



Karoline Olaisen

Tilknytningsvansker i skolen organisasjonsutvikling gjennom kompetanseutvikling

Denne artikkelen er relatert til prosjektet "Tilknytning i skolen" som handler om å øke skolens kompetanse om temaet tilknytningsvansker ved å etablere et kompetanseutviklingstiltak for skolens personell. Økt kompetanse på området forutsettes å gjøre skolen bedre rustet i møte med elever med tilknytningsproblematikk, og vil på sikt kunne bidra til at de aktuelle elevene vil få økt utbytte av opplæringstilbudet. Kompetanseutviklingen tilrettelegges i en gruppe som sammen med prosjektleder drøfter situasjoner som omhandler tilknytningsproblematikk med sikte på læring gjennom ansattes erfaringer i arbeidet. Prosjektet kan oppfattes som et eksempel på organisasjonsutvikling gjennom aksjonslæring.

INTRODUKSJON

Å utvikle ferdigheter for å gjennomføre et endringsarbeid, er en av målsetningene til studiet "Organisasjonsutvikling og endringsarbeid", etter Utdanningsdirektoratets "strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013 – 2018". Studiets formål er blant annet å styrke kompetansen til PP-tjenestens ansatte, og bidra til økt fokus på systemrettet arbeid. Dette var basert

på forslag framlagt i NOU 2009:18 "Rett til læring" og Meld. St. 18 (2010-2011) "Læring og fellesskap", hvor Departementet i samarbeid med KS og andre sentrale aktører besluttet å ta initiativ til etter- og videreutdanning for PP-tjenesten. Siktemålet til denne artikkelen er å belyse hvordan vi kan tilføre ny kunnskap om tilknytning i relevante faggrupper i skolen med formål å utvikle organisasjonens kompetanse.

Karoline Olaisen har mastergrad i Attachment Studies fra Roehampton University, England, og er pedagogisk-psykologisk rådgiver i Klepp Kommune. Med spisskompetanse på feltet tilknytning, har hun initiert et prøveprosjekt hvor siktemålet var å øke kompetansen i skolen på tilknytningsvansker blant skoleelever.

Som PP- rådgiver støter man stadig på ulike problemstillinger i forbindelse med tilknytningsvansker i skolen. Ettersom jeg har min faglige bakgrunn på feltet tilknytningsteori (M.Sc. in Attachment Studies), ønsker jeg fra et faglig ståsted å videreformidle kunnskap og bidra til kompetanseheving på feltet. Økt kompetanse på området vil gjøre skolen bedre rustet i det daglige møte med elever med tilknytningsproblematikk, og vil på sikt kunne bidra til at elevene får økt utbytte av opplæringsstilbudet.

Det handler i stor grad om at vi må legge til rette for at elevene får utviklet sitt læringspotensial, til eget og samfunnets beste (Skogen, 2004). I prosjektet arbeider vi direkte med lærere og miljøarbeidere for at de videre skal jobbe med eleven. Det er læreren som er den mest betydningsfulle profesjonelle aktøren, og derfor den vi bør satse på å gi kompetanseheving (Darling-Hammond, 1990, 1994; MacBeth & Mortimore, 2001 i Skogen, 2004). Skogen skriver at det er en utbredt misforståelse at kvalitet er en tilstand vi kan oppnå og dermed slå oss til ro med. Vi må derfor være innforstått med at kompetanseheving skal være en pågående og kontinuerlig forbedring, som bør skje i små trinn og hele tiden. Innenfor tidsrammene av et prosjektforløp fra januar til mai, kan vi forvente en begynnende endring hvor faggruppen vil få noe mer kompetanse på området tilknytning og være i noe bedre stand til å håndtere tilknytningsvansker, enn før oppstarten av prosjektet.

KUNNSKAPSGRUNNLAG

Tilknytning handler om relasjoner, og kan på mange måter ses på som en biologisk forankring for overlevelse (Bowlby, 1982). I motsetning til en hvilken som helst viktig relasjon, handler tilknytning om den signifikante relasjonen, eller båndet, som oppstår mellom mor og barn i barnets tidligste leveår hvor funksjonen er å gi barnet beskyttelse og sikre overlevelse. Tilknytningsatferd, signalatferd og påkallingsatferd, er barnets bidrag for å få omsorgspersonen til å gi beskyttelse, hvor da tilknytningsmønsteret er barnets strategi for å forme mors atferd (Crittenden & Landini, 2011)

