak selvregulering slik at det kan defineres som atferdsvansker. Dette er en teoretisk masteroppgave. I oppgaven belyses denne elevgruppa via teorier slik som utviklings- og tilknytningsteori, traumeteori og nevrobiologiske teorier. Den menneskelige utvikling forstås i lys av transaksjonelle modeller. Hovedpoengene fra disse teoriene er at selvreguleringsferdigheter utvikles gjennom at barn mottar sensitiv andre-regulering og slik utvikler egnede ferdigheter for å regulere egen affekt. Ved gjentatte erfaringer og mønstre av ytre- og samregulering oppøver barnet ferdigheter til økt grad av selvregulering. Teorier omkring utvikling av selv- og emosjonsregulering er primært beskrevet knyttet til barn og dets primære omsorgsgivere. I denne oppgaven anser jeg skolen som en del av barnets omsorgssystem og jeg presenterer en mentaliseringsfremmende tiltaksmodell¹ jeg ønsker å benytte i veiledningsarbeid av skolepersonale. Modellen er eklektisk sammensatt og jeg benytter modeller og analogier som er kjent i psykologisk behandling, samt i økende grad i barneverntjenesten.

I hovedsak dreier tiltakene seg om at de skoleansatte har en mentaliserende holdning og bidrar med reguleringsstøtte. Modellen er således ikke en manual eller oppskrift, men bidrar til kunnskap og holdninger hos de skoleansatte som fremmer utvikling av selv- og emosjonsregulering hos elever med atferdsvansker. Avslutningsvis gis en oppsummerende drøfting av skissert tiltaksmodell for elever med selvreguleringsvansker/atferdsvansker.

¹ Ferdigheter til å kunne forstå andre innenfra og se seg selv utenfra (Slade, 2005).

Forord

«Livet ække gærent!», pleier en klok dame jeg kjenner å si. Denne kommentaren sitter like løst om livet byr på en behagelig vind i ryggen eller om det blåser storm i kastene midt i mot. Prosessen fram til en ferdig masteroppgave har vært en god blanding av ulike vindretninger. Heldigvis er jeg omgitt av en god flokk både privat og på jobb, så jeg har stått sammen med fine folk både i storm og stille, så livet er neimen ikke gærent!

Takk til min veileder Øyvind Kvello. Maken til kunnskapsrik og engasjert fyr skal man lete lenge etter. Uten din tålmodighet, lune humor og evne til å gi meg håp om at dette kunne la seg gjennomføre, hadde jeg neppe vært i mål med dette prosjektet. Jeg er veldig takknemlig for at du hadde muligheten til å være min veileder.

Takk til gode venner og kolleger på PPT Gran som har kommet med innspill og støtte i prosessen. Faglige diskusjoner med engasjement og temperatur er gull. Dyveke, jeg er så glad for alle våre oppglødde samtaler om regulering. Kontoret er også velsignet med en klok leder som forstår betydningen av faglig utvikling og at dette krever tilrettelegging. Takk Anette, for at du rommer både det lille og det store livet til oss på kontoret.

Trine – du och jag – på studieturer til Trondheim og drinker på Raus, det var tider, det var gylne tider... Jeg er så glad for at vi fikk muligheten til å gjøre dette sammen <3

Halvis; poesivenn og savnet nabo – Takk for alle gode innspill og hjelp på tampen!
Poesikveld coming up!

Takk til min kjære Bent-Olav som har oppmuntret, vært kritisk, lest korrektur og heiet på meg. Du er min klippe! Jeg lover å gjøre gjengjeld når du går i gang med din oppgave <3

Mine tre hjerter; Clara, Thelma og Nora – takk til dere! Dere har vist stor forståelse og vært utrolig støttende i denne prosessen. Visst har det gått på bekostning av ulike ting, men sånn er det når man skal gjennomføre visse ting her i livet, da må det gjøres prioriteringer. Veien fram har vært litt brokete, men vi har klart det fint jenter! Og takk til Hege, mamma og pappa som til stadighet bidrar så logistikken ikke sprekker. Dere er enestående!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	V
1 Innledning.....	1
1.1 Reguleringsstøtte for elever med atferdsvansker.....	1
1.2 Mitt perspektiv på masterarbeidet	4
1.3 Den grunnleggende hypotese og problemstilling for masteroppgaven	5
1.4 Disponering av masteroppgaven	6
2 Metode.....	8
2.1 Hermeneutikk	8
3 Teoretisk rammeverk.....	11
3.1 Transaksjonelle modeller for menneskers utvikling.....	11
3.1.2 Begrepsdefinisjon av vekst, læring, modning og utvikling.....	13
3.2 Selvregulering.....	13
3.2.1 Læring av selv- og emosjonsregulering gjennom samregulering og reguleringsstøtte	15
3.2.2 Emosjonssystemet og dets betydning for emosjonsregulering	17
3.2.2.1 Emosjonell kompetanse og emosjonsregulering	18
3.3 Et nevrobiologisk perspektiv på regulering.....	19
3.3.1 Den tredelte hjernen	20
3.3.1.1 Sekvensiell og hierarkisk oppbygging av hjernen.....	20
3.3.2 Hjernen er bruksavhengig	23
3.3.3 Sentral koherens og eksekutive funksjoner	24
3.3.4 Affektintegrasjon og mentalisering	24
3.4 Atferdsvansker.....	25
3.4.1 Risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker.....	27
3.4.2 Sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og leseferdigheter	28
3.4.3 Forekomst av atferdsvansker.....	29
3.4.4 Forståelse av atferdsvanske	29
3.4.4.1 Atferdsvansker i et individperspektiv	29
3.4.4.2 Atferdsvansker i et relasjonelt perspektiv	30

3.4.4.3	Atferdsvansker i et systemperspektiv.....	30
3.4.4.4	Traumeperspektiv på atferdsvansker.....	31
4	Presentasjon av modell til bruk ved veiledning i skolen.....	34
4.1	Psykoedukasjon	34
4.1.1	Toleransevinduet for optimal aktivering	35
4.1.2	Trygghetssirkelen – COS (Circle of Security)	38
4.1.2.1	“Større, sterkere, klokere og god”	40
4.1.3	Traumebevisst omsorg (TBO).....	41
4.1.4	En mentaliserende holdning	45
4.1.5	Hva skjer i elevens hjerne når en voksen bidrar med samregulering?	46
4.2	Skolens arbeid med atferdsvansker	47
4.2.1	Fra ytre regulering via samregulering til selvregulering	47
5	Oppsummerende drøfting.....	49
5.1	Utvidet forståelse gir nye muligheter	49
5.2	Skolens betydning for selvregulering hos elever med atferdsvansker	51
5.3	En pedagogisk plattform på bakgrunn av verdivalg.....	52
5.4	Lærerrollen i krysspress.....	53
5.5	Tiltak og grad av evidens.....	55
6	Avslutning	60
6.1	Styrker, begrensninger ved og kritikk av eget utviklingsarbeid.....	60
	Referanser.....	62

Figurer:

Figur 1:	Transaksjonsmodell/ Komplekse, gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	12
Figur 2:	Dampskipmetaforen.....	22
Figur 3:	Toleransevinduet for optimal aktivering.....	36
Figur 4:	Trygghetssirkelen (COS).....	39
Figur 5:	Trygghetssirkelen for skole.....	40
Figur 6:	De tre pilarene for traumebevisst omsorg (TBO).....	42

Tabell:

Tabell 1:	Liste over tiltak vurdert ut fra evidensnivå i Ungsinn.no.....	56–57
-----------	--	-------

1 Innledning

1.1 Reguleringsstøtte for elever med atferdsvansker

Det har de senere år vært mye fokus på psykiske plager hos barn og ungdom i Norge, og antallet som henvises til hjelpeapparatet og diagnostiseres, øker. Parallelt med dette har det skjedd en dreining innen utviklingspsykologien, hvor barns behov for reguleringsstøtte fra voksne står sentralt. Arne Holte, tidligere assisterende direktør ved Folkehelseinstituttet og professor II i samfunnspsykologi, mener at vi i et folkehelseperspektiv bør investere i «mental kapital». Mental kapital er, ifølge Holte (2016), «... våre evner til å regulere følelser, styre vår atferd og møte sosiale utfordringer» Det Holte omtaler som mental kapital, kan vi også omtale med begreper som selvregulering, sosial kompetanse og livsmestring. Begrepene er nært knyttet til hverandre og er viktige for å lykkes både i skole- og arbeidsliv. En samlebetegnelse på de nevnte begreper er psykisk helse. God livsmestring fungerer som en vaksine mot psykiske lidelser.

Skolen og barnehagen er gode arenaer for å fremme en positiv utvikling av nettopp disse ferdighetene. På grunn av oppgavens omfang og ut fra mine arbeidsområder i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), vil jeg i denne oppgaven ha fokus på skole som arena. Når vi leser om atferdsvansker, kjenner vi igjen beskrivelser av svak selvregulering og mangelfull sosial kompetanse som utfordrende. Når elever henvises PPT fordi de utfordrer med atferden sin, er det de samme begreper som benyttes.

I dagens skole, hvor integrering er et lovfestet mål, har vi en praksis hvor det stadig opprettes segregerte opplæringstilbud utenfor den ordinære skolen for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015). Argumentasjonen for dette er enten å skulle hjelpe eleven eller å skjerme den ordinære undervisningen. Parallelt med denne utviklingen har vi de senere år fått et økt tilfang av evidensbaserte tiltaksprogrammer som retter seg mot læringsmiljø og sosiale ferdigheter. Dette paradoksale bildet kan tyde på at skolene trenger omfattende metoder i arbeidet med barn som utviser atferdsvansker. Disse elevene betegnes ofte for å være «utenfor pedagogisk rekkevidde» eller andre begreper som beskriver at de ikke er i opplæringsposisjon, eller makter å innordne seg det som tilbys av ordinære rammer i skolen. Ofte er samspill med medelever og lærere konfliktfylt. I skolene ser vi en utstrakt grad av tiltak som forsøker å

regulere elevenes atferd framfor en tilnærming som bidrar til selvregulering gjennom samregulering.

Ferdigheter i selvregulering er med på å danne selve grunnmuren for læring og sosial tilpasning. I opplæringsloven av 1998 heter det i § 1.1: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skapartong, engasjement og utforskartrong». Noen barn har av ulike årsaker et dårligere utgangspunkt for utvikling av denne kompetansen, og svak selvregulering er en av kjernevanskene. Dersom skolen er i stand til å arbeide for å fremme elevenes evne til selvregulering, vil det kunne utgjøre en betydelig forskjell i barnets livsmestring. For mange barn ser dette ut til å falle naturlig og ikke kreve så mye av de voksne. For noen barn, som strever med å innordne seg etter skolens rammer og krav, krever det en ekstra innsats av de voksne. I arbeidet med å nedlegge denne ekstra innsatsen vil det være av stor betydning hvilken kunnskap, forståelse og holdninger de voksne i skolen har. Ulike faggrupper i skolen har forskjellige arbeidsoppgaver. I denne masteroppgaven benytter jeg begrepene «voksne i skolen» og «skoleansatte» for å favne alle yrkesgrupper, fra lærere til ufaglærte assistenter. Dersom skolene skal kunne inneha en mest mulig ensartet forståelse knyttet til reguleringsbegrepet og hvordan de voksne kan gi reguleringsstøtte, bør etter min mening alle skoleansatte besitte den teoretiske kunnskapen som ligger til grunn.

At vi har en praksis hvor vi stadig plasserer barn med atferdsvansker ut i segregerte tiltak, gir en klar indikasjon på et forbedringspotensiale fra systemets side (Ogden 2015). Etter mitt skjønn handler det ikke om å utvikle en metodikk eller oppskrift, men om å inneha kunnskap som forfekter et menneskesyn, holdninger og verdier som virker utviklingsfremmende for barn som utfordrer med atferden sin. Som skoleansatt står man overfor et verdivalg i måten man møter elever med atferdsvansker. Dette krever at alle som arbeider i skolen høyner sin kunnskap om atferdsvansker og om hvordan man kan bistå denne gruppen elever, slik at de kan oppøve bedre selvreguleringsferdigheter.

Systemarbeid og kompetanseutvikling er en viktig del av PPT sitt mandat i dag. Nordahl-utvalget (2018), skisserer forslag til en avvikling av PPT slik vi kjenner tjenesten, og en opprettelse av en pedagogisk hjelpe- og veiledningstjeneste. Den nye tjenesten ønskes tettere inn i skolen og skal i større grad jobbe med lokal kompetanseheving. Den lokale veiledningstjenesten skal arbeide med systematisk kompetanseheving av ansatte i skoler og barnehager. «Dette vil i stor grad dreie seg om en praksisorientert kompetanseheving der

forskningsbasert pedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap oversettes og prøves ut i pedagogisk praksis» (Nordahl et al., 2018, s. 249).

Mitt utgangspunkt for oppgaven er å bidra til en utviklingsfremmende forståelse av elevers selvregulering, med fokus på elever med atferdsvansker. For å få et overblikk over selvregulering og utvikling av selvregulering, vil jeg se nærmere på teorier som understøtter en følelsesregulerende tilnærming. Dette gir støtte til å forstå utvikling av selvregulering i et relasjonelt perspektiv. Et slikt perspektiv kan beskrives som en faglig syntese, og integrerer nyere nevrobiologisk forskning med tilknytnings- og utviklingspsykologi og traumepsykologi. Resultatet av en slik faglig syntese setter sammen kropp og sinn, tilknytning og hjerne, historie og nåtid, følelser og følelsesregulering og utviklingspsykologi. En fellesbetegnelse for en syntese av de ulike teoriene kan være følelsesregulerende teorier eller mentaliseringsbaserte teorier, ettersom regulering og mentalisering kan sies å være kjerneelement i flere av de ledende teoriene innen pedagogikk og psykologi. Innenfor de ulike teoriene er det utarbeidet gode pedagogiske modeller som visuelt og forenklet forklarer kompliserte nevrologiske prosesser.

Med teorier som forklarer regulering og vektlegger behovsbevissthet, ønsker jeg å belyse det utviklingspotensialet som ligger i å styrke elevers evne til selvregulering gjennom å oppøve ferdigheter til emosjonsregulering. Styrking av emosjons- og selvreguleringsferdigheter gjøres i relasjon til og i interaksjon med andre. Transaksjonsmodellen for utvikling er nyttige for å kartlegge både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Videre kan dette teoretiske rammeverket benyttes for tentativ kartlegging av effekt av innsats knyttet til selv- og emosjonsregulering.

En viktig del av PPT sitt mandat er som nevnt er å bidra til kompetanseutvikling i skolene. Mitt langsiktige mål med denne masteroppgaven er å kunne samle gode pedagogiske modeller og metaforer som formidler hvordan skoleansatte kan bidra støttende til barns utvikling av selvregulering. Denne oppgaven vil danne et teoretisk grunnlag og refleksjoner rundt hvordan voksne i skolen kan bidra til barns utvikling av selvregulering. Selve porteføljen av modeller vil ta form i etterkant av at oppgaven er ferdigstilt. Slik sett vil oppgaven være et ledd i systemarbeid knyttet til kompetanseheving inn mot skoler i den kommunen jeg jobber.

Elever med svake selvreguleringsferdigheter blir ofte omtalt som elever med atferdsvansker. Jeg vil benytte begreper som «atferdsvansker» «reguleringsvansker» og «elever som utfordrer med sin atferd», for å beskrive denne gruppen elever. Dette er elever vi kan beskrive som

underregulerte. Disse elevene er ikke en ensartet gruppe. Det er ulike årsaker til at elevene strever med å regulere seg og utviser atferd som bryter med skolens normer og regler. Ved å anse at atferdsvansker kan være et uttrykk for underregulering (jf. s. 17), vil en med kunnskap knyttet til regulering, forsøke å forstå hva som ligger bak atferden og videre bidra med reguleringsstøtte.

De teoriene som presenteres i oppgaven er i utstrakt grad benyttet innen psykoterapifeltet, men er foreløpig i liten grad anvendt i pedagogisk praksis i skolen. Jeg ønsker å trekke denne kunnskapen inn i skolen ved å benytte pedagogiske modeller som bidrar til forståelse av hvordan barn opparbeider økt grad av selvregulering. Jeg drøfter så hvilke konsekvenser en reguleringsstøttende tilnærming vil ha for pedagogisk praksis.

1.2 Mitt perspektiv på masterarbeidet

Tema for masterarbeidet har vokset fram over tid. I studietiden på midten av 1990-tallet jobbet jeg som lærervikar og assistent ved en spesialskole for barn med generelle lærevansker, hvor mange av elevene ble karakterisert som atferdsvanskelige. I denne jobben så jeg hvor viktig det relasjonelle aspektet er for å trygge elever, og hvor utslagsgivende det er for de mest sårbare elevene. Mange års erfaring som PP-rådgiver har gjort dette enda tydeligere for meg. Målet med oppgaven er som nevnt å danne grunnlag for utarbeidelse av veiledningsmaterieell jeg ønsker å benytte i systemarbeid i min jobb som PP-rådgiver. Modellen vil utgjøre kjernen i metodikken for hvordan voksne i skolen kan lære barn med atferdsvansker bedre selvregulering.

I 2013 deltok jeg på et to-dagers seminar med amerikaneren Ross Greene. Han har utviklet en metode han kaller CPS: Collaborative Problem Solving, eller PGS: Problemløsning gjennom samarbeid. Prosessen som beskrives er at voksne inntar en mentaliserende holdning for å kunne kartlegge hvilke ferdigheter eleven er forsinket i forhold til. Dette gir et godt utgangspunkt for å møte eleven med adekvate krav, samtidig som eleven opplever medbestemmelse og mulighet til å snakke om det som er strevsomt. Dette tenkes å ha en regulerende effekt og styrker elevens følelse av autonomi.

Greenes modell og filosofi ga gjenklang hos meg, og jeg har med hell benyttet deler av modellen i mitt veiledningsarbeid inn mot skoler. Etter hvert som jeg har fått mer kunnskap

om teorier som omhandler mentalisering og regulering, innser jeg at Greenes metodikk i stor grad er tuftet på en slik forståelse. Gjennom å dempe stress og styrke mentaliseringen – både hos den voksne og barnet, styrkes evnen til selvregulering. Jeg vil gjennomgå teorier og modeller som forklarer og støtter opp under utvikling av selvregulering, og se på hvordan dette kan settes inn i konteksten atferdsvansker og skole. Valg av teorier ble gjort i god tid før jeg tok fatt på selve oppgaven, for det var tidlig klart at disse teoriene måtte danne ryggraden i den forståelsen jeg ønsker å overføre til skolen. De teorier som benyttes legger et humanistisk menneskesyn til grunn, med vekt på aspekter som følelser, selvopplevelse, og vekst og utvikling i relasjon. Begreper som autonomi og selvbestemmelse er også viktige, men de nevnes ikke eksplisitt i oppgaven.

1.3 Den grunnleggende hypotese og problemstilling for masteroppgaven

I lys av min forforståelse, har jeg følgende hypotese av hvordan en følelsesregulerende tilnærming blant voksne i skolen kan bidra positivt til barns utvikling av selvregulering: «Ved å tolke atferdsvansker som et symptom på at eleven er underregulert, vil mentaliserende og trygge voksne kunne bidra med reguleringsstøtte. Daglige erfaringer med at voksne demper elevers stressnivå gjennom ytre regulering og samregulering, bidrar til en positiv utvikling av elevers selvregulering». Med utgangspunkt i denne hypotesen er den overordnede problemstillingen for arbeidet: «Hvordan kan ansatte i skolen arbeide for å styrke selvreguleringsferdigheter hos elever med atferdsvansker?» Jeg vil i oppgaven gjøre rede for ulike teorier og modeller som kan fremme en reguleringsstøttende skole. Mitt eget bidrag i denne masteroppgaven er sammensetningen av teorier og sammensetning/utvikling av en tilnæringsmetode – basert på eksisterende tiltak, som kan benyttes i skolen.

1.4 Disponering av masteroppgaven

Kapittel 1

I kapittel 1 presenterer jeg problemstillingen med bakgrunn for valg av tema, aktualitet og plan for videre arbeid, samt oppgavens oppbygging.

Kapittel 2

I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens metodiske del. Dette er en erfaringsbasert masteroppgave hvor egne erfaringer ligger til grunn for valg av teori. Teorivalget kan derfor omtales som strategisk.

Kapittel 3

I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. En transaksjonell forståelse danner bakgrunnen for forståelse av menneskelig atferd. Videre presenterer jeg teorier som beskriver utvikling av selv- og emosjonsregulering ut fra både utviklings- og tilknytningsteori og fra et nevrobiologisk perspektiv. Teoriene er til dels overlappende og forfekter et felles syn hvor sensitiv andre-regulering bidrar utviklingsstøttende til barns selvreguleringsferdigheter.

