

Stress og kroppslig regulering hos unge innsatte gutter

*Toleransevindummodellen som ramme for å belyse
stress og kognitiv fungering*

Cathrine Scharff Thommessen



Masteroppgave i pedagogikk- allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Stress og kroppslig regulering hos unge innsatte gutter- toleransevindummodellen som ramme for å belyse stress og kognitiv fungering.

© Cathrine Scharff Thommessen

2017

Stress og kroppslig regulering hos unge innsatte gutter- toleransevindumodellen som ramme for å belyse stress og kognitiv fungering.

Cathrine Scharff Thommessen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter fokus mot stress og kognitiv fungering. Det finnes godt empirisk belegg for en slik sammenheng. Derfor ønsker jeg å se på hvordan stressaktivering kan gjenkjennes og hvilke kroppslige ressurser som finnes som innganger til regulering. Oppgavens problemstilling søker å belyse dette.

Teorigrunnlaget er blant annet nyere nevrovitenskapelig forskning på stressaktivering og sammenhengen mellom opplevd stress og kognitive funksjoner. Empirien viser også hvordan ulike reguleringsverktøy som yoga, meditasjon, lek og fysisk aktivitet har vist å fungere som reguleringsverktøy i forbindelse med stressmestring i skolen og hvilke utfordringer som finnes med å implementere disse verktøyene. Hovedinformantene i denne studien er tre unge innsatte gutter i alderen 15-19 år. Støtteinformanter er tre ansatte i et ungdomsfengsel. Jeg har benyttet semistrukturerte intervjuer. Møtene er gjennomført i samtaleform der informantenes historier og språk kommer tydelig frem. Forskerens rolle er av betydning i møte med unge sårbare innsatte. Jeg har benyttet en fenomenologisk tilnærming, både i møtene, analysen og i diskusjon av funnene.

Den deskriptive delen av analysen viser guttenes historier vedrørende familieforhold, skole og venner. De forteller om hvordan oppmerksomhet og læring har fungert i grunnskolen og hvordan dette fungerer nå i fengselet. De ansatte forteller om sine erfaringer med gutter generelt i enheten. I den analytiske delen som omhandler problemstillingen direkte forteller guttene om hva de liker av fysisk aktivitet, hvilken tilgang de har til følelser og kroppslig sansning og hvordan de forholder seg til utagering. De ansatte snakker rundt de samme problemstillingene når det gjelder unge innsatte gutter generelt.

Funnene tolkes i lys av toleransevindumodellen, som er en tenkt fremstilling av hvordan stressaktivering kan forstås og tydeliggjøres. Modellen tilhører et paradigme med vitenskapsteoretiske teorier, oppfatninger og begreper fra en tverrfaglig og flerfaglig tilnærming til hvordan mennesket fungerer i relasjon til omgivelsene.

Analysen viser at ungdommene har hatt utfordringer med hensyn til kognitiv fungering på skolen. Imidlertid fungerer tilpasset undervisning i fengslet rimelig godt og mange klarer å gjennomføre deler av videregående utdanning som innsatt. De har utfordringer når det gjelder følelser, affektregulering og forståelse av egne reaksjoner. Studiens analytiske del konkluderer med at ungdommene har liten toleranse for

stressaktivering. De har behov for kontroll og synes det er vanskelig å kjenne på egne kroppslige signaler. Derfor bør man gå varsomt frem med hensyn til å implementere reguleringsverktøy, og gjerne ta utgangspunkt i former for aktivitet som ungdommene er trygge på.

Oppgaven avsluttes med noen forslag til hvordan toleransevindummodellen kan benyttes videre som verktøy i skolen og indikerer dermed at forståelsesmodellen er av betydning for å forstå læringsutfordringer for mange barn. Dette handler om kunnskap og forståelse, kommunikasjon og språk, regulering, aksept, samt tilgang til kognitiv fungering.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært veldig utfordrende og spennende! Aller først vil jeg takke de flotte, unge informantene mine som delte så mye med meg. Møtene våre sitter fremdeles i kroppen. Takk også til de voksne informantene for viktig kunnskap og erfaring.

Min hovedveileder, førsteamanuensis Kristinn Hegna på Institutt for pedagogikk, har vært nysgjerrig, tydelig og oppmuntrende, til tross for at oppgaven ligger litt utenfor hennes forskningsfelt. Jeg har følt meg trygg underveis i prosessen med en så erfaren person ved min side, tusen takk Kristinn.

Så vil jeg takke min biveileder, forsker Ida Hydle på NOVA/HiOA, for at hun åpnet for tilgang til ungdomsenheten, for hennes boblende entusiasme og kunnskap, og hennes viktige forskningsmessige bidrag. Jeg har satt stor pris på gode samtaler, inspirasjon, faglige innspill og hennes aldri hvilende nysgjerrighet.

En takk også til førsteamanuensis på HiOA, Marit Fougner, for at hun introduserte meg til det å skrive forskningsartikler. En krevende erfaring som jeg hadde vært mye dårlige stilt foruten. Jeg ville antagelig ikke begynt på en mastergrad i det hele tatt.

Min gode venninne Cecilie Basberg Neumann og ektemann Iver B. Neumann takkes for viktige refleksjoner i metodeboken "Forskeren i et forskningsperspektiv". Deres egne erfaringer gav meg god støtte til hvordan jeg selv ønsker å arbeide.

Mine tre flotte velutdannede døtre Annette, Nora og Louise, har alle inspirert meg til endelig å ta en mastergrad. De har delt av egne skriveerfaringer, stilt interesserte og relevante spørsmål og heiet på meg. Tusen takk, søtinger!

En stor takk til min elskede Christian som har vært kilden til mye av tankene som har ført til dette arbeidet. Han har også vært en god lytter underveis, stilt informerte og kritiske spørsmål, satt grenser for meg der jeg har tatt litt av og markert egne grenser, alt i beste toleransevinduperspektiv!

Helt til slutt vil jeg takke professor Sten Ludvigsen, som ikke godkjente den første fordypningsoppgaven min på feltet stress og kognisjon, slik at jeg kom inn på en helt nødvendig og bedre kurs med hensyn til hvordan jeg skulle legge frem empiri. Uten dette sjokket hadde jeg rotet meg alt for langt bort i selve masteroppgaven.

Med alle disse ressursene skal det godt gjøres å bomme fullstendig. Jeg håper jeg har unngått å gjøre det.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Skolens betydning i relasjon til stress-håndtering	2
1.3	Barnevern og skole	2
1.4	Formålet med oppgaven	3
1.5	Enhet for analyse	4
1.6	Oppbygning	4
1.7	Et paradigmeskifte?	5
1.8	Fenomenologi	6
1.9	Begrensninger	9
2	Teoretisk rammeverk	10
2.1	Barn i fengsel	10
2.1.1	Rammer for fengsling	10
2.1.2	Risiko- og beskyttelsesfaktorer for kriminalitet i skolesammenheng	11
2.1.3	Ungdomsenheten	12
2.1.4	Skolen i fengselet	14
2.1.5	Noen viktige punkter i evalueringen av ungdomsenheten	15
2.2	Tilpasset opplæring	17
2.2.1	Innledning	17
2.2.2	Lovpålagte retningslinjer	17
2.2.3	Sosiokulturell tilnærming til læring og utvikling	19
2.2.4	Utdanning og sosial utjevning	21
2.3	Bronfenbrenners modell	22
2.4	Stress	23
2.4.1	Hva er stress?	23
2.4.2	Betydningen av stress for ulike deler av kognitiv fungering	27
2.4.3	Stressregulering	30
2.5	Oppsummering av oppgavens teoretiske rammeverk	41
3	Problemstilling	44
4	Metode	46
4.1	Innledning	46
4.2	Utvalg	46
4.3	Vitenskapelig tilnærming	48
4.4	Forskningsdesign og etiske refleksjoner	49
4.5	Forskerens rolle	50
4.6	Samtalene	51
4.6.1	Intervjuguide/samtaleguide	51
4.6.2	Gjennomføring av samtaler med innsatte	53
4.6.3	Gjennomføring av samtaler med ansatte	56
4.6.4	Refleksjoner i etterkant	58
4.6.5	Transkribering	58
4.6.6	Fremgangsmåte for analyse	59
4.7	Reliabilitet, validitet og generalisering	60
5	Analyse og drøfting av funn	63
5.1	Innledning	63
5.2	Ungdommenes historie	63
5.2.1	Familiesituasjon	63
5.2.2	Skole	66