Jeg har valgt å skille mellom tilknytningsforstyrrelse og tilknytningsvansker i denne artikkelen. Med tilknytningsforstyrrelser henvendes det utelukkende til diagnosene fra ICD- 10 (Verdens helseorganisasjon, 2000), F94.1 Reaktiv tilknytningsforstyrrelse i barndommen og F.94.2 Udiskriminerende tilknytningsforstyrrelse i barndommen. Når definisjonen tilknytningsvansker brukes siktes det ikke utelukkende til en diagnose, men til en form for avvikende tilknytning. Positiv tilknytning bidrar til å gi barnet trygghet og omsorg, som gir videre grobunn og et robust grunnlag for at barnet kan utforske og erfare verden utenfor den trygge basen som tilknytningspersonen utgjør (Ainsworth, 1989). Når barnet opplever stress, er tilknytningspersonen en trygg havn barnet kan vende tilbake til. En utrygg eller avvikende tilknytning kan oppstå når barnets mor, eller tilknytningspersonen, er utilgjengelig, uresponsiv, uforutsigbar, eller utsetter barnet for omsorgssvikt gjentatte ganger (Bowlby, 1982; Ainsworth, 1989). Gjennom tilknytningsprosessen til den ”signifikante andre”, lagrer barnet opplevelsene det har med mor, og erfaringene utvikles til indre arbeidsmodeller av seg selv og andre (Bowlby, 1973, 1982). Indre arbeidsmodeller gir informasjon om visse aspekter av miljøet basert på tidligere erfaringer, og er informasjon som vil være tilgjengelig for fremtiden (Bowlby, 1973). Disse indre arbeidsmodellene, eller mentale representasjoner, regulerer menneskers sosiale atferd og følelser gjennom hele livet, samt atferdsmønstre påvirket av dem. I disse arbeidsmodeller er forestillingen om hvem tilknytningsfiguren er sentral, hvor disse kan bli funnet, og hvordan de er forventet å respondere til barnet er dermed viktig (Bowlby, 1973). De inneholder informasjon om interaksjonen med personen som er involvert i relasjonen, spesielt kvaliteter vedrørende persons tilgjengelighet og respons til og på barnet (Bowlby, 1973). De indre arbeidsmodellene om selvet handler også om hvor akseptert eller uakseptert barnet oppfatter seg selv fra omsorgspersonens perspektiv (1973). Arbeidsmodellene er ferdig utviklet allerede i barnets første leveår, men kan endres, eller reorganiseres, gjennom

resten av livet (Bowlby, 1973, Crittenden & Landini, 2011).

Utviklingen av den høyre, sosiale hjernen er formet av interaksjonen med omsorgsgiverne i de første tre leveår (Schore, 2001). De nevrologiske koblingene vil variere i samsvar med de ulike tilknytningsstilene og de ulike strategiene som benyttes. Koblingene i hjernen til barn med trygg tilknytning vil være forskjellige fra de med en avvikende tilknytning. Sikker tilknytning, hvor barnet føler seg trygg, fører til flere positive betingelser i kroppen og påvirker barnet til en mer åpen og aksepterende form for informasjonsprosessering, heller enn spenning og årvåkenhet når man føler redsel og er engstelig (Schore, 2001). Ved lengre utsettelse for stress kan forårsake en reduksjon i hippocampus som igjen kan gi svikt i hukommelsen (LeDoux, 1998).

Haarklou (2013) beskriver barnets utvikling som et hus med tre etasjer som må bygges fra bunn og opp. Emosjonell utvikling og følelseshjernen er grunnmuren og kjelleren. I 1. etasje finner man sosial utvikling, og på loftet finner man den tenkende hjernen, hvor kognitiv utvikling finner sted. Med denne metaforen beskriver Haarklou (2013) at det er en forutsetning å oppleve en trygg tilknytning før man kan utforske med andre barn og voksne, og også før man kan fungere i skolesammenheng. En skade i grunnmuren er dermed en følelsesmessig skade eller en tilknytningsvanske påført barnet (Haarklou, 2013).

Barn med utrygg tilknytning vil utvikle strategier for å oppnå beskyttelse eller omsorg som kan være funksjonelle i et spesifikt forhold eller situasjon, men kan være lite hensiktsmessige i møte med andre personer og andre situasjoner (Crittenden & Landini, 2011). Selv om utrygge tilknytningsmønstre i begynnelsen kan være ”gode nok” strategier for å oppnå tilstrekkelig trygghet og kontakt med andre i barndommen, vil disse strategiene ofte vedvare i voksen alder hvis man ikke går i dybden og ser på strategiernes potensielle utilstrekkelighet i et nytt miljø (Collins & Feeney, 2004).