I kapittel 3 gjør jeg også kort rede for atferdsvansker og hvordan ulike syn på atferdsvansker vil prege hvilke tiltak som iverksettes. Målet er å bygge en bro mellom ulike fagtradisjoner og skape en felles forståelse og et felles språk i arbeidet omkring elever med atferdsvansker.

Kapittel 4

I kapittel 4 presenterer jeg den modellen jeg ønsker å benytte i veiledning/psykoedukasjon av skoleansatte. Modellen baserer seg på modeller og analogier som i utstrakt grad i benyttes i psykologisk behandling, og i økende grad i barnevernet. Det ligger til PPT sitt mandat å drive utviklingsarbeid og veiledning i skole og barnehage. Jeg benytter en eklektisk tilnærming og samler flere modeller og teorier hvor målet er å bidra til økt kunnskap blant skoleansatte. Ved å inneha kunnskap om hva som fremmer selv- og emosjonsregulering kan skoleansatte bidra utviklingsfremmende til elevers selvregulering.

Kapittel 5

I kapittel 5 drøfter jeg hvordan skolen kan være en viktig ressurs for å støtte elever i utvikling av selvreguleringsferdigheter. Jeg argumenterer for at en praksis med røtter i en følelsesregulerende tilnærming bør innlemmes i enkeltskolers pedagogiske plattform,

uavhengig av politiske føringer og styringsdokumenter. Videre belyser jeg utfordringer knyttet til lærerrollen som havner i et krysspress mellom ulike krav og pålegg. Til slutt forsøker jeg å vurdere modellens grad av evidens. I denne sammenheng viser jeg også til forskning om atferdsvansker og hva som gir god effekt.

Kapittel 6

I det siste kapitlet retter jeg et kritisk blikk på eget arbeid.

2 Metode

2.1 Hermeneutikk

Som vitenskapsteoretisk posisjon legges hermeneutikk, og især nyhermeneutikken, til grunn for denne masteroppgaven. Forståelse, mening og refleksjon er sentrale element innenfor hermeneutikken. Den tyske filosofen Hans Gadamer spilte en viktig rolle i utviklingen av nyhermeneutikken, og essensielt i dette arbeidet var forståelsesbegrepet. Gadamer hevdet at som menneske er man i sin natur et forstående vesen og at forståelse er en uendelig prosess. Når vi fortolker er det umulig for oss å fri oss fra eget ståsted og vår allerede etablerte forforståelse. En forforståelse er ifølge Gadamer å anse som en forutsetning og en mulighet for å utvikle ny forståelse i alt som kan fortolkes, enten det er i form av tekst, språk eller menneskelig handling. Summen av vår forforståelse utgjør vår forståelseshorisont. Vår forforståelse er en nødvendig brobygger mellom oss selv og våre omgivelser, inkludert andre mennesker. Ingen kan frigjøre deg fullstendig fra egne forforståelser, ifølge Gadamer. Det vi fortolker sees i lys av vår egen forståelseshorisont. Selve tolkningsprosessen blir en veksling mellom å trenge inn i teksten og vende tilbake til egne referanserammer. Denne vekslingen bidrar til at vi gradvis kan forstå tekstens referansesystem, samtidig som vi utvikler, nyanserer og beriker vårt eget. Gadamer betegner dette som en sammensmelting av forståelseshorisonter (Befring, 2007).

Min utdanning, arbeidspraksis, mine erfaringer og oppfatninger, danner min forståelseshorisont. I hermeneutisk forstand er dette en forutsetning for at jeg kan tilegne meg nye kunnskap og ny forståelse. I forskningsprosessen er det ikke mulig å skulle frigjøre seg fra sin forståelseshorisont og gå inn i prosessen med objektivitet og nøytralitet. Derimot er det et ideal å være bevisst hvordan ens forforståelse danner grunnlag for fortolkningen. Mange års arbeid som PP-rådgiver har vært sterkt bidragende til at jeg har tro på en forståelse som forfekter en følelsesregulerende tilnærming. Etter utallige timer som observatør i ulike klasserom har jeg observert hvilken effekt trygge, samregulerende voksne har på barn. Jeg har også observert voksne som har en effekt som minner om bensin på et bål, i møte med noen barn. Atferdsvansker er en av de desidert mest studerte psykiske vansker hos barn og unge, og det eksisterer mye forskning på hvilke tiltak som gir hvilken effekt.

Mentaliseringsbaserte teorier gir en forskningsbasert forståelse av atferdsvansker, og samsvarer også med de erfaringer jeg har gjort i praksis. Med utgangspunkt i mitt engasjement for elever som strever med å innordne seg skolens regler og forventninger, min interesse for utvikling av selv- og emosjonsregulering og det øvrige som utgjør min forståelseshorisont, har jeg lest tekster, tilegnet meg ny kunnskap, fortolket og reflektert rundt innholdet. Dette har bidratt til en stadig utvikling av min forståelseshorisont gjennom hele arbeidet med oppgaven.

Søking etter litteratur og metoder ved atferdsvansker/svak selvregulering/mangelfullt utviklede sosiale ferdigheter, som i denne mastergraden, blir ikke et litteratursøk i databaser med søkeord. Jeg har et verdisyn/menneskesyn som ligger til grunn for hvilke teorier og metoder jeg søker etter. Dette er min forforståelse og er verdibasert. Videreutvikling av forståelse dannes på analyse og refleksjon rundt tekstene, og konklusjoner trekkes på grunnlag av dette (Kleven et al., 2014). Et kritisk punkt ved denne type teoretisk arbeid, er at mye av teoriansalysen baserer seg på subjektivt skjønn. Vurderingene til den som utfører forskningsarbeidet blir derfor avgjørende (Befring, 2007). Jeg forsøker å være transparent i hvordan forforståelse fører til at jeg søker visse teorier, jeg vil presentere empiri på en etterprøvable måte i betydningen at jeg forsøker å i et riktig bilde og ikke primært presentere det som støtter opp under mine resonnementer. I løpet av prosessen har økt innsikt bidratt til at noen tema har blitt mer aktuelle enn først antatt. Dette har ført til at jeg ved flere anledninger har måttet gå tilbake og gjøre endringer i lys av en utvidet forståelseshorisont. Dette kan sies å være et eksempel på den hermeneutiske sirkel, ved at den første forståelsen endres i møte med en større helhet.

Selv om teorivalg er strategisk og basert på mitt menneskesyn, er derimot søket etter empiri basert på søkeord i databaser. Jeg søkte i søkebasen Google Scholar. Jeg benyttet søkeordene «behavior problems AND school programmes OR school intervention AND meta-analysis 2010–2018». Jeg fikk 178 treff. Jeg skilte ut 3 av de 178 fordi de til en viss grad berørte tema for oppgaven, og beholdt 2 fordi de omhandlet tiltak i skolen, samt betydning av god implementering for å oppnå positive resultater ved innføring av nye programmer i skolen. Jeg presenterer funnene fra disse flere steder i denne masteroppgaven, men spesielt i kapittel 5. Jeg har ikke foretatt søk etter empiri for å lage en metaanalyse eller systematisk oversikt. Søkene har vært benyttet i en erfaringsbasert mastergradsoppgave hvor målet har vært å få en oversikt over forskningsfronten for å skrive om metodeutvikling i form av å lage et grunnlag

for undervisning og veiledning av skoleansatte som søker bistand fra meg som PP-rådgiver, når elever viser atferdsvansker.

Faglig etterrettelighet tilsier at PPT skal jobbe evidensbasert. Evidensbasert praksis defineres som integrasjon av den best tilgjengelige forskningen med klinisk ekspertise, i kontekst av mottakerens/brukerens egenskaper, kultur og preferanser (Kvelling, 2015). I denne sammenhengen innebærer det at jeg som grunnlag for å utvikle en tiltaksmodell baserer meg på forskning. Spesielt har kognitiv atferdsterapeutiske metoder – gjerne kombinert med systemperspektiv, dominert når det gjelder utbredelse i Norge. Empiriske studier viser at mange av dem gir meget god effekt (Ungsinn.no). Dette belyses i denne oppgavens kapittel 5. I de senere år har det vokst fram alternative forståelser og tiltak, basert på traumebevissthet, tilknytning og CPS (Collaborative Problem Solving). Fellesnevneren for disse er at de bidrar til utvikling av mentaliseringskapasitet. Empirigrunnet for disse tiltakene overfor atferdsvansker er langt færre enn de nevnte kognitiv atferdsmodifiserende metoder. Den forskning som finnes er lovende, men har ikke samme evidensstyrke som de mer etablerte metodene Aggression Replacement Training (ART), De utrolige årene (DUÅ), Multisystemisk terapi (MST) og Parent Management Training (PMT). Jeg redegjør for dette i kapittel 5.

3 Teoretisk rammeverk

Ut fra min erfaring i feltet, kursing og lesing av teori og empiri, er mitt teoretiske rammeverk et utvalg av teorier som forklarer utvikling av og hvordan man kan fremme selvregulering. Teoriene kan beskrives både som mentalisbaserte og følelsesregulerende. Mentalisering og regulering er to nøkkelbegrep i denne masteroppgaven. Ulike teorier kan i den senere tid sies å ha smeltet sammen på en måte som gir god base for å forstå utvikling av selvregulering. Dette er teorier vi tradisjonelt har omtalt som utviklings- og tilknytningsteori, samt nevrobiologi. Disse teoriene presenteres i dette kapitlet. Videre vil jeg kort gjøre rede for atferdsvansker.

3.1 Transaksjonelle modeller for menneskers utvikling

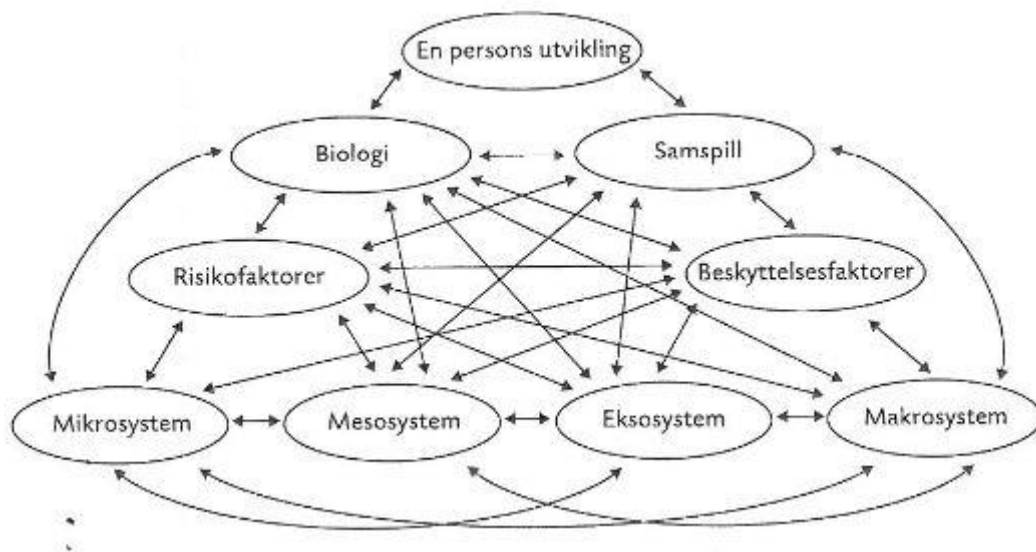
En transaksjonell samspillsforståelse av menneskelig atferd og ulike faktorer som beskytter eller utgjør en risiko for skjevutvikling, danner den teoretiske innrammingen av oppgaven. Begrepet «transaksjon» henspiller i denne sammenheng på en gjensidig påvirkning mellom barnet og dets miljø over tid. Sameroff (2009) innleder boken “The transactional model of development” med en beretning om hvordan man gjennom forskning har forsøkt å studere enkeltfenomener, men at de viktigste oppdagelsene som har vært gjort omhandler enkeltelementers sammenheng i verden. En transaksjonell modell vektlegger betydningen av å se på samspillet mellom de ulike individene i et system, samtidig som en ser på forhold ved det enkelte individ (Overland, 2007). En transaksjonell modell hevder at de ulike aktørene er i kontinuerlig og gjensidig interaksjon og at denne endres over tid (Smith, 2010).

En transaksjonell forståelse fokuserer på fleksibilitet i samspillet mellom ulike parter (Sameroff, 2009). I samspillet mellom foreldre og barn, er dette nyttig både for å forstå normal- og skjevutvikling. En transaksjonell forståelse gir også håp når vi iverksetter intervensjoner med tanke på å endre en eventuell skjevutvikling (Smith, 2010), ved at intervensjonen genererer endringer i flere ledd. Positive endringer vil kunne gi ringvirkninger ut over her–og–nå-situasjonen og ut i ulike deler av barnets miljø.

Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske modell, er en annen nyttig transaksjonell modell i arbeidet rundt barn og unge. Denne modellen inkluderer nærmiljø, kultur og tidsepoke. Bronfenbrenners bioøkologiske modell kan sees som en presisering av Sameroff sin transaksjonsmodell, ettersom den viser at samspillsprosesser mellom individer ikke skjer i et vakuum fra det tids- og miljøparadigmet de lever i (Bronfenbrenner, 2005). Dette var i sin tid en reaksjon på en individorientert dominans innenfor utviklingspsykologien som var preget av sterkt individfokus, samt klassisk sosiologi som ensidig vektla systemer og maktstrukturer.

Kvello (2015) sin beskrivelse av transaksjonsmodellen viser kompleksiteten i gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer over tid. Kvello (2015, s. 22) viser til Tsai og kolleger og summerer det opp slik:

«Familier er i stadig utvikling i tråd med hvilke rammer samfunnet gir for familieliv i ulike livsfaser, foreldrenes livserfaring og de ulike utfordringer og muligheter barnas utviklingsfaser gir. Derfor endres familiers fungering, grad av harmoni og hvordan familiemedlemmene vil beskrive familien sin, og hvor godt deres behov ivaretas av den.»



Figur 1 Transaksjonsmodell over komplekse og gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer (hentet fra Kvello, 2015, s 255).

Figur 1 viser utvikling som et resultat av kompleks, gjensidig påvirkning mellom barn og flere miljøer over tid, der barn ikke formes, men er aktive bidragsyttere til egen utvikling. De transaksjonelle modellene impliserer behovet for bredt anlagte kartlegginger for å forstå barns utvikling, men også behovet for en del ganger å ha bredspektrede tiltak og flere systemer parallelt, såkalt multimodal innsats.

3.1.2 Begrepsdefinisjon av vekst, læring, modning og utvikling

Begrepene vekst, læring og modning blir sentrale i beskrivelser av barns utvikling. Dette er begreper som gis ulikt innhold av de ulike fagpersonene og profesjonene. Jeg har valgt å basere meg på Kvello (2007), som har videreutviklet definisjonene til professor P.O. Sletta ved NTNU. Kvello hevder at modning kan defineres som utvikling etter en genetisk styrt plan. Et eksempel kan være at man kommer i puberteten og blir kjønnsmoden. Vekst kan defineres som en registrerbar økning i eksempelvis størrelse, funksjonsdyktighet eller kompleksitet. Et eksempel på størrelse er kroppslengde; på funksjonsdyktighet kan det at man løper raskere eller blir mer selvhjulpen, tjene som eksempel, mens kompleksitetsdimensjonen kan illustreres ved at økt kognitiv kapasitet gjør at man utvikler økt innsikt og mer avansert tenkning, eller at man blir flinkere til å koordinere ulike funksjoner. Vekst kan være biologisk og erfaringsbasert. Læring kan defineres som forandring av opplevelse og atferd som følge av erfaring skapt av prosesser mellom karakteristika ved miljøet og personen. Et eksempel kan være at man lærer algebra i matematikk og hvordan en biotop fungerer, eller man blir bedre til å diskutere med andre ved interessekonflikter, slik at man reduserer antallet av sine konflikter med andre og framstår som mindre stridig. Utvikling er forandring av strukturer og funksjoner over tid som følge av modning, vekst og læring. Utvikling inkluderer derfor de tre øvrige definerte begrepene.

3.2 Selvregulering

Selvregulering kan beskrives som et paraplybegrep, som defineres, forstås og operasjonaliseres ulikt innenfor faglitteraturen. Mange av termene som benyttes for å beskrive begrepet er i stor grad overlappende (Duckworth, 2011). Ulike fagdisipliner studerer selvregulering, og fokuset strekker seg fra det biologiske til det sosiale. Begrepene som benyttes har rot i de ulike fagtradisjonene. En fellesnevner mellom de ulike tradisjonene kan likevel sies å være at man er i stand til å kontrollere tanker, følelser og handlinger i tråd med miljøets forventninger og utfordringer. Duckwort (2011) omtaler dette som: «Effortful regulation of the self by the self».

«Med selvregulering menes evne til å tåle og håndtere egne følelser, evne til å skyve vekk distraksjoner og være oppmerksom på noe bestemt over tid, og evne til utsettelse eller reduksjon av aktivitet, både fysisk og verbal» (Olafsen, 2016, i Brandtzæg et. al., 2016, s. 15).

I Olafsens definisjon, aner vi noe av kompleksiteten i de prosessene vi omtaler som selvregulering. Det omhandler i stor grad evne til å styre, overvåke og løse konflikter mellom tanker følelser og affektive responser i en selv. Kvello (2014) beskriver selvregulering som et menneskes ferdigheter i å styre seg selv. Dette innbefatter flere områder; for eksempel atferdsregulering, oppmerksomhetsregulering og emosjonsregulering.

Selvregulering er en viktig komponent i sosial fungering og tilpasning. Ogden (2012) definerer sosial kompetanse som:

«... relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.»

Definisjonen ovenfor vektlegger betydningen av sosial kompetanse for å etablere og vedlikeholde nære sosiale relasjoner. Ogden (2012) viser til Weissberg og Greenberg (1998), som definerer sosial kompetanse som: «... barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt». Tenkning, følelser og atferd må, ifølge denne definisjonen, koordineres for å lykkes sosialt og for å utvikle seg positivt ut over her-og-nå-situasjonen. Dette fordrer evne til å fokusere på viktige signaler i sosiale situasjoner, fortolke og ta beslutninger, kontrollere sterke følelser og handle kompetent. Dette stiller store krav til emosjons- og selvreguleringsferdigheter.

Sosial kompetanse inkluderer en kognitiv, en emosjonell og en atferdsdimensjon. Den kognitive og atferdsdimensjonen omhandler «hva» og «hvordan», mens den emosjonelle dimensjonen omhandler «når» og «hvorfor» barn er sosialt kompetente. Hvordan barnet regulerer følelsene sine er vesentlig i denne sammenhengen. Selvregulering er både et resultat av og en indikasjon på sosial kompetanse (Ogden, 2012). Gode selvreguleringsferdigheter er som nevnt en viktig komponent i sosial kompetanse og medvirker til at barnet mestrer å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Ved å inngå i positive sosiale relasjoner oppøves barnets sosiale kompetanse ytterligere.

3.2.1 Læring av selv- og emosjonsregulering gjennom samregulering og reguleringsstøtte

Barn er født med ulike disposisjoner og har ulikt utgangspunkt for utvikling av selvregulering. De viktigste komponentene er språklig kompetanse, kognitive ferdigheter, temperament og tilknytning. Tilknytning omhandler det følelsesmessige båndet som oppstår mellom barnet og omsorgsgiver. Etableringen av en trygg tilknytning påvirkes av ulike faktorer. Kvaliteten på tilknytningen vil ha betydning for barnets videre utvikling. Omsorgsgivers sensitivitet overfor barnets behov betegnes som den viktigste faktoren for utvikling av trygg tilknytning. John Bowlby (1988) mente at tilknytningsbehovet utviklet seg gjennom evolusjonen for å øke menneskets overlevelsesmuligheter. Dersom et barn er redd eller føler seg truet vil det gjennom tilknytningsatferd søke trøst og beskyttelse av «sin trygge voksne». Gjennom å trøste og bidra til å organisere følelsene til barnet, gjenvinner barnet sin indre trygghet og kan gjenoppta sin utforskning av miljøet (Brandtzæg et al., 2016). Å trøste og støtte barnet i organisering av følelser omtales også som ytre- og samregulering (Kvello, 2015)

I likhet med tilknytning er de øvrige områdene som kan virke hemmende eller fremmende på utvikling av selvreguleringsferdigheter, avhengig av kvaliteten (Kvello, 2015). Det er nær sammenheng mellom barns ferdigheter i selvregulering og språklige ferdigheter. Dette har sammenheng med at selvregulering i stor grad baserer på selvinstruksjoner, som igjen er avhengig av et visst språklig nivå. Videre vil en i større grad kunne gi uttrykk for følelser og frustrasjoner som bidrar til at barnet mottar reguleringsstøtte. Språk er kjernefaktoren i problemløsning og i det å skulle formulere strategier (Vallotton, 2011). Flere studier viser at det er sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker. Helland og kolleger undersøkte 40 barn med atferdsvansker, og fant at om lag 70 prosent av barna skårer i klinisk område når de undersøkes for språkvansker. Vanskene vises særlig i form av pragmatiske språkvansker (op.cit). Denne kunnskapen gir oss god grunn til å sette inn tiltak tidlig der vi avdekker språkvansker.