5.2.3	Venner.....	70
5.3	Mestring innenfor fengselets rammer	71
5.3.1	Undervisning.....	71
5.3.2	Samarbeid og kommunikasjon i enheten	74
5.4	Stress og regulering.....	76
5.4.1	Aktivering.....	76
5.4.2	Å ha kontroll og kroppens rolle	78
5.4.3	Selvregulering og regulering.....	82
5.4.4	Ansattes fortellinger stress og regulering.....	84
5.5	Oppsummering og drøfting av funn	86
5.5.1	Ungdommenes historie	86
5.5.2	Mestring innenfor fengselets rammer	89
5.5.3	Stress og regulering	90
6	Konklusjon.....	95
6.1	Svar på problemstillingens overordnede og underordnede spørsmål.....	95
7	Videre arbeid	97
7.1	Overføringsverdi til skolen.....	97
	Litteraturliste.....	102
	Vedlegg / Appendiks.....	111

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha arbeidet i flere år med veiledning for både ungdom og voksne innenfor problemfeltet stress og traumer, hadde jeg mange observasjoner som pirret nysgjerrigheten min. En av observasjonene var at mange fortalte om kognitive utfordringer i grunnskolen. Fagstoffet jeg hadde tilegnet meg, viste til sammenhenger mellom traumatisk stress og kognitiv svikt, men det var tydelig at dette ikke var allmenn kunnskap og heller ikke blitt tatt hensyn til på skolen. Jeg ble derfor interessert i å forske nærmere på denne sammenhengen og se hvilke tiltak som kunne være nyttig for barn med kognitiv svikt. Jeg hadde dessuten tilsvarende erfaring selv fra egen barndom. Det å sitte stille ved pulten og konsentrere seg var umulig, jeg var urolig og måtte bevege meg. Den kognitive fungeringen var svekket, og i ettertid ser jeg at årsaken muligens var at jeg hadde vært utsatt for flere stygge fall, både som liten og opp gjennom barneårene, som kan ha vært traumatiserende.

Nyere nevrobiologisk forskning gir klare budskap om at affektnivå har stor innvirkning på kognisjon. For eksempel ser man at opplevd stress påvirker barn og unges kognitive fungering (Lindahl, Theorell & Lindblad, 2005). De atferdsmessige resultatene av stress kan ofte gjenkjennes som utagering eller tilbaketrekning (Porges, 2015). Innsiktene kan gi et bidrag til vår forståelse av barns kognitive beredskap og dermed læring. Slik jeg ser det har en tverrfaglig- og flerfaglig tilnærming med integrering av nevrobiologiske innsikter i pedagogisk forskning stor betydning for hvordan vi tenker om barn og læring i undervisningssammenheng. Pedagoger som har mangelfull kunnskap om hva stress og traumer gjør med hjernen og med kroppen, går dessuten glipp av viktige innganger til å legge til rette for at utsatte barn og unge kan få et tilpasset og trygt læringsmiljø slik de er forpliktet til (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003; Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012).

I Norges offentlige utredninger nr. 7 om elevenes læring i fremtidens skole (2014) viser Kunnskapsdepartementet til at læringsforskning handler om hva som bidrar til at læring skjer. Slik kunnskap brukes i følge utredningen til å legge til rette for gode læringsmiljøer og opplæringstiltak. Elevenes kognitive beredskap er et viktig premiss for at læring kan skje.

1.2 Skolens betydning i relasjon til stress-håndtering

Skolen er en viktig arena i møte med barn som strever med stressbelastninger (Nordanger & Braarud, 2014; Tishelman, Haney, O'Brien & Blaustein, 2010). Barnas problemer blir synlige i skolen, samtidig som det er store utviklingsmuligheter dersom utfordringene møtes på en informert og planmessige måte.

Vanskelighetene blir ofte tydelige nettopp i den situerte læringen på skolen der barna skal mestre både de faste rammene undervisningen foregår i, og ulike relasjonelle situasjoner (Nordanger & Braarud, 2014).

Læringssituasjonene i skolen kan sees som ulike aktivitetssystemer (Greeno & Engeström, 2014). Et aktivitetssystem for læring i skolesammenheng kan for eksempel være en klasseromssituasjon der læreren skriver oppgaver på tavlen som elevene så skal løse hver for seg. Det kan også være en gruppe elever som arbeider sammen eller en enkelt elev som interagerer med en tekst eller et data-program. Forskning på aktivitetssystemer handler om å forstå hvordan ulike systemer eller situasjoner tilfører eller begrenser samhandling der enheten for analyse er den enkelte elevens møte med personer, fagstoff eller større systemer. Møtene handler om ulike typer situert læring (Greeno & Engeström, 2014), der man med begrepet situering mener plassering i forhold til noe (Neumann & Neumann, 2012).

Gjennom kunnskap om stressregulering kan lærere bidra til at barna utvider sin kapasitet til å tolerere ulike aktivitetssystemer, fungerer bedre i forhold til kognisjon og læring, og blir mer autonome med hensyn til å håndtere egne utfordringer (Nordanger & Braarud, 2014; Tishelman et al. 2010).

1.3 Barnevern og skole

Informantene i min studie er unge gutter som er fengslet for alvorlige lovbrudd, samt ansatte i et ungdomsfengsel. Et fengsel rommer kunnskap om mye av det som ikke fungerer i samfunnet (Waage, referert av Hydle & Stang, 2016). Forskning på kriminalitet hos unge viser en oppvekst som ofte er preget av stress-og traumerelaterte forhold (Hydle & Stang, 2016), som mangelfulle tilknytningsrelasjoner (Olsen, Dahl & Poulsen, 2016) og vold (Duroy, 2016). Utfordringene følger dem videre i ulike aktivitetssystemer i skolen (Olsen et al. 2016). Disse ungdommene spissformulerer

mange utfordringer og kan derfor bidra til å tydeliggjøre problemene til barn som strever, blant annet i skolesammenheng.

De fleste ungdommer som sitter på dom i fengsel i dag har vært mye i kontakt med barnevernet gjennom oppveksten (Hydle & Stang, 2016). Derfor er det interessant for denne studien at Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, Bufdir, i januar 2017 la frem en statistikk vedrørende utdannings situasjonen hos barn som har eller har hatt tiltak fra barnevernet (Bufdir, 2017). Tallene viser at barn med barnevernstiltak har lavere grunnskolekarakterer i norsk, matte og engelsk enn jevnaldrende uten barnevernstiltak. Flertallet av barna med tiltak velger yrkesfaglig studieprogram. Men de fullfører videregående opplæring i mindre grad enn andre jevnaldrende, og de som fullfører bruker lengre tid. Svakere karakterer fra grunnskolen blir brukt som forklaring på hvorfor disse barna faller fra i utdanningsløpet. Tallene viser også at de unge med tiltak fra barnevernet har en vanskeligere overgang til voksenlivet. De har problemer med å skaffe seg arbeid, og mange mottar ytelser fra det offentlige. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet samarbeider med Utdanningsdirektoratet om ulike tiltak for å forbedre de sårbare ungdommenes skolesituasjon. Målsettingen er å skape en felles forståelse for hvor viktig skolen er for barna, åpne for bedre samarbeid mellom skole og barnevern, samt å bidra til handlings- og holdningsendringer i de ulike tjenestene (Bufdir, 2017).

1.4 Formålet med oppgaven

Min målsetting er å bidra til å bedre læringssituasjoner for blant annet disse barna gjennom å løfte frem kunnskap om barn og unge som strever med stressbelastninger og kognitiv fungering. Derfor ser jeg i denne oppgaven på nyere forskning vedrørende sammenhengen mellom stress og kognisjon, samt resultatene av forskning på ulike kroppslige verktøy som er tatt i bruk i skolen for å regulere stress og bedre kognisjon. Teorien danner grunnlag for problemstillingen og analysen av funnene i studien . "Toleransevindumodellen", som er en billedlig fremstilling av stressaktivering, er valgt som forståelsesramme for informantenes fortellinger. Modellen tydeliggjør etter min mening at vi mennesker kan være svært sensitive til omgivelsene og dermed det som skjer i ulike aktivitetssystemer. Modellen bidrar til at problemstillingen belyses på en relevant måte og blir dermed løftet frem som en viktig brikke i det aktuelle

kunnskapsfeltet. Jeg håper at både det teoretiske rammeverket samt egne funn og konklusjoner vil være med på å belyse hvorfor ulike situerte læringssituasjoner på skolen ikke fungerer for enkelte med stress- og traumeutfordringer, og hvordan man kan arbeide med disse problemene på en informert måte.

Kanskje oppgaven kan være et bidrag til det kunnskapsgrunnlaget man trenger for å skape konkrete, lett tilgjengelige verktøy til bruk i ulike aktivitetssystemer i skolen og andre arenaer for læring og utvikling.

