

Bacheloroppgåve

Miljøterapeut på skule

Terapeutisk oppgåve om å skape auka grad av sjølvregulering
for elevar med reguleringsvanskar

Liv Nansy Aalen Mikalsen

Barnevernspedagog

2021



HØGSKULEN
I VOLDA

Eigenerklæring

Denne oppgåva er mitt eige og sjølvstendige arbeid. Den gjer ikkje bruk av andre sitt arbeid utan at det er oppgitt, og heller ikkje bruk av tekst frå eige arbeid utan at det er oppgitt..

Kjelder som er brukt er ført inn i både tekst og kjeldeliste på ein måte som gjer at eg ikkje vil få ein ‘ufortent rennomégevinst’. Den har heller ikkje vore brukt som eksamenssvar eller arbeidskrav tidlegare.

Eg veit at oppgåva vil bli elektronisk kontrollert for plagiat og at alvorlege brot med ‘god sitatskikk’ vert behandla som fusk jf. UH-lova § 4-7 og § 4-8, 3. ledd.

Det er ikkje behandla personopplysningar i arbeidet med oppgåva. Prosjektet er dermed ikkje omfatta av personopplysningslova.

Eg gir Høgskulen i Volda rett til å publisere oppgåva vederlagsfritt i elektronisk form.

Samandrag

Det å få reguleringsstøtte i barndommen er med på å bygge opp evna til at barnet kan regulere seg sjølv. Derfor er det viktig at ein i ung alder får den reguleringsstøtta ein treng for å skape auka sjølvregulering. Barn og ungdom bruker mykje av tida si på skulen derfor er det viktig med gode reguleringsstøtter for barna på skulen også, spesielt dersom barnet ikkje får den reguleringsstøtta ein treng heimanfrå. Det er viktig å hjelpe alle elevar med reguleringsvanskar, uavhengig om dei har opplevd traume eller ikkje. Det er også barn som får smalt toleransevindaug fordi dei ikkje finn seg til rette på skulen, som vert utrygge av læraren eller av klassen. Problemstillinga er difor: *På kva måte kan miljøterapeuten i skulen hjelpe elevar med manglande reguleringssevne til å oppnå auka grad av sjølvregulering?*

Oppgåva har ei teoretisk tilnærming, den ser på teori om dei tre grunnpilarane for traumebevisst omsorg, toleransevindaug og korleis ein skal tilnærma seg barn i lys av forskning på feltet. Det kan også nemnast at dei tre grunnpilarane hovudsakleg omhandlar barn som har opplevd relasjonstraume, men i denne oppgåva vil det bli sett lys på at ein også kan bruke denne tilnærminga i møte med barn med reguleringsvanskar. Dette er fordi begge kan sjå ut til ha ei utfordrande åtferd som kan virke spesiell for oss utanfrå. Oppgåva har også ei forskingsmessing tilnærming der ein går inn på aktivitet, barn med reguleringsvanskar og vaksne i møte med dei. Diskusjonskapittelet i denne oppgåva er delt inn i fire delar, ut frå forskingsspørsmåla som er blitt danna. Desse delane omhandlar korleis ein skal arbeide med eleven med reguleringsvanskar når ein er innafor, utafor og kjem tilbake i toleransevindaug sitt. Vi hevdar dermed at miljøterapeuten kan skape auka grad av sjølvregulering ved å vere ein trygg reguleringsstøtte for eleven ved å skape forståing og meistringsstrategiar saman med eleven.

Abstract

Co-regulation in the childhood can contribute to support the child`s ability to regulate themselves. Therefore, it is important that the child from an early age do get the co-regulation that they need to develop their self-regulation. Children and youth spend a lot of time in school, and therefore, it is important that they receive necessary co-regulation in school, especially if the child do not experience the co-regulation that they need at home. It is important to help all pupils with problems in regard to regulation, whether they have experienced a trauma or not. Some children will have a small window of tolerance since they do not find their place in school and feel unsafe with their teacher and friends. My thesis statement will therefore be: *In what way can a milieu therapist in school, help pupils that lack the ability to regulate themselves, to achieve a higher degree of self-regulation?*

This text has a theoretical approach; it investigates the three pillars of traumawise care, window of tolerance, and how to approach children according to research in the field. It should be mentioned that the three pillars of tolerance mainly deal with children who have experienced relational trauma. However, this text will highlight that one can use this approach also when approaching children who have problems with regulation - since from the outside, children in both cases can appear as having an abnormal unusual behaviour. Regarding research in the field, the text will address activity, children with problems with regulation, and how adults approach them. The discussion chapter is in four sections based on the research questions that have risen. These sections deal with how to work with children with problems with regulation - both when they are inside and outside their tolerance window, and when they eventually fall back into their window of tolerance. I will therefore argue that milieu therapist can create a higher degree of self-regulation within the pupil, by being a safe and reliant co-regulation that creates understanding and coping strategies together with the pupil.

Forord

Denne oppgåva er ein avsluttande del av eit 3-årig bachelorstudie i barnevernspedagog ved høgskulen i Volda, og tar for seg korleis miljøterapeuten på skulen kan hjelpe elevar med reguleringsvanskar å oppnår auka grad av sjølvregulering.

Eg vil gje ein stor takk til Ane Bergset Mandal for motiverande rettleiingar og gode råd gjennom bacheloroppgåva. Eg vil også takke vener, medstudentar og familie som har vore gode og støttande i denne perioden.

Innhald

Samandrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
1 Innleiing	1
1.1 Aktualisere	2
1.2 Forståing av oppgåva	2
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål	3
2 Kunnskapsgrunnlag	4
2.1 Bakgrunn	4
2.1.1 Barn med reguleringsvanskar	4
2.1.2 Rolla som miljøterapeut på skule	5
2.1.3 Lovverk	5
2.2 Teoridel	6
2.2.1 I møte med barnet.....	6
2.2.3 Toleransevindauge.....	7
2.2.4 Dei tre grunnpilarane.....	8
3.3 Forsking på feltet	11
3.3.1 Barn med reguleringsvanskar	11
3.3.2 Vaksne i møte med barn med reguleringsvanskar.....	12
3.3.3 Aktivitet.....	13
3 Diskusjon	15
3.1 Når barnet er i toleransevindauget sitt	15
3.1.1 Individuelt	15
3.1.2 Fellesskap	17
3.2 Når barnet er utanfor toleransevindauget	18
3.2.1 Å vere ei god reguleringsstøtte.....	18
3.2.2 Ulike roller på skulen	19
3.3 Når barnet kjem tilbake til toleransevindauget	20
3.3.1 Toleransevindauget som eit verktøy i samtale med barnet.....	21
3.3.2 Struktur, kunnskap og meining.....	21
4 Konklusjon	24

1 Innleiing

Det er mange barn som har opplevd ulike utviklingstraume. Ifølgje Nordanger og Braarud (2018, s. 25) så er utviklingstraume noko meir ein vald, overgrep og omsorgsvikt. Det er eit samansett belastningsforhold der slike belastningar opptrer i kombinasjon med at barnet ikkje får støtte til å regulere affekt. Dette gjer slik at barn med utviklingstraume er i risiko for å få regulerings- og åtferdsvanskar, som betyr mykje for utviklinga av sjølvregulering (Nordanger & Braarud, 2018). Sjølvregulering handlar om evna til å regulere tankar, kjensler og åtferd (Grøndahl og Nærde 2015, i Gjestad 2018). Det å ha kontroll på sine eigne kjensler og tankar kan vere vanskeleg. Derfor er det viktig at ein i ung alder får den reguleringsstøtta ein treng for å skape auka grad av sjølvregulering. Reguleringsstøtte handlar om at ein får eller hjelper barnet i å regulere seg. (Nordanger & Braarud, 2018, s. 29) Kva skjer med dessa barna som ikkje får denne støtta? Kven skal hjelpe desse? Det er viktig at gode vaksne som jobbar med barn i kvardagen har kunnskap om korleis ein skal hjelpe barn til å få auka grad av sjølvregulering. Det å ha gode vaksne rollemodellar på ulike arenaer barna er i, kan hjelpe barnet til å få auka grad av sjølvregulering.

I denne oppgåva skal ein sjå på korleis miljøterapeuten på skulen kan hjelpe elevar som slit med reguleringa si. Oppgåva tar utgangspunkt i dei tre grunnpilarane til Bath (2015) som er designa for gje kunnskap og ferdigheiter til vaksne som jobbar med barn som har opplevd traume. Sjølv om desse pilarane er laga for barn med traume, kan det brukast til barn med reguleringsvanskar også. Grunnen til dette er at det er utvikla for gje kunnskap og ferdigheiter til vaksne som på dagleg basis må takle åtferd som ofte er forvirrande og utfordrande, og det er ofte åtferd som kan komme av reguleringsvanskar. Desse pilarane er trygghet, gode og stabile sosiale relasjonar og tilrettelegging for at barnet skal få oppleve meistring (Nordanger & Braarud, 2018). Her skal ein ta utgangspunktet i miljøterapeuten på skulen sin ståstad, og korleis miljøterapeuten kan bidra til å skape tryggleik, gode relasjonar og meistring for barnet og dermed hjelpe barnet til å skape auka grad av sjølvregulering. Ein skal ikkje berre sjå på korleis ein skal jobbe individuelt med barnet, men også korleis miljøterapeuten kan vere med å skape eit trygt psykososialt miljø for elevane på skulen.