Ulike forutsetninger til tross, selvreguleringsferdigheter må læres. Omsorgskvaliteten regnes som den sterkeste påvirkningsfaktoren (Eisenberg et al., 2010). Foreldre fungerer både som veiledere og rollemodeller for sine barn i utvikling av selvregulering. Omsorgspersoners sensitivitet og respons overfor barna påvirker i stor grad barnas selvreguleringsevne. Som nevnt er evnen til å regulere emosjoner vesentlig for å utvikle selvregulering.

Emosjonsregulering forutsetter at omsorgsgiveren aksepterer barnets følelse, og hjelper barnet til å forstå hvorfor den er der. Ved at barnet blir møtt og erfarer å dele følelser, utvides barnets reguleringskapasitet (Tronick, 1989). Omsorgspersoner som gir snarlig respons på barnets initiativ til samspill, som utstråler varme og kjærlighet og som oppleves som positive, har gjerne barn med god selvregulering. Samregulering er et ledd i utviklingen fram mot selvregulering. Fordi barnet alene ikke er i stand til å regulere ned stress og affekt, kan en voksen bidra ved å samregulere. Dette kan innebære at voksne hjelper til ved å fokusere på den bakenforliggende følelsen til barnet, framfor atferden. At en voksen viser at det er trygt og hjelper barnet å sette ord på følelsen, har en regulerende effekt. En voksen tilbyr støtte til å takle det emosjonelle i situasjonen, ved å involvere seg på en empatisk måte og støtte barnet i å handle rasjonelt. Dette bidrar til at barnet får mer grep om det emosjonelle via språket og ved å kjenne at stress- og affektnivå går ned. Dersom en baby gråter vil den voksne holde og vugge barnet. Barn trenger ulik form for samregulering ut fra hvilke nivå de er på utviklingsmessig. Mange av de elevene som i skolen omtales som «atferdsvanskelige» har en dårlig utviklet selvregulering. De blir raskt følelsesmessig aktivert og overveldes gjerne av følelsene sine. De overveldes lett, som kan få et uttrykk som går på tvers av skolens regler og normer. Ofte blir denne type atferd møtt med streng tilsnakk og ulike forsøk på atferdskorreksjon både hjemme og på skolen. I en skoleklasse vil elevene ha ulik erfaring med å motta reguleringsstøtte og de vil i ulik grad framstå som mottagelige for dette.

Selvregulering er en svært kompleks ferdighet som utvikles over tid og i samspill med andre. Selvregulering regnes som en av de grunnleggende utviklingsoppgavene i barndommen, og foregår i stadier som bygger på hverandre. Kvaliteten på den første legger føringer for kvaliteten på den neste. Utviklingen fram mot selvregulering går i tre hovedfaser (Kvillo, 2014):

- *Ytre regulering*: Barnet reguleres av andre. For eksempel trenger et gråtende spedbarn å trøstes og reguleres ned, fordi et spedbarn er ute av stand til å trøste seg selv. Et eldre barn som ikke helt forstår hvilke grenser som gjelder, må settes grenser for.
- *Samregulering*: Erfaringer med ytre regulering fører til at barnet utvikler strategier for selvregulering. På vei mot evnen til selvregulering vil barnet ha behov for støtte fra mer kompetente personer for å lykkes med reguleringen.

- *Selvregulering*: Barnet har opparbeidet seg ferdigheter og forståelse for å kunne regulere seg selv på hensiktsmessige måter.

Et barns selvreguleringsferdigheter vil variere ut fra alder og modenhet, samt hvordan han eller hun har fått hjelp i sin regulering.

Kvaliteten av selvreguleringen deles inn i tre kategorier (Kvello, 2014):

- *Underregulert* (dysregulert) beskriver personer som har svake mestringsstrategier og som framstår som mer umoden og hjelpeløs enn man kunne forvente ut fra alder og situasjon.
- *Normalregulert* beskriver en person som regulerer seg adekvat i en gitt situasjon og kulturell setting.
- *Overregulert* refererer til at personen legger for sterke bånd på seg ut fra hva som ansees å være nyttig i en gitt situasjon. En person som ansees for å være overregulert vil kunne oppleves som forstrekt og stiv, ettersom han eller hun i liten grad styres av impulser og lyst.

Som nevnt, er oppmerksomhets- og emosjonsregulering viktige deler av selvreguleringen. Jacobsen og Svendsen (2010) omtaler dette som to grunnfenomener til barns utvikling og for kontakt med andre. Emosjonsregulering og oppmerksomhet påvirker hverandre gjensidig og er viktige for sentrale samhandlingsfunksjoner (op. cit.).

3.2.2 Emosjonssystemet og dets betydning for emosjonsregulering

I litteraturen benyttes begrepene følelser og emosjoner ofte synonymt. Det kan likevel være nyttig med en differensiering. Følelser kan beskrives som den bevisste og subjektive opplevelsen av en emosjon, mens emosjoner først og fremst viser til vår fysiologiske respons. Emosjoner motiverer oss ved at de setter i gang impulser til å handle. Noen emosjoner er aktiverende, andre er hemmende. De motiverer for ulike måter å agere på. Både aktiverende og hemmende emosjoner påvirker vår evne til selvregulering (Jacobsen og Svendsen, 2010).

I Campos (1998) funksjonalistiske modell for emosjon spør han: Hvorfor har vi emosjoner? Han gir fire svar:

1. Emosjonene skal forsterke opplevelsen
2. Emosjonene skal styre oppmerksomheten
3. Emosjonene skal gjennom sympatisk aktivering rette oppmerksomheten og gi kraft til å gjøre oss tydelige overfor oss selv og andre
4. Emosjonene skal bidra til å regulere nærhet og avstand til andre mennesker

Emosjonene kan altså forstås som en kraft som gjør det vi opplever tydeligere for oss selv, samtidig som det bidrar til at vi er tydeligere i kommunikasjon med andre. Dersom emosjoner skal kunne ha de funksjoner Campos refererer til, må de være godt differensierte og regulerte. Evne til mentalisering ansees som en nøkkelfaktor i disse prosessene. Emosjonssystemet må også bidra til en spenning og avspenning og en god hvileaktivering. (Jacobsen og Svendsen, 2010). Begrepet «affekt» er nært beslektet emosjoner/følelser, men skiller seg på det vis at det er mindre regulert og i mindre grad gjenstand for refleksjon. En sunn utvikling av emosjonell differensiering og regulering er av stor betydning for barns psykologiske fungering. Schore (1994) påpeker at utviklingen av evnen til å oppleve, kommunisere og regulere emosjoner er ett av barndommens viktigste utviklingstema.

3.2.2.1 Emosjonell kompetanse og emosjonsregulering

Emosjonell kompetanse omhandler evnen til å fange opp egne og andres emosjoner, forstå hva de bunner i, kunne håndtere eller regulere egne emosjoner, samt møte andres emosjoner på hensiktsmessig vis (Kvelling, 2014).

Emosjonsregulering, evnen til å regulere følelsene, handler om å mestre emosjonelle uttrykksformer som muliggjør etablering av meningsfull sosial samhandling mellom seg selv og andre personer (Smith, 2002). Emosjonsregulering består av ytre og indre prosesser. De ytre prosessene handler om voksnes evne til å tolke og regulere barnets emosjonelle uttrykksformer. Eksempelvis når foreldre stopper uro og gråt hos barnet ved hjelp av trøst og trygghet og slik endrer barnets emosjonelle tilstand. Indre prosesser handler om barns egen mestring av situasjoner som vekker ulike emosjonelle reaksjoner. Det er grunn til å tro at barn med trygg tilknytning er bedre i stand til å regulere emosjoner enn barn med utrygg tilknytning (Smith, 2002), fordi de i større grad enn barn med en utrygg tilknytning har mottatt reguleringsstøtte fra sensitive tilknytningspersoner. Dette styrker barnets eget reguleringsystem (Nordanger og Braarud, 2017).

Emosjonsregulering regnes som en viktig del av grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse (Eisenberg et al., 2010). Svakt utviklede adaptive emosjonsreguleringsferdigheter kan føre til tilpasningsvansker. Uttrykk for dette er overkontrollerte eller utagerende emosjonsuttrykk, noe som kan føre til vansker i sosiale relasjoner og i skoletilpasning. Utvikling av emosjonsregulering er den mest komplekse prosessen vi gjennomgår i utviklingen og som involverer alle deler av hjernen (Hart, 2008).

3.3 Et neurobiologisk perspektiv på regulering

Hjernerelatert forskning har de siste 20 årene ledet til langt bedre forståelse av hjernens oppbygning og fungering, noe som har klare konsekvenser for det spesialpedagogiske fagfeltet. Spesielt har forskningsfunn av hvordan stress og traumer påvirker hjernens utvikling og fungering stor betydning for hvordan man forstår og møter atferdsvansker hos elever. Schore og Schore (2008) har gjort en oppdatering av Bowlbys tilknytningsteori og omtaler den oppdaterte tilknytningsteorien som *reguleringsteori*. Teorien bygger på utviklingspsykologisk og neurobiologisk forskning som viser at den affektive tilknytningskommunikasjonen, den ubevisste og interaktive reguleringen, bidrar til modning av hjernesystemer som er involvert i affekt- og selvregulering. Dersom barnet gjentagende ganger erfarer at økt affektiv aktivering møtes med modulering, vil hjernen bli bedre tilpasset til å dempe høy aktivering (Fonagy og Target, 2002; Sroufe, 1995 i Jacobsen og Svendsen, 2010). Nyere neurobiologisk forskning vektlegger betydningen av at hjernen er bruksavhengig. Mønstre av erfaringer av å bli regulert styrker og utvikler reguleringssystemet. Motsatt vil mønstre av erfaringer av trusler og stress utvikle hjernens alarmsystem og hindre utvikling av reguleringssystemet (Nordanger og Braarud, 2017). Barn som i utilstrekkelig eller varierende grad blir respondert på og får bistand til emosjonell regulering, vil kunne ha sterke affektive uttrykk (Saarni et al., 1998, i Svendsen, 2010).

Barns reaksjoner og behov for respons fra omsorgspersonene vil variere. Omsorgspersonenes respons på behovene vil også variere, ettersom ulike responser vekkes i oss. Voksnes sensitivitet og respons til barnas behov vil i stor grad prege kvaliteten av samspillet. Det er avgjørende at omsorgsgivere oppfatter barnets nonverbale uttrykk for å kunne gi adekvat regulering.

3.3.1 Den tredelte hjernen

Nevrofysikeren MacLean lanserte på 1960-tallet en modell for inndeling av hjernen, «The triune brain» (MacLean, 1985, i Nordanger og Braarud, 2017). Modellen har blitt nyansert med tiden, men det er fortsatt en sentral forståelse at den menneskelige hjernen består av tre hjerner. Den opprinnelige hjernen, amygdala, utgjør hjernestammen og styrer grunnleggende overlevelsesfunksjoner som hjerterytme, respirasjon, blodtrykk og temperatur (Brodal, 1996). Evolusjonen gjorde «mennesket» til primitive pattedyr og en ny hjerne la seg over og rundt den opprinnelige hjernen. Denne delen omtales som *det limbiske system*. Dette systemet styrer blant annet tilknytningsatferd og grunnleggende følelser som sinne, lyst og frykt. Denne delen av hjernen blir også omtalt som emosjonshjernen (Stien og Kendall, 2004). Etter hvert som vi utviklet oss til mer avanserte pattedyr, ble *neokorteks* utviklet som en mer kompleks struktur over og rundt det limbiske system. Her ligger blant annet språk, evnen til å resonnere, bevissthet og viljestyrte motoriske handlinger (Siegel, 2012; Stien og Kendall, 2004). Forenklet kan disse tre nivåer omtales som overlevelseshjernen, emosjonshjernen og logikkhjernen/tenkehjernen. Utviklingen av hjernen hos det enkelte menneske følger det samme mønsteret som utviklingen har fulgt gjennom evolusjonen (Nordanger og Braarud, 2017).

3.3.1.1 Sekvensiell og hierarkisk oppbygging av hjernen

Hjernen utvikles sekvensielt fra bunnen og opp, altså fra den basale sansende hjernen, via den mer utviklede følelseshjernen og så til sist den mest avanserte tenkende hjernen. Dette siste og mest avanserte byggetrinnet, foregår til opp i tidlig 20-årene, litt ulikt fordelt både ut fra genetiske disposisjoner og kjønn. Disse «bottom-up»-prosessene drives av grunnleggende kroppslig og sensorisk stimulering. Funksjoner som utvikles høyere i hjernen bygger på funksjoner som er etablert under (Nordanger og Braarud, 2017). Etterhvert som de høyere kortikale områdene utvikles gjennom denne «bottom-up» utviklingen, styrkes hjernens kapasitet for «top-down» prosesser. De høyereliggende delene har kapasitet til å regulere aktiviteten i de lavere nivåene. (Schoore, 2003; Siegel, 2012). Dette innebærer at måten vi fortolker eller tenker rundt en situasjon, kan påvirke vårt følelsesliv (Nordanger og Braarud, 2017). Ved økt stress er det vanskeligere for de høyereliggende delene å regulere de lavere delene. Jo høyere stress- og affektnivå vi når, desto mindre reguleringskapasitet har vi. Vi

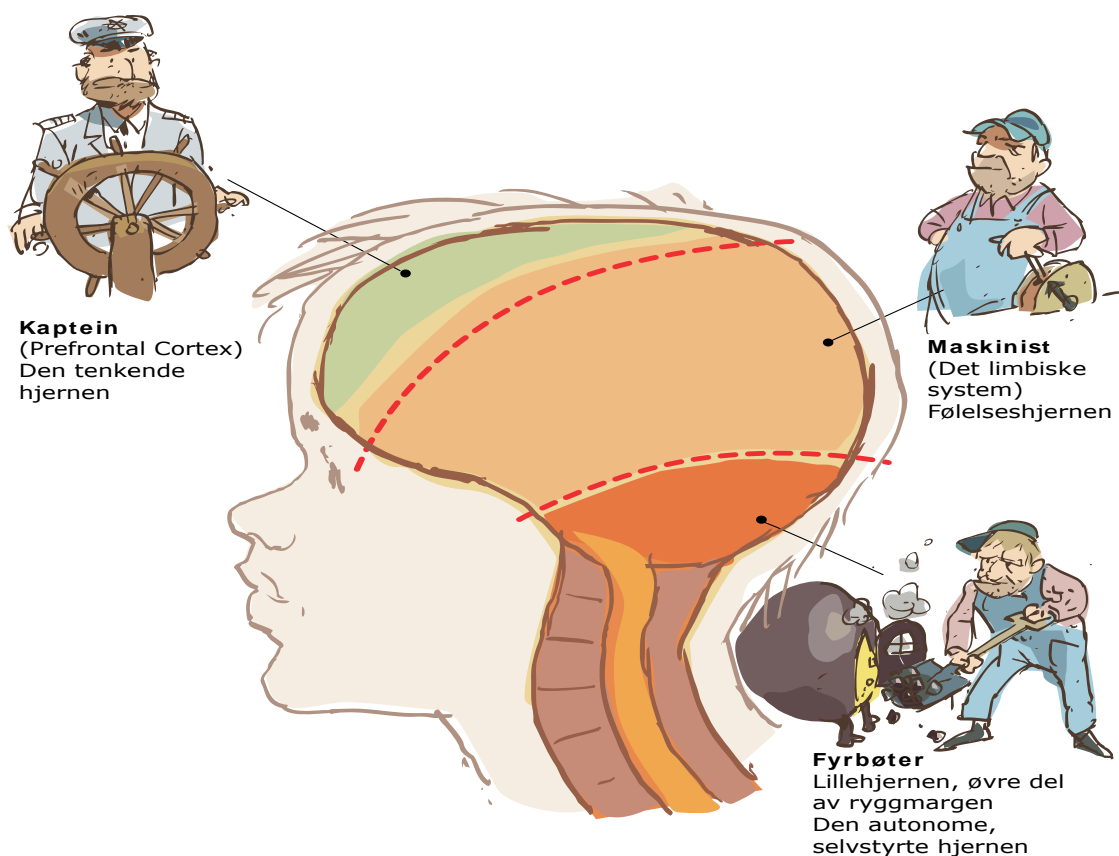
styres da i økende grad av de lavereliggende affektive og instinktive delene av hjernen (op. cit.).

Som tidligere nevnt, tar det tid før det siste byggetrinnet er på plass, og barn har følgelig ikke rukket å utvikle et robust hierarki. De har et underutviklet reguleringsystem. Dette medfører at de raskt kommer utenfor toleransevinduet og mister tilgang på reguleringskapasiteten sin. Dette er normalt og er en del av det å være barn. Barn med atferdsvansker er ofte utsatt for flere risikofaktorer som hemmer denne utviklingen i enda større grad (jf. modell for risiko og beskyttelse, s. 12.) Som beskrevet ovenfor kan kroppens aktivering føre til at den tenkende hjernen blir overstyrt av de lavereliggende og affektive delene av hjernen. Dette er fra naturens side ment som forsvarsmekanismer som handler om overlevelse i truende situasjoner. I slike situasjoner pøses stresshormonet kortisol ut i blodet. Dette hormonet er med på å sette kroppen i stand til å møte fare.

Barn som blir utsatt for stress og belastning over tid, for eksempel i skadelige omsorgssituasjoner, vil kunne gå med en kronisk kortisolaktivering. Når store mengder kortisol utløses over lengre tid, vil det ikke lenger ha den ønskede funksjon, nemlig å sette kroppen i stand til å møte fare, i stedet vil det ha en toksisk virkning på hjernen. Nervesystemet skades direkte av langvarig og vedvarende kortisolaktivering (Glaser & Kiecolt-Glaser, 2005).

Dette hemmer hjernens videre utvikling og tanker, følelser og atferd blir forstyrret.

En forenklet modell av hjernen, men som gir et godt bilde av hjernens oppbygning og funksjon, er å benytte tre metaforer for de tre viktige delene av hjernen, nemlig kaptein, maskinist og fyrbøter. Dette er nyttig kunnskap i våre forsøk på å forstå hva som ligger bak atferden, og da særlig atferd som vi oppfatter som lite hensiktsmessig. Modellen er også egnet til psykoedukasjon av elever.



Figur 2: Dampskip-metamor. Hentet fra RVTS Sør.

Figur 2 illustrerer hjernens organisering og utvikling med bruk av metaforene fyrbøter, maskinist og kaptein, som har klart atskilte roller/funksjoner. Modellen er velegnet til psykoedukasjon av elever.

Menneskehjernen sammenliknes med en dampbåt bestående av tre ulike etasjer. Dersom båten skal komme din den skal til rett tid, kreves samarbeid mellom de ulike etasjene. På samme måte må hjernens tre etasjer samarbeide for at vi skal takle hverdagen på en god måte.

I de senere årene har utviklingspsykologien og traumepsykologien beveget seg nærmere hverandre og kan sies å ha blitt to integrerte disipliner. Denne integreringen har sammenheng med at det er stadig større dokumentasjon av de konsekvensene traumer kan få når det skjer i omsorgsrelasjoner og i utviklingssensitive perioder av livet (Nordanger og Braarud, 2017). Neurobiologisk forskning viser hvordan omsorgserfaringer påvirker hjernens evne til å håndtere trusler og stressbelastninger senere i livet. «Man kan si at utviklings- og traumepsykologien har smeltet sammen på et felles neurobiologisk kunnskapsgrunnlag» (Nordanger, 2014, s. 530). Denne utvidede forståelsen, vil kunne bidra til en annen måte å

forstå atferdsvansker på, ved at vi har fokus på stressaktivering og samregulering framfor atferden. Atferd vi i skolesammenheng omtaler som atferdsvansker kan være et uttrykk for traumer. En elev kan for eksempel være utsatt for mishandling, seksuelle overgrep, leve med familievold eller vedvarende høyt konfliktnivå mellom foreldre. Dette er eksempler på alvorlige stressbelastninger hvor barnet heller ikke får støtte til å regulere de intense affektene disse belastningene gir. Konsekvensene kan bli en overfølsomhet i strukturer som igangsetter stress, samt en underutvikling av de strukturene som skal regulere stressrespons (Nordanger og Braarud, 2017). Traumeforståelse vil derfor være et riktig perspektiv å anlegge i arbeidet omkring flere av elevene med atferdsvansker.