1.5 Enhet for analyse

Enheten for analyse i denne oppgaven er barns og unges kroppslige stressreaksjon. Det inkluderer deres ubevisste persepsjon av ulike situeringer, både innad i familien, skolen, blant venner og i samfunnet ellers. Jeg ønsker imidlertid ikke å redusere menneskelige handlinger og reaksjoner til et begrenset fokus på årsak og virkning. Men i følge Burke referert av Wertsch (1998) er det nødvendig med begreper og begrepsforståelse for å kunne si noe om *noe*. Begreper gjør at vi retter blikket mot et utvalg av virkeligheten for å forstå og dermed ekskluderer noe annet. Derfor er det desto viktigere å holde fast ved at det nettopp er en del, ikke hele bildet. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om tilpasset opplæring.

1.6 Oppbygning

Dette introduksjonskapittelet inneholder videre noen refleksjoner rundt hvorfor begrepet paradigme er interessant for oppgaven. Deretter følger en innføring til de delene av fenomenologien som er aktuelle i studien. Siste del av introduksjonskapittelet handler om oppgavens begrensninger.

Mesteparten av materialet er samlet inn i et ungdomsfengsel, kalt ungdomsenhet. Derfor inneholder teoridelen først en redegjørelse for hva som kjennetegner unge innsatte i Norge generelt, hva som kjennetegner ungdomsenheten spesielt og hvordan skole fungerer i fengselet. Endel av denne teorien benyttes i analysen og drøfting av funn senere i oppgaven. Teoridelen viser også kort til hoveddrammene for tilpasset opplæring. Det sosiokulturelle læringssynet er inkludert fordi tilnærmingen faller inn i oppgavens forståelsesramme som omfatter hvordan menneskets persepsjon av omgivelsene påvirker kroppslige reaksjoner. Vygotskys pedagogiske modell for læring

og utvikling presenteres fordi den er aktuell til slutt i oppgaven som en alternativ tenkemåte for videre forskning. Bronfenbrenners økologiske modell er aktuell i forbindelse med analyse av funnene og er derfor også inkludert.

En viktig og forholdsvis omfattende del av teorikapittelet handler om stress. Her viser jeg først til den helhetlige forståelsen av begrepet og hvordan ulik grad av opplevd stress fører til ulik grad av traumatisering. Deretter gis et innblikk i nyere forskning på sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering. Som inngang til forskningslitteraturen vedrørende stressregulering viser jeg hvordan barnets tilknytning og samhandling med omsorgsgiver bidrar til regulering og dermed påvirker barnets beskyttelsesmekanisme mot stress. Deretter presenterer jeg toleransevindummodellen, som er et tydelig og tilgjengelig verktøy til forståelse av stress og regulering. Ulike stressreguleringstiltak er prøvd ut i skolen og det finnes endel empirisk belegg for implikasjoner av både lek, yoga, mindfulness og fysisk aktivitet på stressregulering og kognitiv fungering. Til tross for at enheten for analyse er forskjellig i de ulike studiene, har jeg forsøkt å holde fokus på utgangspunktet for oppgaven når jeg presenterer funnene i de ulike studiene, nemlig de unges stressaktivering.

Metodedelen legger særlig vekt på forskerens rolle generelt og min rolle spesielt i møte med sårbare fengslede ungdommer. Funnene presenteres i en deskriptiv del vedrørende de unges bakgrunn og fungering i fengselet som svarer på problemstillingens underordnede spørsmål og en analytisk del vedrørende stress som svarer på problemstillingens overordnede spørsmål. Teorien knyttes opp til funnene underveis i analysen og i en samlet oppsummering med drøfting. Deretter følger konklusjon på studiens problemstilling.

Opgaven avsluttes med noen tanker om hvordan materialet kan benyttes videre. Jeg foreslår noen modeller som tydeliggjør hvordan kunnskap om stress, med toleransevinduet som billedlig fremstilling og fortolkningsramme, kan benyttes i skolesammenheng, både for lærere, elever og i samhandling.

1.7 Et paradigmeskifte?

Thomas Kuhn regnes av mange som forrige århundres fremste vitenskapsteoretiker (Neumann & Neumann, 2012). Han er opptatt av hvordan vitenskapene utvikler seg over tid. Mens mange vitenskapsfolk med tilsvarende erfaringsbakgrunn forsøker å løse de samme problemene på omtrent samme måte, så vil nye problemer som ikke lar seg

løse på den etablerte måten, kreve at man tenker annerledes om kunnskapsgrunnlag (Kunh, 2002). Derfor vil man trenge et nytt paradigme, altså et allment akseptert kunnskapsgrunnlag og derved forskning som fungerer som modeller og løsninger på spørsmål for et bestemt felleskap av forskere. Et paradigmeskifte innebærer at det skjer en vitenskapelig revolusjon, der en ny teori om kunnskap og derved en ny forståelsesmodell tilslutt får så stort omfang og rekkevidde at den blir etablert som ny "normalvitenskap", med nye teorier, oppfatninger, begreper og eksempler (Kvernbekk, 2002).

Jeg vil påstå at moderne hjerneforskning nettopp har bidratt til et slikt paradigmeskifte. Den kartesiansk baserte neglisjeringen av sinnet i vestlig medisin har bidratt til negative konsekvenser som har forsinket vitenskapen i flere tiår, mener nevroforsker Antonio Damasio (2001). Dette innebærer blant annet at den dypere forståelsen for sammenhengen mellom sinnet og kroppen, som kunne ha bidratt til å avhjelpe mange menneskelige problemer, frem til for kort tid siden har vært fraværende, sier han. Imidlertid forstår man nå hvordan kroppslige fornemmelser påvirker både tanker og følelser, og hvordan tankene og følelsene våre har innflytelse på kroppen, og derfor også når det gjelder mental og fysisk helse- som henger uløselig sammen (Damasio, 2001; Porges, 2011).

På samme måte som det ikke lenger gir mening med et dualistisk menneskesyn som inkluderer et skille mellom kropp og sinn, gir det heller ikke mening å skille mellom kroppslige og mentale opplevelser, eller kroppslig og mental sykdom. Det er av stor betydning at nyere nevrovitenskapelig forståelse inkluderes i ny forskning. Derfor ligger dette paradigmet, det vil si en aksept av det komplekse samspillet mellom kroppen, hjernen, nervesystemet og omgivelsene, til grunn for denne oppgaven.

1.8 Fenomenologi

Paradigmet som oppgaven benytter som forståelsesramme, har særlig nytte av en fenomenologisk tilnærming. Og fenomenologi som filosofisk tilnærming kan være særlig interessant i kvalitativ forskning av kropp og sansning (Neumann & Neumann, 2012). Jeg vil peke på de delene av fenomenologien som er aktuelle for denne studien.

Fenomenologien er særlig opptatt av hva det innebærer å være menneske i verden, og hvordan vi forholder oss til omgivelsene (Neumann & Neumann, 2012). Filosofen

Maurice Merleau-Ponty, en sentral fenomenolog, tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er basert på vår egen kropps sansning av situasjonen og omgivelsene (Merleau-Ponty, 1994). Å være til i verden erkjennes i følge Merleau-Ponty gjennom den indre, gjensidige relasjonen mellom verden og menneskekroppen, en preobjektiv bevissthet. Det å persipere objekter er et annet lag, og overgangen fra det preobjektive der kroppen erfarer, til det objektive der fenomenene blir til objekter, tilsvarer en endring i bevissthet. Et budskap i Merleau-Pontys kroppsfilosofi kan sies å være en underforstått oppfordring til selv å søke å være fullt og helt til stede i verden gjennom å kommunisere gjennom kroppens åpne eksistens. En slik tilnærming fordrer at man fremfor å objektgjøre eller objektivere kroppen, heller søker en åpen, mangetydig tilstedeværelse som grunnlag for kommunikasjon. Den eksistensielle relasjon er, i følge Merleau-Ponty, det å kommunisere med fenomener som ikke er fast-stivnede objekter. Sameksistens innebærer dermed en åpen kommunikasjon med indre bånd og uklare grenser mellom meg og den andre.

I Merleau-Pontys perspektiv dannes språket med utgangspunkt i den indre relasjonen mellom tanken og ordet (Merleau-Ponty, 1994). Vi vet på forhånd ikke hva vi vil si før det blir sagt fordi språket er med på å tydeliggjøre den ubestemte tanke. Motsatt vil det talte ord gi mening til tankene. Språket er altså intensjonalt, det åpner seg mot verden samtidig som det vil forstå den. Merleau-Ponty ser språkforstyrrelser ikke utelukkende som psykiske eller mekaniske skader, men heller som en beskadiget eksistensiell relasjon.