1.1 Aktualisere

Barn med reguleringsvanskar har vanskar med å ha kontroll over sine egne kjensler, tankar og åtferd. Dette fører til at barnet fort kan komme ut av toleransevindaugget sitt (Nordanger & Braarud, 2018). Når barnet får desse kjenslene kan det vere vanskeleg for barnet å forstå kva som skjer, og kvifor ein har desse kjenslene. Derfor er det viktig at det er ein trygg vaksen person som er der for barnet i den situasjonen barnet er i, og skape ein trygg base for barnet (Nordanger & Braarud, 2018). Barn brukar store delar av oppveksten i skule og barnehage, i tillegg til heimen.. Det er viktig at barnet har god reguleringsstøtte på fleire arenaer, spesielt viss barnet ikkje får den reguleringsstøtte ein treng heimanfrå. Det å få reguleringsstøtte i barndommen er med på å bygge opp evna til at barnet kan regulere seg sjølv. Når ein ikkje får den reguleringsstøtta ein treng, kan det bli vanskeleg for barnet å forstå sine egne tankar, kjensler og åtferd, og ikkje berre sine egne, men også andre sine.

Ifølgje Borg og Lyng (2019) har barnevernspedagogar «utdanning i å utvikle og legge til rette for forebyggjande og kurerande sosiale fellesskap for barn og unge.» Derfor kan vi som barnevernspedagogar vere med å hjelpe barn med reguleringsvanskar på skulen, og ta rolla som miljøterapeut. Her møter ein mange ulike barn og ungdommar som har ulike måtar å fungere på, noko som fører til at kunnskap om regulering er ekstremt viktig. Når ein skal jobbe som barnevernspedagog kjem ein til å møte mange barn og unge med manglande reguleringssevne uansett kvar ein jobbar. Derfor er det viktig å ha kunnskap om dette, slik at det kan vere med å hjelpe oss til å forstå kvifor barnet reagerer slik dei gjer og korleis ein skal hjelpe barnet til å regulere seg sjølv vidare. Det kan også vere at ein må jobbe med vaksne som heller ikkje klarer å regulere seg sjølv. Når ein jobbar som sosialarbeidar møter ein mange ulike menneske med ulike utfordringar, mange av desse kan slite med sine egne kjensler og ha det vanskeleg med å ha evna til regulere sine egne tankar, kjensler og åtferd. Derfor er det viktig å ha kunnskap om kva som skjer når personar ikkje har kontroll over tankar, følelsar og åtferd slik at eg som sosialarbeidar kan vere ein reguleringsstøtte for personen.

1.2 Forståing av oppgåva

Det å hjelpe alle elevar med reguleringsvanskar er viktig uansett traume eller ikkje. Barn som har det det godt heime kan også har reguleringsvanskar. Til dømes er det barn som får smalt

toleransevindaugene fordi dei ikkje finn seg til rette på skulen, som blir utrygge av læraren, eller som blir utrygge av klassen. Desse barna trengje også reguleringsstøtte på skulen. Dette er eit tema som er lite forska på, og det er lite kunnskap om korleis ein kan hjelpe barn med reguleringsvanskar og oppnå auka grad av sjølvregulering. Vertfall på skulen der det kan vere avgrensa kunnskap om dette, og det vise viktigheita av å ha miljøterapeuten på skulen slik at elevar med reguleringsvanskar kan få den hjelpa dei treng.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstillinga blir derfor: «*På kva måte kan miljøterapeuten i skulen hjelpe elevar med manglande reguleringsevne til å oppnå auka grad av sjølvregulering?*».

Oppgåva har tre forskingsspørsmål som skal vere til hjelp til å svare på problemstillinga. Forskingsspørsmåla søkjer å finne ut korleis miljøterapeuten på skulen kan hjelpe eleven med å skape auka grad av sjølvregulering i dei ulike sonene i toleransevindaugene.

- Korleis kan ein miljøterapeut i møte med elevar med reguleringsvanskar skape tryggleik, gode relasjonar og meistring når dei oppheld seg innanfor sitt toleransevindaug?
- Korleis kan miljøterapeuten skape tryggleik, gode relasjonar og meistring når eleven er utanfor toleransevindaugene?
- Korleis kan miljøterapeuten skape tryggleik, gode relasjonar og meistring når eleven kjem tilbake til si optimale sone?

2 Kunnskapsgrunnlag

Denne delen av oppgåva skal ta utgangspunkt i kunnskap ein treng for å skape auka grad av sjølvregulering hos eleven. Den ser på bakgrunn omkring barn med reguleringsvanskar, rolla som miljøterapeut og lovverk. Deretter kjem teori om dei tre grunnpilarane, toleransevindauget og korleis ein skal nærme seg barn i lys av forskning på feltet. Av forskning på feltet går oppgåva inn på aktivitet, barn med reguleringsvanskar og vaksne i møte med dei.

2.1 Bakgrunn

I dette delkapittelet skal ein sjå på barn med reguleringsvanskar, rolla til barnevernspedagogen på skulen og lovverk som er relevant for undersøke problemstillinga.

2.1.1 Barn med reguleringsvanskar

Ifølgje Nordhaug (2019) vil barn som har skadar på grunn av negative relasjonar og problem med å regulere kjensler og åtferd, utfordre skular og treng derfor god leiing og støtte av funksjonar for å stå i det. Dette gjer at kunnskap om regulering og korleis ein skal hjelpe barn med reguleringsvanskar å skape auka grad av sjølvregulering er viktig på skulen. Ifølgje Holmøy, Birkerem, Lien og Flaten (2019) er det ofte slik at lærarane tar seg av det faglege og miljøterapeuten tar seg av eleven sin sosiale funksjon, som vanskeleg åtferd eller manglande sosial kompetanse. Dette betyr at elevar med reguleringsvanskar på skulen bør får hjelp av miljøterapeuten til å skape auka grad av sjølvregulering.

Barn med reguleringsvanskar kan ofte ha åtferdsproblem. Grunnen til dette er at barn med åtferdsproblem har åtferd som reflekterer forstyrring av sosiale reglar, handlingar mot andre eller begge deler (Säfvenbom, 2016). Slik som sagt tidlegare har barn med reguleringsvanskar problem med å ha kontroll over sine egne kjensler, tankar og åtferd, og kan fort går ut av toleransevindauget sitt. Dette fører då til at barnet ikkje held seg til sosiale reglar og kan gjere impulsive handlingar mot seg sjølv og andre. Slike handlingar i sosiale samansettingar kan føre til at barnet føler seg utanfor og dei andre rundt held avstand til barnet. I ei kunnskapsoppsumming frå Folkehelseinstituttet (Skogen & Torvik, 2013) blir det nemnt at 30 000 unge mellom 4 og 18 år i Norge har en åtferdsforstyrring. Desse tala tyder på at mange

ikkje får den hjelpa dei treng. Mange elevar som opplever eit stort ubehag ved skulegangen orkar ikkje å fullføre og mister motivasjon (Bakke, Elvedal, Fredriksen, & Blytt, 2016).

2.1.2 Rolla som miljøterapeut på skule

Ifølgje Borg og Lyng (2019) har barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleier som er tilsett i skulen ofte stillingsnamnet miljøterapeut eller miljørettleiar. Når sosialarbeidarar jobbar på skulen bør dei få rolla som miljøterapeut på skulen. Derfor blir omgrepet miljøterapeut brukt i staden for sosialarbeidaren. Borg og Lyng forklarar miljøterapeut på skulen slik «Ved å tilsette miljøterapeutar får skulen ein breiare kompetanse som kan bidra til å forebygge og fange opp uønskt åtferd blant elevane og fremje positive åtferdsmønster og relasjonar mellom elevar, og mellom elevar og vaksen. Miljøterapeutisk arbeid i skulen handlar ikkje om «behandling», men om å bidra til at moglegheiter kan realiserast». En miljøterapeut skal kunne samarbeide tett med lærar om utfordringar i elevmiljøet, tidleg innsats, og forebyggjande tiltak for å fremje eit godt lærings- og psykososialt miljø. For å utnytte miljøterapeuten som ein ressurs er det viktig at skulen og lærarar veit kva kompetanse og kunnskap desse har, slik at dei kan komplettere lærarane (Holmøy, Birkerem, Lien, & Flaten, 2019). Miljøterapeutar blir tilsett i skulen for å ta vare på enkeltelevar og skulemiljøet.

For forstå rolla til sosialarbeidaren på skulen bør ein forstå kva miljøterapi gå ut på. Ifølgje Larsen (2018) kan ein dele omgrepet i to, dette består av ein miljødél og ein terapidél. Miljøterapi kan forståast som eit arbeid som handlar om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling blir mogleg (Larsen, 2018, s. 23). Dette gjer slik at ein som miljøterapeutar på skulen må vere med å hjelpe til med å skape ei endring og utvikling for elevar. Miljøterapeutisk arbeid handlar om å fremje meistring, læring og personleg ansvar hos individ og/eller grupper. Ifølgje Simesen (2013) handlar det om å auke barna og ungdommane sin handlingsberedskap. Det å gje barn og unge moglegheit til å lære nye og meir hensiktsmessige åtferd gjennom prøving og feiling i trygge omgjevnadar.