3.3.2 Hjernen er bruksavhengig

Hjernen er bruksavhengig og de deler av hjernen som blir stimulert, utvikler seg videre. Modning spiller også en rolle i form av at nervesystemet i visse perioder er mer plastisk og ved at det er ulike kritiske perioder for utvikling av visse egenskaper som er avhengig av bestemte typer stimulering. Sped- og småbarnsperioden ansees å være kritiske perioder for utvikling av viktige nevralt strukturer (Kolb og Gibb, 2011). I denne perioden skjer en nærmest eksplosiv utvikling. Opplevelser og indre prosesser, som følelsesmessige reaksjoner, må bli forklart og gjort forståelig gjennom trygge voksne som bidrar med samregulering. Slik utvikler barnet en hensiktsmessig forståelse av seg selv og omgivelsene. Dette utvikles i et trygt, støttende og stabilt omsorgssystem.

Som nevnt ovenfor kan traumer lede til et overfølsomt stressresponssystem og et underutviklet reguleringsystem. Dette skyldes at barnet har vært utsatt for overveldende og u håndterbare opplevelser ofte i kombinasjon med manglende reguleringsstøtte. Hjernens «alarmsentral», amygdala, varsler «kontrollrommet», hypothalamus. Her omgjøres sensorisk informasjon utenfra til aktivitet (Brodal, 1996). Nevrale og hormonelle forbindelser til hjernestammen og ut i kroppen sørger for at adrenalin skilles ut og klargjør kroppen til å takle en potensiell fare. Dersom trusselen vedvarer sender hypothalamus et hormonelt signal til binyrebarken via den såkalte HPA-aksen (hypothalamus-hypofyse-binyre-aksen). Binyrene skiller da ut stresshormonet kortisol. En av oppgavene til dette hormonet er å undertrykke prosesser som er overflødige i en kamp-/flukt situasjon. Dette er prosesser som fordøyelse, vekst og immunresponser. I en reell faresituasjon settes vi i stand til å flykte og kjempe for livet, men over tid kan effektene av kortisol ha negative effekter på kroppen (Brodal, 1996).

Forhøyet kortisolnivå og vedvarende stress har negative konsekvenser for vår kapasitet til å regulere affekt (Nordanger og Braarud, 2017). Dette kan resultere i varige forstyrrelser i hjernes aktiveringsnivå og i skolesituasjon kan dette vise seg ved at en elev har kraftige reaksjoner i situasjoner som objektivt sett skulle være relativt lite stressende eller truende. Elevens respons er med andre ord sterkere enn situasjonen skulle tilsi. Over tid vil forhøyet kortisolnivå blant annet kunne bidra til svekkelse av immunapparatet (op. cit.).

3.3.3 Sentral koherens og eksekutive funksjoner

Mange elever med svak selvregulering, svak sosial kompetanse og atferdsvansker, har vansker knyttet til sentral koherens og eksekutive funksjoner. I likhet med utvikling av selvregulering, er sentral koherens og eksekutive funksjoner delvis styrt av biologiske forutsetninger, men miljøforhold har mest å si for utviklingen. Sentral koherens handler om hvordan mennesker tar inn og sorterer inntrykk fra omverdenen for å skape en sammenhengende forståelse. Det omhandler evnen til å sette sammen enkeltelementer til en enhet, men også å bryte helheten opp i sekvenser (Kvillo, 2014). Vansker med sentral koherens kan føre til en fragmentert forståelse både av seg selv og sine omgivelser. Man «ser ikke skogen for bare trær». Eksekutive funksjoner omhandler evne til planlegging og gjennomføring av handlinger (op. cit.).

3.3.4 Affektintegrasjon og mentalisering

Atferdsvansker handler blant annet om svak emosjonsregulering. Man kan si at i stedet for språklig bearbeiding (indre dialog) for å bearbeide frustrasjoner og forvirring, utageres de verbalt og/eller fysisk. Atferdsvansker handler også om å utøve krenkende handlinger, slik som dominans, spre usikkerhet eller frykt, psykisk kontrollering osv.

Emosjonsregulering og mentaliseringsferdigheter er nært knyttet til hverandre. For å kunne regulere følelsene, må man forstå hva følelsen er, hva den handler om, før man kan agere på den. Ulike teoretikere beskriver et ulikt antall basalemosjoner, som ligger til grunn for det menneskelige følelsesregister. Monsen og Solbakken (2013) beskriver elleve basalemosjoner: *Avsky, glede, forakt, frykt, interesse, sinne, sjalusi, skam, skyld, tristhet og ømhet*. Å kunne identifisere hvilke følelser en kjenner på, gjøre seg noen tanker rundt dette og deretter agere ut fra det, beskrives som affektintegrasjon. Menneskers affektintegrasjon kan være av ulik

kvalitet. Ved svak affektintegrasjon vil en person i liten grad kunne kjenne på og benevne egne emosjoner, og følgelig agere uten særlig bevissthet rundt egen motivasjon og egne handlinger.

Mentalisering kan beskrives som ferdigheter til å forstå andre innenfra og se seg selv utenfra (Slade, 2005). Begrepet refererer til de ferdighetene vi som menneske har til å forstå egen og andres mentale tilstand, og den atferd som følger av disse tilstandene (Allen et al., 2008).

Mentalisering kan være både bevisst (eksplisitt mentalisering) og ubevisst (implisitt mentalisering).

Mentaliseringsferdigheter oppøves i samspill med andre, hvor man snakker om hvordan man har det, hvordan en person kan ha opplevd eller reagert på en situasjon osv. Barnet er omgitt av voksne som undrer seg sammen med barnet. Dette kan gjøres gjennom eventyr og historier, gjennom å snakke om dagligdagse opplevelser, lese bøker og andre aktiviteter som stimulerer fantasien og språket (Kvello, 2015). Det er nære bånd mellom språk og mentalisering, og evnen til mentalisering strekker seg neppe ut over det vokabularet man har (Milligan et al., 2007; Peterson, 2004). Det antas at det er sammenhenger mellom eksekutive funksjoner og mentalisering (Leslie, 2005). Forskningen spriker med tanke på hva som går forut for hva, eller om det utvikles parallelt (Hughes & Ensor, 2007).

Mentaliseringsteori er forankret i teori om tilknytning og regulering. Evne til mentalisering, tilknytning og regulering er gjensidig avhengige av hverandre og står i vekselvirkning med hverandre. Utvikling av trygg tilknytning og god emosjonsregulering henger nært sammen med foreldrenes evne til å gi omsorg. Barn av foreldre med gode mentaliseringsferdigheter ser ut til å utvikle en trygg tilknytning, som følge av foreldrenes sensitivitet knyttet til å tolke barnas behov. Foreldre med gode mentaliseringsferdigheter vil også ha fokus på barnets sinn og indre tilstander. Dette bidrar til å fremme positiv utvikling av barnas mentaliseringsferdigheter (Bateman og Fonagy 2012).

3.4 Atferdsvansker

I spesialpedagogisk sammenheng benyttes ofte begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer, tilpasningsvansker, utagerende vansker, disiplinproblemer, atferdsproblemer, lærehemmende atferd. I rapporten «Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak» (Skogen og Torvik, 2013), defineres noen av begrepene som omhandler atferdsvansker slik: *Eksternaliserende atferd*: En

samlebetegnelse på atferd som er synlig for omgivelsene. Dette blant annet kan omhandle typiske tegn på atferdsforstyrrelser, AD/HD. *Internaliserende atferd*: Mindre synlig atferdsuttrykk, men kjennetegnes av følelsesmessige uttrykk som nedstemthet og engstelse. *Atferdsforstyrrelser*: Refererer til de diagnostiske kategoriene som diagnosemanualene ICD-10 og DSM-IV opererer med, herunder Opposisjonell atferdsforstyrrelse og Alvorlige atferdsforstyrrelser. *Atferdsproblemer*: Refererer ikke til en diagnostisk kategori, men til eksternaliserende og normbrytende atferd. Atferden kan være både utenfor og innenfor diagnostisk område.

Uansett hvilke begrep vi velger å benytte, handler det ofte om kriserammede barn eller unge som ikke makter å finne seg til rette i den sosiale konteksten. Dette er et tema som rommer mye utrygghet, engstelse, nederlag, omsorgssvikt og sosial konflikt. Jeg vil i oppgaven benytte begrepet atferdsvansker som en samlebetegnelse på ovennevnte begreper og fenomen. Det er likevel nyttig å ha en samlende definisjon som tar opp i seg essensen av utfordringer. Ettersom mitt nedslagsfelt er skole, vil jeg benytte Ogdens (2009, s. 18) definisjon av begrepet atferdsproblemer i skolen. Her defineres atferden ut fra at den bryter med normative betraktninger:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.»

Som tidligere nevnt, refererer ikke denne definisjonen til en diagnostisk kategori, men til normbrytende atferd som hemmer læring og positiv samhandling. Atferden kan være både utenfor og innenfor klinisk område. Den vil kunne omhandle de elevene som har en konfliktpreget måte å mestre utfordringer på, samtidig som den vil kunne favne de elevene som har en mer internaliserende stil. Uavhengig av hvordan vanskene arter seg, kan atferden karakteriseres som hemmende for læring, både for den enkelte elev og for medelever. Jeg vil i denne oppgaven ha fokus på de elevene som faller inn under Ogdens vide begrepsdefinisjon. Slik unngår jeg at primærfokuset blir på patologi og diagnostiske kriterier.

3.4.1 Risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker

Ulike risikofaktorer predisponerer for utvikling av atferdsvansker. De to vanligste årsakene til at barn utvikler atferdsvansker er medfødte sårbarheter og foreldrenes omsorgskvalitet. Av medfødte sårbarheter nevnes psykisk utviklingshemming, AD/HD, autismspektervansker, samt vanskelige temperamentstrekk. De nevnte sårbarheter utfordrer foreldres sensitivitet med tanke på hvordan de møter barnas behov (Kvello, 2014).

Greene (2014) skisserer fem kategorier som beskriver de nevnte risikofaktorer:

- Eksekutive funksjoner
- Språklig prosessering/kommunikasjonsferdigheter
- Følelsesregulering
- Kognitiv fleksibilitet
- Sosiale ferdigheter

Dersom de fem punktene over er svakt utviklet, medfører det ferdighetsmangler som går på tvers av diagnostiske kriterier. Om barn møtes med krav som er høyere enn deres ferdigheter på de ulike områdene, responderer de gjerne med en atferd som anses som normbrytende. Omsorgspersoners sensitivitet knyttet til barnas ferdigheter og behov for støtte er avgjørende for en god utvikling.

Selv om enkelte temperamentstrekk, IQ/språkferdigheter, visse funksjonsnedsettelse/syndromer øker risikoen for utvikling av atferdsvansker, anses foreldres omsorgskvalitet/karakteristika som hovedårsaken til utvikling av atferdsvansker (Burt, 2009; Kjeldsen, 2013; Mesman et al., 2009; Vieno et al. 2009; Windle et al., 2010, samtlig i Kvello, 2014). Ulike vansker hos foreldrene øker risiko for utvikling av atferdsvansker hos barnet, og disse kan variere over tid. Herunder nevnes langvarig psykiske lidelser hos foreldrene, langvarig høyt konfliktnivå i familien og oppdragelsesvold. Denne type vansker hos foreldrene øker risikoen for en dysfunksjonell eller disharmonisk familie. Dette ansees som høyrisikofaktorer for utvikling av atferdsvansker (Millis et al., 2013).

Kvello (2015) kategoriserer utvikling av atferdsvansker til å gå fra primær- til kvartærnivå, hvor primærvansker refererer til de opprinnelige vanskene, som ofte er medfødt og kan gis en biologisk forklaring. Primærvansker hos omsorgspersoner kan prege deres utøvelse av omsorg og påvirke barnets utvikling og livssituasjon. Eksempler på følger av primærvansker

hos omsorgsperson kan være disharmoni i form av høyt konfliktnivå, kommunikasjonsvansker eller lite egnet omsorgsrepertoar. Dette vil blant annet kunne påvirke kvalitet av tilknytning. Andre vansker som kategoriseres som sekundærvansker er språkvansker, svakt felles fokus, svakt utviklet sentral koherens, svak selvregulering/svakt utviklede eksekutive funksjoner, svake ferdigheter i å fortolke non-verbalt språk (op. cit.). Dette kjenner vi igjen som kjerneelementer i utvikling av selvregulering. I skolesammenheng bør innsatsen derfor i stor grad konsentreres omkring primær- og sekundærnivå, og fokusere på å styrke elevers emosjonsregulering.

3.4.2 Sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og leseferdigheter

Arnesen og kolleger (2018) har sett på hvordan man i norsk skole kartlegger/vurderer elevers sosiale ferdigheter og leseferdigheter. Sosiale ferdigheter og leseferdigheter ansees å være avgjørende for å gjøre det bra på skolen. Det er derfor viktig å identifisere utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter og/eller leseferdigheter. Etersom begge ferdigheter er svært viktige for livsmestring, ansees det som svært viktig å avdekke vansker og iverksette tiltak tidlig. Undersøkelser viser at det er høy korrelasjon mellom sosiale ferdigheter og leseferdigheter. Undheim og kolleger (2011) har i en studie av norske ungdommer i alderen 12–15 år, sammenliknet forekomst av emosjonelle og atferdsvansker hos elever henholdsvis med og uten lesevansker. Gruppen elever med lesevansker skårer signifikant høyere både på internaliserende og eksternaliserende vansker. I oppfølgingsstudiet som ble foretatt ett år etter den første undersøkelsen, viser resultatene at lesevansker predikerer høyere grad av sosiale vansker enn for gruppen uten lesevansker, uavhengig om eleven har mottatt spesialundervisning eller ikke. Forskergruppen konkluderer med at denne elevgruppen bør motta spesifikk lesetrening parallelt med sosial ferdighetstrening.

3.4.3 Forekomst av atferdsvansker

I 2013 kom rapporten «Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak.» Denne ble utformet av Folkehelseinstituttet (FHI) på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). Rapporten konkluderte med at beregnet forekomst av diagnostiserbar atferdsforstyrrelse i Norge var på til sammen 3,5 prosent. Av disse utgjorde opposisjonell atferdsforstyrrelse 1,8 prosent og atferdsforstyrrelse 1,7 prosent. Det var en overvekt av gutter i begge kategorier (Skogen og Torvik, 2013). Av barn som henvises til psykisk helsevern i Norge, utgjør barn med atferdsforstyrrelser, sammen med hyperkinetisk forstyrrelse (AD/HD), den største gruppen (op. cit.).

Kunnskapsdepartementet (2017) rapporterer om at så mange som 15–20 prosent av norske elever på 1.–10. trinn strever med sosio-emosjonelle vansker, som angst, atferdsvansker og depresjon, og/eller fagvansker som påvirker skoleprestasjonene.

Mange av de elevene som i rapporten utgjør de 15–20 prosentene med et sosialt-emosjonelt strev eller fagvansker som påvirker skoleprestasjonene er elever som vil falle inn under Ogdens definisjon av atferdsproblemer; altså de som utviser en atferd i skolen som oppfattes som normbrytende og forstyrrende både for seg selv og andre.

3.4.4 Forståelse av atferdsvanske

Forståelse av atferdsvansker avhenger av teoretisk ståsted. Dette vil ha stor betydning for hvilke tiltak vi velger å sette inn i møte med barn og ungdom som oppleves å ha en atferdsvanske. Grovt sett kan vi si at forståelse av atferdsvansker kan deles in i to; en med fokus på individet og en med fokus på atferden i et relasjonelt perspektiv.

3.4.4.1 Atferdsvansker i et individperspektiv

Ved å forstå atferdsvansker ut fra et individfokus, vil en i stor grad kunne tenke at det er individet som *har* problemet, som en egenskap ved barnet (Ogden, 2006). Når en elev ikke oppfyller kriteriene til de konstruerte normene, vil det følgelig kunne konkluderes at det er noe «galt» ved eleven. Vi vet imidlertid mye om hvordan samhandling mellom barnet og viktige voksne er av stor betydning for om barnet utvikler atferdsvansker eller ikke. Sloth (2012) problematiserer at atferdsvansker forklares ut fra et individperspektiv da dette kan føre

til en mer individfokuset praksis i skolen, som i sin tur medfører en eksklusjon fra ordinær undervisning.

3.4.4.2 Atferdsvansker i et relasjonelt perspektiv

Ser vi atferdsvansker i et relasjonelt perspektiv, har vi ikke fokus på individets feil og mangler, men ser på atferdsvanskene i lys av relasjoner mellom individer i et miljø. Ut fra denne tenkningen må problematferd forstås ut fra en sammenheng mellom prosesser som foregår i det sosiale systemet eleven er en del av, mer enn det rent individrettede fokus. Et eksempel på atferdsvansker forstått i et relasjonelt perspektiv er Pattersons (1982) sosiale læringsperspektiv. Patterson (op. cit.) anser utvikling av atferdsvansker å bunne i at barn lærer utagerende atferd gjennom samhandling med voksne, primært i familien. Den antisosiale atferden videreutvikles i møte med barnehage og skole. Ved at voksne bruker virkemidler som kjefting og roping for å få barna til å gjøre som de får beskjed om, startes et samhandlingsmønster preget av tvang. Et slikt samhandlingsmønster lærer barna at trassighet og sinne «lønner seg» fordi de på den måten kan presse de voksne rundt seg. Et eksempel kan være at læreren vegrer seg for å stille krav til en elev for å unngå negativ atferd fra elevens side. I dette perspektivet anses atferd som noe som kan læres og avlæres. Et sosialt læringsperspektiv danner utgangspunkt for flere profilerte program rettet mot behandling og forebygging av atferdsvansker, blant andre «De Utrolige Årene» (Webster-Stratton, 2005)

3.4.4.3 Atferdsvansker i et systemperspektiv

Bronfenbrenner (2005) står bak det vi omtaler som et bioøkologisk perspektiv. Dette var i sin tid en reaksjon på en individorientert dominans innenfor utviklingspsykologien. Det bioøkologiske perspektivet kan beskrives ved hjelp av transaksjonelle modeller. Transaksjonelle modeller forklarer hvordan samspill mellom ulike aktører og faktorer i et system påvirker hverandre gjensidig. Dermed anser man ikke at en vanske enten befinner seg i eleven *eller* i omgivelsene, men at aktørene er i kontinuerlig og gjensidig interaksjon og at denne endres over tid (Smith, 2004).

3.4.4.4 Traumeperspektiv på atferdsvansker

I arbeid med barn med atferdsvansker er det viktig å inneha kunnskap som gjør at uartig atferd kan forstås ut fra et traumeperspektiv. Det kan hjelpe oss å se bak tilsynelatende uforståelig atferd med en kunnskap som gjør atferden mer forståelig for oss, slik at vi i større grad har mulighet til å bidra med støtte.

Vi mennesker er født med forskjellig følsomhet eller sårbarhet for ulike påkjenninger. Hvordan vi påvirkes av disse avhenger av flere faktorer. Påkjenninger aktiverer følelser i oss og disse følelsene trenger å bli møtt med forståelse og omsorg fra andre. Dette har en regulerende effekt, som igjen gjør oss bedre i stand til å takle overveldende følelser de gangene vi ikke har tilgang på noen utenfra som kan regulere oss (Nordanger og Braarud, 2017). Stadige erfaringer med ikke å bli møtt eller forstått kan ha skadelig effekt blant annet i form av reguleringsvansker, fordi barnet ikke får støtte i utvikling av sin selvregulering. For å takle overveldende og skremmende følelser er barnet avhengig av trygg og god reguleringsstøtte. Nevrobiologisk forskning har bidratt til økt kunnskap om hvordan gjentatte skremmende erfaringer utvikler og styrker nevralt systemer som bidrar til å utløse affekt, mens gjentatte erfaringer med å bli regulert fremmer utviklingen av systemer som bidrar til å regulere affekt. Oppsummert kan vi si at reguleringsstøtte bygger reguleringsystemet, mens trusler styrker alarmsystemet. Dersom barn over tid utsettes for traumatisk stress kombinert med manglende reguleringsstøtte, omtaler vi det som utviklingstraumer. Et eksempel på dette kan være barn som utsettes for overgrep og vold av personer som også skal gi reguleringsstøtte (op. cit.).