Merleau-Pontys syn på det pre-objektive væren-i-verden bidrar til å virkeliggjøre forbindelsen mellom det fysiologiske og det psykiske (Merleau-Ponty, 1994). Psykologiske motiver kan flettes sammen med det kroppslige fordi ingen bevegelse i kroppen er tilfeldig uten hensyn til psykologiske intensjoner, likeledes er heller ikke psykiske handlinger upåvirket av fysiologiske disposisjoner, i følge Merleau-Ponty. Mellom det fysiske og det psykologiske finnes det relasjoner som nesten alltid hindrer en i å definere en lidelse som enten psykisk eller somatisk. Kroppens forhold til verden er verken biologisk, mekanisk eller intellektuell, men heller eksistensiell. Sykdom og skade sees ofte i sammenheng med en kroppsatferd og væremåte som passer til en intellektuell, empiristisk erkjennelseslære. Misbruk av kroppen og legemlige plager kan

ofte tilbakeføres til en objektiverende, ikke-eksistensiell holdning, i følge Merleau-Ponty. Han fremmer sansetrening og avspenningsteknikker som alternative behandlingsmetoder.

I forbindelse med sansning og persepsjon peker fenomenologien på at ulike mennesker kan se den samme tingen eller oppfatte like situasjoner, forskjellig. Neumann og Neumann (2012) viser til blant annet Solokowski fra 2000 for å beskrive dette fenomenet, som kalles profil. Verden fremtrer forskjellig nettopp fordi man erfarer fra ulike ståsteder. Den enkeltes individuelle blikk, altså profil, deles ikke med andre, og dette subjektive elementet er avgjørende både med hensyn til materielle ting, sansning av situasjoner, minner og annet. Neumann og Neumann (2012) viser også her til Thomas Kuhn, som på et vitenskapshistorisk, kunnskapsteoretisk grunnlag forklarer hva det innebærer å oppfatte verden forskjellig. Som eksempel bruker Kuhn et tenkt bilde av to mennesker som observerer nøyaktig det samme fra samme sted til akkurat samme tid. Veien fra nerveprosesseringen mellom mottagelsen av stimulus og det bevisste sanseintrykket, er delvis betinget av læring, ifølge Kuhn. Det fører til at helt like stimuli kan gi svært ulike sanseintrykk, mens forskjellige stimuli kan føre til samme sensoriske oppfatning.

Fenomenologien gir samfunnsforskeren tilgang til relevante verktøy som kroppslige erfaringer, betydningen av sansning og persepsjon og individets væren- i- verden. Det å forstå kroppens betydning som sete for menneskets erfaring gjennom en fenomenologisk tilnærming, kan også legge til rette for en forskningspraksis som benytter disse innsiktene konkret i samhandling med informanter i felt og gjennom intervjuer (Neumann & Neumann, 2012). I denne oppgaven begynner den fenomenologiske tilnærmingen allerede i forbindelse med presentasjon av det teoretiske rammeverket. Fordi oppgavens problemstilling handler om den kroppslige stressreaksjonen, eller mer nøyaktig hvordan hele organismen ubevisst persiperer noe som oppfattes som truende og reagerer deretter, vil jeg påstå at denne delen av teorien nettopp handler om en fenomenologisk væren- i- verden tilpasning til omgivelsene.

En fenomenologisk tilnærming ligger altså til grunn for ulike deler av denne oppgaven. Både teorien rundt stress og teorien rundt regulering har en vitenskapelig tilnærming

som forutsetter en erfaring som er basert på vår egen kropps sansning av situasjonen og omgivelsene rundt. Tilnærmingen anvendes både ved innsamling av data, i møte med fengselets rammer og i kommunikasjon med informantene. I samtalene bidrar fenomenologien både til å klargjøre ulike mekanismer hos informantene og til at jeg selv erfarer disse møtene gjennom egen kropp.

1.9 Begrensninger

I teoridelen har jeg benyttet litteratur med internasjonal bredde, både enkeltstudier og oversiktsartikler. Fokus er imidlertid begrenset til studier av barn og unge i skolesammenheng, både når det gjelder forskning på sammenhengen mellom stress og kognisjon og med hensyn til stressregulering. Jeg går ikke inn på ulike diagnoser som ofte er forbundet med kognitive utfordringer, som ADHD og dysleksi. Oppgaven begrenser seg til negative effekter av stress på kognisjon og læring slik at mulige positive konsekvenser, er utelatt. Med dette menes at jeg verken omtaler hvordan *håndterbare* stressrelaterte opplevelser kan bidra til at man blir mer motstandsdyktig, altså resilient (Payne & Crane-Godreau, 2015), hvordan traumatisk stress påvirker læring av nettopp traumatiske stimuli (Shors, 2006), eller hvordan kortvarig situasjonsbestemt stress, som det å holde foredrag eller bli testet i skolesammenheng, faktisk kan bidra til at man blir ekstra skjerpet og konsentrert (Joëls, Pu, Wiegert, Oitzl & Krugers, 2006).

De unge informantenes sårbare situasjon som innsatte, samt hvilke felt jeg hadde anledning til å gå inn på som forsker, har begrenset meg med hensyn til hvordan jeg har tilnærmet meg forskningsspørsmålene i samtalene, særlig med ungdommene. Derfor har jeg ikke spurt direkte om faktorer som kunne bidratt til å belyse forskningsspørsmålene bedre, slik som ungdommenes fysiske eller psykiske helse, familiens sosioøkonomiske situasjon, eller foreldres helse og/eller rusproblemer. Samtidig *bidrar* også deres situasjon og sårbarhet til en klargjøring og spissformulering av noe som ikke alltid er så lett å registrere hos andre.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Barn i fengsel

2.1.1 Rammer for fengsling

'Forbryterskhet' ble tidligere sett på som en egenskap ved barnet (Stang & Hydle, 2015). Denne tankegangen er etterhvert blitt erstattet med nyere forskningsbasert kunnskap, og man forstår kriminelle handlinger i det vesentlige som et resultat av tidligere skadelige oppveksterfaringer. I kriminalpolitikken anerkjennes nå barn som selvstendige rettssubjekter. Man har mer kunnskap om hva som er skadelig for barn og hvordan vold og kriminalitet oppstår.

Hvordan vi som samfunn skal møte disse ungdommene som begår kriminalitet, har også blitt diskutert i senere hundreår (Lid, 2016). Både politiske, sosiale, kulturelle, økonomiske og historiske forhold er med på å forme ulike oppfatninger og praksiser for kontroll og straff. Myndighetene har siden tusenårsskiftet rettet spesiell oppmerksomhet mot forhold som angår barn og straff (Lid, 2016). Nye alternative straffereaksjoner er innført, sammen med bestemmelser for hvordan de yngste kan straffes.

FNs barnekonvensjon er et sentralt verktøy når det gjelder å tilpasse fengsling til barn og unges forutsetninger og behov hvis fengsling vurderes som nødvendig (Stang & Hydle, 2015). Barnekonvensjonen inneholder både krav og anbefalinger som norsk rettspraksis må rette seg etter (Barne- og familiedepartementet, 2013). Artikkel 3 tilsier at hensynet til barnets beste må vurderes. Prinsippet ansees som et bindende internasjonalt prinsipp, noe som innebærer at det kreves ekstraordinære omstendigheter for at barn skal kunne fengsles (Stang & Hydle, 2015). Norge innførte fra 1. juli 2014 ungdomsstraff, et alternativ til fengselsstraff, som alternativ straffereaksjon (Straffeloven, 2005; Justis- og politidepartementet, 2010-2011). Men dersom hensynet til samfunnet er tilstrekkelig tungtveiende, må hensynet til barnets beste vike, i følge Stortingsproposisjon 135 L (Justis- og politidepartementet, 2010-2011). Man kan også vurderer at barnets beste faktisk er å fengsles (Hydle & Stang, 2016). Dette gjelder flere saker i de senere år, der barneverninstitusjoner har vist seg

ikke å ivareta barnets beste og der ungdomsenheten viser seg å være bedre enn noe annet alternativ.