Tilknytningsmønstrene reflekterer individets

unike forventninger til tilknytningspersonens tilgjengelighet og respons ved behov for beskyttelse og omsorg (Ainsworth, 1969 in Crittenden & Landini, 2011). Barn ble etter ”fremmedsituasjonen”, et eksperiment hvor mor og barn separeres og gjenforenes for å operasjonalisere barnets tilknytningsatferd, klassifisert til å passe inn i et av tre mønster (Ainsworth, 1969 in Crittenden & Landini, 2011). Barn som raskt ble roet ned og lot seg trøste ved gjenforening, og hvor mor var tydelig sensitiv til barnets signaler, ble klassifisert til å ha en trygg tilknytning (B) (Ainsworth, 1969 in Crittenden & Landini, 2011). Barn som inhiberte negativ affekt og atferd ved gjenforening, ble klassifisert som utrygg-unnvikende (A). Barna viste ofte falsk positiv effekt og atferd, og forventet med det å utløse mors oppmerksomhet og tilgjengelighet (Ainsworth, 1969 in Crittenden & Landini, 2011). Barn som viste sterk fortvilelse etter separasjon, søkte og signaliserte for å få kontakt med mor ved gjenforening ble klassifisert som utrygg-ambivalent (C). Ved gjenforening klarer ikke mor å roe barnet, eller brukte svært lang tid. Barna kan også vise sterk motstand i gjenforeningen (Ainsworth, 1969 in Crittenden & Landini, 2011). Senere ble en til kategori lagt til for å omfatte de barna som framsto som desorganiserte (D) i tilknytningen med en mer ekstrem form for avvikende tilknytning (Main & Solomon, 1990). Barn i denne kategorien viste redsel, på grunn av mors uventede endringer i atferd, eller fordi mor framsto som redd (Main & Hesse, in press/1990 in Crittenden & Ainsworth, 1989).

I skolen framstår noen barn som ”læremotvilig”. Elevene kan opptre upassende i klasse- og skolesammenheng, og kan ha emosjonelle blokkeringer for læring. Dette kan være barn som ikke har opplevd den trygge form for tilknytning med en voksen i tidlig alder, og dermed kan ha vansker med å lage rom i seg selv slik at læring kan finne sted. Grunnmur og 1. etasje er ikke ferdig bygget i forhold til Haarklous (2013) hus, og barnet er ikke klar for læring. Dette kan fremtre på mange måter, fra det ene ytterpunktet, hvor eleven er overnervøs og konstant søker

bekreftelse og oppmerksomhet fra læreren. Til det andre ytterpunktet, hvor eleven avviser læreren og ikke stoler på selve relasjonen, i frykt for avvising (Geddes, 2006).

For at barn med tilknytningsvansker skal bli mottakelige for læring, er det essensielt å starte arbeidet med å skape en trygg tilknytning på samme måte som en mor og et spedbarn knytter bånd. Den trygge læreren, miljøterapeuten eller miljøarbeideren må på lik linje med den trygge tilknytningspersonen ved å være tilgjengelig og til å stole på, respondere på barnet, bekrefte barnets tilstedeværelse gjennom kroppskontakt og blikk, være stabil over tid og kunne gi trøst når barnet trenger det (Bowlby, 1982). Gjentatt interaksjon med tilgjengelige og responderende omsorgspersoner promoterer optimal fungering av tilknytningssystemet og utvikling av positive indre arbeidsmodeller av selvet og i relasjoner til andre som bidrar til lavere nivå av angst eller unngåelse i tilknytningsforholdet (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Deltagerne i prosjektet vil først få en innføring i grunnleggende tilknytningsteori, samt innføring i tilknytningsstiler basert på modellen "Dynamic-maturational model" (heretter kalt DMM) (Crittenden & Landini, 2011). DMM viser at selve tilknytningstilene kan differensieres som et kontinuum av tilknytningsstrategier, i motsetning til de kategoriske tilknytningsstilene "ABC- og D" som ofte benyttes (Crittenden & Landini, 2011). Dette gjør at vi i hovedsak kan forholde oss til de originale ABC-stilene, men i dybden ettersom DMM viser til over 12 forskjellige tilknytningsstrategier. DMM viser også at man kan ha trekk som er typisk for en A-stil eller en C-stil, uten at dette er avvikende eller havner i et klinisk område (Crittenden & Landini, 2011).

Teori vil knyttes opp til hvordan tilknytningsvanskene viser seg på skolen og i klasserommet med sikte på å etablere en forståelse for elevens vansker. De som arbeider tettest med eleven bør ha en forståelse for at eleven ikke har atferdsvansker ved å bygge opp en grundig forståelse av elevens vansker gjennom et tilknytningsperspektiv. Det er ønskelig at læreren vil øke sin