Ved ulike former for erfaringer som gir et aktivt stress-responssystem, får barna et uttrykk som omverdenen, eller skolen, oppfatter som atferdsvansker. Når barnets stressresponssystem blir sensitivert, kommer det raskt utenfor sitt toleransevindue. Samtidig vil reguleringskapasiteten forbli underutviklet ettersom barnet ikke får øvd opp de systemene som regulerer affekt. Den atferd barn med utviklingstraumer har, går på tvers av diagnostiske kategorier. Atferdsuttrykket vil kunne variere fra barn til barn og det vil i noen grad avhenge av når i barnets utvikling belastningen fant sted og belastningens sammensetning. Trygge voksne vil kunne gi regulerende omsorg, som i sin tur fremmer utvikling av barnets egne regulerende systemer (Nordanger og Braarud, 2017). Barnets omsorgssystemer en viktig arena for endring. I dette arbeidet er skolen vesentlig (Brandtzæg et al., 2016). Trygge voksne som har kunnskap og holdninger som setter de i stand til å utøve regulerende omsorg overfor elever med atferdsvansker vil bidra til å bygge økt reguleringskapasitet hos disse elevene (op.

cit.). En elev trenger ikke være traumeutsatt for å nyte godt av en traumebevisst tilnærming, hvor fokuset er å fremme utvikling av elevens egne regulerende systemer.

I den senere tid har det psykologiske – og til en viss grad det pedagogiske fagfeltet, begynt å vektlegge betydningen av det vi kan omtale som en mentaliserende, eller følelsesregulerende tilnærming. Et slikt perspektiv har fokus på stressaktivering og regulering i lys av nevrobiologi, utviklings-, tilknytnings- og traumepsykologi. For å gjøre de teoretiske perspektivene mer tilgjengelig og lettfattelig, har fagfeltene utarbeidet ulike modeller som forklarer komplekse nevrologiske prosesser som er av stor betydning for vår fungering som mennesker. Modellene bidrar til å bygge en bro mellom ulike fagtradisjoner og til å skape en felles forståelse og et felles språk.

I det neste kapitlet vil jeg presentere tre modeller som er tuftet på teorier beskrevet i dette kapitlet. Jeg har valgt modellene fordi de er mentaliseringsfremmende og nyttige for å skape en felles forståelse og et felles språk. Jeg har valgt disse modellene fordi de allerede benyttes av instanser PPT samarbeider mye med, som Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) og Barneverntjenesten. Modellene vil danne grunnlag for min veiledningsmodell for å fremme en reguleringsstøttende skole.

- Modellen «Toleransevinduet for optimal aktivering» (Siegel, 2012), beskriver menneskers aktiverings- og affektsvingninger. Den visualiserer når eleven er best i posisjon til læring, nemlig når han er innenfor sitt toleransevindu. Modellen beskriver også hva som foregår inne i eleven når han befinner seg i henholdsvis overaktivert eller underaktivert tilstand. Når en elev har et smalt toleransevindu og raskt kommer i en hyper- eller hypoaktivert tilstand, omtaler vi det gjerne som en atferdsvanske.
- Modellen «Trygghetssirkelen – COS» (Marvin et al., 2015), visualiserer tilknytningsteorien og viser hvordan barn har grunnleggende behov for både utforskning og beskyttelse og trøst. I skolehverdagen vil behovene kunne veksle mellom elevs motivasjon for utfoldelse, lek og kreativitet på den ene siden og behov for trøst, organisering av følelser og støtte på den andre siden.
- Modellen «Traumebevisst omsorg – TBO» bygger på Bahts modell «Traumainformed care» (Bath, 2008), og tar utgangspunkt i traumepsykologi. Grunnpilarene i en traumebevisst tilnærming er relasjon, trygghet og følelsesregulering. Modellen gir en grunnleggende forståelse av nevrobiologi og beskriver hjernens fungering og traumers

konsekvenser for læring. I tillegg vil de holdninger som Greene legger til grunn for sin teori danne grunnmuren i min modell, nemlig: «Kids do well if they can!» Jeg vil ikke gjøre rede for hele Greenes teori, men de grunnleggende holdningene vil være bidragende for å understøtte det menneskesyn som ligger til grunn for holdninger i møte med elever med atferdsvansker.

4 Presentasjon av modell til bruk ved veiledning i skolen

De teoretiske perspektiv og empiri jeg har bygget min forståelse av atferdsvansker/svak selvregulering/mangelfull sosial kompetanse på, har ledet til utvikling av en modell som jeg ønsker å benytte i veiledning av skoleansatte. Denne modellen presenteres i dette kapitlet. I arbeidet med å veilede skolene i en følelsesregulerende forståelsesramme, hentes nye faglige retninger inn i skolen. Teorier knyttet til nevrobiologi, tilknytnings-, utviklings- og traume psykologi vil danne en ny plattform for forståelse av læring og betydning av reguleringsstøtte. Dette er en forståelsesramme som vil kunne oppleves som annerledes enn hva mange pedagoger kjenner fra sin utdanning. I arbeidet for å bygge bro mellom ulike fagtradisjoner vil det være nyttig å benytte modeller, analogier og språk som alle kan forstå. En allmengjøring av språket og modellene i skolen bidrar til å skape en ny grunnforståelse som kan danne en pedagogisk plattform. Dette kan bidra til at de voksne i skolen i større grad er i stand til å forstå en elev som står i en vanskelig situasjon, samt være bedre rustet til å gi reguleringsstøtte. Modellen som presenteres kan omtales som mentaliseringsfremmende modell. De vil først og fremst hjelpe de voksne med å innta en mentaliserende holdning i møte med elever. Dette vil igjen skape grunnlag for arbeidet med å fremme selvreguleringsferdigheter hos elevene.

4.1 Psykoedukasjon

I arbeidet med metodeutvikling for å sikre et innhold og en form som øker sannsynlighet for at barnet hjelpes over fra ytre regulering og over til fasene sam- og selvregulering, vil psykoedukasjon av skolepersonalet være en måte å arbeide på. Vermeulen (2008) forklarer begrepet psykoedukasjon som ulike undervisningsbaserte eller pedagogiske intervensjoner med hensikt å gi mennesker redskaper eller ferdigheter til å kunne ta livet i sine egne hender. Kjernen i psykoedukasjon er at det skal kunne bidra til både en følelsesmessig endring og en atferdsendring som følge av økt forståelse av årsakssammenhenger.

I saker hvor skolen beskriver strev knyttet til atferdsvansker, har det ofte gått så langt at både de voksne og medelever årsaksforklarer den negative atferden til stabile, internaliserte

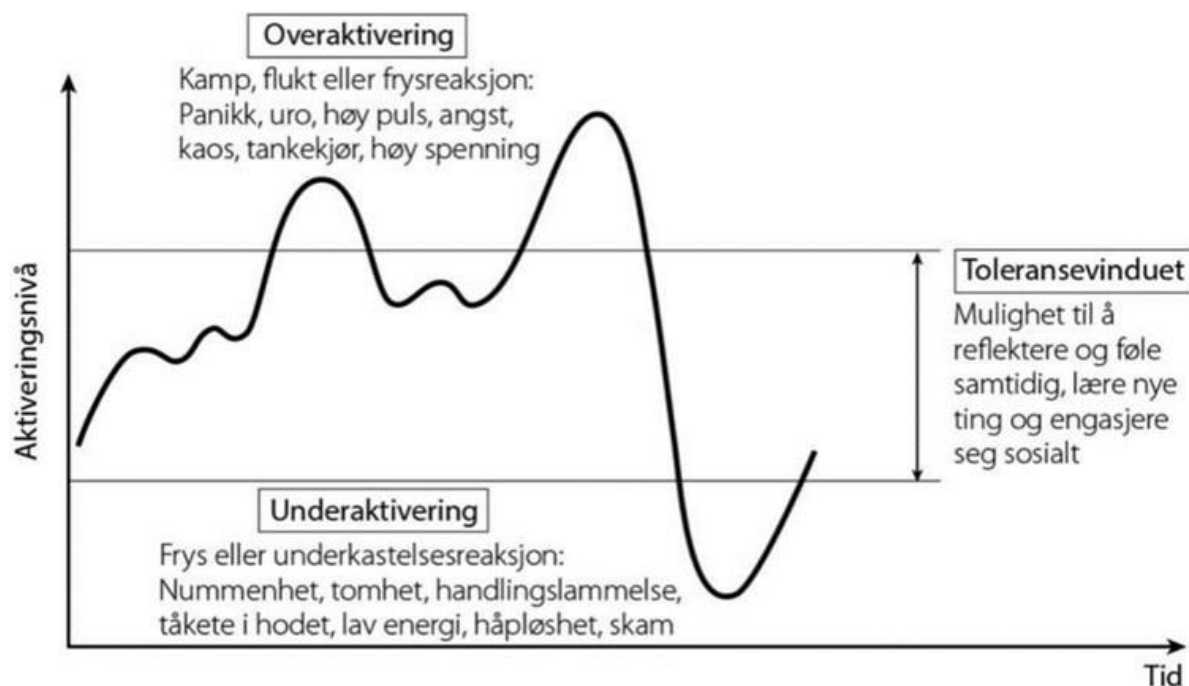
negative faktorer hos barnet: «han/hun er manipulerende, slem, utspekulert osv.». Ofte har det vært vanskelig over lang tid og de voksne trenger hjelp til å se bak atferden. Ved å hjelpe skolene til å dreie fokus fra at barnet «er vanskelig», til at barnet «har det vanskelig.», vil det kunne føre til en dreining i arbeidet rundt eleven. Ved å se atferdsvansker som et uttrykk for at eleven har et bakenforliggende strev, og ved å ha økte forutsetninger til å ha en mentaliserende holdning til elevene, er det muligheter for at de voksne oppnår både en følelsesmessig og atferdsmessig endring som vil påvirke hvordan de møter de barna som beskrives å ha en atferdsvanske.

I modellen benyttes elementer fra Toleransevinduet for optimal aktivering, Trygghetssirkelen og Traumebevisst omsorg, heretter kalt TBO, i psykoedukasjon for å bevisstgjøre skolens ansatte og støtte dem i utvikling av væremåter (mer enn tiltak) som fremmer selvregulering hos barn med atferdsvansker. Holdningene som danner bakteppe for modellen kan oppsummeres med Greenes mantra: «Kids do well if they can!» (Greene, 2014). Målet med psykoedukasjon er primært å øke deres forståelse, holdninger og mentaliseringsferdigheter, sekundært å lære bort «konkrete grep/knep» for hvordan de skal håndtere den utfordrende atferden.

4.1.1 Toleransevinduet for optimal aktivering

Kjernen i toleransevinduet er forståelse av hvert enkelt barns optimale aktiverings- og affektsvingninger. Det er når barnet er innenfor toleransevinduet at hun eller han lærer lettest og er oppmerksomt til stede i relasjoner og situasjoner. Dersom man befinner seg over toleransevinduet, er man i en såkalt hyperaktivert tilstand. Det innebærer bl.a. forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus. I en slik tilstand vil oppmerksomheten rettes mot den kroppslige tilstanden (Jacobsen, 2010). Det vil være vanskelig for barnet å skape emosjonell mening til denne indre aktiveringen, og i en klasseromssituasjon vil eleven ofte oppleves som urolig og ukonsentrert.

Befinner man seg derimot under toleransevinduet, omtaler vi det som en hypoaktiv tilstand, som innbefatter redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus. En underaktivert elev lar seg i liten grad påvirke av ytre hendelser. Dette medfører at eleven mister informasjon og motivasjon til handling.



Figur 3: Toleransevinduet for optimal aktivering av Siegel (2012).

Figur 3 illustrerer menneskets optimale aktiverings- og affektsvingninger. Innenfor den sonen vi omtaler som «toleransevinduet» er vi i den optimale tilstanden for å lære og er godt regulert.

Vi har ulike grenser for når vi befinner oss hvor i forhold til toleransevinduet vårt, og det vil også variere hos den enkelte person. Dette blir påvirket av emosjonell tilstand og erfaringer. I tillegg vil det avhenge av faktorer som temperament og andre genetiske disposisjoner. En annen viktig faktor i denne sammenheng, er sosial kontekst. Vi tenderer til å tåle mer når vi er sammen med folk vi føler oss trygge på (Siegel, 2012). Dette taler for at skoleansatte bør nedlegge en vesentlig innsats for at elever skal føle seg forstått og anerkjent. Dette bidrar til at eleven føler seg trygg og verdifull og gir trygge relasjoner (Drugli, 2012).

Emosjoner kan være positive og negative. Negative emosjoner vil kunne bidra til at elevens toleransevindu smalnes. Fokuset på det som eventuelt oppleves som truende og utrygt bidrar til at eleven kommer ut av toleransevinduet, i form av en over- eller underaktivering, og læringsutbyttet er minimalt. Positive emosjoner derimot vil kunne bidra til det som kan beskrives som en utvidelse av toleransevinduet. Ved et romslig toleransevindu vil eleven være i stand til å ha et generelt overblikk, være mer kreativ og opparbeide en større kapasitet til læring. Videre vil en lærings situasjon preget av positive emosjoner bidra til at eleven får økt

kapasitet eller robusthet til å tåle å mislykkes. Man kommer seg igjennom nederlag med en visshet om at det går fint.

Barn som utviser atferdsvansker i skolen har ofte et smalt toleransevindu slik at det skal lite til før de blir overaktiverte og kommer ut av toleransevinduet sitt. Disse barna vil ofte kategoriseres som underregulerte, ettersom de har svake mestringsstrategier for å takle den affektive aktiveringen. Den atferden som da utvises omtaler vi ofte som atferdsvansker dersom dette skjer hyppig. Ikke alle barn går opp i en hyperaktivert tilstand, noen faller heller ned i en hypoaktivert tilstand. I skolehverdagen er det nok slik at de elevene som karakteriseres som hyperaktiverte utfordrer sine omgivelser i større grad enn de vi omtaler som hypoaktiverte. Det er likevel viktig at man som voksen i skolen har blick for begge tilstander, slik at en kan bidra med reguleringsstøtte for å få eleven inn i sitt toleransevindu igjen.

En elev som befinner seg utenfor toleransevinduet sitt er i behov av reguleringsstøtte. Trygge, forutsigbare og omsorgsfulle voksne som tilbyr reguleringsstøtte i form av samregulering, vil kunne hjelpe eleven inn i sitt toleransevindu igjen. På sikt vil eleven kunne internalisere reguleringsstøtten som ligger i relasjonen til den trygge voksne, og det etableres indre arbeidsmodeller, eller skript, av hvordan han kan regulere seg selv. Dette kan beskrives som prosessen fra ytre regulering mot sam- og selvregulering (jfr, s. 14-15)

Greenes (2014) modell CPS (Collaborative Problem Solving) har som utgangspunkt at barn utviser atferdsvansker dersom de stilles overfor krav og forventninger de ikke har ferdigheter til å innfri. Dersom skolens krav overgår elevens ferdigheter vil eleven kunne ty til atferd som vi anser som typisk for atferdsvansker. Greene omtaler denne type atferd for «the spectrum of looking bad», hvor atferden graderes i et kontinuum fra tilbaketrekking og gråt til utagerende og voldelig atferd (op. cit.) Denne type atferd vil kunne beskrives som selvbeskyttende og kan sammenliknes med det å befinne seg utenfor toleransevinduet. Ofte kan unngåelse av skam og nederlag være en motivator for å ty til denne type atferd.

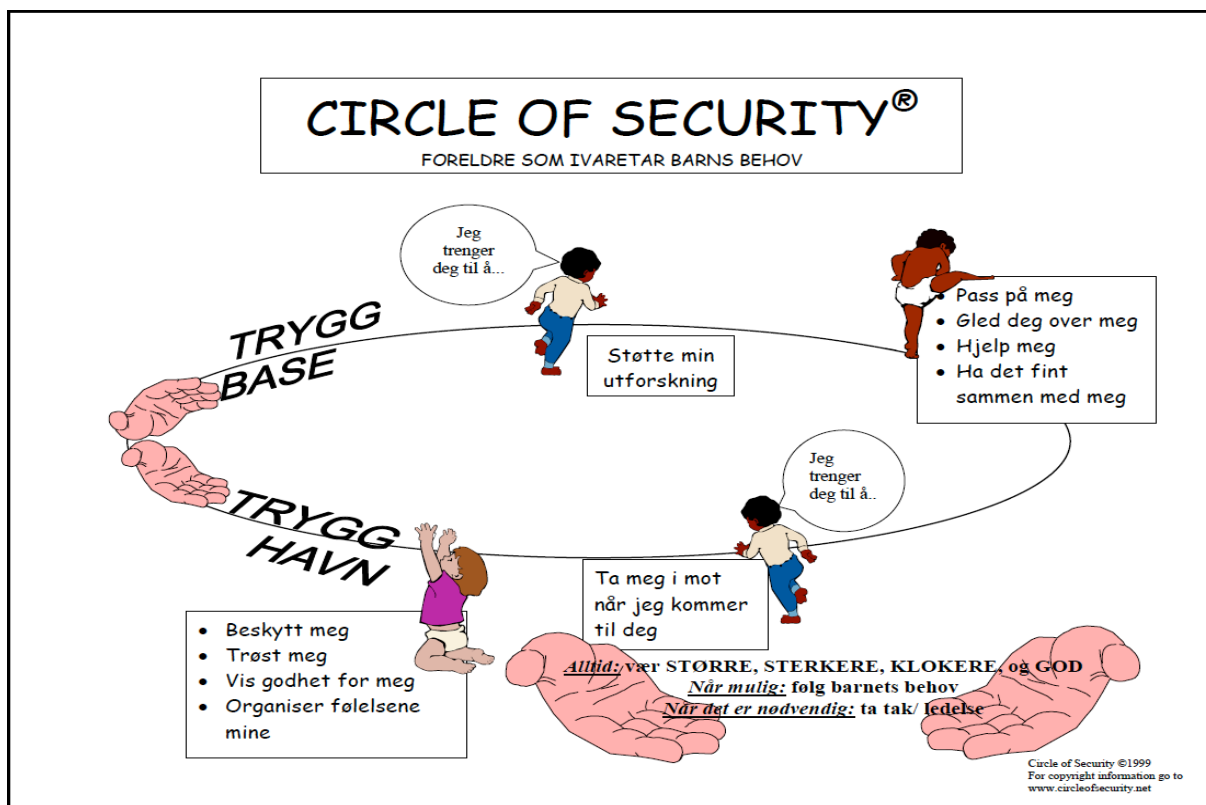
Kunnskap om toleransevinduet vil kunne bidra til en bevissthet hos lærere om stressaktivering og behovsbevissthet hos elevene. Slik kunnskap kan hjelpe de voksne i skolen til å forstå hvordan de kan bidra med reguleringsstøtte. De voksne kan bidra med reguleringsstøtte ut fra hvor i utviklingen av selvreguleringsferdigheter eleven er. Dette er ferdigheter som utvikles i sosiale interaksjoner og læres gjennom forutsigbar og trygg ytre regulering. Etter hvert vil

eleven ha mindre behov for ytre regulering og bevege seg over i stadiet for samregulering. Et viktig moment i både ytre- og samregulering er at de skoleansatte hjelper eleven å få tak på hvilke følelser eller emosjoner som ligger bak aktiveringen. En slik organisering av følelsene gjøres ved at voksne benevner og aksepterer følelsene til eleven. Å akseptere elevens følelser er ikke det samme som å tillate all atferd. Ved at voksne støtter eleven i sin organisering av følelser, blir følelsene mindre overveldende for eleven og det blir lettere å la seg veilede av en voksen dersom dette er nødvendig (Marvin et al., 2015). Gjennom stadige erfaringer av ytre- og samregulering vil eleven opparbeide større grad av selvreguleringsferdigheter.

4.1.2 Trygghetssirkelen – COS (Circle of Security)

Trygghetssirkelen er en tilnærming som visualiserer tilknytningsteorien, men regnes også som en mentaliseringsstimulerende metode for omsorgspersoner. Modellen er utviklet av Marvin og kolleger (2015). Trygghetssirkelen viser hvordan grunnleggende behov, tilknytning og utforskning, henger sammen. Modellen baseres på følgende prinsipp, som metaforisk kan framstilles som en vippehuske. På den ene siden er det situasjon og relasjon, på den andre siden er det lek, læring, kreativitet og utfoldelse. Når elever er i utforskningsmodus, altså motivert for å leke, lære, være kreative og utfolde seg, er de opp på sirkelen. Flere ganger i løpet av en dag vil elever være ned på sirkelen, for eksempel pga. at de er slitne, sultne, er usikre på situasjon og relasjon. Deres interesse for å leke, lære, være kreative og utfolde seg er da lav. Det innebærer at lærere må gi ulik omsorg og regulering alt etter om eleven er opp eller ned på sirkelen. Nedre del av sirkelen beskriver barnets tilknytningsbehov. Barnet blir tatt imot av den nederste hånden. Denne representerer den trygge voksne med sensitivitet overfor barnet og dets behov. Kanskje trenger barnet trøst og reguleringsstøtte, eller simpelthen bare nærhet og bekreftelse. Med visshet om at det vil bli ivaretatt, søker barnet trygge voksne for emosjonelt påfyll og/eller reguleringsstøtte.