2.1.3 Lovverk

Opplæringslova § 9A, «elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring». Denne lova er relevant for å

fremje psykisk helse på skulen og skape auka grad av sjølvregulering. Miljøterapeuten bør, saman med dei andre tilsette på skulen, legge til rette for at elevane skal trivast og føle seg trygge på skulen.

2.2 Teoridel

I dette delkapittelet skal ein presentere ulike teoriar som kan vere med å svare på problemstillinga. Delen skal gå inn på møte med barnet, toleransevindauget og dei tre grunnpilarane for traumebevisst omsorg.

2.2.1 I møte med barnet

Når ein skal skape ein god relasjon med elevane er det viktig å skape ein god samtale med eleven. Ifølgje Jensen (2016, s. 65) er eit kjenneteikn i den gode samtalen at alle deltakarane føler seg høyrte. Anerkjennning og nysgjerrigheit er to viktige sentrale haldningar som blir sett på som viktig for å skape ein god samtale. Ifølgje Drugli og Lekhal (2018) treng alle barn kjensla av å blir anerkjent og forstått. Dersom barnet grin mykje til dømes eller ofte er sint, bør ein alltid anerkjenne kjensla, og dermed kan ein forstå kvifor barnet reagerar som dei gjer. Ei terapeutisk haldning skal vere anerkjennande og ikkje krevjande i forholdet til prestasjonar og resultatet (Larsen, 2018, s. 104). Ved å forstå ein samtale i lys av desse omgrepa kan vi finne alternative måtar å snakke saman på i nye samtaler. Börjesson (2017, s. 135) nemner at barn som har tidlegare erfaringar med å søke hjelp i hjelpeapparat er vant med å snakke om det som gjer vondt og det som ikkje fungerer eller ikkje er bra. Likevel er samtale som legg vekt på motivasjon og sjølvtilitt viktig, og kan hjelpe like mykje for å kunne gå vidare og for å forsette å finne plass i livet.

Ifølgje Stern (1995) referert i Larsen (2018, s. 33) er barnet sin sjølvoppleving avhengig av korleis barnet og den unge opplever vaksne i sitt miljø, og korleis sentrale personar i miljøet opplever barnet. Ifølgje Börjesson (2017) handlar bekrefting om å bli sett, høyrte, tatt på alvor, spurt, elska og likt. Det å knytte belønning til bekrefting kan ha sterk effekt. Skulen er den alle viktigaste arenaen for barn og unge utanom familien (Bakke, Elvedal, Fredriksen, & Blytt, 2016). Det å oppleve tilhøyr og eit fellesskap skapar helse på fleire måtar. Det å få vere med og ta del i større samanhengar gir bekrefting og mening. (Börjesson, 2017)

2.2.3 Toleransevindaug

Det finst fleire modellar som handlar om aktivering og behovet for regulering eller reguleringsstøtte. Eg brukar toleransevindaug-modellen til Siegel. Ifølgje Nordanger og Braarud (2018, s. 38) viser toleransevindaug ei sone eller eit spenn som representerer den optimale aktiveringa. Det er i denne sona vi har ein optimal merksemd mot andre menneske og situasjonar vi er i, det er her vi har den optimale læringstilstanden. Toleransevindaug til barn og unge med ei vanskeleg historie og som strever med regulering kan vere veldig smalt. Er ein under grensa er ein i hypoaktiveringar, dette fører til at ein kan ende opp med å svime av, men ein vil oftast vere nedstemt, trist, tom, handlingslamma eller nummen. Dersom ein er over vindaug har ein hyperaktivering som fører til at ein er klar til kamp og flukt. Det kan føre til sterkt uro, aggresjon, sinne, utagering, impulsivitet, kaosfølelse og flukt (Nordhaug, 2019, s. 60). Dette gjer slik at viss ein kjem ut av toleransevindaug kan ein reagere på to ulike måtar, vi blir aktivert enten ved å bli sinte eller redde, eller ved å bli triste eller nedstemte. Toleransevindaug si spennvidde og fleksibilitet blir forma av individet sine erfaringar frå tidlegare samspel med primære omsorgsgjevarar (Nordanger & Braarud, 2018, s. 39).

Omsorg handlar om å hjelpe barnet tilbake i toleransevindaug når det er over eller under den optimale sona. Når ein har ein regulerande omsorg utvidar toleransevindaug seg litt etter litt, og barnet utviklar etter kvart sjølv eit repertoar av strategiar for å regulere seg.

Toleransevindaug vert ei nyttig linse i forståing av kva barna strevar med og treng hjelp til (Nordanger & Braarud, 2018, s. 85). Nordhaug (2019, s. 61) skriv om at den beste hjelpa barn med alvorlege skadar frå oppveksten sin kan få, er daglege erfaringar med at dei kan regulere kjenslene sine og åtferda si gjennom relasjonar. Når det er gjennom relasjonar dei har vorte skada, vil barnehagen og skulen vere stadar der mykje av den reperasjonen kan skje, men samstundes er det desse arenaene dei største utfordringane vil vere på. Den naturlege responsen vår når nokon oppfører seg dårleg, er å bli negativ, sint og fylt av trong til å endre den andre. I følgje Nordhaug (2019, s. 62) treng personen det motsette av kva som er naturleg respons. Barn som har blitt skada på grunn av negative relasjonar og problem med å regulere kjensla og åtferd, vil utfordre skular, og vil difor trenge ei god leiing og støttefunksjonar for å stå i det. Nordhaug (2019, s. 63) skriv at problemet i skulen og barnehagen ofte er at dei

hyporeaksjonar fort kan bli oversett, medan dei som har hyperreaksjonar, blir møtte av lærar som blir fort sinte og strenge, og som derfor raskt kan eskalere situasjonane. Repeterande og gjentekne erfaringar av å kunne regulere emosjonar og åtferd er den eigentlege behandlinga av komplekse traume.

Vi kan alle kjenne oss igjen i både hyper- og hyporeaksjonar. Derfor meiner Nordanger og Braarud (2018, s. 182) at kunnskap om toleransemodellen kan vere eit godt verktøy for barn og ungdom til å forstå at reaksjonen deira ikkje betyr at dei er dårlege menneske. Når dei får denne kunnskapen om toleransevindauget kan det vere lettare for dei å forstå kvifor dei har desse reaksjonane og at desse reaksjonane eigentleg har ein hensikt om å beskytte dei. Nordanger og Braarud skriv vidare om korleis ein kan la ungen teikne kurvene i toleransevindauget sjølv, og repetere dette med jamne mellomrom slik at ein kan få eit tydlegare bildet av korleis vanskane utviklar seg.

2.2.4 Dei tre grunnpilarane

Bath (2015) har laga ein traumebevisst omsorgsmodell med tre grunnpilarar. Desse pilarane er designa for å gje kunnskap og ferdigheiter til vaksne som jobbar med barn som har opplevd traume. Grunnen til dette er at desse vaksne på dagleg basis må takle åtferd som ofte er forvirrande og utfordrande. For å skape auka grad av sjølvregulering kan desse pilarane vere ei hjelpande hand til å få auka grad av det. Desse pilarane er tryggleik, gode og stabile sosiale relasjonar og tilrettelegging for at barnet skal få oppleve meistring. (Nordanger & Braarud, 2018)

2.2.4.1 Tryggleik

Ifølgje Bath (2015) handlar tryggleik om eit miljø der ein kan føle seg sikker, roleg og kan gjere normale utviklingsoppgåver. Han refererer vidare til store teoretikarar som Maslow, Erikson, Bowlby og Ainsword som såg på tryggleik som ei kjerneutvikling for barn. Det å oppleve eit traume kan sjåast på som ei kjensle av utrygghet, som fører til at det viktig å skape eit trygg miljø i helingsfasen. (Bath H. , 2015). Tryggleik er avgjerande i den første fasen av livet, utan tryggleik og stabil omsorg kan ikkje barnet redusere sin trusselberedskap og «overlevelsehjernen» vil trumfe «læringshjernen». For å skape tryggleik for barnet må ein prøve å identifisere og avgrense det som finst i omgjevnadane deira av moglege triggerar for

stress og negativ affekt. Ein må finne kjelda til utrygghet som utløyser stress- og alarmreaksjonar. (Nordanger & Braarud, 2018, s. 150). Bath skriv vidare at målet alltid skal vere at barnet er og føler seg trygg, som igjen fører til at barnet lettare klarer å vekse og hele seg. Viss erfaringane i all hovudsak er positive, skjer det ein positiv utvikling, men viss erfaringane i all hovudsak er negative, skjer det motsette (Larsen, 2018, s. 42).

2.2.4.2 Relasjon

Det er relasjonar med andre som gjer at eit barn kan føle seg trygg. For å skape tryggleik for barnet må ein ha trygge og gode relasjonar rundt seg. Når barnet møter relasjonar som er ivaretakande og truverdige, vil det skape ei trygg tilknytning og utvikle indre arbeidsmodellar, og strukturer som er funksjonelle i samspelet med andre menneske. (Larsen, 2018, s. 43) Larsen skriv vidare at i motsett tilfelle vil barn med traumatiserte og pålitelege tilknytingsrelasjonar utvikle skuffelse, forvirring, sinne og angst som vil prege deira relasjonar til andre menneske. Larsen referer til Havik (2014) sin utsegn om at trygge og truverdige relasjonar «gir mot til meistring og meistring gir mot til relasjon». Ifølgje Schibbye (2017) referert i Drugli og Lekhal (2018) handlar gode relasjonar med eit barn om at barnet har sine opplevingar som sine egne og samtidig beheld banda med vaksne.