Det har vært en betydelig nedgang i ungdomskriminalitet de siste årene, og antall straffereaksjoner har også blitt kraftig redusert (Lid, 2016). Selv om flere tusen barn under 18 år siktes hvert år i Norge, er det kun et lite antall av disse som får ubetinget fengsel (Revold, 2015). Den kriminelle lavalder har siden 1990 vært 15 år. Statistikken over fengslinger de siste årene viser at svært få i alderen 15-17 har sittet i fengsel for å sone en ubetinget fengselsdom, kun 4 nyinnsettelse i 2013 (Lid, 2016). I norske fengsler satt det i 2010-2012 til enhver tid gjennomsnittlig 10-11 barn under 18 år. I 2013 var snittet gått ned til 4-5 barn (Stang & Hydle, 2015). De fleste av disse soner dom for alvorlig volds-, narkotika-og/eller sedelighetskriminalitet.

2.1.2 Risiko-og beskyttelsesfaktorer for kriminalitet i skolesammenheng

Det Nationale Forskningscenter for Velferd, SFI, i Danmark utarbeidet i 2014 en stor undersøkelse "På vei mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gjør en forskel?" (Olsen et al. 2016). Denne baserer seg på data fra SFIs barneforløpsundersøkelse fra 1995 som er en stor dansk longitudinal spørreskjemaundersøkelse med seks datainnsamlinger over knappe to tiår som følger 6.000 barn født av mødre med dansk statsborgerskap fra fødsel til 3, 7, 11, 15 og 18 års alder. Både foreldre og barn har svart på spørreundersøkelsene. Undersøkelsen fra 2014 benytter seg også av registerdata fra Danmarks Statistikk.

Dataene fra undersøkelsen er videreført i en rapport av Olsen et al. (2016) der forskerne ønsker å kartlegge hvilke faktorer som på de ulike tidspunkt faktisk spiller en rolle for om de unge begår kriminelle handlinger eller om de forblir lovlydige. Rapportens formål er altså å søke å finne risikofaktorer og beskyttende faktorer relatert til kriminalitet. Forskerne søker å finne hvilke faktorer som man bør være oppmerksomme på hos barn og unge i 11- og 15-årsalderen i et kriminalitetsforebyggende perspektiv. Man ser på individuelle forhold, skoleforhold, sosiale relasjoner og livsstil. Jeg vil trekke frem noen funn fra rapporten som er relevante for min studie.

Når det gjelder familie og oppvekstforhold finner forskerne, slik man også ser i kriminologisk teori, at vanskelige oppvekstbetingelser har sammenheng med økt risiko for kriminalitet. Funnene bekreftes av andre studier som blant annet peker på at familierelaterte problemer har stor innflytelse på ungdoms sannsynlighet for å begå lovbrudd (bl.a. Duroy, 2016). En anerkjennende oppdragelsesform virker som beskyttelsesfaktor, likeledes gode tilknytningsrelasjoner mellom foreldre og barn (Olsen et al. 2016). Foreldre er også viktige rollemodeller. Individuelle forhold som skolekarakterer og selvkontroll virker inn på den måten at relativt høy selvkontroll og gode karakterer henger sammen med lovlydig oppførsel (Olsen et al. 2016). Faglig dyktighet knyttes til kognitive evner, men også til selvoppfattelse og grad av vellykkethet generelt. Rapporten viser til at det i kriminologisk litteratur er vanlig også å knytte kognitive egner til det å kunne tenke langsiktig og forstå fremtidige konsekvenser av egne handlinger. Beskyttelsesfaktoren intellektuell kapasitet er også funnet i en svensk studie av Stattin, Romelsjö og Stenbacka (1997). På grunn av hjernens sene utvikling, helt frem til 20- års alder, av utøvende funksjoner som planlegging, verbalt minne og impuls kontroll, er dette særlig sensitivt (Duroy, 2016). Skoleprestasjoner er også, i følge rapporten, knyttet til den unges sosioemosjonelle situasjon (Olsen et al. 2016). Både det å være mottakelig for undervisning, samt å forstå skolens koder og kunne navigere i ulike skolesituasjoner, utgjør barnets kulturelle kapital. Forskerne fant at skoleskifte kunne være særlig forstyrrende med alle de tilpasninger som det krever. De peker samtidig på at hyppig skoleskifte både kan være en risikofaktor for kriminalitet samtidig som alvorlig normbrytende atferd kan være årsaken til skolebytte (Olsen et al. 2016). Å mestre skolen er viktig, fordi det etterhvert er en anerkjent mengde evidens for at ungdom som er uten arbeid, utdanning eller opplæring, har større sannsynlighet for å begå lovbrudd (Duroy, 2016). Rapporten peker også på at det å selv være utsatt for kriminelle handlinger, øker risikoen for å begå kriminalitet senere (Olsen et al. 2016).

2.1.3 Ungdomsenheten

I 2009 vedtok Stortinget å starte et prøveprosjekt med egne fengsler for ungdom mellom 15-18 år (Hydly & Stang, 2016). Prosjektet ble igangsatt av fire departementer, Justis- og beredskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Barne-

likestillings-og inkluderingsdepartementet, og Kunnskapsdepartementet.

Prøveprosjektet skulle etter planen evalueres etter noen år med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon.

I dette fengselet, kalt ungdomsenheten, er den fysiske utformingen nøye gjennomtenkt. Lokalene er lyse og åpne, med gjennomgående tregulv som kjennes mykt. Materialvalg, farger, romfordeling og utsmykning danner rammer med tanke på sikkerhet og omsorg. Rehabilitering av ungdommene, velvære, skjerming og kontakt med familie er hensyntatt, likeledes skoletilbud og fritidstilbud (Stang & Hydle, 2015). Ungdommene har et klasserom med muligheter for ulike aktiviteter (egne observasjoner). I tillegg til egne rom/celler der de låses inn om kvelden, er det hyggelige fellesrom, både kjøkken der de lager mat og spiser sammen med andre ungdom og ansatte, og en stuekrok der de kan se på tv eller gjøre andre aktiviteter. De har enkelte treningsapparater tilgjengelig inne og bane for ballspill ute. Der går det også noen geiter, som ungdommene bytter på å stelle og mate.

Ungdomsenheten har en tverrfaglig basisbemanning på 28 personer, som enten har miljøfaglig bakgrunn eller er kriminalomsorgsutdannet (Hydle og Stang, 2016). I tillegg er det tilknyttet en spesialpedagog, en psykolog og en barnevernspedagog som alle tre er ansatt utenfor enheten og kun er tilstede på dagtid. Ungdomsenheten har fire plasser tilgjengelig for straffedømte eller varetektsfengslede ungdom i alderen 15-19 år.

Hovedmålsettingen for ungdomsenheten er å bedre forholdene for ungdom som sitter i varetekt eller på dom i Norge, i tråd med barnekonvensjonens prinsipper. Prinsippene handler om barnets krav til å slippe å sone sammen med voksne innsatte, om å kunne oppretthold kontakt med familien og at det tas hensyn til språk, religion og andre individuelle behov (Barne- og familiedepartementet, 2013). Barnet/ungdommen har også krav på tilretteleggelse av rask overføring til alternative straffegjennomføringsformer der det er forsvarlig, samt god løslatelse til samfunnet etter endt soning.

Teamet rundt ungdommene skal sikre en flerfaglig tilnærming til deres behov, i tråd med blant annet Opplæringsloven (Hydle & Stang, 2016).

2.1.4 Skolen i fengselet

Fengselsundervisning har lang historie i Norge. Undervisning var opprinnelig en viktig del av både tukthusene og fengslene allerede på 1700-tallet, da med utgangspunkt i religionsundervisning. Man håpet at sjelelig forandring kunne legge grunnlaget for et nytt og bedre menneske (Langelid, 2015).

Fengselet har beveget seg fra å være en mer religiøs til en mer moderne, integrert institusjon med tilbud på lik linje med andre offentlige institusjoner. I dag er opplæring i fengslene er rett som de innsatte har på lik linje med andre utenfor murene. Skoleverket har siden importmodellen ble innført for mer enn 40 år siden, hatt ansvar for opplæring i fengsler (Langelid, 2015). Modellen endret tidligere praksis ved at all virksomhet som ikke hadde med det fengselsmessige å gjøre, skulle ligge utenfor fengselet og hentes inn ved behov.

I Stortingsmelding nr. 27, 2004-2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004-2005), kan man lese følgende:

Målet for opplæringen innenfor kriminalomsorgen er det samme som for all annen utdanning. Den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet og gi kunnskap, slik at den enkelte kan utnytte sine evner og bidra til verdiskaping i samfunnet. Dette gjør at utdanning blir et sentralt element i arbeidet for rehabilitering. De innsatte utgjør en liten andel av alle som er under utdanning, men kriminaliteten som innsatte har stått for, har både påført samfunnet store økonomiske kostnader og redusert livskvaliteten til ofrene for kriminaliteten og for de innsatte selv. En godt tilrettelagt opplæring kan ha stor betydning som del av en vellykket rehabilitering og er derfor en investering for fremtiden og et bidrag til større trygghet i samfunnet.