sensitivitet og være en trygg base for eleven gjennom tilknytningsfremmende aktiviteter som bidrar til nye erfaringer og reorganisering av barnets indre arbeidsmodeller. Kunnskap om tilknytning vil trolig fremme lærerens evne til å kunne se barnet fra et nytt perspektiv. Ved forståelse og kjennskap til barnets tilknytningsstrategi, kan det bidra til at læreren blir bevisst sin rolle og benytter en undervisningsstil som passer eleven bedre. Ved en type-A tilknytning hvor eleven er unnvikende i relasjonen, kan læreren bygge opp relasjonen gjennom å ha fokuset på oppgaven. Elevene har ofte behov for å være selvstendig og ber ikke om hjelp fra læreren. De vil ofte underyte. Læreren bør ikke forsøke å bygge opp relasjonen for raskt, da eleven med denne tilknytningsstilen vil oppleve det som skremmende med tanke på en mulig avvising. Eleven har behov for indre kontroll, også i situasjoner hvor læreren gir ros. Eksempelvis kan læreren da tilpasse seg å si "DU bør være stolt av det" istedenfor at man som lærer sier direkte at læreren selv er stolt av arbeidet eleven har produsert (Geddes, 2006).

Denne artikkelen belyser hvordan man øker kompetansen rundt tilknytningsvansker. Tilknytningsteori kan gi en god forståelse og forklaring på hvordan mennesker organiserer sin egen måte å tenke på, hvordan de viser følelser og hvorfor man handler som man gjør i respons på fare. Ved å utvikle en forståelse av problemene elevene møter i skolen, og ved å bevisstgjøre og tilby praktiske strategier for lærerne kan dette virke kompensierende og bidra til å gjøre elevene mer mottakelig for læring.

Problemstillingen har vært denne: Hvordan kan skolen som organisasjon tilføres ny kunnskap om tilknytning for relevante faggrupper i skolen med sikte på utvikling av organisasjonens kompetanse?

Utgangspunktet for kompetanseutviklingsprosjektet var definerte endringsbehov ved en spesiell skole. Den spesifikke skolen prosjektet gjennomføres for har ved flere anledninger uttalt til PPT et behov for mer kompetanse og veiledning for bedre å håndtere elevene med tilknytningsvansker. I den aktuelle kommunen er det

for tiden fokus på tidlig innsats, hvor kunnskap om tilknytning er en del av kommunens satsningsområde. Barnehagepersonell har hittil blitt prioritert. Skolen derimot ser også behovet og nytten i mer kompetanse rundt tilknytningsproblematikk, da spesielt hvordan vanskene arter seg i skolen, samt informasjon om virkningsfulle tiltak.

Som ett av PP- tjenestens utviklingsområder med økt fokus på systemarbeid, ble ideen om prosjektet først drøftet med personell i kommuneetaten, deretter ledelsen og personell på den aktuelle skolen. Det ble besluttet at prosjektet skulle igangsettes etter drøfting og villighet til samarbeid og deltakelse fra de aktuelle kandidatene. Dette er et systemrettet arbeid hvor vi arbeider forebyggende gjennom å utvikle organisasjonen å ha kunnskapsgrunnlag og verktøy å bedre håndtere elever med tilknytningsvansker.

Plan for endring – endringstiltak

Kompetanseheving i organisasjonen

Før oppstart ble det avtalt ni møter fra januar til april 2015, à 90-120 minutter, med deltakere i gruppen. Møtene brukes som nevnt over. I prosessen vil det jevnlig foretas evalueringer (feedback) av arbeidsmåter og deltakernes utbytte av å tilhøre refleksjonsgruppen. Gruppen ble brukt for å kunne foreta justeringer underveis for å sikre deltakerne utbytte av prosjektet innenfor forutsetningene. Ved slutten av prosjektet vil utbytte av prosjektet i sin helhet vurderes for å dokumentere i hvilken grad vi lyktes med kompetanseheving på området tilknytning i skolen. I det følgende blir det gjort rede for hvordan kompetanseutviklingstiltaket tilrettelegges med utgangspunkt i teoretiske og metodiske begrep hentet fra litteratur om aksjonsforskning og aksjonslæring.

Innføring i tilknytningsteori

Om effektene tap, traume og omsorgssvikt, i tidlige barneår, har på læring og atferd i skolen.

Tilknytningsstrategier

Hvordan vanskene viser seg i skolen, blokkering for læring og ugunstig/uønsket atferd

Etablere «reflekterende team»/faggruppe

Utvikle tiltak

«Trygg base» for de voksne

Bevisstgjøring rundt bruk av egne strategier i arbeidet med elevene

Evaluering

Av spesifikke tiltak

Av reflekterende team og organiseringen

Av prosjektet i helhet (utbytte av prosjektet)

METODE OG DESIGN

Ved planleggingen av dette prosjektet har det vært naturlig å tilrettelegge for kompetanseutviklingen med utgangspunkt i en aksjon.