2.2.4.3 Meistring

Den siste pilaren er det Bath kaller «Coping» som er meistring på norsk. I ein norsk masteroppgåve (Guttormsgaard, 2019) har denne pilaren blitt kalla regulering, medan Jørgensen og Steinkomf (2013) kalla denne pilaren kjensleregulering. Sjølv om det er blitt brukt ulike omgrep på denne pilaren så har alle eit felles trekk. Denne pilaren går ut på å meistre evna til å handtere indre kjensler og impulsar. Ifølgje Bandura (1997, i Uthus 2019) er forventninga av å meistre det mest sentrale føresetnaden for at menneske kan utvikle seg til å bli agentar i sitt eige liv og derfor blir meistringsforventing dermed knytta til psykisk helse.

Bath (2015) forklarar at nyfødde og småbarn klarer ikkje regulere sine kjensler og treng vaksne som tar over den kontrollen. Dei treng nokon som er deira reguleringstøtte. Reguleringsstøtte handlar om at ein støtter eller hjelper barnet i å regulere seg (Nordanger & Braarud, 2018, s. 29). Etter kvart klarer dei å trygge seg sjølv med å spegle seg med omsorgspersonen sin respons. Relasjon og regulering heng saman fordi barn ikkje kan hente

ut reguleringsstøtte utan å ha relasjon til ein som er tryggare, klokare og sterkare enn dei sjølv. Ei god reguleringsstøtte er at den vaksne har kapasitet til å reflektere rundt egne og barnets indre mentale oppleving. (Nordanger & Braarud, 2018, s. 37) Mange barn som har opplevd traume slit med å meistre dei indre kjenslene sine og har det vanskeleg med å regulere seg, derfor er eit viktig arbeid med traumatiserte barn og ungdom å lære og støtte dei til å utvikle nye måtar å meistre kjenslege og impulsane på (Bath, 2008). Reguleringsstøtte kan komme i ulike former. Ei god reguleringsstøtte involverer varme, tryggande stemmer, ein kommunikasjon som anerkjenner barnet sine kjensler, støttande stillheit og ein invitasjon til reflekterande problemløysing (Bath, 2008). Behovet for reguleringsstøtte forset gjennom heile livet (Bath, 2008).

Ifølgje Börjeson (2017, s. 31) handlar meistringsstrategi om å utvikle gode modellar, løysningar og metodar for å klare dei hindringane og bekymringane og krisene ein møter i livet. Dette kan ein skape ved å observere kva andre gjer, få tips og idear frå menneske i sine omgjevnadar. Mange barn og unge vel lite framgangsrike strategiar for å ta seg vidare. Borjesön skriv vidare sentrale framgangsrike meistringsstrategiar som kan bidra til at dei unge kan klare vanskar, problem og hinder dei møter på i livet. Ein av desse meistringsstrategiane er å forhandle. Dette handlar ifølgje Borjeson om (2017, s. 32) å ha tilgang til informasjon, argument og idear når ein skal ta beslutningar. For å kunne forhandle bør ungen har lært seg å reflektere og verdsette ulike måtar å sjå ting på. Ein anna meistringsstrategi Borjesön nemner er optimisme. Det handlar om skape håp for framtida og håp om at livet gjev mange sjansar, som kan skape motivasjon. Ved å sjå at andre menneske har klart vanskelege ting, kan ein få motivasjon og inspirasjon frå dei. Dette kan føre til at barnet vert enda meir motivert.

Ifølgje Skårderud og Duesund (Skårderud & Duesund, 2014) bidrar mentalisering med sosiale samanhengar til våre kjensler, og gir oss hjelp til å regulere kjensler. Mentalisering handlar om å forstå seg sjølv og andre ut frå den mentale tilstanden som tankar, kjensler, impulsar og ynskjer. Ifølgje Wallroth handlar mentaliseringsteorien om at alle menneska oppfattar verkelegheita på ulike måtar fordi alle har kvar sine erfaringar, kunnskapar og interesser (Wallroth, 2011). Ifølgje Skårderud og Duesund (2014) inneber det å ha ei mentaliserande haldning å undersøke om det er noko i den aktuelle konteksten som får eleven til å reagere slik han eller ho gjer. Det handlar om å utvise ein genuin interesse for kva som skjer i mennesket og mellom mennesket.

3.3 Forsking på feltet

I dette delkapittelet skal ein sjå på ulike forskning som kan vere med på å svare på problemstillinga. For finne forskning på feltet har eg brukt nøkkelordsøking på søketermaneria og idunn. Har også brukt snøballmetoden, kor det har blitt sett på kva litteratur andre artiklar og oppgåver har tatt i bruk. På forskning av feltet går oppgåva inn på aktivitet, barn med reguleringsvanskar og vaksne i møte med dei.

3.3.1 Barn med reguleringsvanskar

Barn som har opplevd traume, føler ofte at dei er unormale. Barn som er i spesialklassar, er hos terapeut eller bur ein anna plass enn heime hos familien har ein konstant påminning som skil dei frå jamaldrande. Dei føler ein slags skam og djup kjensle av å ikkje vere bra nok, annleis og ikkje vere verdt noko (Bath H. , 2015). Dette gjer slik at barnet ikkje føler dei passar inn. Ifølgje Skårderud og Duesund (2014) kan elevane feiltolke avvising inn i situasjonar kor dette ikkje var intensjonen. Kjensla av å vere avvist, altså feiltolkinga, utløyser kjenslemessige reaksjonar som uro, tristheit og sinne. Slike kjensler kan i neste omgang føre til handlingar som tilbaketrekking, aktivitetar for å engasjere den andre, fiendtlege, avvising, overbeskytting eller maktmisbruk. Ifølgje Larsen (2018) der barn har opplevd vedvarande traumatiske situasjonar har det ført til dei får ei sjølvforståing og eit sjølvbilde som umogleg, udugleg og uønskt. Derfor på bakgrunn av deira negative relasjonserfaringar skapar dei i møte med andre menneske det dei treng minst, avvising og bekrefting på at dei er gale, plagsame og uønskte. Ifølgje Bath (2015) observerer barn korleis vaksne presenterer seg sjølv, deira stemme og kroppsspråk, som gjer slik at barnet utpeikar seg vaksne som ein trygg person.

Ifølgje Bath (2015) kan trauma ha ein innverknad på reaksjonar til truslar, kontroll over kjensler og kognitiv funksjon. Bruce Perry (2006) referert i Bath (2015) observerte slike barn. Der la han merke til at evna mellom å skilje trygge og farlege formgivingar var vanskeleg, og dei vil reagere upassande på formgivingar som dei opplever som truslar. Eit traumatisert barn vil ha lært seg å vere våken mot fare når barnet er i utrygge miljø, men det fører også at slike overleveringsstrategiar blir ført inn andre miljø der det ikkje er nødvendig. Bath referer vidare til James Angelin (2002) sitt intervju med ungdom i institusjon der mange av ungdommane skildra ei indre oppleving prega av emosjonell smerte. Der mange av deira

problem var ein indre smerte, men dei tilsette klarte berre å fokusere på det observerte av åtferda, enn å erkjenne dette faktum. Til og med omsorgsfulle vaksne kan ende opp med å bli kjelda til smerte og stress for barn dei jobbar med. Ifølgje Killingmo (1971) referert i Larsen (2018) har barn og ungdom på institusjonar ofte ein manglande evne til å forstå seg sjølve og dei situasjonane dei kjem opp i. Når dei har samtale med desse ungdommane om situasjonar dei hamna i, svarar dei ofte dei veit ikkje eller at det berre blei sånn. Barn med reguleringsvanskar har lettare for å komme ut av si optimale sone. Ifølgje Noranger og Braarud (2014) vil terskelen for utløyning av sterke affektive tilstandar ofte vere låg, pluss at affektane lett kan «løpe løpsk» fordi personane manglar strategiar og nevrale føresetnadar for å finne tilbake til toleransevindauget. Det er her også vanskelegare for personen å forstå kva som utløyser det.