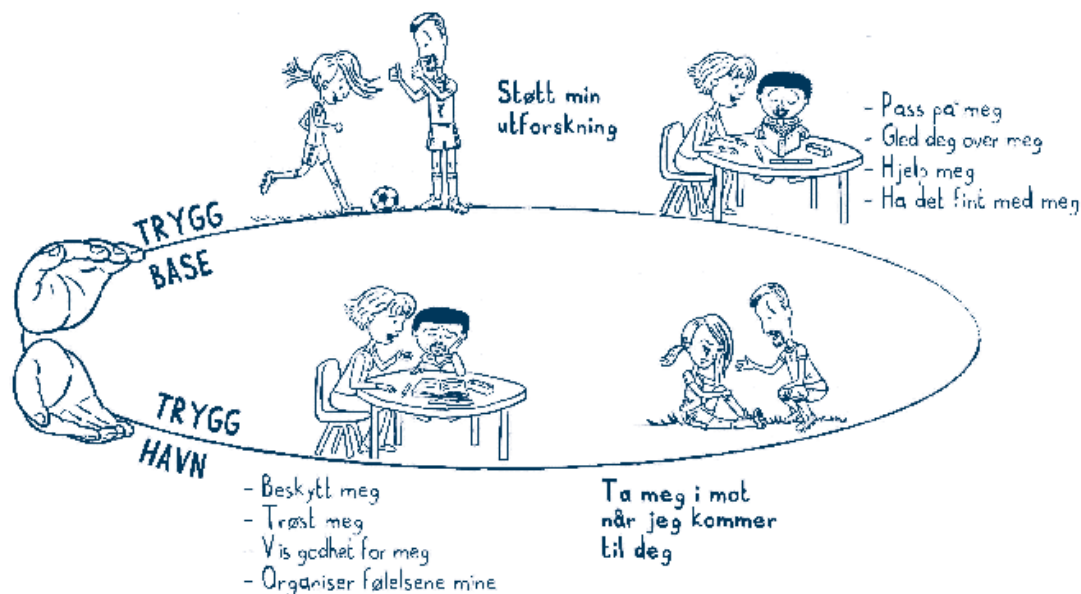
Den øverste hånden representerer her den trygge voksne som støtter barnet i dets utforskning, slik at barnet utvider sin horisont i trygg forvisning om at omsorgspersonen er der og passer på. Trygghetssirkelen viser dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet (Marvin et al., 2015).



Figur 4: Trygghetssirkelen. (Hentet fra Circle of Security).

Figur 4 illustrerer metaforen opp versus ned på sirkelen. I firkanten øverst til høyre skisseres hensiktsmessig omsorgsattferd når barn er opp på sirkelen, altså lærings-/utforsknings-/utfoldelsesmodus. I firkanten nederst til venstre, beskrives nyttige omsorgsferdigheter når barnet er ned på sirkelen, altså ved stress, slitenhet, eller når barn er utrygge i situasjon eller på person.

Trygghetssirkelen er med på å styrke den voksnes mentaliseringsevne og gir kunnskap om betydningen av trygghet og trygge relasjoner (Brandtzæg et al., 2016). Modellen ble primært utviklet med tanke på foreldreveiledning, men den har i høyeste grad overføringsverdi til arbeid inn mot skoleansatte. De elevene som betegnes å ha en atferdsvanske befinner seg ofte nederst på sirkelen, med behov for å få hjelp til å organisere følelsene sine og føle seg ivaretatt av en trygg voksen. I skolesammenheng vil de voksnes forståelse av betydningen av elevenes opplevelse av trygghet og tilgang på en trygg relasjon være med på å gi et godt grunnlag for hvordan man møter elevene.



Figur 5: Trygghetssirkelen for skole. (Hentet fra Brandtzæg et al., 2016).

Figur 5 illustrerer skoleelevens behov oppe og nede på sirkelen. Den samme omsorgsattferd som illustrert på sirkelen for små barn, er den som anbefales for skoleansatte overfor elever generelt.

4.1.2.1 “Større, sterkere, klokere og god”

Ett av mantraene i COS er at voksne skal være «større, sterkere, klokere og god» (Marvin et al., 2015). Dette oppsummerer det som beskriver sensitiv ytre-regulering og er viktig for voksnes inntoning mot elevens atferd og følelsesmessige tilstand når man skal støtte eleven inn i sitt toleransevindu igjen. Det fordrer at voksne har kapasitet og klokskap til å kunne ramme inn og romme eleven. Dette kan også beskrives som ytre- og samregulering. Det krever ekstra bevissthet og kunnskap for å inneha disse holdningene og væremåte som viser eleven at man er større, sterkere, klokere og god – særlig i møte med elever som utviser atferdsvansker. Dette har sammenheng med at mye av den atferden som gjør at vi omtaler det som atferdsvansker, virker provoserende og krenkende på oss, og vi reagerer ut fra dette. COS benytter begrepet «haimusikk» for å beskrive kroppens alarmsignal som utløses av vår implisitte hukommelse (Marvin et al., 2015). Dette er kroppens forsvarsmekanisme, som henger sammen med voksnes tilknytningsforhold fra egen barndom. Voksne som er bevisst egen haimusikk, hva som trigger en, er bedre i stand til å regulere egen negativ affekt. Elever med atferdsvansker vil med sin krevende atferd, kunne trigge læreres haimusikk, som leder til at lærerne har reaksjonsmønstre som kan bli for emosjonelle, for umodne og som gjerne overrasker dem selv fordi det ikke er slik de ønsker eller oppfatter seg til å være. Det kan

virke skremmende på lærere, som følgelig unngår eleven i etterkant eller iverksetter urimelig hard regulering for å kontrollere eleven. Ved å ha en bevissthet om egen haimusikk eller egne trigger, kan man som voksen skifte fra «autopilot» til «manuell styring», og slik unngå å handle reaktivt. Dette kan sammenliknes med toleransevinduet. Man har kjennskap til eget toleransevindu og har en forståelse for hva som gjør at man blir hyper- eller hypoaktivert.

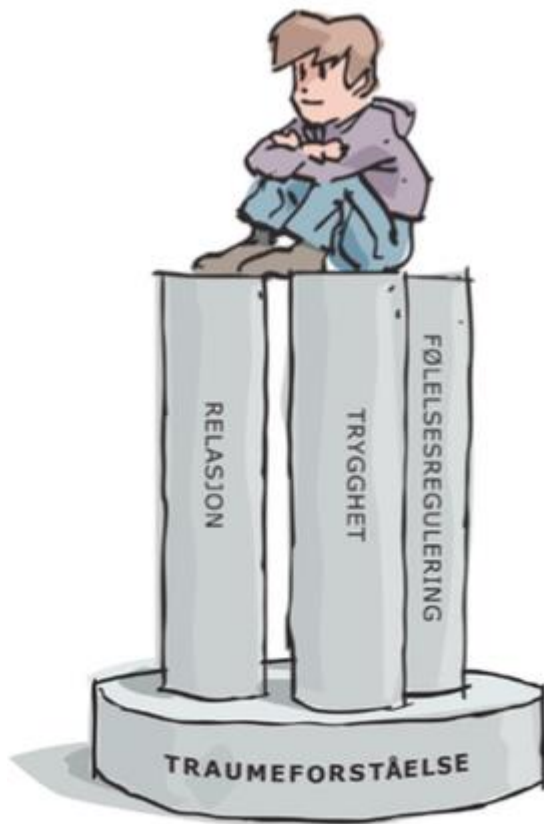
I arbeidet for å oppøve bedre emosjonsregulering hos elever med atferdsvansker, handler det primært om hva de voksne aktivt gjør når eleven har det vanskelig eller er utenfor toleransevinduet sitt. Å ha kunnskap om hvordan man på en klokest mulig måte kan bidra til samregulering for å støtte eleven tilbake til toleransevinduet sitt, bidrar lærerne til at eleven med øvelse vil være bedre i stand til å regulere seg selv. Dette kan ivaretas av voksne i skolen, uten at de har terapeutisk kompetanse/utdanning. Barns naturlige tilbøyelighet til å lære nye ting utløses mest effektivt når de føler seg trygge. Og barns trygghet har sammenheng med tilgang til vennlige voksne (Brandtzæg et al., 2016). Å være en vennlig og trygg voksen krever ikke terapeutisk utdanning. For å kunne respondere sensitivt ut fra elevens forutsetninger til å møte omverdenens krav, er det nyttig å ha en forståelse av eventuelle sårbarheter, eller områder Greene (2014) omtaler som «lagging skills», eller forsinkede ferdigheter. Som tidligere nevnt, kategoriserer Greene disse som; eksekutive funksjoner, språklig prosessering/kommunikative ferdigheter, følelsesregulering, kognitiv fleksibilitet og sosiale ferdigheter (jf. s. 26). En forståelse for elevens mulige forsinkede ferdigheter på ett eller flere av disse områdene, gir den voksne bedre forutsetninger for å stille krav som er i samsvar med elevens ferdigheter. Dette alene har en regulerende effekt, fordi eleven ikke settes i en vanskelig posisjon ved å skulle innfri krav som er utenfor rekkevidde.

4.1.3 Traumebevisst omsorg (TBO)

Sentralt i Baths perspektiv «Traumebevisst omsorg», heretter omtalt som TBO, finner vi begreper vi kjenner igjen fra tilknytningspsykologien; trygghet, relasjon og følelsesregulering. Bath (2008) kaller dette «de tre pilarene for traumebevisst omsorg». TBO er en forståelsesramme som gir oss et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan vi kan møte barn og unge som er utsatt for krenkelser og psykologiske traumer. TBO gir oss en forståelse av hvordan ulike traumer påvirker barns utvikling både emosjonelt, biologisk, kognitivt og sosialt (Jørgensen et al., 2013). For lærere vil det være viktig å ha kunnskap om at elever med

utviklingstraumer har fått en stimulering som gjør at hjernen er stimulert for overlevelse og ikke læring (Stien & Kendall, 2004).

Modellen kan med hell benyttes uten at elever er utsatt for traumer. Fokuset vil være å forstå eleven ut fra hvilke behov eleven har. Hvilke behov uttrykker eleven med atferden sin? Hva kan skoleansatte gjøre for å dempe elevens aktivering og bidra med reguleringsstøtte? For at den voksne skal kunne «lese eleven» og forstå hvilke behov som kan ligge bak atferden, vil den voksnes mentaliseringsferdigheter være viktig.



Figur 6: De tre pilarene for traumebevisst omsorg.

Figur 6 illustrerer de tre hovedprinsippene i Baths (2008) modell TBO hvor forståelse danner plattformen, mens følelsesregulering, trygghet og relasjon beskriver tiltakets hovedinnhold.

De tre prinsippene i Baths metode er knyttet til alle menneskers grunnleggende behov:

- Trygghet: Mennesker har behov for følelsesmessig, åndelig og kulturell trygghet. Det er her snakk om en subjektiv følelse av opplevd trygghet, som er et fundamentalt

behov hos mennesker. Overveldende stress og pågående traumeopplevelser medfører endringer i barnehjernen. Dette kan blant annet føre til at en elev kan utvise kraftigere reaksjoner enn en situasjon objektivt sett skulle tilsi. En årsak kan være at elevens alarmsystem er sensitivert og reaksjonene oppleves av omverdenen å være ute av proporsjoner. Dette har sammenheng med at eleven opplever situasjonen som farlig eller truende, ettersom alarmsystemet reagerer med pågående alarm til tross for en ufarlig situasjon (Perry, 2006). En elev med manglende ferdigheter til å skille mellom trygge og farlige omgivelser vil respondere uhensiktsmessig på den han opplever som truende. Benytter vi toleransevinduet som bilde, vil dette kunne beskrives som smalt og eleven oppleves som hyperaktiv og vaksom. Vi ser et forhøyet kortisolnivå (stresshormon) hos barn som er traumatisert, selv når de ser ut til å være trygge og i flyt (Nordanger og Braarud, 2017). Det er fundamentalt å danne et trygt miljø rundt eleven – dette er omsorgssystemets ansvar. I arbeidet med å tilby eleven opplevd trygghet er det vesentlig at de voksne er i stand til å se bak atferden til eleven og søke å forstå den emosjonelle smerten som ligger bak atferden. Dette omtales som den «primære smerten» (Perry, 2006). Dersom de voksne kun fokuserer på den observerbare atferden og korrigerer av denne, risikerer man å påføre eleven ytterligere traumer.

- Relasjon utgjør den andre pilaren i Baths modell. I originallitteraturen benyttes begrepet «connection», som etter min mening dekker mer enn det norske begrepet «relasjon». Opplevelsen av trygghet er tett knyttet til relasjon, som igjen henger sammen med tilknytning. Mange traumatiserte barn har mistet sin tro på voksne. De kan ikke stole på de nærmeste relasjonene. De representerer stress og utrygghet. Dette fører til at barnet ikke føler seg trygg på andre voksne heller. Ofte blir barna engstelige og stressede i nærheten av andre voksne. Ved at barna ikke har med seg en erfaring av emosjonelt sunne og trygge relasjoner, vil en grunnleggende usikkerhet farge deres interaksjoner med andre mennesker. Siegel (2012) omtaler de tidlige relasjonserfaringene som skript i barnas hjerne, som vil prege deres forhold til andre mennesker, deres atferd og kommunikasjon. For å skape nye skript i barnas hjerne, som gir nye muligheter til å danne sunne relasjoner til medmennesker, kan skolen tilby emosjonelt støttende relasjoner til trygge, omsorgsfulle voksne.
- Følelsesregulering, eller «coping», som originallitteraturen omtaler den tredje pilaren, omhandler evnen til å takle utenforliggende problemer, samt egne emosjoner og

impulser. Små barn er ikke i stand til å regulere følelsene sine selv og må lære dette gjennom at trygge personer i deres omsorgssystem opptrer trøstende og beroligende. Ved at barnet mottar trøst og får hjelp til å regulere følelsene sine, oppøves barnets egne ferdigheter til følelsesregulering. Denne støtten og hjelpen til å regulere følelser, omtales som samregulering (Bath, 2008). Traumeutsatte elever vil ofte kunne provosere sine omgivelser med oppførselen sin. Dette medfører at de voksne benytter ulike metoder for å regulere atferden til eleven. Dette kan bidra til å gi nye traumatiserende opplevelser. Vi må unngå å bruke sekundær smerte for å takle den primære smerten. Vi må benytte andre teknikker, som ikke er smerterelaterte, for å gi trygghet og omsorg. «The most healing intervention is a set of warm relationships» (Perry, 2006)

Mangelfullt utviklede ferdigheter i å regulere følelser og impulser er selve kjernen i følgene av utviklingstraumer. Ofte blir følelsesuttrykket kraftigere enn følelsen skulle tilsi. Litt tristhet blir dyp fortvilelse, litt frustrasjon blir sinne, litt engstelse blir overveldende frykt og panikk. De voksnes jobb i skolen vil således være å hjelpe og støtte disse elevene til å bli bedre i stand til å takle følelsene sine mer rasjonelt. Dette krever forståelse for hvordan traumer påvirker et barns utvikling, samt tålmodighet og trygghet fra de voksnes side. Barn som har opplevd repeterte traumer fra tidlig alder, har i liten grad kunnet opparbeide selvregulering. De har ikke opparbeidet en integrert forståelse av hvordan emosjoner kan fortolkes og har behov for trygge voksne som kan bidra med samregulering. Den voksne må forsøke å møte barnet på følelsen som ligger bak atferdsuttrykket. Ved at den voksne møter følelsen har man en mulighet til å oppøve samregulering med eleven. Hos et spedbarn vil vi naturlig trøste og snakke rolig, vugge og hjelpe barnet inn i toleransevinduet sitt. Etter hvert utvikles evnen til selvregulering. Hos traumeutsatte barn er evnen til selvregulering i liten grad utviklet. Dette medfører at de voksnes jobb blir å møte barna med dette som bakteppe og bruke seg selv til å samregulere med barnet. Det er de dypere delene av hjernen som erfarer traumer, ikke de høyerefungerende delene som omfatter tenkning og språk. Dette innebærer at vi må bygge tillit og ro i de sensoriske delene av hjernen før vi appellerer til tanker og fornuft (Bath, 2008). Vi må jobbe «bottom up» og gå gjennom følelsene for å vekke fornuften (jf. s 19). For å bidra til reduksjon av den overveldende emosjonelle intensiteten, kan det å benevne følelser bidra til å dempe den emosjonelle intensiteten. Det motsatte gjøres ofte i skolen; voksne forsøker å appellere til elevens fornuft om å ta kontroll over følelsene og jobber «top-down».

Samregulering med eldre barn krever at de voksne er i stand til å takle barnets atferd uten å speile barnets kraftige uttrykk. Dette krever også at de voksne er i stand til å skille mellom måldrevet og instrumentell atferd og atferd som har sitt utspring i emosjonell overveldelse. Videre må den voksne være klar over egne følelser (Bath, 2015). For å oppøve selvreguleringsferdigheter er det nødvendig å være omgitt av empatiske omsorgspersoner som er til å stole på. For å være i stand til å stå i stormen og tåle barnets atferdsuttrykk, er voksnes evne til mentalisering viktig.

4.1.4 En mentaliserende holdning

I skolen vil elevene være omgitt av voksne med ulik grad av mentaliseringsferdigheter. Mentaliseringsferdigheter har betydning for blant annet relasjonskompetanse. Toleransevinduet, Trygghetssirkelen og TBO kan beskrives som mentaliseringsfremmende modeller. Ved at den voksne forsøker å forstå elevens innside samtidig som han følger med på seg selv og sine egne reaksjoner i samhandling, kan vi si at den voksne har en mentaliserende holdning. De øyeblikkene hvor de voksne klarer å ta elevens ståsted, påvirker elevens tillit. Samtidig vil eleven få økt forståelse av seg selv og slik styrke sin mulighet for livsmestring (Brandtzæg et al., 2016). I visse situasjoner kan det være vanskelig for den voksne å opprettholde god mentalisering. Dette gjelder særlig i situasjoner hvor den voksne strever med å holde seg innenfor sitt eget toleransenivå. Evnen til mentalisering minsker når vi kommer ut av toleransevinduet vårt, dette gjelder både voksne og barn. Vi mennesker trigges av ulike forhold. Ved at skolen består av voksne som innehar god relasjonskompetanse, og en forståelse av at barns relasjonskompetanse utvikles i relasjon til positive, trygge og rommende voksne, er vi ved kjernen av det som forfektes i en følelsesregulerende tilnærming (op. cit.).

4.1.5 Hva skjer i elevens hjerne når en voksen bidrar med samregulering?

Når eleven er utenfor toleransevinduet sitt, strever tenkehjernen med å få kontroll over følelseshjernen når det er nødvendig. Da vil en trygg voksen, med kjennskap til toleransevinduet, kunne bidra med reguleringsstøtte og slik støtte eleven i sin regulering. Med mange erfaringer av trygge voksne som samregulerer vil eleven etter hvert kunne utvikle bedre emosjonsregulering og følgelig større grad av selvregulering (Kvelling, 2014). Gjennom skoledagen møter elevene oppgaver og gjøremål som utfordrer på ulikt vis. Vi vet at det er mindre stressende for et barn å stå overfor utfordringer dersom det kjenner på støtte fra en trygg voksen. Da framstår oppgaven som mindre krevende enn om barnet må stå i stresset alene og være alene om å regulere seg ned. Elever blir stresset og overveldet av ulike forhold og i ulik grad. Elever som raskt blir overveldet trenger mer reguleringsstøtte av en trygg voksen, slik at han eller hun kommer raskt inn i toleransevinduet sitt (Brandtzæg et al., 2016). Disse elevene karakteriseres ofte som elever med atferdsvansker.

Vi husker at hjernen er «bruksavhengig». Den utvikler seg primært på grunnlag av mønstre av erfaringer, altså gjentagende erfaringer. Ved at eleven flere ganger daglig opplever at en trygg voksen i skolen samregulerer og støtter, vil elevens toleransevindu gradvis utvides. Den mest potente drivkraften er mønstre av regulerende erfaringer. (Nordanger og Braarud, 2017) Kvaliteten på læringen avhenger av voksne som tilbyr rause og rommende relasjoner til eleven. Relasjonen utløser selve læringskraften. Når barn føler seg trygge, kan de våge å utforske og lære. Da er de på topp av COS-sirkelen. Tilgang på en støttende voksenrelasjon og opplevd trygghet er ikke bare en forutsetning for å være i læringsposisjon, det er også av stor betydning for utvikling av god psykisk helse (Brandtzæg et al., 2016). De elevene som utfordrer mest i skolehverdagen er ofte de utrygge barna. Disse barna er kanskje de det er vanskeligst for de voksne å tilføre kraft, fordi de oppleves som svært krevende elever. Det krever følgelig mer av de voksne å forsøke å se eleven innenfra og se bak atferden. Disse elevene trenger dette mest (op. cit.).