Domfelte og innsatte har etter 'normalitetsprinsippet' de samme rettighetene og de samme forpliktelsene som alle andre samfunnsborgere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004-2005). Tilværelsen under soning skal gjøres så normal som mulig, hensyntatt sikkerhetsmessige utfordringer. Evaluering av fengselsundervisning generelt viser at selv om sikkerheten kan være en utfordring for gjennomføring av 'normal' skolegang i fengslene, sier elevene både at de setter pris på

undervisningen og at de ofte får individuell opplæring (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2004-2005).

I ungdomsenheten er pedagogisk leder administrativt og faglig tilknyttet en videregående skole i fengselets skolekrets. Som lektor, spesialpedagog og rådgiver kartlegger hun ungdommenes behov for og krav til undervisning i forkant. Hun koordinerer deretter faglærere fra den videregående skolen og forbereder gjennomføring av skolegang, praksisplasser og eventuell videre skolegang etter fengselsoppholdet.

Den faglige grunnmodellen bygger på tiltak for å forebygge ny kriminalitet gjennom *lovbruddsamtalet* (Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter, KRUS, 2013). Metoden tar utgangspunkt i risiko, behov, responsivitet og kognitiv restrukturering. Dette betyr at de miljøfaglige tiltakene må tilpasses den enkeltes risikonivå og behov, samt læringsstil, gjennom ferdigheter og motivasjon (Hydle & Stang, 2016).

2.1.5 Noen viktige punkter i evalueringen av ungdomsenheten

Hydle og Stang (2016) leverte i 2016 sin evaluering av ungdomsenheten med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, til de fire ansvarlige departementene. I rapporten peker forskerne på noen viktige miljøfaglige faktorer i møte med barn i fengsel. Rapporten viser til nestleder i Kriminalomsorgens region vest, Leif Waages utsagn i en samtale med dem fra 2014:

Når du tenker på disse barna her, så burde de vært reddet ut av livene sine som helter, ikke som syke eller problematiske barn. De har kjempet for å overleve, og det er det vi må forstå.

Ved å referere dette utsagnet peker forskerne på betydningen av en traumebasert tilnærming i møte med unge innsatte. Waage sier videre i samtalen:

Vi forholder oss til forskning, der man ser forskjell i aktivering. Og den aktiveringsskaden finner du igjen i voksen alder. Så dette er veldig alvorlig. Det er ikke bare en trist barndom, men en skade. Og da må vi følge opp dette, tenke kreativt og annerledes, og da blir for eksempel fargene viktig. Men det er det nesten ingen som skjønner.

Hydle og Stang (2016) rapporterer at alle de innsatte de møtte, hadde en traumatisk oppvekst med tidlig problematferd. Omsorgssvikt, store langvarige rusproblemer og mangelfull skolegang var kjennetegn hos de fleste forskerne snakket med. Dette bekreftes av annen forskning som viser at barndomsopplevelser er viktige for å forstå livene til personer som ender opp som lovbrøyttere. En rekke oppvekstproblemer som rus, fattigdom, økonomiske utfordringer i form av døp gjeld, vold og overgrep, psykisk sykdom i hjemmet alene eller i kombinasjon, ser ut til å ha påvirkning på senere kriminalitet (Revold, 2015).

Barn har en lovbestemt rett til utdanning, nedfelt både i Barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2013) og i norsk lovgivning. Opplæringslovens § 2-1 sier at barn både har utdanningsrett- og plikt (1998), og at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte, § 1-3 (1998). Skolen i fengslet blir viktig for mestring og for å utnytte soningstiden på en oppbyggende måte (Hydle & Stang, 2016).

Spesialpedagogen i fengslet uttaler i evalueringsrapporten at læringspotensialet hos ungdommene i enheten er stort, men understreker betydningen av at man har dem én til én, og går forsiktig fram. Mange av personene som hadde utfordringer med hensyn til impuls kontroll og arbeidsminne, hadde fått mangelfull oppfølging med lite fokus på de kognitive vanskene tidligere. Derfor spør forskerne om nevropsykologisk testing kunne være et viktig bidrag til å forstå og hjelpe ungdom i fengsel. Læring, skole og arbeidstrening, samt daglig kommunikasjon og informasjon, vil kunne bedres hvis man skjønner hvorfor noe *ikke* oppfattes (Hydle & Stang, 2016).

I ungdomsenheten legges det stor vekt på fysiske aktiviteter. Uteområdet er romslig, og ungdommene kan drive med ballspill, lek og løping eller andre aktiviteter alene eller sammen med andre unge innsatte eller voksne ansatte. De får anledning til å dra på fjellturer, kanoturer eller på treningssenter, ledsaget av ansatte. Aktivitetene gir både fysisk og mental trening, noe som kan være viktig, særlig for de unge innsatte som sliter med søvn på grunn av dårlige rutiner, stress og angst.

Samtidig som man i de senere årene har klart å redusere antall barn i fengsel gjennom lovendringer med hensyn til fengslingsvilkår, er en av ulempene i ungdomsenheten at det i perioder kan være bare én eller to innsatte. Dette kan føre til en faktisk, men ikke

intendert isolasjon, der ungdommen er uten kontakt med andre på egen alder. Det kan være tungt å bare ha voksne rundt seg og være alene både i fysisk aktivitet og i skolesammenheng.

Dersom man anerkjenner et samfunnsmessig behov for fengsling av barn overhodet, er forskernes samlede inntrykk at ungdomsenheten lever opp til de grunnleggende kravene i barnekonvensjonen og intensjonene bak prosjektet. De fremhever god tverrfaglig kompetanse, oppfølging både før, under og etter soning, samt gode fysiske rammer for trivsel og trygghet. Det legges godt til rette for skolegang og utdanning i enheten (Stang & Hydle, 2015).

2.2 Tilpasset opplæring

2.2.1 Innledning

Dagens skole plikter i følge Opplæringslovens § 1-3 (1998) å legge til rette for at barna får en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Oppdatert kunnskap om ulike forhold som virker inn på læring bør i størst mulig grad ligge til grunn for ledende praksis innenfor styring, ledelse og pedagogikk, i følge Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Men spørsmålet er om man i tilstrekkelig grad tar hensyn til det som forskning nå kan vise til når det gjelder sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering når det gjelder å tilpasse undervisningen til den enkelte. Utdanningssystemet har også en oppgave når det gjelder å oppnå sosial utjevning. Barn og unge med særlig lite læringsstøttende omgivelser er de som taper mest dersom utdanningspolitikk og praksis ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert, fordi disse i større grad enn andre er avhengige av det offentlige utdanningssystemets kunnskap og ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

2.2.2 Lovpålagte retningslinjer

Opplæringslovens § 1-3 (1998), om tilpasset opplæring og tidlig innsats, sier:

"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og

matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning."

På Utdanningsdirektoratets nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2016) står det at med tilpasset opplæring menes:

"...de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.

Det kan være tiltak knyttet til

- organiseringen av opplæringen
- pedagogiske metoder
- arbeid med læringsmiljø
- oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering"

Opplæringen skal gjelde alle elever og være et virkemiddel for at alle skal oppnå økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Innenfor skolens felleskap skal individuell opplæring skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen. I denne sammenheng er tilpasset opplæring ikke en individuell rett.

Spesialundervisning derimot er en rett barna har krav på dersom han eller hun trenger ekstra tilrettelegging utover det som felleskapet kan tilby. Behovet for spesialundervisning i forbindelse med tilrettelagt undervisning avhenger, i følge Utdanningsdirektoratet (2016), av skolens evne til å bidra til at elevenes faglige og sosiale utvikling blir ivaretatt innenfor rammen av ordinær undervisning.

For å nå kompetansemålene innen de ulike fagene gir læreplanene et handlingsrom til å tilpasse opplæringen gjennom ulike typer lærestoff, valg av læringsstrategier, arbeidsmåter og organisering av undervisningen i de ulike fag. Gjennom å tenke systemperspektiv har lærere mange muligheter til å tilrettelegge og justere undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle, i følge Utdanningsdirektoratet.

Retten til tilpasset opplæring er i dag bare en svak rettighet for de fleste elever, og kun endel av dem får opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, hevder noen (f.eks. Kristiansen, 2012).

Hvis loven skal fylle sitt formål, tilpasset opplæring for alle barn, så trengs det tilgjengelige verktøy som fungerer. Og hvis ikke det finnes forskrifter og regelverk som forplikter skolen til å benytte slike tilpassede redskaper så blir loven bare tomme ord. Nyere nevrobiologisk kunnskap vedrørende hjernens kognitive fungering under stress-aktivering er et viktig utgangspunkt for å kunne skape tilgjengelige verktøy og samarbeidsformer i forbindelse med opplæring.