3.3.2 Vaksne i møte med barn med reguleringsvanskar

Når ein skal jobbe med barn som har reguleringsvanskar, er det mange utfordringar som oppstår. Ifølgje Skårderud og Duesund (2014) så kan den gode mentaliseringsevna den tilsette har svikte. Grunnen til det er at den krevjande eleven kan få dei til å handle uprofesjonell på ein måte som dempar tilliten og endringa. Ifølgje Bath (2008) så prøver mange vaksne som arbeider med barn og unge å ta kontroll ved å regulere den unge si problematiske åtferd. Det gjer dei ofte med autoritære kommandoar, truslar og straff som ofte fører til maktkamp som Bath kallar ein sirkel av konflikt. Det å ha ei forståing av teoriane og grunnprinsippa i haldningar kan hjelpe dei tilsette til å sjå eigne reaksjonar i klarare lys, og vite korleis og kva situasjonar ein mistar mentaliseringsevna si. Dette er med til å bidra til at ein klarer å regulere seg sjølv i forhold til krevjande utfordringar med elevar (Skårderud & Duesund, 2014). Vaksne som har verbal kompetanse i arbeid med barn kan gi kapasitet til sjølvrefleksjon. I følgje ei undersøking (Liiberman 2007, i Bath 2015) viser det at bevisst namngjeving av kjensler kan trygge hjernen og redusere kjenslemessige intensitet. Reguleringstøtte aleine er ikkje nok til å skape auka grad av sjølvregulering. Barn og ungdom må aktivt lære måtar å få rasjonell kontroll over sine kjensler og impulsar på, til dømes treng dei å lære seg verbale ferdigheiter for å forstå kjenslene sine (Bath, 2008). Når barnet får triste kjensler eller blir opprørt så er repetisjon av ein avslappande atmosfære med ein roleg omsorgsperson med på å skape trygghet og tillit (Fahlberg 1991, i Bath 2008). Mange utviklingstraumatiserte barn reagerer med negative affektar på grunn av andre sine negative affekter, andre sine affekter blir ein trigger for deira affekt. (Nordanger & Braarud, 2018).

Ifølgje Drugli og Lekhal (2018) kan vaksne lett grunnleggje barnet med kjenneteikn som «han er alltid så trassig» eller «ho vil ikkje ha trøyst av meg», når dei opplever å ha ein vanskeleg relasjon med eit barn. Vaksne må fokusere på den kjensla som er årsaka til åtferda meir ein åtferda i seg sjølv, til dømes sinne i staden for banninga. Målet er å dempe, ikkje å straffe eller «gi ein lærepeng» som personar med overfløyning av kjensler ikkje er i stand til å forstå på ein rasjonell måte (Bath, 2008). Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2012, ss. 131-133) kan lærarrolla vere utfordrande. Tidspress og høgt arbeidstempo er eir stressfaktor for mange lærarar, og dette kan gjere at læraren får ei kjensle av å miste kontroll. I det nye læreplanverket for grunnskulen blir omgrepet livsmeistring brukt, og dette er eit tema som skal prioriterast dei ulike faga i skulen. Der blir livsmeistring skildra som kunnskap som bidreg til at barn og unge skal fungere godt i eit samfunnet der mange opplever betydeleg press (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølgje Drugli og Lekhal (2018, s. 31) handlar livsmeistring om dei positive kreftene i barna sine liv, som det å imøtekomme barnas behov for trygghet, leik og meistring.

3.3.3 Aktivitet

Simesen (2013) skildrar ein aktivitet der handlingar er den grunnleggande eininga i ei oppgåve, medan oppgåva er ei samling av meningsfulle handlingar. Til dømes dersom oppgåva er å bake ei kake, må deltakarane utføre ei samling av handlingar i ei organisert rekkefølge. Professoren Henry Meier har observert at når to parter er involvert i ein gjensidig interaksjon som til dømes å gjere ein aktivitet, vil det oppstå ein positiv relasjon. Han har observert at det var nesten umogleg å mislike ein person når ein er i rytmisk synkront med dei. Ein slik kvardagslag ferdigheit skapar positive relasjonar og skapar eit trygt miljø (Bath H. , 2015). Simesen (2013) referer til Larsen og Selnes (1983) om at «miljøterapi handlar om å legge dei fysiske omgjevnadane til rette slik at dei gjennom si utforming stimulerer til deltaking i gitte aktivitetar.» Bindeleddet mellom person, stad og aktivitet er så sterke at ein ikkje kan betrakte aktivitetane utan å ta omsyn til at det involverer personane på plassen. (Säfvenbom, 2016)

Simesen (Simesen, 2013) brukar ungdom på institusjon som forklaring på korleis ein kan bruke struktur, kompetanse og mening for å skape ei forandring og utvikling når ein gjer ein

aktivitet. Der snakka ho om at miljøterapeuten sin stabile struktur er nødvendig for å skape best mogleg føresetnad for at ungdommane skal arbeide med eigen utvikling og forandring. Når dei tidsmessige grensene blir opprettheldt får ungdommane vist fram kva dei kan og kva som utfordrar dei. Ungdommane på institusjonane treng tidsmessig organisering av aktivitetane for å kunne ta i bruk dei nye erfaringane som møter dei med det en nye rytmen gir. Dette gjer slik at ungdommen trenger tid til å tolke strukturen ut frå tidlegare erfaringar, og tid til å danne seg eit bildet av kva dei nye mønsterane kan gjere for dei framtida. Ifølgje Börjeson (2017) kan struktur og reglar skape tryggleik og føreseielegheit, som igjen skaper tillit. Ifølgje Simesen utviklar vi ein særeigen kombinasjon av ulike kompetanse gjennom det vi gjer i kvardagen. Ein utviklar ein kompetansestruktur som har overlevingsverdi utifrå den konteksten ein er i. Erfaringane som er tilgjengelege for barn som har opplevd traume gir ofte kompetansestruktur som ikkje klarer å imøtekomme eit samfunn med mange krav.. Dette fører til at barna manglar handlingstrategiar på korleis motsetningsfylte situasjonar kan løysast. Når ein driv med aktivitet med barn for skape ei utvikling bør ein vite at aktiviteten i seg sjølv ikkje alltid er målet, men at aktiviteten kan bli brukt som eit middel til å utvide barnet sin kompetansestruktur. (Simesen, 2013). Det å forstå motivet for ein aktivitet er ein kjelde til at det kan bli meningsfullt for barnet. For mange kan det vere vanskeleg å forstå kva ein skal få ut av med å gjere desse aktivitetane.

3 Diskusjon

Denne delen av bacheloroppgåva skal sjåast i lys av problemstillinga og utifrå funna i kunnskapsgrunnlaget. Problemstillinga er «På kva måte kan sosialarbeidarar i skulen hjelpe elevar med manglande reguleringsevne til å oppnå auka grad av sjølvregulering?».

Drøftingsdelen tar utgangspunkt i forskingsspørsmåla, som omhandlar; Korleis ein skal arbeide med reguleringsvanskar når barn er i, utanfor og kjem tilbake til toleransevindauget sitt. Som ein kan sjå i kunnskapsgrunnlaget bør ein jobbe med dei tre grunnpilarane til Bath (2015) for å skape auka grad av sjølvregulering. Desse handlar om korleis ein skal skape tryggleik, gode og stabile sosiale relasjonar og meistring for barnet. Dermed tar drøftingdelen utgangspunkt i korleis ein skal skape trygghet, relasjonar og meistring utifrå kor barnet er i aktiveringssona si.

3.1 Når barnet er i toleransevindauget sitt

Når elevane er i toleransevindauget sitt er det å jobbe førebyggjande viktig. Sjølv om barnet ikkje har kome utanfor toleransevindauget sitt endå, betyr det ikkje at ein ikkje skal jobbe med reguleringa til barnet og hjelpe dei med å handtere sine egne tankar og kjensler. Slik som ein kan sjå i kunnskapsgrunnlaget bør ein ha gode relasjonar, trygt miljø og oppnå meistring for å skape best mogleg eller auka sjølvregulering (Bath, 2015). Derfor skal denne delen av diskusjonen drøfte ulike måtar ein kan skape dette både individuelt og for fellesskapet.

3.1.1 Individuelt

Når barnet er innanfor toleransevindauget sitt, er det her ein kan jobbe aller mest med barnet, då det er her barnet kan yte mest læring (Nordanger & Braarud, 2018). Likevel kan ein sjå i kunnskapsgrunnlaget at dette ofte blir gløymt, og at ein heller jobbar mest med det, når barnet er utanfor (Bath, 2015; Nordhaug, 2019). Det gjer slik at eleven ikkje får jobbe optimalt med reguleringa si, fordi eleven blir berre regulert eller får tilsnakk når dei er utanfor. Eleven treng også hjelp der eleven er på sitt beste og klarer best å ta i mot læring. Det kan derfor vere viktig at ein jobbar med reguleringa til barnet når barnet er innanfor toleransevindauget. Det kan vere tenkeleg at dette er ei rolle miljøterapeuten kan ta på seg. Grunnen til dette er at miljøterapeuten har truleg meir kunnskap enn lærarane når det gjeld barnet si utvikling og korleis ein skal møte barn og ungdom som slit (Borg & Lyng, 2019). Som teoridelen legg

frem vil det å skape trygge og truverdige relasjonar gi mot til meistring, og dette gir mot til relasjon (Havik 2014, i Larsen 2018). Dette kan føre til meistring til at eleven også tørr å skape relasjonar med andre elevar.