Aksjonsforskning

og aksjonslæring er nært knyttede begreper hvor fokuset ligger på endringsarbeid gjennom aktiv handling (Tiller, 1999 i Furu, 2013). I dette prosjektet vil det være behov for aksjoner rundt håndtering av tilknytningsvansker etter et uttalt behov fra skolen om mer kompetanse på feltet. Aksjonene vil først rettes mot de involverte lærerne og miljøterapeutene i prosjektet, hvor teknisk innføring i tilknytningsvansker gis, deretter refleksjon i grupper og så hovedsakelig gjennom praksis når lærerne bruker kunnskapen i sitt arbeid med elevene. Aksjonslæring kan oppfattes som effekten av det systematiske utviklingsarbeidet lærerne gjør i skolen, mens aksjonsforskning knyttes til kunnskapsutviklingen forskerne gjør i samarbeid med lærere og ledere i skolen (Furu, 2013).

I dette prosjektet vil aksjonslæring skje når lærerne og miljøterapeutene tar i bruk kunnskap om tilknytningsvansker og bruker tilknytningsfremmende tiltak i direkte arbeid med elevene. Både aksjonslæring og aksjonsforskning karakteriseres av en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess med et overordnet mål om aktiv handling, hvorav aksjonsbegrepet kommer av (Furu, 2013). Som leder av prosjektet vil jeg begi meg ut i aksjonsforskning som skjer i samarbeid med skolen, mens lærerne som vil være de som handler tettest på elevene og tilegner seg ny kompetanse gjennom aksjonslæring.

Schmuck (2006) skiller hovedsakelig mellom to retninger innenfor praksisrettet aksjonsforskning, basert på om man tar utgangspunkt i forskningsresultat som allerede finnes eller om man starter med tiltak i startfasen. Proaktiv aksjonsforskning er retningen prosjektet ligger nærmest, da fokuset er på handling i den tidlige prosjektutviklingen (Sjøvoll & Skogen, 2008). I startfasen har jeg skrevet projektskisse og diskutert med skolen for å komme frem til hvilke tiltak som skal prøves ut, og avgrenset området i en projektskisse. Vi iverksetter så aksjon, som

er å øke organisasjonens kunnskap om tilknytning for å skape endring i arbeidet med elever med tilknytningsvansker. Deretter gjennomføres datainnsamling og analyse og tolkning av data (Sjøvoll, 2008), som presenteres i denne artikkelen. Som siste trinn velges alternative praksishandlinger og man justerer den nye praksisen (Sjøvoll, 2008). Dette vil drøftes til slutt i denne artikkelen.

Deltakerne skriver refleksjonsnotater i deres daglige arbeid med elevene med tilknytningsvansker. Refleksjonsnotatene bør si noe om de ansattes opplevelse og erfaringer i samhandling med barnet. Det kan være refleksjoner relatert til hvilken atferd de observerer hos eleven, hvordan de håndterer konflikter som kan oppstå, trøster eller skaper trygghet samt hjelper eleven i læringssituasjoner m.m. Like viktig vil det være med refleksjoner rundt de personlige opplevelsene, hvordan de selv blir påvirket av elevene, de lovlige og "ulovlige" tanker de måtte gjøre deg. Dette materiellet nyttes som holdpunkter for diskusjon i gruppen.

I arbeidsgruppe vil deltakeren - miljøterapeutene og prosjektledere - diskutere aktuelle case ved skolen og komme frem til tiltak som er egnet i arbeidet med elevene. Hovedtanken bak å tilrettelegge for en slik arbeidsgruppe, er det faktum at skolen ved lærerne og miljøterapeutene, innehar størst kjennskap til de aktuelle elevene. Det er skolens personell som jobber tettest med elevene og har den daglige kontakten. De bør derfor være sterkt involvert i utviklingen av tiltak. Instansene i 1.- og 2. linjetjenesten kan til tider gi for lite elevspesifikk veiledning, som heller mot generell informasjon og råd for en spesifikk vanske eller diagnose eleven har, trolig på grunn av høyt tidspress, mangel på direkte kjennskap til eleven eller på grunn av manglende kunnskap om og erfaringer fra det praktiske arbeidet i klasserommet (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Et tett samarbeid vil derfor antas å være nyttig for å spisse tiltakene direkte med syn for hver enkelt elev, men ikke minst fordi dette vil gi de involverte miljøterapeutene økt eierskap og medbestemmelse i hvordan de faktisk skal arbeide fremover med barna. Å

skape et eierforhold utvikles gjennom deltakelse i beslutningsprosessen fram til det aktuelle tiltaket (Skogen, 2004).