2.2.3 Sosiokulturell tilnærming til læring og utvikling

Hvordan kan man så forstå tilpasset undervisning i en læringsteoretisk ramme? Det sosiokulturelle læringssynet kan bidra til å belyse hva tilpasset opplæring handler om. Sosiokulturell analyse handler om å forstå hvordan kulturelle, institusjonelle og historiske kontekster påvirker mental fungering (Wertsch, 1998). Forholdet mellom sinnet og den sosiokulturelle settingen som man befinner seg i, har blitt studert i flere hundre år. Imidlertid kan forskere lett miste helheten av syne gjennom å kun se på deler av sammenhengene som enhet for analyse. Den russiske psykologen Lev Vygotsky advarer mot en oppdeling av komplekse mentale sammenhenger i fragmenterte elementer som enhet for analyse (Vygotsky, 2001). Han mener likevel at elementene er interessante som bakteppe for å forstå helheten der enheten for analyse handler om mennesket i interaksjon med dets sosiokulturelle miljø. Vygotskys sosiokulturelle tilnærming til læring og utvikling minner om Bowlbys syn på mennesket som en helhetlig organisme der samspillet med omgivelsene er avgjørende for utvikling av både mental og fysisk helse (Bowlby, 1988). Hele denne oppgavens forståelsesramme vedrørende stressaktivering viser tilsvarende hvordan menneskets persepsjon av omgivelsene påvirker kroppslige reaksjoner. Den fenomenologiske tilnærmingen tar likeledes utgangspunkt i at det er gjennom kroppen vi erfarer verden. Den sosiokulturelle tilnærmingen er derfor inkludert i denne oppgaven som eksempel på et læringsperspektiv innenfor samme tenkemåte, selv om det er viktig å understreke at vi snakker om svært forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger i både nevrofysiologien, fenomenologien og læringsperspektivet.

Vygotsky stiller to ulike spørsmål til forholdet mellom læring og utvikling (Vygotsky, 2001). Det ene handler om å forstå det generelle forholdet mellom læring og utvikling. Det andre spørsmålet omhandler hvilke særtrekk som vil prege dette forholdet når

barnet når skolealder. Barnets læring begynner lenge før det begynner på skolen. Derfor bør undervisningen som barnet møter på skolen ta utgangspunkt i og tilpasses barnets tidligere læring og hans/hennes utviklingsnivå. Vygotsky fant at barn hadde svært ulik evne til å lære ved hjelp av lærerveiledning selv om de hadde det samme mentale utviklingsnivået. Den mentale alderen var derfor ulik hos barna, noe som igjen ville føre til ulikt læringsløp. *Sonen for nærmeste utvikling* var den avstanden som eksisterte mellom det barnet klarte å løse ved egen hjelp og det han/hun ville klare under voksen veiledning eller ved hjelp av andre jevnaldrende med høyere kunnskapsnivå. Nivået der barnet kan lære ved egen hjelp beskriver barnets allerede utviklede mentale nivå, mens sonen for nærmeste utvikling omfatter det spennet av muligheter som ligger i barnets fremtidige mentale utvikling. Det er prosesser som allerede er i gang, men som trenger støtte for å modnes og utvikles.

Sonen for nærmeste utvikling er basert på at utviklingsprosessen ikke faller *sammen med* læringsprosessen, men henger *etter* (Vygotsky, 2001). Tankegangen forutsetter at utviklingen skjer basert på læring slik at ytre kunnskap blir internalisert. Barnets utviklingsprosesser stimuleres gjennom skolens undervisning. Imidlertid skjer ikke disse prosessene parallelt eller på samme måte hver gang, de er kompliserte dynamiske forhold som ikke kan beskrives som enkle prosesser eller ferdige formuleringer. Dermed blir enheten for analyse i det sosiokulturelle læringssynet den helhetlige forståelse av læring og utvikling. Det sosiokulturelle læringssynet minner om Bowlby (1988) tilnærming til å forstå utviklingen av mental og fysisk helse der enheten for analyse kan sies å være barnets samspill med omgivelsene. Omgivelsene er også avgjørende i Selyes tilnærming til forståelse av stress, der han forklarer stressresponsen som en helhetlig kroppslig reaksjon på belastninger fra omgivelsene (Selye, 1950).

I likhet med Vygotsky skriver Befring i boken "Den forløsende pedagogikken" (2014) at for at elevene skal kunne lykkes, er det viktig å legge vekt på oppgaver der eleven har mulighet for mestring. Han peker på at det bør legges minst vekt på oppgaver som barnet høyst sannsynlig ikke vil klare. Oppgaver som ligger utenfor barnets kompetanseområde, er fremtidige mestringssområder, mens oppgaver der barnet kan lykkes med læringsstøtte, ligger i mestringssonen og bør prioriteres. Befring trekker frem betydningen av å fokusere på positive ressurser og muligheter hos barnet. Det vil

kunne virke oppmuntrende og gi energi og glede inn i læringsinnsatsen som kreves for å komme seg videre. Tro på egen fremtid, samt følelsen av livsdyktighet og mestring, er grunnleggende viktig. Å lage en god skole er egentlig utrolig enkelt, sier Befring (2014), man må fungere i takt med barnas læringsprosess, som er den viktigste utviklingskraften vi mennesker har med oss i livet. Og som dette kapitlet innleder med: Dagens skole er forpliktet til å legge til rette for at barna får en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger (Opplæringsloven, 1998).

2.2.4 Utdanning og sosial utjevning

Hittil har jeg beskrevet hva Opplæringsloven forteller at dagen skole er forpliktet til med hensyn til tilpasset opplæring, samt hvordan slike betingelser kan se ut i et læringsperspektiv. Det å tilrettelegge for god undervisning for alle er av stor betydning i dagens samfunn. En hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet er å gi alle gode muligheter til å ta utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Fullført utdanning er for de aller fleste en forutsetning for å komme ut i arbeidslivet og føle seg trygg som arbeidstaker. For å kunne ha kontroll over eget liv og å mestre hverdagene, er grunnleggende ferdigheter avgjørende. Utdanning er et viktig utgangspunkt for å kunne delta som borger i et demokratisk samfunn der den enkeltes selvfølelse og identitet også er basert på kulturell utvikling.

Men selv om vi har strategier for utvikling av gode muligheter til utdanning for alle, fortsetter tradisjonelle kilder til ulikhet å reprodusere forskjeller i samfunnet (Furlong & Cartmel, 2007). Barn med lite læringsstøtte hjemmefra taper mest dersom skolen ikke klarer å legge til rette for læring gjennom kunnskapsbasert tilpasset undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). De unge informantene i denne studien kan være med på å belyse hvordan opplæringen bør være individuelt tilpasset, dvs. ut fra den enkeltes forutsetninger. Og pedagoger nettopp med kunnskap og erfaring vedrørende stressaktivering vil ha betydningsfulle innganger til å kunne legge til rette for at utsatte barn og unge kan få et tilpasset og trygt læringsmiljø slik de er forpliktet til (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003; Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012).

2.3 Bronfenbrenners modell.

Bronfenbrenners økologiske modell gir et nyansert bilde av hvilke faktorer som er med på å påvirke et barns oppvekst (Befring, 2014). Modellen illustrerer hvordan barnet blir påvirket først direkte på mikrosystem-nivå gjennom nære relasjoner og deretter indirekte på meso-, ekso- og makrosystemnivå.

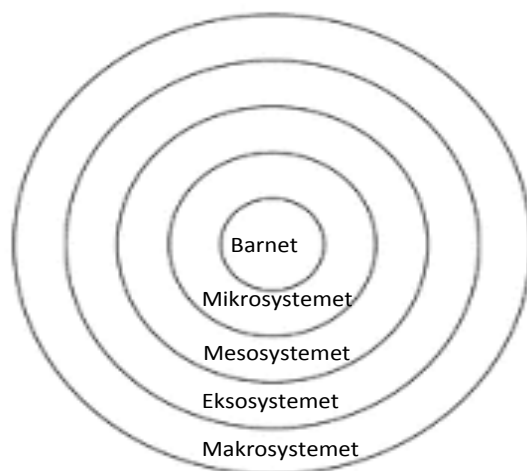
Mikrosystemet omfatter barnets primær- eller nærsamfunn og handler om relasjonene først og fremst i hjemmet med foreldre, søsken og besteforeldre, men gjelder også skolen, barnehage, venner og nærmiljø (Befring, 2014).