4.2 Skolens arbeid med atferdsvansker

4.2.1 Fra ytreregulering via samregulering til selvregulering

I dagens skole benyttes ofte ytreregulerende tiltak, slik som PALS og ART. Ikke sjelden benyttes ufaglærte assistenter som skal forsøke å begrense skadeomfanget rundt eleven (Nordahl et al., 2018). Utfordringen med denne type tilnærming er at det ikke bidrar til at underregulerte barn beveger seg over i fasen til samregulering og følgelig ikke opparbeider seg evnen til selvregulering. I arbeidet med å gå fra underregulert til selvregulert, vil en måtte oppøve barnets mentaliseringsferdigheter som en del av prosessen. Mange ytreregulerende tiltak ser ut til å overse dette, som er et svært viktig element i utvikling av selvregulering.

Å være normalregulert er en forutsetning for god livskvalitet (Kvello, 2014). I norske skoler er den innsatsen som iverksettes overfor denne brokete gruppen av elever, ofte preget av tett kontroll av barnet. Ufaglærte assistenter benyttes hyppig i forsøket på å unngå uro og for raskt å kunne gripe inn i ulike uheldige hendelser. Det varierer i hvilken grad assistentene mottar noe form for veiledning. Min erfaring er at mange av elevene uttrykker at de føler seg overvåket eller at de har en form for frimerke på seg. Dette går på vers av det vi vet om god livskvalitet.

«Løsningen er nok ikke å slutte med tett oppfølging av barnet i barnehage eller skole, men å jobbe med metodeutvikling for å sikre et innhold og en form som øker sannsynlighet for at barnet hjelpes over til fasene sam- og selvregulering.» (Kvello 2014, s. 34)

For at elever med atferdsvansker skal oppøve økt grad av selvregulering, må vi gå veien om å styrke deres emosjonsregulering. Det innebærer at de på sikt vil få bedre kontroll over egne følelser og impulser. I dette arbeidet er språklige ferdigheter en forutsetning for å kunne språksette følelser og generere rasjonelle responser.

Klasserommet kan hevdes å være et emosjonelt sted ved at både elever og lærere opplever ulike emosjoner i klasseromssituasjonen. Emosjoner vil i stor grad påvirke elevenes oppmerksomhet, påvirke deres motivasjon for å lære, påvirke læringsstrategier og påvirke evne til selvregulering (Pekrum, 2014). Juul (2014) omtaler betydningen av det emosjonelle i en læringssituasjon i forordet til Greenes bok «Utenfor – elever med atferdsutfordringer».

Juul vektlegger at all læring hos barn, både sosialt og akademisk, etterlater seg to sammenfallende matriser i hjernen: en emosjonell og en kognitiv. Den emosjonelle matrisen overdøyer alltid den kognitive. Dette har sammenheng med hjernens oppbygning. Mange flere nervefibre sender signaler fra hjernens emosjonelle senter til de logiske/rasjonelle sentrene enn omvendt. Dette kjenner vi igjen fra teorier om nevrobiologi og den hierarkiske oppbygningen av hjernen (jf. s. 19).

5 Oppsummerende drøfting

5.1 Utvidet forståelse gir nye muligheter

En følelsesregulerende tilnærming kan, etter min mening, bidra til utvidet forståelse av barn med atferdsvansker. Dette gir et godt grunnlag for relasjonsarbeid i skolen, og trygge voksne kan bidra til at elever med reguleringsvansker opparbeider bedre selvreguleringsferdigheter (Brandtzæg et al. 2016, Nordanger og Braarud, 2017).

Toleransevinduet, Trygghetssirkelen og TBO, er forståelsesrammer som bidrar til et felles språk og en felles forståelse mellom ansatte i skolen og overfor PP-rådgiver, men også i flere tilfeller foresatte. Både COS og TBO benyttes i både Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og barneverntjenestene, slik at samarbeidspartnere til skole- og PPT-ansatte kan ha samme teoretiske plattform. De tre modellene er til dels overlappende og baserer seg på nyere hjerneforskning, utviklings- og tiknytningsteori. Det empiriske grunnlaget i disse tre modellene er omfattende, og flere av dem av høy kvalitet og publisert i fagtidsskrift med godt renommé og rangert på I- og II-nivå.

Nyvunnen forståelse av hjernens plastisitet bidrar til et optimistisk utgangspunkt for hva som kan repareres og omstruktureres i barns hjerne. Dette er et viktig utgangspunkt for å løfte betydningen av skolens mulighet til å bidra gjennom bevisste voksne som forstår betydningen av å tilby trygge relasjoner og som evner å se bak barns atferd. Med en slik forståelsesramme tar vi et *verdivalg*, for mentaliseringsteori er ikke så mye teknikker, men et menneskesyn. Samtidig er det godt forankret i psykologisk og biologisk forskning. Ved å tenke stressreduksjon framfor atferdskorreksjon, ser vi bak atferden og søker å dempe elevens stress. Dersom vi anser disse barna for utrygge, vil vi møte de på en annen måte enn om vi tenker at de er manipulerende, kontrollerende eller krenkende. Utgangspunktet er som tidligere nevnt: «Kids do well if they can!».

En følelsesregulerende forståelsesramme kan formidles ved bruk av pedagogiske modeller, metaforer og mantraer som alle kan forstå og benytte. Noen av modellene vil også kunne benyttes overfor elevene. Et eksempel er den tredelte hjernen og damskipmetaforen (modell 2, s. 21). Det gir mening for et barn å se for seg den tredelte hjernen som et damskip med tre etasjer, hvor kaptein, maskinist og fyrbøter har ulike oppgaver og hvor det er avhengig av god

kommunikasjon mellom disse for at alt skal fungere optimalt. På den måten vil det også være lettere å forstå hva som skjer når noe skjærer seg i kommunikasjonen mellom etasjene. Ved at skoleansatte får et felles språk, vil de voksne lettere kunne drøfte og støtte hverandre når de står overfor utfordringer. En utvidet forståelse bidrar til en mer empatisk måte å møte elevene på, som igjen demper stressnivå hos eleven som strever. Vi må ikke fortape oss i enkeltdiagnoser og elendighetsbeskrivelser, men få tak på de bakenforliggende mekanismene til atferden eleven utviser. Dette krever kunnskap, vilje og mentaliseringsferdigheter fra de voksnes side. En forståelse som forfekter reguleringsstøtte til utrygge, hyper- eller hypoaktiverede elever, vil etter min mening kunne bidra til at det stadig smalere normalitetsbegrepet i norsk skole vil utvides. Færre vil måtte stemples som «avvikende» i forhold til en smal standard, og skolene selv vil kunne møte denne elevgruppen på en mer inkluderende og rommende måte. En følelsesregulerende forståelsesramme tilbyr ikke konkrete tiltak i en manual eller i et flytskjema, men gir de voksne kunnskap som kan bidra til endring i forståelse og holdninger i møte med elever som utfordrer. På den måten vil de voksne i skolen kunne posisjonere seg på en mer hensiktsmessig og barnefokuseret måte, som vil være utviklingsfremmende for eleven. Gjentatte erfaringer av å bli møtt med reguleringsstøtte utvikler hjernens regulerende strukturer (Perry, 2006; Porges 2005) Alternativet til å se bak atferden er svært utbredt i norske klasserom, nemlig å ville regulere den uønskede atferden. En atferdsregulerende tilnærming vil kunne kritiseres for å være instrumentell og ha mer fokus på barnets atferd enn følelser (Bath, 2008). En følelsesregulerende tilnærming derimot vil forsøke å møte den bakenforliggende følelsen til eleven og slik bidra til samregulering som har som mål å hjelpe eleven til å komme inn i sitt toleransevindu igjen. Videre vil en følelsesregulerende tilnærming i større grad enn en atferdsregulerende tilnærming stille krav til at voksne er klar over egne følelser i møte med eleven som utfordrer. Dette er følelser man i COS-språket omtaler som «haimusikk».

5.2 Skolens betydning for selvregulering hos elever med atferdsvansker

Gjennom en forståelse basert på transaksjonsmodellen (jf. s. 12) vil en styrking i barnets ressurser ha betydning for flere deler av livet, som igjen vil generere ulike effekter. I et bevisst arbeid for å fremme selvregulering hos elever med atferdsvansker, vil flere av «midlene» fram mot målet også ha positiv effekt. Voksne som ser barnet, som tar det på alvor, rommer og forsøker å støtte i organisering av vanskelige følelser, har positiv effekt på barnet som går langt ut over situasjonen her og nå. For en elev med atferdsvansker å være omgitt av voksne i skolen som bidrar utviklingsstøttende til deres selvregulering kan bidra til resiliens i deres utvikling. Skolen som arena, med alle dens relasjonelle muligheter, er en velegnet arena for å oppøve en slik ferdighet. For mange barn ser dette ut til å gå av seg selv, uten for mye bevisst arbeid fra de voksnes side. For andre barn er det avgjørende at de er omgitt av trygge, kloke og rommende voksne, som kan møte de på en mentaliserende måte og som forstår betydningen av relasjon. Vi blir oss selv i møte med andre. Ved å styrke sosial og emosjonell læring styrkes ferdigheter som er viktige for å orientere seg i det 21. århundres samfunn. Dette er ferdigheter som sammenfaller med det vi finner i den norske rapporten «Fremtidens skole – fagfornyelse og kompetanser for fremtiden.» (Ludvigsen m.fl., 2018), hvor det blant annet vektlegges ferdigheter til å lære, å kommunisere, samhandle og delta. I ny, overordnet del av læreplanverket utdypes verdigrunlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsipper for grunnskoleopplæringen. I avsnittet som omhandler sosial læring og utvikling vektlegges det at elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre, og at faglig og sosial læring hører sammen. Videre poengteres betydningen av å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, som beskrives som grunnlag for empati og vennskap mellom elevene. Dette taler for en mentaliseringsfremmende tilnærming.

I skolene er det sterke mekanismer for å presse atferdsutfordrende elever ut av den ordinære undervisningen. Det kan være snakk om grupper eller enetimer utenfor klassen, alternativ opplæringsarena eller tro på at elevens strev vil bedres ved en henvisning til BUP. Med dette stemples eleven som avvikende, som en som trenger hjelp utenfor skolen, en elev utenfor pedagogisk rekkevidde. Morken (2012) hevder i sin bok at den norske enhetsskolen med fokus på likhet og fellesskap paradoksalt nok har bidratt til en lite romslig kultur når det omhandler ulike avvik fra normen. Man kan problematisere hvorvidt skolens høye krav til

elevers selvreguleringsferdigheter bidrar til å skape en smal norm. Dette har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på i oppgaven.

Nordanger (2018) benytter en nyttig metafor: Dersom en nordmann flytter til Kina for å lære kinesisk, men omgir seg med brunostspisende norsktalende nordmenn det meste av tiden, vil det være vanskelig å lære kinesisk. Går man en time i uka til «kinaterapeuten» sin for å lære kinesisk, og de resterende av ukas timer var omgitt av norsktalende folk, ville man neppe lære kinesisk. Slik er det med sosial kompetanse og regulering også. Dette læres ikke av å gå på BUP en time i uka, men gjennom daglige relasjonelle erfaringer. BUP har en viktig rolle i form av utredning, terapi og psykoedukasjon, men selve jobbingen for å oppøve sosial kompetanse skjer i daglige relasjoner (Nordanger, 2018).

5.3 En pedagogisk plattform på bakgrunn av verdivalg

Gjennom skolehistorien har ulike paradigmer preget den pedagogiske praksis og vår måte å forstå atferdsvansker på. Et paradigmeskifte er ofte preget av at pendelen svinger fra den ene ytterlighet til den andre (Kvelling, 2010). Jeg vil være forsiktig med å hevde at en følelsesregulerende tilnærming vil føre til et paradigmeskifte i norsk skole, men jeg er overbevist om at en slik tilnærming kan være et berikende supplement i måten vi jobber med barn med atferdsvansker.

«Ved å tenke stressreduksjon framfor atferdskorreksjon, tar vi et verdivalg», sa Dag Nordanger i sin forelesning på Statpedkonferansen 2018. Dersom vi anser elevens atferdsuttrykk å bunne i utrygghet, vil vi kunne møte eleven på en kvalitativt annen måte enn om utgangspunktet er kun å korrigere atferden. Skal skolene lykkes i et slikt arbeid er det etter mitt syn nødvendig å løfte det inn i den enkelte skoles pedagogiske plattform. Dette handler om grunnleggende holdninger, verdier og kunnskaper skolen har til mennesker, læring, omsorg og oppdragelse. En solid pedagogisk plattform bør gjenspeile grunnsyn og didaktikk, uavhengig av styringsdokumenter og politiske føringer. En tydelig plattform vil bidra til økt bevissthet rundt pedagogikk, verdier og menneskesyn.

I arbeidet med de elevene som oftest utfordrer de voksne, kreves det ekstra bevissthet. Det fordrer blant annet at de voksne tar inn over seg at de er en del av den transaksjonelle bevegelsen mellom seg selv og eleven og at deres eget handlingsmønster til enhver tid påvirker elevens stressresponsystem. Kunnskap, forståelse og et felles språk er viktig for å

kunne ha gode faglige diskusjoner i kollegiet hvor en tilfører hverandre kraft til å møte disse elevene på en best mulig måte. Det vil være viktig å ha et støttende kollegium og en ledelse som legger til rette for denne type samarbeid. Voksne som er trygge i sin rolle overfor elevene og som har kontroll over egne følelser og egen atferd virker utviklingsstøttende på veien mot økt selvregulering. For elever som strever med selvregulering, vil voksne i skolen kunne fungere som rollemodeller og en trygg base.

Når nye programmer eller føringer kommer inn i skolen vil ulike aspekt avgjøre hvorvidt det fører til positive og varige endringer. To kritisk punkt for å lykkes er implementeringen av metoder/modeller og hvorvidt man er tro mot metoden (Benner et al., 2010; Roffey og McCarty, 2013). Jeg kommer ikke nærmere inn på implementering og arbeid med modellen, men med tanke på det videre systemarbeidet i kommunen vil forankring og implementering måtte ha høy prioritet for å lykkes.

5.4 Lærerrollen i krysspress

Lærerrollen er i endring i takt med samfunnsendringer. Noen ganger kan endringene være i utakt med barns behov. Lærerne står i et krysspress av krav til testing, måling og dokumentasjon, og det behovet for omsorg og støtte elevene faktisk har. I forsøket på å innfri alle krav, er det fare for at lærerne mister noe av syne, blant annet elevens behov for en trygg og god relasjon. Dette krever bevissthet fra lærerens side omkring forhold som ikke kan måles direkte på en nasjonal prøve, eller krysses av som et punkt på en sjekklister. I sitt foredrag på Statpedkonferansen, omtaler Øiestad (2018) læreres holdninger til elever som et viktig mobbeforebyggende tiltak. Elevene bruker lærerens holdning til eleven som referanse for hva som er tillatt elevene mellom. Måten læreren ser på og snakker til elevene er av stor betydning for hva elevene tillater seg å gjøre eller si mot hverandre (Brandtzæg et al., 2016). På skolen læres med andre ord mye ut over skolefagene, og skolen skal være en arena for både å være og lære.

I opplæringslovens §9a – 3. Det psykososiale miljøet, heter det:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.»

Lærere som har holdninger med røtter i en følelsesregulerende forståelsesramme, vil kunne bidra til å fremme et godt psykososialt miljø hvor elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. Når en elev kommer ut av toleransevinduet sitt, gjør det godt for medelevene å være vitne til at læreren bidrar med reguleringsstøtte og hjelper eleven tilbake inn i sitt toleransevindu. Dette har en regulerende effekt på medelevene i tillegg til den aktuelle eleven. Som lærer holder man medelevene regulert ved å være god med en elev som strever (Brandtzæg et al., 2016).

Elever har varierende behov for reguleringsstøtte til ulik tid. Noen elever blir raskt overveldet og får kraftige reaksjoner. Disse elevene trenger mye hjelp i form av reguleringsstøtte. Dette kan oppleves som tidkrevende og i randsonen av hva en tenker opplæringsoppdraget burde innebære. I jobben som PP-rådgiver møter jeg ofte lærere og assistenter som strekker seg langt ut over det forventede i forsøket på å gjøre en positiv forskjell for eleven. Dette er mennesker som har et bredt perspektiv på sin rolle i skolen. En slik tilnærming er tillitsbyggende og bidrar til å styrke relasjonen til eleven. For elever med samspillsvansker kan reguleringen i relasjonen mellom den voksne og eleven ha legende effekt i seg selv (Perry, 2006). Elever med mange negative samspillserfaringer trenger trygge voksne som evner å støtte og møte eleven som kommer til skolen med hele seg (Raundalen og Schultz, 2006). Å kjenne seg vel og oppleve glede i relasjon til andre er emosjonelt stabiliserende. Det fremmer en positiv utvikling av selvreguleringsferdigheter og reduserer sannsynligheten for atferdsvansker.

Tidvis kan lærere og assistenter gjennom et genuint engasjement oppleve at deres roller grenser opp mot omsorgs- eller terapiroller. I slike tilfeller er det viktig at skolen har et bevisst forhold til og kunnskap om når de bør søke annen hjelp (Bru et al., 2016). Det kan oppleves som overveldende og uhåndterbart når man møter barn som har det strevsomt. Ved å være åpen for elevens smerte og føle en sterk forpliktelse for eleven, vil det over tid kunne gi slitasje. Skolen må legge til rette for faglig drøfting og muligheter for debrifing slik at man ikke er alene med bekymring og ansvar for eleven. Gode systemer for faglige diskusjoner og veiledning virker forebyggende mot utbrenthet i kollegiet. Det vil også kunne bidra til å styrke mentaliseringsferdighetene og gi økt faglig bevissthet i arbeidet med elever som har det vanskelig.

Mantraet i Greens (2014) modell CPS; «Kids do well if they can», uttrykker et bevisst verdivalg. Med dette mener han at barn helst vil være greie og innfri de krav og forventninger

som stilles. Dersom de forhindres i å innfri kravene skyldes det, ifølge Greene (op. cit.), en kombinasjon av barnets forsinkede ferdigheter og for høye krav fra omverdenen. I skolen vil voksnes bevissthet omkring elevens forsinkede ferdigheter danne utgangspunkt for hvordan man best kan møte eleven med adekvate krav. Dette alene har en regulerende effekt. I tillegg kan man i samarbeid med eleven lage planer for hvilke av elevens problemer/utfordringer man skal løse sammen. I denne samarbeidende problemløsningen («collaborative problemsolving») møtes eleven på en empatisk måte som også kan beskrives som samregulering. Sammen utforsker eleven og den skoleansatte ulike løsninger hvor eleven støttes i å sette ord på sine følelser og finne mulige løsninger på det som oppleves som utfordrende. Slike samtaler bidrar blant annet til elevens følelsesintegrasjon samtidig som de voksne stadig finjusterer egne mentaliserende ferdigheter. Gjennom reguleringsstøtte, økt følelsesintegrasjon, å bli møtt av gode rollemodeller, samt bli stilt adekvate krav til, er det større muligheter for at eleven slipper å ty til atferd som ansees som uhensiktsmessig. Dersom barnets reguleringsferdigheter er forsinket eller forstyrret vil kunnskap om hvordan voksne kan bidra til styrking av disse ferdighetene være av stor betydning for barnets fungering og muligheter til å «do well».

5.5 Tiltak og grad av evidens

Vår forståelse av atferdsvansker vil, som nevnt, prege de tiltak skolene iverksetter. I norske skoler har vi en rekke program for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Ungsinn.no er et elektronisk vitenskapelig tidsskrift om tiltak for barn og unges psykiske helse. Tidsskriftet gir en oversikt og praktisk informasjon om tiltakene. I tillegg inneholder det en gjennomgang av hvor godt dokumentert effekten av tiltakene er gjennom en klassifisering i evidensnivå.

Evidensnivå blir her rangert fra de enkleste til de mest omfattende med best evidens:

- Nivå 1: Godt beskrevne tiltak
- Nivå 2: Teoretisk begrunnede tiltak
- Nivå 3: Tiltak med dokumentasjon på effekt
- Nivå 4: Tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt
- Nivå 5: Tiltak med sterk dokumentasjon på effekt

I denne oppgaven har jeg forsøkt å komme fram til mulige tiltak basert på teori. En tilnærming hvor man benytter følelsesregulerende teorier for å bedre selvreguleringsferdigheter hos elever med atferdsvansker, vil kunne klassifiseres som evidensnivå 2 ut fra Ungsinn.no sin klassifisering av evidens. Nivå 2 kjennetegnes ved at tiltakene er teoretisk begrunnede. På dette nivået stilles det krav til beskrivelse av tiltak og det teoretiske rasjonale. Krav til beskrivelse av tiltaket: «*Det finnes en tilfredsstillende beskrivelse av tiltaket med målsettinger, målgrupper, tiltaksarenaer, metoder og forløp.*»

Når det gjelder krav til beskrivelse av tiltaket, kan det kritiseres for ikke å innfri alle punkt ettersom det ikke er et tydelig beskrevet forløp. Grunnen til dette, er at jeg ikke ser for meg arbeidet som et tidsbegrenset program med en definert start og slutt, men mer som et kontinuerlig arbeid for inkorporering av bevissthet og holdninger inn i en tydelig pedagogisk plattform.