Det etableres et ”lærerens reflekterende team”, hvor meningen er å flytte blikket fra reaksjon til refleksjon, for å se vanskene i et nytt lys og skape bevisstgjøring rundt arbeidet med denne gruppen elever. I reflekterende team vil spesifikke case drøftes, og egnede tiltak fremmes gjennom refleksjon i gruppen (Andersen, 1987). Å bruke refleksjon knyttet til det praktiske arbeidet støttes av blant annet forskeren Donald Schön (1983, i Skogen, 2004) som har dokumentert at et kjennetegn ved vellykkede profesjonelle er deres evne til å lære av egne erfaringer ved å reflektere over praksis, og ved å justere denne praksisen for å bli stadig dyktigere. Refleksjon over praksiserfaringen vil være nødvendig, men ikke tilstrekkelig uten diskusjon rundt erfaringene (Skogen, 2004).

I tillegg skal det etablere en ”trygg base” for de voksne som arbeider med barna. Dette for å holde motet oppe i vanskelige situasjoner, kunne sette ord på vanskelige følelser knyttet til arbeidet med disse barna, og for å være ”trygg nok” til å kunne reflektere over seg selv, og sin atferd, i møte med barna. Det viste seg å være viktig å etablere en ”trygg base” også for de voksne som arbeider med utfordringene til daglig slik at de kan ivareta et til tider belastende arbeid over lengre tid.

Både skolen og de aktuelle deltakerne i prosjektet kjente til all informasjon som kom fram i prosjektet var konfidensiell og anonymisert. Ved en eventuell offentliggjøring av funn, eller publikasjon av deler eller hele prosjektet, blir både deltakere og skolen anonymiseres. Denne studien aktualiserer imidlertid ikke noen form for etiske problemstillinger av høy risiko. Deltakerne var ansatte ved skolen, og de var før oppstart orientert om at prosjektets hensikt var kompetanseutvikling (Langdridge, 2006).

RESULTATER OG DISKUSJON

Deltakerne ble spurt om hvilket faglig og personlig utbytte de hadde hatt av tilknytningsgruppen og hvordan de ønsket at en slik gruppe

skulle være organisert. Det ble også undersøkt hva deltakerne mente fungerte og hva som kunne forbedres. Det var også mulig for deltakerne å komme med ytterligere synspunkter eller informasjon om prosjektet.

Deltakerne fikk utlevert et spørreskjema da gruppen hadde to oppsatte avtaler igjen. Det ble også brukt tid på flere korte, uformelle evalueringssamtaler underveis i prosjektet for å sjekke om vi som gruppe var på samme spor, at det faglige innholdet var forståelig og nyttig, og for å sjekke ut hvordan de opplevde gruppen som helhet.

Samtlige deltakere i gruppen rapporterer at de har hatt utbytte av gruppen. De forteller at de har lært mye nytt som er nyttig for sitt yrke. Videre forteller de at de nå kan nytte teori i praksis, og at de har oppnådd økt kompetanse på tilknytningsvansker. Flere mener at det har vært nyttig å ha en plass å drøfte konkrete saker i, samt å kunne diskutere elever man er bekymret for. Andre sier at de har fått bedre verktøy i jobben, en utvidet forståelse av tilknytning som felt, at det har bidratt til mer undring for å forstå elevene, samt at de har fått mer innsikt i hvordan man kan føre samtaler med elever med tilknytningsvansker.

Deltakerne vurderer det faglige innholdet som godt. En av deltagerne sier det er vanskelig stoff, men som har bli gjort håndterlig gjennom å gå frem og tilbake med eksempler til det ble gjort forståelig. Samtlige rapporterer om at det har vært interessant og lærerikt. De ser et behov for mer informasjon om hvordan tilknytningsvansker oppstår og hva som skal til for at vanskene blir varige skader. Deltakere signaliserte også at de generelt ønsker mer informasjon er om hva som kjennetegner spesifikke tilknytningsvansker. Aktuelle tiltak kunne være å styrke gruppen ved å involvere flere personer med god innsikt i tilknytningsvansker. Det ble også foreslått at et organisasjonsutviklingstiltak kunne være å møtes hyppigere, gjerne hver 14. dag som et fast tilbud i skolen. Det ble trukket frem overraskende få svakheter ved prosjektet ved utfylling av evalueringsskjemaene. Noe av det som likevel ble påpekt var at diskusjonstida

ble opplevd som for begrenset, og at gruppen ikke kom igjennom alt etter oppsatt plan. Personalet formidler imidlertid at de til tider opplever at de står alene i jobben, og har veldig behov for noen å drøfte aktuelle problemer med. Mange er sulten på ny kunnskap og noen å drøfte de daglige utfordringene med. De er dermed godt fornøyd med et tiltak som dette prosjektet selv om prosjektet helt sikkert kan gjennomføres bedre..