Når eleven er i toleransevindauget sitt, er det lettare å jobbe med relasjonane til desse. Det er gunstig for det føler eleven seg trygg, og der her tilknytning skjer. Det finnast fleire bevisste handlingar for å skape ein god relasjon med ein elev med reguleringsvanskar. Ein måte er å vere bevisst på kroppsspråket og korleis tonefallet er. I lys av forskinga på feltet, kan vaksne lett grunnge barnet med kjenneteikn som «han er alltid så trassig» eller «ho vil ikkje ha trøyst av meg», når dei opplever å ha ein vanskeleg relasjon med eit barn (Drugli & Lekhal, 2018). Barnet observerer korleis dei vaksne presenterer seg sjølv, til dømes deira kroppsspråk og stemme. Dermed kan vaksne med haldningar som «han er alltid så trassig» eller «ho vil ikkje ha trøyst av meg» gjenspegle dette i møte med barnet. Derfor er det viktig at ein er bevisst på måten ein framstår og kva haldning ein har ovanfor eleven (Bath 2015). Ein annan måte for å skape gode og trygge relasjonar, er å vise nysgjerrigheit og anerkjenning i møte med eleven (Larsen, 2018). Ved å ha desse haldningane til eleven, føler barnet seg bekrefta. Ei slik bekrefting vil mogleg gjere det lettare for barnet å utforske det eleven ikkje kan, som er med på å skape auka grad av sjølvregulering. Også det å gjere aktivitetar ilag, kan vere med på å forme ein positiv relasjon. Dette kan føre til at eleven får tryggleiksfølelse rundt den vaksne og miljøet rundt. I lys av kunnskapsgrunnlaget kan ein sjå at det nesten er umogleg å mislike ein person når ein er rytmisk synkront med dei (Meier, i Bath 2015). Derfor kan det å finne på ein aktivitet saman med eleven vere ein fin måte å skape ein trygg og god relasjon.

Ein anna ting som er gunstig å jobbe med når eleven er i toleransevindauget sitt, er å lære dei gode meistringstrategiar. Grunnen til det kan ein sjå at barn som slit ofte vel lite framgangsrike meistringsstrategiar for å ta seg vidare (Börjesson, 2017, s. 31). Dette gjer slik at eleven treng samtale ein til ein med miljøterapeut. I desse samtale kan ein bruke meistringstrategiar i møte med eleven, då vil eleven lære det implisitt og ikkje eksplisitt. Det kan ein sjå i lys av kunnskapsgrunnlaget at eleven skaper meistringstrategiar utifrå observasjonar av kva andre gjer, får tips og idear frå menneske i sine omgjevnadar (Börjesson, 2017). Dette tyder på at når miljøterapeuten møter eleven med meistringsstrategiske haldningar kan eleven bli påverka av dette. Til dømes det at miljøterapeuten pratar om kjente menneske som eleven kan kjenne seg igjen kan vere med å skape motivasjon til å bli betre. Dette er samtalar som kan påverke på motivasjon og

sjølvtiliten til eleven (Larsen 2018). Det å ha desse haldningane i møte med eleven skapar ei kjensle av at eleven blir anerkjent og høyrte.

3.1.2 Fellesskap

Som miljøterapeut skal ein ikkje berre jobbe individuelt, men også jobbe for det psykososiale miljøet på skulen. Det er derfor viktig å skape eit trygt miljø for elevane på skulen. Slik som ein kan sjå av opplæringslova kapittel 9A har alle elevar i grunnskulen og vidaregåande rett til å ha eit godt fysisk og psykososial miljø som fremjar helse og trivsel. Miljøterapeuten sitt arbeid i skulen handlar mykje om nettopp dette. Altså å skape eit godt fysisk og psykososialt miljø (Larsen, 2018). Likevel er det mange elevar på ein skule, og det å sjå alle kan vere utfordrande. Difor er det lurt å bruke tid på det som er felles for alle elevane. Rett og slett skape eit trygt skulemiljø for alle elevane. På basis av forskning på feltet kan ein sjå at aktivitetar med elevar er med på å skape eit trygt miljø for elevane (Simesen, 2013). Sidan det å utføre ein aktivitet er med på å skape relasjonar er det lurt å finne ulike plassar på dagen der ein kan gjer ulike aktivitetar. Til dømes kan miljøterapeuten vere med i friminutta og organisere ulike aktivitetar, der alle kan vere med og føle seg inkludert.

Frå teoridelen veit vi at tryggleik handlar om eit miljø ein kan føle seg sikker, roleg og klarer å gjere normale utviklingsoppgåver (Bath, 2015). I lys av forskning på feltet ser vi at traumatiserte barn vil ha lært seg å vere våken mot fare når barnet er i utrygge miljø, men det fører også at slike overlevingsstrategiar blir ført inn andre miljø der det ikkje er nødvendig (Perry 2006, i Bath2015). Vi ser derfor viktigheita av at miljøet på skulen er ein trygg plass for alle elevar for å skape auka grad av sjølvregulering. Ein plass der det er rom for feiling. Slik som nemnt i tidlegare så vil trygge og truverdige relasjonar gi mot til meistring, og dette gir mot til relasjon med andre (Havik 2014, i Larsen 2018). Derfor er korleis ein jobbar individuelt med barnet ekstremt viktig for korleis eleven med reguleringsvanskar skal klare å skape trygge og gode relasjonar med andre elevar. Så for elever som slit med reguleringsvanskar er det viktig at ein jobbar med at dei skal skape gode og trygge relasjonar slik at det gir mot for eleven til å skape relasjonar.

3.2 Når barnet er utanfor toleransevindaugget

I dette delkapittelet skal ein sjå på korleis miljøterapeuten kan vere ein reguleringstøtte for eleven når eleven er utanfor toleransevindaugget sitt. Ein skal også sjå på ulike faktorar som spelar inn for at eleven får den hjelpa den treng.

3.2.1 Å vere ei god reguleringsstøtte

Det kjem fram i kunnskapsgrunnlaget at når eleven er utanfor toleransevindaugget sitt er det viktig å vere ei god reguleringsstøtte for eleven (Bath 2015; Nordanger & Braarud 2018). Barn med reguleringvanskar klarer ofte ikkje å regulere kjenslene sine og treng vaksne som tar over kontrollen, og er ein reguleringstøtte for barnet. Som det har blitt sett på tidlegare er det ofte kjelda til utrygghet som utløyser stress- og alarmreaksjonar (Nordanger & Braarud, 2018). For å regulere slike alarmer når dei er unødvendige, trengst det ein vaksenrelasjon som kan hjelpe til med reguleringa (Nordhaug, 2019). Likevel er det vanskeleg å vere ein god reguleringstøtte for elevar som er utanfor toleransevindaugget. På basis av kunnskapsgrunnlaget ser vi korleis vaksne som arbeider med barn med reguleringvanskar ofte spegla seg sjølv med barnet, og blir veldig autoritære (Skårderud og Duesund 2014; Bath 2015; Nordanger & Braarud 2018). Barn kan komme ut av toleransevindaugget sitt på grunn av at dei er utrygge i der dei er, og utrygge på dei relasjonane dei har i den situasjonen. Dette fører til at barnet ikkje klarer å tenke over handlingane sine, og kjenslene tek overhand (Bath 2015; Nordanger & Braarud). Det vil her vere viktig å vere ein god reguleringsstøtte for eleven. Då har det mykje å seie kva slags relasjon ein allereie har. Å ha bygd opp ein trygg og god relasjon når barnet var innanfor toleransevindaugget sitt, vil difor vere vesentleg.

Det er vanskeleg å skulle slå fast korleis ein skal vere ein god reguleringstøtte for eleven, derfor kan det var naturleg å sjå på korleis ein ikkje skal arbeidet. På basis av kunnskapsgrunnlaget kan ein sjå at mange vaksne som arbeider med barn og unge, prøver å ta kontroll ved å regulere barnet si problematiske åtferd (Bath 2015; Nordanger & Braarud 2018). Dette betyr at den gode mentaliseringsevna (Skårderud & Duesund, 2014) dei tilsette skal ha sviktar, som fører til at det svekkar tilliten og utviklinga som miljøterapeuten har bygd opp når barnet er innanfor toleransevindaugget sitt. Grunnen til dette er at barnet ikkje får den anerkjennnga dei treng for den kjensla dei har (Skårderud & Duesund; Borjesson 2017). Dette tyder på at barnet ikkje får bekrefting på kjensla dei har, men dei får ein reaksjon på åtferda. Når dei vaksne tar kontroll ved å regulere eleven si problematiske åtferd med autoritære

kommandoar, truslar og straffer fører det til at eleven kan få ei kjensle av å bli avvist over kjenslen sine. Dette ser ein igjen i Larsen (2018) sin teori om barnet si sjølvforståing og sjølvbildet det har. Ved at vaksne brukar kommandoar, truslar og straff når eleven kjem ut av toleransevindauget sitt, får barnet i deira verkelegheit bekrefting på at dei er gale, plagsame, annleis og uønskt. Dette kan tyde på at eleven får uønska åtferd og det vil gå utover sjølvreguleringa til eleven. Det kan sjå ut som at det å straffe barnet kan føre til at barnet skapar ei kjensle av å vere annleis og misforstått, men når eleven får anerkjent kjenslene sine skapar det ei slags belønning for eleven (Börjesson, 2017). Ved å vise bekrefting for barnet blir miljøterapeuten den reguleringsstøtta eleven treng, og eleven føler seg anerkjent og høyrte. Ved å ha slike haldningar når barnet er utanfor toleranse-vindauget er med å skape auka grad av sjølvregulering for eleven.