Det teoretiske rasjonale anser jeg som innfridd ut fra nivå 2. Her heter det:

«Tiltaket har en generell forklaringsmodell for menneskelig atferd eller fungering i kombinasjon med refleksjoner om sammenheng mellom tiltak og utfall for målgruppen.» (Ungsinn.no)

Av de modellene som benyttes i oppgaven er COS (Trygghetssirkelen) klassifisert som nivå 2, og de studier som finnes (få og i hovedsak amerikanske) er ikke knyttet til skoleansatte eller atferdsvansker. Det er fire COS-programmer som er vurdert: COS Intervention (Marycliff), COS Parenting (Marycliff), COS Familiemodellen (RBUP) og COS Gruppemodellen (RBUP). TBO er ikke vurdert ut fra evidensnivå i Ungsinn.no De utbredte kognitiv atferdsregulerende metodene har sterk evidens. Ungsinn.no har klassifisert dem som følger:

Liste over tiltak ved atferdsvansker i Ungsinn.no

ALFA (Autoritativ lederstil forebygger atferdsproblemer)	Evidensnivå 3	Funksjonelt virksomme tiltak
ART (Anger Replacemnt Training)	Evidensnivå 2	Sannsynlig virksomme tiltak

DUÅ (De Utrolige Årene) Foreldretreningsprogram	Evidensnivå 4	Dokumentert virksomme tiltak
DUÅ (De Utrolige Årene) Dinosauerskolen i smågrupper	Evidensnivå 2	Sannsynlig effekt
MST	Evidensnivå 4	Tilfredsstillende dokumentasjon (Nyeste kategorisering)
Olweus-programmet – mot mobbing og antisosial atferd	Evidensnivå 4	Dokumentert effekt
PALS –Positiv atferd – støttende læringsmiljø og samhandling	Evidensnivå 3	Funksjonelt virksomme tiltak
PMTO (Parent Management Training – Oregon)	Evidensnivå 4	Dokumentert virksomme tiltak
RESPEKT	Evidensnivå 4	Dokumentert virksomme tiltak
TIBIR (Tidlig innsats for barn i risiko) Foreldretreningsprogrammet	Evidensnivå 4	Dokumentert virksomme tiltak
TIBIR (Tidlig innsats for barn i risiko) Sosial ferdighetstrening for barn	Evidensnivå 2	Sannsynlig effekt
TIBIR (Tidlig innsats for barn og unge) Rådgiverintervensjonen	Evidensnivå 4	Tilfredsstillende dokumentasjon (Nyeste kategorisering)

Tabell 1: Liste fra *Ungsinn.no* over tiltak ved atferdsvansker gradert etter evidensnivå.

Tabell 1 viser ulike tiltak ved atferdsvansker hos barn og unge vurdert ut fra evidensnivå i Ungsinn.no.

Felles for tiltakene i Tabell 1, er at de baseres på prinsippene om kognitiv atferdsmodifikasjon. Noen av dem har også klart teoretisk islett av systemteori, slik som MST og PALS. Noen av metodene er innsats på systemnivået skole, slik som Olweus-programmet, PALS og RESPEKT. Med unntak av DUÅ Dinosaurskolen og TIBIR, Sosial ferdighetstrening for barn, har de alle oppnådd høy rangering ut fra Ungsinn.no sine vurderingskriterier.

I en amerikansk studie (Ollendick m.fl., 2015) er det gjennomført en komparativ studie hvor man sammenlignet effekt av Greenes CPS-metode og PMT i behandling av barn med diagnosen ODD (Oppositional Defiant Disorder). Barna var i alderen 7–14 år og var delt i tre grupper; en kontrollgruppe, CPS-gruppe og PMT-gruppe. De to sistnevnte hadde tilnærmet samme effekt. Studien konkluderer med at CPS kan anses å være evidensbasert ettersom resultatene som oppnås er tilnærmet lik PMT, som er klassifisert som evidensbasert. Denne studien er rettet mot behandling av familier til barna og har ingen direkte overførbarhet inn i skole. Det er likevel funn som gir grunn til optimisme med tanke på denne type tiltak i skolen.

Modellen jeg har utviklet i denne masteroppgaven baseres på tre modeller. Det teoretiske grunnlaget for dem er solid, men det er mer ujevnt med empirisk forskning på effekten de har for elever med atferdsvansker. Å jobbe ut fra flere teoretiske modeller eller metoder, kalles eklektisisme. Ordet eklektisisme kommer av det greske eklektikos, som kan oversettes med utvelgende. Ordet er myntet på en form for stilblanding. På sett og vis er min modell ikke tydelig eklektisk, da de tre modellene jeg tar utgangspunkt i, deler teoretisk fundament i transaksjonsmodellen og mentaliseringsstimulering.

Det krever sertifisering for å utøve COS, de øvrige to modeller krever ikke sertifisering. COS som metode kan anses som for lettbenytt ved omfattende atferdsvansker, der bør metoden suppleres med andre metoder – slik som i min modell.

Forskning viser at tiltak mot atferdsvansker ikke gir god effekt om de utføres i ett system, slik som i skolen. Om man skal sette inn tiltak kun i ett system og oppnå effekt i form av reduksjon av atferdsvansker, bør man prioritere foreldreveiledning (Haine-Schlagel et al., 2012; 2010; Nock og Kazdin, 2005; Stormshak et al., 2010). I engelspråklig litteratur benyttes beskrivelsen «Callous Unemotional traits» (CU) for å beskrive alvorlige

atferdsvansker som kjennetegnes ved at barnet gjennomgående legger skylden for egne atferdsvansker på forhold utenfor seg selv, viser følelsesmessig kulde, lite empati og lyver ofte. I en studie av barn med denne type atferdsvansker ga PMTO Sosial ferdighetstrening for barnet liten effekt, mens PMTO Individuell familiebehandling ga gode resultater (Kjøbli et al., 2018).

En omfattende norsk studie viser at DUÅ skole- og barnehageprogrammet ikke er tilstrekkelig alene som tiltak ved omfattende atferdsvansker og anbefales supplert med DUÅ Individuell familiebehandling (Kirkhaug et al., 2016). Studien viser ingen signifikante endringer i utagerende atferd, sosiale ferdigheter, internaliserende atferd eller nærhet til lærer.

Resultatene viser imidlertid en positiv utvikling i form av færre konflikter mellom elev og lærer, samt bedre faglig fungering. Studien peker på at den positive utviklingen kan skyldes at lærerne gjennom programmet har tilegnet seg bedre ferdigheter og teknikker for å ivareta og takle elevene med alvorlige atferdsvansker. Ved at lærerne innehar bedre ferdigheter til å møte denne elevgruppen, senkes lærerens stressnivå som bidrar til et mer positivt klasserommiljø. Dette bidrar til at elevene får økte forutsetninger for å mestre. En bedring i elev-lærer forholdet er av stor betydning ettersom dette forholdet anses for en av de viktigste faktorene for læringsmiljøet og spiller en viktig rolle i elevens faglige og sosiale fungering (op.cit). Studien viser altså at program som DUÅ skole- og barnehageprogrammet ikke bør stå alene, men gjennomføres parallelt med tiltak inn i familien for å ha best mulig effekt. Det faktum at det konkluderes med en bedring i elev-lærer forholdet som følge av lærerens økte ferdigheter for å ivareta denne elevgruppen, taler for at psykoedukasjon i form av den modellen jeg skisserer i oppgaven, vil kunne ha en positiv effekt ettersom den gir skolepersonalet bedre forutsetninger for å forstå og møte elever med atferdsvansker. Voksne som ser bak atferden og innehar ferdigheter til å dempe elevens aktivering gjennom samregulering, legger til rette for at eleven får bedre forutsetninger for å lykkes i klasserommet.

Modellen jeg har utviklet er knyttet kun til skolen som arena. Det er mitt mandat som PP-rådgiver. Foreldreveiledning bør gis parallelt med innsats i skolen (samtidig framfor seriell innsats), men utøves av andre fagpersoner, slik som ansatte ved BUP og barneverntjenesten. På den måten følger jeg de tydelige konklusjoner fra empirisk forskning.

6 Avslutning

6.1 Styrker, begrensninger ved og kritikk av eget utviklingsarbeid

I iver etter å beskrive et følelsesregulerende perspektiv i arbeidet med elever med atferdsvansker, kan framstillingen tidvis bli tendensiøs ved at andre perspektiver ikke gis samme plass, men det er redegjort for at det ligger et verdisyn og menneskesyn til grunn for valg av teori og modeller. Hadde oppgaven vært av et større omfang kunne det vært interessant å se hvordan elever og lærere opplever en følelsesregulerende tilnærming sammenlignet med en mer atferdsorientert tilnærming, f.eks. PALS. For noen elevgrupper vil en måtte anta at tilnærming basert på belønningssystemer vil være bedre egnet enn en følelsesregulerende tilnærming (jf. Ungsinn.no sine klassifiseringer). En svakhet ved atferdsorienterte tilnærminger er at de kan bli for instrumentelle (Bath, 2008), og i liten grad bidra til at elever beveger seg fra ytre regulering over til selvregulering (Kvello, 2010). Dette viser behovet for følelsesregulerende tilnærminger i skolen og bør gis en naturlig plass i et helhetlig perspektiv på atferdsproblemer, noe som understøttes både av psykologisk og biologisk forskning.

I arbeidet med en erfaringsbasert masteroppgave i PP-rådgivning, har jeg hatt fokus på å jobbe med tema jeg tenker vil være av betydning for meg i jobben som PP-rådgiver. Jeg har hatt et ønske om å utarbeide en oppgave som kan danne et utgangspunkt for videre systemarbeid inn i skolen, hvor PPT kan bidra til å bygge kompetanse i skolen. Dette har medført at oppgaven favner bredt hva atferdsvansker angår. På mange måter ville oppgaven blitt mer strømlinjeformet og dyptgående dersom jeg hadde valgt et smalere fokus. Atferdsvansker kan ha sin årsak i komplekse bakenforliggende årsaker, hvor transaksjonelle prosesser preger både årsakssammenhenger og mulige tiltak og endringsmuligheter. Begrensninger i oppgavens omfang gir lite rom for å gå dypt inn i dette, og beveger seg kun på overflaten rent tematisk.

Til tross for begrensninger i oppgaven og et stadig ønske om å gå dypere inn i ulike emner, har arbeidet med denne masteroppgaven bidratt til egen fagutvikling og refleksjon rundt

videre systemarbeid. Arbeidet med denne oppgaven er et skritt på veien i et større arbeid og jeg gleder meg til å være en del av en systemisk fagutvikling i den kommunen jeg arbeider.

Denne oppgaven har lite om forskningsmetode ettersom det er en teoretisk oppgave. Jeg har ikke gjennomført systematiske analyser at effekten ulike metoder har for reduisering av atferdsvansker. Mitt litteratursøk er strategisk, men min gjennomgang av empiri er mer systematisk med søkeord i ulike databaser og klare utvelgelses-/eksklusjonskriterier.

Masteroppgaven har gitt meg fyldigere forståelse av atferdsvansker og tre modeller, som jeg ønsker å basere meg på i min jobb som PP-rådgiver. De modeller jeg har valgt inneholder ikke særlig av konkrete grep som kan gjøres overfor elever, det handler mer om en forståelse og væremåte. Når skoleansatte får denne forståelsen, vil det prege deres handlinger, som er de konkrete uttrykk basert på en mentaliserende væremåte og kunnskap fra COS, Toleransevinduet, Greenes arbeid med atferdsvansker og TBO. Kunnskap og holdninger som reduserer stress og fremmer selv- og emosjonsregulering er psykisk helsefremmende.

Det er en stor svakhet at det er lite empirisk forskning på COS, Greenes modell og TBO. Når jeg setter sammen elementer fra disse tre til en ny modell, er det teoretiske grunnlaget meget sterkt. Det er også solid forskning på atferdsvansker, traumer og tilknytning. Modellen som jeg har satt sammen er ikke systematisk utprøvd, men vil bli fortløpende evaluert når jeg benytter den i videre arbeid. Evalueringen vil da gjennomføres slik man i hjelpeapparatet pleier å evaluere; med kartleggingsinstrumenter og samtaler med elever, foresatte og ansatte i skolen, og således ikke være en solid empirisk prøving. Erfaringer vil kunne vurderes i lys av empiriske studier som publiseres i fremtiden.

Referanser

Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Journal of safe management of disruptive and assaultive behavior*, 3, 4–7.

Bath, H. (2015). *The Three Pillars of Trauma Wise Care: Healing in the Other 23 Hours Reclaiming Children And Youth*

http://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf Nedlastet 11.02.18

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Benner, G.J, Beaudoin, K.M, Chen, P.-Y., Davis, C., & Ralston, M.C. (2010) The impact of intensive positive behavioral supports on the behavioral function of emotional disturbance: How much does fidelity matter? *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children* 1(1), 85-100

<http://psycnet.apa.org/fulltext/2014-52670-006.pdf> Nedlastet 03.02.2018

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base- Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.

Brandtzæg, I., Torsteinsson, S., & Øiestag, G. (2016) *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brodal, P. (1996). *Sentralnervesystemet. Bygning og funksjon* (3. utg.). Oslo: Tano.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks , CA: SAGE

Bru, E., Cosmovici Idsøe, E., & Øverland, K. (red.) (2015). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Drugli, M.B (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Duckworth, 2011. The Significance of Selfcontrol. PNAS 208, 2639-2640.doi:

<http://www.pnas.org/content/pnas/108/7/2639.full.pdf> Nedlastet 10.02.2018

Eisenberg, N., Spinrad, T.N., Eggum, N.D Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children`s Maladjustment (2010)

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3018741/>

Greene, R. W (2014): *Utenfor. Elever med atferdsvansker*. Cappelen Damm

Haine-Schlagel ,R; Brookman-Fraze, R; Fettes, D.L; Baker-Ericzén, M & Garland, A.F. (2012) Therapist Focus on Parent Involvement in Community-Based Youth Psychotherapy. *Journal of Child and Family Studies*, 2012, Vol 5, issue, pp 646-656

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3405145/> Nedlastet 03.04.2018

Helland, W.A., Heimann, M., Posserud, M-B R.,Lundervold, A.J. (2014) Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*. Vol.35, Issue 5, May 2014, pages 943-951

<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8978/1-s2.0-S0891422214000882-main.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Nedlastet 14.04.18)

Holte, A.: *Ti prinsipper for forebygging av psykisk helse* Hentet fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=268860&a=4

Nedlastet 01.11.2017

Holte, A: *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen*. Hentet fra:
<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>

Nedlastet 01.11.17

Hughes, C & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43, 1447-1459

Jacobsen Carl og Svendsen Birgit (2010): *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg*. Fosterhjemskontakt, 1, 10-17.

Kirkhaug, B., Drugli, M.B., Handegård, B.H., Lydersen, S., Åsheim, M. & Fossheim, S. (2016) *Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: a quasi-experimental pre-post study*.

<https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-016-1077-1>

Nedlastet 03.05.2018

Kjøbli, J., Zachrisson, H.D. & Bjørnbekk, G (2018). Three randomized effectiveness trials – one question: Can callous-unemotional traits in children be altered? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47, 436-443

Kleven et. Al 2014: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvello, Ø (2015): *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal. Oslo

Kvello, Ø (2014): «Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker» i H. Sigmundsson (red.) *Lærevansker* (s 23-69) Bergen: Fagbokforlaget

Leslie, A.M. (2005). Developmental parallels in understanding minds and bodies. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 459-462.

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Morsk Forlag, Oslo

Meld.St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Monsen, J.T & Solbakken, O.A (2013). Affektintegrasjon og nivåer av mental representasjon: Fokus for terapeutisk intervensjon i Affektbevissthetsmodellen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50. 740-751
- Nock, M.K & Kazdin, A.E (2005) Randomized Controlled Trial of a Brief Intervention of Increasing Participation in Parent Management Training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2005, Vol. 73, No. 5, 872-879
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.3526&rep=rep1&type=pdf>
 Nedlastet 05.01.2018
- Nordahl T, Sørli M-A, Manger T og Tveit A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl m.fl. 2018: *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*.
- Nordanger D.Ø og Braarud H.C (2017): *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget, Bergen
http://psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=496695&a=2 Nedlastet 13.02.2018
- Nordanger, D.Ø. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vo. 51. nr 7, s 530-536
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> Nedlastet 14.02.2018
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> Nedlastet 14.02.2018
- Ogden (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Ogden, T (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden (2012): <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/> Nedlastet 15.05.2018
- Ollendick, T.H., Greene, R.W., Austin, K.E., Fraire, M.G., Halldorsdottir, T., Allen, K.B., Jarret, M.A., Lewis, K.M., Whitmore, M.J., Cunningham, N.R., Nogutchi, R.J.P., Canavera, K., Wolff, J.C (2016). Parent Management Training (PMT) and Collaborative & Proactive Solutions (CPS): A Randomized Control Trial for Oppositional Youth. *J.Clin Child Adolesc Psychol* 2016 Sep-Oct 45(5): 591-604
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4564364/> Nedlastet 04.05.2018

Overland, T (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget

Pekrum, Reinhard (2014) *Emotions and Learning*. International Academy of learning

Perry, B (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children. In N. Webb (Ed.), *Working with traumatized children in child welfare* (pp. 27-52). New York: The Guilford Press

http://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/08/Perry-Bruce-neurosequentialmodel_06.pdf Nedlastet 13.02.2018

Pfeiffer, L.J; Villodas, M; Kaiser, N; Rooney, M; Mv Burnett, K (2013): *Educational Outcomes of a Collaborative School-Home Behavioral Intervention for ADHD*. *School Psychological Quarterly*,28(1), 25-36

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4091627/> Nedlastet 07.06.2018

Pianta, R C(1999): «*Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington DC.

Porges, S.W (2006) «*The Polyvagal Perspective*», PubMed Central (PMC), <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1868418/> Nedlastet: 20.04.2018

Raundalen M. & Schultz J.H (2006), *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget

Roffey, S & Mc Carty, F. (2013) Circle Solutions, a philosophy and pedagogy for learning positive relationships: What promotes and inhibits sustainable outcomes?. *The International Journal of Emotional Education*. Vol 5(1) April 2013,pp.36-55

https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0004/183883/vol5i1p3.pdf Nedlastet 03.05.2018

Sameroff, A (2009) The Transactional Model. I.A Sameroff (Red.) *The transactional model of development: How children and context shape each other* (s 3-21). Washington DC: APA

Schore, A.N (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. W.W Norton and Company, New York

Siegel D.J (2012) *Developing Mind, Second Edition*. The Guilford Press. New York

Skogen, J.C og Torvik, F.A (2013). Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge. Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak. *Rapport 2013:4 Folkehelseinstituttet*

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf> Nedlastet 05.02.2018

Sloth, Bente (2012). «*Inklusjon finnes i relationen mellom lærer og elev*». Tidsskriftet

Specialpedagogik nr 1, 2012 s. 11-20. København

Smith, Lars (2002): *Tilknytning og barns utvikling*. Høyskoleforlaget. Kristiansand

Smith, Lars (2004): *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Statpedkonferansen, 2018

Stien, P og Kendall, J. (2004). *Psychological trauma and the developing brain*. New York: Haworth

Stormshak, E.A, Fosco, G.M & Dishion, T.J (2010): *Implementing Interventions with Families in Schools to Increase Youth School Engagement: The Family Check-Up Model*

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2873213/> Nedlastet 03.02.2018

Tronick, E.Z (1989), *Emotion and emotional communication with infants*. American Psychologist, 44, 112-119.

Undheim, A.M; Sund, A.M og Wickstrøm, L (2011): «*Emotional and Behavioral Problems Among School Adolescents With and Without Reading Difficulties as Measured by the Youth Self-Report: A One Year Follow-Up Study*» in *Scandinavian Journal of Educational Research, 2011*

Ungsinn: <https://ungsinn.no> Nedlastet 15.05.18

Vallotton, C. og Ayoub, C. (2011). Use your words: *The role of language in development of toddlers`self regulation*

Vermeulen, Peter (2008): «*Jeg er noe helt spesielt! – psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom*. Oslo: Universitetsforlaget