Det ble opprinnelig satt opp ni møteavtaler for gruppen. Dessverre ble det nødvendig å foreta to avlysninger på grunn av sykdom, og en avlysning som følge av kollisjon med annen aktivitet. Slike problemer bør man kunne styre unna i planleggingen av kompetanseutviklingsprosjekt. I vårt tilfelle ble møtene gjennomført på nye tidspunkt.

Som prosjektleder førte jeg egne prosessnotater underveis. Her følger en sammenfatning av noen utvalgte prosessnotater som jeg anser kan være opplysende for prosjektet.

Gruppen framstår som godt sammensatt da den består av fem deltakere med variert bakgrunn i utdanninge og arbeidserfaring, samt har de også varierende arbeidsoppgaver ved skolen. Dette kan bidra til flere perspektiver og synspunkter i gruppen. Felles for deltakerne er at de i jobben møter elever med tilknytningsvansker, men det varierer hvor tett og hvor mye de jobber med elevene. To av deltakerne er studenter med praksisplass ved skolen. Gruppen fungerte raskt sammen da deltakerne er trygge på hverandre som kollegaer. Det ble bevisst etablert en åpen dialog mellom deltakerne og leder allerede i innledningsfasen hvor innføring i tilknytningsteori ble gjennomgått og ved at vi sammen kom frem til felles normer for gruppen. Det var rom for å stille spørsmål og undre seg sammen med referanse til både teori og i praksis, i vanskelige saker hvor vi selv sto fast.

Dette belyser allerede hvor tidlig i prosessen fokuset var på å danne en trygg base for de voksne. På samme måte som barn trenger voksne en trygg base for å utforske situasjo-

ner (Ainsworth, 1989, Så det er essensielt å etablere trygghet i gruppen for at man skal kunne tørre å sette ord på vanskelige følelser, opplevelser og tanker knyttet til arbeidet. Dette for at man lettere skal kunne "stå i arbeidet", noe som er fordelaktig for elevene.

De første gruppemøtene ble gjennomført som samtaler hvor teori ble lagt frem for å etablere et grunnlag av felles forståelse rundt begreper og teori knyttet til temaet tilknytning. Etterhvert ble gruppen brukt til å diskutere saker med konkrete problemstillinger knyttet til elever deltakerne jobber opp mot. Mens vi gikk igjennom nødvendig teori, var gruppen svært deltakende med spørsmål og assosiasjon til egne erfaringer som de knyttet opp til relevant teori. Dette har trolig bidratt til at gruppen i større grad var fornøyd med det faglige innholdet, da det muliggjorde å knytte det opp mot praksis.

Som leder av gruppen opplevde jeg selv at det var en god gruppedynamikk, det ble raskt etablert rom for å drøfte saker hvor man kunne være både ærlig og utforskende. Det ble brukt noe mer tid på den delen som skulle omfatte innføring i tilknytning, enn hva som først var planlagt. Dette ble drøftet i fellesskap, og vi kom fram til at det var nødvendig å prioritere gjennomgang av mer fagstoff, for å få en felles forståelse av hva tilknytning som felt innebærer, for å kunne få en videre framdrift i planen. Et resultat av prioriteringen ble da begrenset tid på den delen av prosjektet som omfattet reflekterende team med diskusjoner, drøfting av erfaringer, samt innføring og gjennomføring av reflekterende teamsamtaler som prosess i gruppen. Samlet sett var deltakerne i prosjektet fornøyd med utbyttet de hadde hatt i gruppen. Samtlige var positive til at det hadde vært lærerikt og nyttig med erfaringsdelingen for å kunne utvikle seg i jobben sin. Blant deltakerne varierer det hvor mye de direkte jobber med elever med tilknytningsproblematikk, og dermed vil dette også reflekteres i hvordan de har opplevd nytten av kurset. Selv om alle påpeker at de har hatt tilfredsstillende utbytte av å delta er det også noen som ønsker enda mer konkrete verktøy

og hjelpemidler for å jobbe med elever med tilknytningsvansker.

Når man vurderer selve gjennomførelsen av prosjektet mot modellen proaktiv aksjonsforskning, kan man likevel påpeke svakheter i gjennomføringen. Prosjektet har fulgt trinnene, men det har trolig ikke blitt jobbet tilstrekkelig med de siste trinnene hvor alternative praksishandlinger velges og man skal justere den nye praksisen. Som gruppe har vi ikke fått diskutert dette tilstrekkelig i fellesskap. Det er uklart om en tilsvarende gruppe vil fortsette arbeidet neste skoleår.