Kunnskapsgrunnlaget viser til at ei god reguleringsstøtte går ut på å utstråle varme, ha ei tryggande stemme, ein kommunikasjon som anerkjenner barnet sine kjensler, støttande stillheit og ein invitasjon til reflekterande problemløysing (Bath, 2008). Når miljøterapeuten møter eleven som er utanfor på denne måten har miljøterapeuten ein mentaliserande haldning (Skårderud & Duesund, 2014). Dette betyr at når ein skal vere ei god reguleringsstøtte for barnet er det viktig at miljøterapeuten mentaliserer eleven. Det betyr sette seg inn i det eleven føler i steden for å bli sint på åtferda. Det gjer slik at barnet føler seg anerkjent og høyrte, og blir bekrefta på den følelsen dei har. Dette ser ein også igjen i teoridelen der repeterande og gjentekne erfaringar av å kunne regulere emosjonar og åtferd med ein roleg og avslappande reguleringsstøtte er med å skape tryggleik og tillit (Bath, 2008; Nordanger & Braarud, 2018)

3.2.2 Ulike roller på skulen

Det kan vere vanskeleg for læraren å arbeide med eleven si sjølvregulering. Frå undersøkinga så langt kan ein sjå at repeterande erfaringar av å kunne regulere emosjonar og åtferd med ein roleg og avslappande reguleringsstøtte, er med på å skape auka grad av sjølvregulering (Bath, 2015). I forskning på feltet kan ein sjå at lærarrolla har eit stort tidspress, høgt tempo som er eit stor stressfaktor for mange lærarar (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Derfor kan det vere vanskeleg å skape gode repeterande erfaringar og sjå behova elevane har. Forskinga viser at det er lettare for tilsette å fokusere på observerbar åtferd ein dei dei indre opplevinga prega av emosjonell og indre smerte til barnet (Angelin 2002, i Bath 2015). Dette tyder på at hyporeaksjonar fort blir oversett, medan dei som har hyperreaksjonar kan bli møtt av lærar

som blir fort sinte og strenge, og kan dermed føre til eskalerande situasjonar (Nordhaug, 2019, s.63). Dette tyder på at eleven ikkje alltid kan få den reguleringsstøtta dei treng på skulen fordi læraren ikkje har kapasitet til dette.

Dermed kan miljøterapeuten vere ein god ressurs for læraren. Slik som ein kan sjå i kunnskapsgrunnlaget, er det ofte læraren som tar seg av det faglege og miljøterapeuten seg av tar sosiale funksjon (Holmøy, Birkerem, Lien og Flaten, 2019). Når det er ulike roller på skulen, kan læraren og miljøterapeuten bruke mest mogleg kunnskapen dei er utdanna i.

Likevel er det utforande med ulike rollar på skulen. Sjølv om ein har miljøterapeuten på skulen, kan det vere vanskeleg for miljøterapeuten å fange opp elevane med reguleringsvanskar. Grunnen til dette er at det ofte er mange elevar på skulen og det er mange å ha oversikt over. For at eleven skal får den reguleringsstøtta den treng, er det viktig at det er ein god kommunikasjon mellom lærar og miljøterapeuten (Holmøy, Birkerem, Lien, & Flaten, 2019). Det at det er eit stort tidspress på skulen gjer slik at elevane kanskje ikkje får den hjelpa dei treng. Ein anna utfordring er at visst miljøterapeuten alltid blir den trygge og gode reguleringsstøtta for eleven. Dermed kan det hende at dei ikkje får den trygg og gode relasjonen til læraren som treng til læring. Derfor er det viktig at det er god kommunikasjon mellom lærar og miljøterapeuten slik at dei saman kan skape trygge og gode relasjonar med eleven.

3.3 Når barnet kjem tilbake til toleransevindauget

For mange barn er kjensla av å vere annleis ein skam (Bath, 2015). Dette betyr at når eleven kjem tilbake til toleransevindauget sitt kan han/ho få ei kjensle av skam og forstår ikkje sjølv kva som har skjedd. Som ein kan sjå i kunnskapsgrunnlaget kan det vere vanskeleg for eleven å forstå kva som utløyser det (Bath, 2015; Nordanger & Braarud). Det kan vidare tenkjast at det kan vere belastande for eleven. Derfor er det viktig at eleven får ei forståing av kva som har skjedd. Dette bør skje relativt raskt etter hendinga slik at eleven ikkje skal ha kjensla av skam og det å vere misforstått lenge. Som nemnt tidlegare, gir ei god reguleringsstøtte invitasjon til reflekterande problemløysing. (Bath, 2008). Det kan tyde på at slike invitasjonar kan skje når eleven har kome tilbake til toleransevindauget sitt.

3.3.1 Toleransevindaugget som eit verktøy i samtale med barnet

I kunnskapsgrunnlaget ser ein at ein kan bruke toleransevindaugget som eit verktøy i samtale med barnet for å få ei forståing om kva som utløyser negativ åtferd. (Nordanger & Braarud, 2018). Den første samtalen med eleven bør derfor gi eleven kunnskap om kva toleransevindaugget går ut på, og kva som skjer når ein er utanfor. Det å vise til at dette er ein kjensle alle har vore borti kan føre til at eleven føler seg meir anerkjend og bevisst på det som skjer. Dette fører til at eleven truleg ikkje kjenne på skam og kjensle av misforståing. Når ein arbeider med dette fleire gonger over tid, kan eit få eit tydelegare bilete av korleis vanskane utviklar seg, og i kva ulike situasjonar barnet har følt seg utrygg (Nordanger & Braarud 2018). Denne måten å arbeide på er med å fylle det tomrommet barnet ikkje forstår. Derfor blir miljøterapeuten ein reguleringsstøtte ved å ha desse øktene med eleven. Dette fører til at barnet føler seg høyrte, og miljøterapeuten viser anerkjenning og nysgjerrigheit ovanfor eleven.

Når miljøterapeuten bruker toleransevindaugget som eit verktøy i samtale med barnet, har miljøterapeuten ein mentaliserande handling (Skårderud & Duesund, 2014). I denne samtalen kan eleven lage kurver over toleransevindaugget sitt. Over tid kan derfor miljøterapeuten sjå konteksten som får eleven til reagere slik han eller ho gjer. Dette vil føre vidare til at miljøterapeuten får eit større perspektiv på når barnet blir utrygg og om det ein samanheng mellom dei ulike tilfella der eleven er utanfor sitt toleransevindaugget (Bath 2015; Nordanger & Braarud 2018). Dermed kan miljøterapeuten lettare forstå kvifor eleven har desse reaksjonane og kan forklare til eleven at desse reaksjonane eigentleg har til hensikt å beskytte dei. Når miljøterapeuten får eit større perspektiv på kva som kan forårsake det, kan miljøterapeuten jobbe med strategiar for å minske sjansen til at desse situasjonane skal oppstå igjen. Denne aktiviteten som eleven og miljøterapeuten er involvert i, er ein gjensidig interaksjon, fordi dei saman prøver å finne ut av kva som skjer med eleven. I lys av kompetansegrunnlaget kan ein sjå at denne interaksjonen kan skape ein positiv og trygg relasjon, fordi dei to partane samarbeider for å finne ut av kva som skjer (Meier, i Bath 2015).

3.3.2 Struktur, kunnskap og meining

På basis av kunnskapsgrunnlaget ser vi korleis ein kan bruke struktur, kompetanse og meining for å skape ei forandring og utvikling når ein gjer ein aktivitet (Simesen, 2013). Ein

samanheng mellom å skape struktur, kompetanse og mening for eleven er med å hjelpe barnet til å forstå seg sjølv og andre. Ein skaper struktur for eleven ved å bruke toleransevindaugget som eit verktøy samtale med eleven over tid. Gjennom arbeid med toleransevindaugget får eleven eit struktur som etterkvart gjer det lettare å forstå kvifor ein reagerte slik og kjente på desse kjenslene. Dette kan vidare føre til sjølvregulering, at eleven klarer aleine å reflektere rundt kjenslene og handlingane sine. Som ein kan sjå i kunnskapsgrunnlaget kan struktur og reglar skape tryggleik for eleven ved å skape forutsigbarheit (Börjesson, 2017). Det å ha repeterande mønster er igjen noko som skaper trygge rammer for eleven (Simesen, 2013).

Når barnet har samtale om toleransevindaugget kan dette også gje eit mykje betre kunnskapsgrunnlag for barnet (Simesen 2013). Når eleven får meir kunnskap om kvifor han eller ho reagerer slik som den gjer, hjelper det barnet seinare til å kunne regulere seg sjølv både inn igjen i toleransevindaugget sitt, og også hjelpe til at barnet klarer å holde seg inne i toleransevindaugget. Som nemnt tidlegare er repeterande og gjentekne erfaringar av å kunne regulere emosjonar og åtferd ein viktig del av å skape auka grad sjølvregulering (Nordhaug, 2019). Ved at barnet forstår mening med desse samtalane og kvifor ein har desse samtalane, kan det skape motivasjon til å få auka grad av sjølvregulering som igjen kan skape meistring for barnet. Dette gjer at eleven kan skape ulike meistringsstrategiar (Börjesson, 2017) for å regulere seg tilbake til sitt toleransevindaugget.

Å skape struktur, kompetanse og mening når ein bruker toleransevindaugget som verktøy, kan ein sjå i lys av Wallroth (2011) sin teori om mentalisering. Dette kan tyde på at eleven får auka grad av mentaliseringsevne. Ved at barnet lagar desse kurvene og snakkar om kva som skjedde i desse situasjonane, hjelper det barnet med å forstå seg sjølv og andre sine mentale tilstander som tankar, kjensler, impulsar og ynskjer. Wallworth skriv (2011) om at alle menneske oppfattar verkelegheita på ulike måtar. Dette gjer at når eleven kjem ut av toleransevindaugget sitt, oppfattar han situasjonen heilt annleis enn det dei andre. Derfor er det viktig som miljøterapeut på skulen å prøve å forstå kvifor eleven reagerer slik som han eller ho gjorde. Reguleringstøtte aleine er ikkje nok til å skape auka grad av sjølvregulering. Barn og ungdom må lærast aktive måtar å få rasjonell kontroll over sine kjensler og impulsar (Bath, 2008). Til dømes treng dei å lære seg verbale ferdigheiter for å forstå kjenslene sine. Dette

gjer dei ved å bruke toleransevindaugget som eit verktøy, dei må sjølv sette ord på kva dei føler og tenkjer.

Oppsummert kan ein sjå at elevar med reguleringsvanskar treng å forstå kvifor dei reagerer slik som dei gjer for å skape auka grad av sjølvregulering. Dette gjer ein ved å vere med å hjelpe barnet til å forstå kva som skjedd og at eleven sjølv får setje ord på kva den føler og tenkjer. For at eleven med reguleringsvanskar skal klare å meistre sine eigne tankar og kjensler, treng dei ein vaksen som er ein reguleringsstøtte for eleven. Dette kan føre til at eleven klarer å meistre det på eiga hand seinare.

4 Konklusjon

Dinna oppgåva forsøkt å svare på problemstillinga: «På kva måte kan miljøterapeuten i skulen hjelpe elevar med manglande reguleringsevne til å oppnå auka grad av sjølvregulering?». Det kan vere vanskeleg å slå fast noko fordi alle elevar ulike og treng ulike tilnærminga. Derfor er det viktig at lærar og miljøterapeuten kjenne eleven godt. Likevel er det nokon funn som viser korleis ein skal arbeidet.

Når miljøterapeutane på skule skal jobbe med barn og ungdom som slit med reguleringvanskar er kunnskap om dei tre grunnpilarane til Bath (2015) viktig. Dette fordi elevar med reguleringvanskar er avhengig av gode og trygge relasjonar for å kunne skape meistring og gode meistringsstrategiar, og der av igjen auka grad av sjølvregulering. Elevar med reguleringvanskar vil kunne streve med å sjølv bygge gode og trygge relasjonar, og dermed ikkje oppnå meistring. Det er derfor viktig at miljøterapeuten på skulen kjem inn som ei reguleringstøtte, og hjelper eleven med å bygge gode og trygge relasjonar, så det igjen kan føre til ein auka grad av meistring og sjølvregulering . Det å skape ein trygg og god relasjon med elevar som slit med reguleringvanskar kan vere med å skape meistring, som fører til mot til å bygge relasjonar med andre elevar (Larsen, 2018).Skulen er ein arena der barnet brukar mykje av sin dag. Når miljøet på skulen er utrygt blir det vanskeleg for elevar med reguleringvanskar å få den utviklinga dei treng. Dette tyder på at miljøterapeuten bør arbeide med miljøet på skulen. Dette er fordi at eit utrygt miljø på skulen vil kunne føre til at eleven vil vere i ein alarmberedskap, og kan dermed lettare komme ut av toleransevindauget sitt.

Vidare er det viktig å vere bevisst på sine haldningar og kroppsspråket i møte med elevar. Måten miljøterapeuten møter eleven har stor påverknad på utviklinga av sjølvregulering. Ved at eleven får anerkjent kjenslene sine, i staden for ei regulering av åtferd, vil det kunne føre til at eleven føler seg anerkjent og høyr. I slike situasjonar vil miljøterapeuten opptre og vere ei god reguleringstøtte, som fører til at eleven skapar auka grad av sjølvregulering. Om eleven ikkje får bekrefte kjenslene sine, kan den føle seg misforstått og kjenne på skam. Dette vil igjen føre til at eleven får bekrefte sin indre kjensle av å være annleis, og får dermed ikkje ei forståing på kva som faktisk har skjedd i situasjonen.

Når eleven har komme tilbake til toleransevindaugget er det viktig at eleven får ei forståing over kva som skjedde slik at eleven ikkje skal føle seg misforstått. Når eleven slit med reguleringsvanskar frå før av er det vanskeleg for barnet å finne ut av dette på eiga hand. Derfor er det viktig at miljøterapeuten er ein reguleringsstøtte for barnet etter hendinga, og vere med å hjelpe eleven til forstå kvifor han eller ho reagerte slik dei gjorde. Ved å bruke toleransevindaugget som eit verktøy i samtale med eleven kan ein hjelpe å skape ei forståing over kvar som utløyste det og eleven forstår seg sjølv meir. Ved å repetere dette skapar det ein slik struktur som gjer slik at barnet etter kvart sjølv klarer å regulerer seg sjølv inn igjen i toleransevindaugget sitt seinare.

Oppsummert kan ein sjå at elevar med reguleringsvanskar treng å forstå kvifor dei reagerer slik som dei gjer for å skape auka grad av sjølvregulering. Dette gjer ein ved å vere med å hjelpe barnet til å forstå kva som skjedd og at eleven sjølv set ord på kva den føler og tenkjer. For at eleven med reguleringsvanskar skal klare å meistre sine egne tankar og kjensler, treng dei ein vaksen som er ein reguleringsstøtte for eleven. Dette kan tyde på at eleven klarer å meistre det på eigen hand seinare. Når ein skal hjelpe barnet med å skape auka grad av sjølvregulering er det viktig at ein ikkje berre tenkjer at ein skal jobbe med barnet når dei er ute av toleransevindaugget sitt, men også då dei er i innanfor toleransevindaugget sitt, fordi det er her dei kan få til mest læring.

Relevansen

Barn med reguleringsvanskar treng ikkje berre reguleringsstøtte heime, men også på skulen, for det er her dei tilbringar mykje av si tid. Derfor er det viktig at miljøterapeutar på skulen har kunnskap på dette feltet slik at dei kan vere gode reguleringsstøtter for elevane. Det å ha miljøterapeuten på skulen kan vere med å hjelpe elevar som slit med reguleringsvanskar til å få den hjelpa dei treng. Grunnen til dette er at lærarar har eit stort tidspress og høgt tempo som gjer at det blir vanskelege for læraren å vere den reguleringsstøtta eleven treng. Samarbeid mellom lærarar og miljøterapeut er ein svært viktig del for at elevane skal få den hjelpa dei treng. Det er viktig med eit tverrfagleg profesjonelt samarbeid for å sjå alle elevane, fordi miljøterapeuten aleine har ikkje moglegheit til å sjå alle.

Referanser

- Bakke, H. H., Elvedal, C., Fredriksen, W., & Blytt, B. (2016). Dra sammen, samtidig - et mer inkluderende skoleliv. *Tidsskrift for psykisk helse arbeid*, 13(1-2), 167-170.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21>
- Bath, H. (2008, Januar 01). Calming together: The Pathway to Self-control. *reclaiming children and youth*, 16(4), 44-46.
- Bath, H. (2008, Oktober 1.). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), s. 17.
- Bath, H. (2015, Januar 01). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming children and youth*, 23(4), 5-11.
- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfagleg kompetanse i skolen*. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_net.pdf
- Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmeistring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Gjestad, A. T. (2018, Mai). *Selvregulering: Hvordan kan barnehagelæreren fremme barns evne til selvregulering, med utgangspunkt i trygghetssirkelen?* (Bacheloroppgåve). DronningsMaudMinne, Trondheim.
- Guttormsgaard, P. A. (2019, 31.mai). *Traumebevisst tilnærming på skolen: En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å inkorporere traumebevisst tilnærming i skolen*. (Masteroppgåve). Representeren, universitetet i Oslo.
- Holmøy, O., Birkerem, T., Lien, T., & Flaten, K. (2019, Oktober 29.). *Miljøterapeuter på skolen - et uforløst potensial*. Hentet fra Fontene forskning: <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Jørgensen, T. W., & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg, teori og praksis. *Fosterhjemkontakten*, 10-17.
- Larsen, E. (2018). *Miljøterapi med barn og unge* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2018). *Utviklingsstraumer; regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*.
- Nordhaug, I. (2019). *Kva ser vi, kva gjer vi: om omsorgssvikt, vald, og seksuelle overgrep*.

- Bergen : Fagbokforlaget .
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Simesen, H. (2013, Juni 19). Aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst 90(2). *Norges Barnevern*, 100-109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-02-04>
- Skogen, J. C., & Torvik, F. A. (2013, 19. Juni). *Atferdsforstyrrelser blandt barn og unge; Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak* (2013:4). Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, meistring og utfordringer* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Duesund , L. (2014, mai 21). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 152-164, <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Säfvenbom, R. (2016). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: grunnbok i aktivitetsfaget*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Uthus, M. (2019). *Elevens psykisk helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal norske forlag .
- Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Arneberg.