Det er flere svakheter i prosjektet som bør påpekes. En av de mest markante svakhetene er at gruppen ble ledet av bare en person alene, noe som er svært sårbart ved fravær som sykdom og lignende fravær. Gruppen blir dermed ikke solid nok forankret slik at gruppemøter kan gjennomføres også ved nødvendig fravær av prosjektlederen. En annen svakhet har vært at bare skolens miljøarbeidere har deltatt i hele prosjektet selv om dette var ønskelig at lærere også skulle delta. Dette har sin årsak i at miljødeltakerne i gruppen har en mer fleksibel timeplan enn lærerne ved skolen. Likevel hadde det også vært ønskelig med lærernes perspektiv i gruppen, da dette kunne bidratt til større faglig bredde i oppbygging av utdannings- og erfaringskompetanse, samt at det ville vært naturlig å drøfte tilknytningsvansker mer opp mot læringsprosesser i skolen.

OPPSUMMERING

Det er mye kompetanse ute i skolene om hvordan man skal jobbe med barn med tilknytningsvansker, ubevist. Det vil si at mange gjør et godt arbeid basert på erfaringskompetanse. Likevel er det ikke slik at det er mye fokus på hva tilknytningsvansker faktisk er, hvem som kan være berørte og hvordan man bevisst forholder seg til det. Resultatet er da at man gjør så godt man kan. Mange gjør mye godt arbeid, men uten å ha kunnskap om tilknytning som fagfelt er det likevel vanskelig å være bevisste hvilke valg man gjør i en travel skolehverdag. Deltakerne i prosjektet har fått innføring i feltet tilknytning

gjennom refleksjon og erfaringsdeling i en liten gruppe med faste medlemmer. De har hatt muligheten til å drøfte aktuelle problemstillinger sammen i gruppen, hvor alle har deltatt og bidratt til å tenke nytt basert på tilknytningsfremmende tiltak. Dette har i følge deltakerne gitt dem økt kompetanse og gjort dem i stand til å bruke kunnskapen i praksis ved at man i sterkere grad er bevisste på elevens problematikk, samt sin egen personlige og profesjonelle rolle i skolen.

Referanser

- Ainsworth, M. S.
(1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709- 716.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M.
(1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Andersen, T.
(1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26, 415-428.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.
(1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226- 244.
- Bowlby, J.
(1973). *Attachment and Loss, Volume 2, Separation, Anger and Anxiety*. London: Pimlico.
- Bowlby, J.
(1982). *Attachment and Loss, Volume 1, Attachment*. (2nd ed.) London: Pimlico.
- Collins, N. L., & Feeney, B. C.
(2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 363-383.
- Crittenden, P. M., & Ainsworth M. D. S.
(1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti and V. Carlson (Eds.), *Handbook of child maltreatment* (pp. 432–463). New York: Cambridge University Press.

- Crittenden, P., M. & Landini, A.
(2011). *Assessing Adult Attachment: A dynamic- maturational approach to discourse analysis*. New York: W.W. Norton.
- Furu, E., M.
(2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M., & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geddes, H.
(2006) Attachment in the Classroom: the links between children's early experience, emotional wellbeing and performance in school. London: Worth Publishing.
- Haarklou
(2013). Nettverkstilknypningsterapi i skolen. Terapeutisk undervisning av elever med tilknytningsforstyrrelser. [Powerpoint] Hentet 17. november 2014 fra [http://www.skolemote.no/web/skolemote.nsf/\(ntr\)/4ABE0F4D-610323ADC1257C21002F48FF/\\$File/JoachimHaarklou.pptx](http://www.skolemote.no/web/skolemote.nsf/(ntr)/4ABE0F4D-610323ADC1257C21002F48FF/$File/JoachimHaarklou.pptx).
- Hustad, B.- C., Strøm, T., & Strømsvik C. L.
(2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning.
- Langdridge, D.
(2006). *Psykologisk forskningsmetode, en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- LeDoux, J.
(1998). *The emotional brain*. London: Phoenix.
- Main, M., & Solomon, J.
(1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cichetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool years: Theory, Research and Intervention* (pp. 123-160). Chicago: University Chicago Press.
- Meld. St. 18
(2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 18. oktober 2014 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- NOU 2009:18
(2009). *Rett til læring*. Hentet 18.oktober 2014 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/>
- Postholm, M., B.
(2013). Den nærværende og forskende lærer. I Brekke, M., & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schore, A., N.
(2001). The effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 7– 66.
- Sjøvoll, J.
(2008). Introduksjon til praksisrettet aksjonsforskning. I Sjøvoll, J. & Skogen, K. (Red.). *Aksjonsforskning – forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer*. Bodø: Profesjonshøgskolen.
- Skogen, K.
(2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet
(2014, 23. jan). *Videreutdanning for ansatte i PPT*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Etter--og-videreutdanning-PPT/Videreutdanning-for-ansatte-i-PPT/>
- Verdens helseorganisasjon.
(2000). *ICD-10 psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Karoline Olaisen

PP- tjenesten i Bryne

Bryne

e- mail: karolaisen@gmail.com