Mesosystemet har en mer indirekte påvirkning fordi det handler om de ulike komponentene i mikrosystemets samhandling, for eksempel hvordan familie og skole klarer å kommunisere (Evenshaug & Hallen, 2001). Mikro- og mesosystemet handler altså begge om hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet (Befring, 2014).

Eksosystemet har også en indirekte påvirkning på barnet. Foreldres arbeidssituasjon er et eksempel på en faktor som i stor grad kan virke inn både på samspillet i familien, barnets mulighet til å kunne delta på fritidsaktiviteter og annet (Evenshaug & Hallen, 2001). TV, internett og sosiale medier er også faktorer på eksosystem-nivå (Befring, 2014).

Makrosystemet representerer samfunnet generelt med normer, verdier, lover og regler i kulturen som barnet vokser opp i. Makrosystemet kan også gjelde delkulturer av samfunnet som involverer barnet (Evenshaug & Hallen, 2001). Ekso- og makrosystemet omfatter begge miljøfaktorer med en indirekte, mer fjern innflytelse på barn og unge (Befring, 2014).

En illustrasjon av Bronfenbrenners økologiske modell:



Systemene rundt barnet påvirker oppveksten, samtidig som barnets situasjon er med på å påvirke omgivelsene (Evenshaug & Hallen, 2001).

Forholdet mellom barnet og systemene kan dermed karakteriseres som en interaksjon. Samspillet er en toveisprosess med en stadig vekselvirkning mellom individet og omgivelsene rundt.

2.4 Stress

2.4.1 Hva er stress?

Introduksjon

Teorien over viser blant annet litt av det som kjennetegner unge som sitter fengslet for alvorlige lovbrudd. Vi har også fått et innblikk i hva loven sier om skolens plikt til å tilpasse opplæringen i skolen til barnas forutsetninger for å lære, og hvilke muligheter som ligger i et sosiokulturelt læringsyn der enheten for analyse er de unges møte med omgivelsene. Men kan unge gutter i fengsel fortelle oss noe generelt om hvordan barn lærer? I dette kapitlet skal jeg se på hva som ligger i begrepene stress og traumer og i hvilken grad disse faktorene har betydning for kognitiv fungering.

Først vil jeg vise hva som ligger i en helhetlig forståelse av begrepet stress. Kroppens reaksjonen på denne type belastninger presenteres så enkelt som mulig. Likevel er

denne delen forholdsvis omfattende fordi jeg ønsker å vise alle sammenhenger som er vesentlig for denne studien slik at analysen og svar på oppgavens problemstilling blir tydeligere. Den fenomenologiske tilnærmingen som benyttes i møte med informantene kan også være med på å belyse denne litt tunge teoridelen, selv om resultatene av nevrovitenskapelig forskning er basert på vitenskapsteori som er svært ulik fenomenologien. Selv om målbare nevrofysiologiske sammenhenger tilhører en annen vitenskapsteoretisk tilnærming enn fenomenologien, viser begge til et paradigme der kroppslige og mentale funksjoner virker sammen.

Jeg ønsker å vise at det finnes varierende grader av stress, fra en enkel, nesten umerkelig reaksjon til alvorlig post-traumatiske stressreaksjoner. Deretter viser jeg til nyere forskning på sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering.

Under presenterer jeg fem nøkkelpunkter med viktige begreper vedrørende stressforståelse. Begrepene tilhører dette paradigmets forståelsesramme og vises som en introduksjon til feltet for å gjøre den nevrobiologiske delen av dette kapitlet mer tilgjengelig. Teksten fremstiller det nevrobiologiske grunnlaget og utgjør kjernematerialet når det gjelder pedagogisk tilnærming, som også forklares senere.

Fem nøkkelpunkter for å tydeliggjøre feltet:

- 1. Med stress menes en aktivering av alarmsystemet, enten som hyper-aktivering med uro og utagering eller som hypo-aktivering, passivitet og tilbaketrekning.*
- 2. Aktiveringen virker både kroppslig, emosjonelt og kognitivt.*
- 3. Hjernens funksjoner kan sees som laginndelt med premisser for hvordan vi fungerer der alarmsystemet, altså stress-aktiveringen, ofte dominerer over kognitive funksjoner.*
- 4. Toleransen for stress varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon.*
- 5. Reguleringsteknikker kan være gode verktøy forutsatt at de er tilpasset ulike behov.*

Begrepet stress i historisk perspektiv

Hele organismen er i beredskap i en stress-situasjon (Porges 2011; 2015). Det betyr at både kroppslige, følelsesmessige og kognitive funksjoner involveres.

Dramatiske opplevelser som krig, seksuelle overgrep, vold og større ulykker er vanligvis forbundet med traumatisk stress (Scaer, 2005). Mindre anerkjent, men ikke mindre viktig, er fryktsituasjoner forbundet med sykdom og operasjoner, dårlige tilknytningsrelasjoner til omsorgsgiver, mobbing og andre mer allmenne situasjoner som også kan oppleves som livstruende (Scaer, 2005).

Begrepet stress ble for alvor tatt i bruk i 1950, som en beskrivelse av den kroppslige reaksjonen på belastninger fra omgivelsene (Selye, 1950). Tilpasningen, den kjemiske endringen, ble antatt å påvirke kroppen helhetlig direkte på de ulike organer og indirekte via immunforsvaret (Selye, 1950). Men allerede i 1942 hadde sammenhengen mellom emosjonelt stress og det autonome nervesystemet blitt belyst (Cannon, 1942). Frykt ble sett på som en av de dypeste og mest dominerende emosjoner hos mennesket med grunnleggende fysiologiske forstyrrelser som resultat (Myers, 1915).

Senere forskning viser at når hjernen oppdager fare, skjer det en koordinert fysiologisk respons som involverer både det autonome nervesystemet, hormonsystemet, fordøyelsessystemet og immunsystemet (Lupien, McEwen, Gunnar & Heim, 2009; Porges, 2011). Av disse er det nervesystemet og hormonsystemet, kalt det nevroendokrine systemet, som det blir fokusert på videre i oppgaven.

En stressreaksjon er altså en kroppslig forberedelse til kamp, flukt eller immobilisering (Porges, 2015), og responsen fra det nevroendokrine systemet påvirker blant annet muskeltonus/spenning, indre organer, affekt og handling, beredskap og orientering til omgivelsene, samt ubevisste kognitive tilpasninger (Payne & Crane-Godreau, 2015).

Langt inn i 1980-årene tok forskning på hjernesystemer med fokus på handling og kognisjon utgangspunkt i en begrenset "top-down" tilnærming, der læring, språk og resonnering ble forstått som overordnet komponentene kropp og følelser (Damasio, 2001). Senere forskning inkluderer også det kroppslige, emosjonelle "bottom-up" blikket på hjernens funksjon og prioritet (Damasio, 2001). De ulike hjernefunksjonene kan beskrives som laginddelt med en overlevelsesshjerne nederst, en følelshjerne i

midten og en logikkjerne øverst (MacLean, 1985). Forskning viser nå at den koordinerte, helhetlige responsen ved stress involverer de ulike systemene der stressresponsen primært er automatisk, rask og fundamental og kan overstyre bevisste handlinger (Payne & Crane-Godreau 2015). Kroppslige stressreaksjoner kan altså overstyre kognitive funksjoner. Derfor er det også avgjørende at problemer som sitter i overlevelseshjernen, altså lagret som hukommelse om fare og utenfor kognitiv kontroll, adresseres nettopp der og ikke i logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2014). Man kan altså ikke snakke fornuft til en som er redd, man må bidra med noe som roer ned aktiveringssystemet.

Traumer og diagnosen PTSD

Når en stress-situasjon er intens og/eller gjentakende med høy grad av frykt, samtidig som man føler seg hjelpeløs og ute av stand til å komme seg unna fare, kan hendelsen oppleves som traumatisk (van der Kolk & McFarlane 2007). Til tross for menneskenes kapasitet til å tilpasse seg og overleve, kan traumatiske erfaringer forstyrre vår psykologiske, biologiske og sosiale balanse i vesentlig grad. Det er dette som menes med å være traumatisert (van der Kolk & McFarlane, 2007; Scaer, 2005).

Post traumatisk stress syndrom (PTSD) som diagnose danner en ramme for forståelse av hvordan menneskers biologiske reaksjoner er direkte involvert og formet av våre erfaringer (van der Kolk & McFarlane, 2007; Scaer, 2005). Barn som er utsatt for traumatisk stress kan utvikle PTSD med symptomene PTSS som karakteriseres ved gjenopplevelse/flashback fra traumatiske hendelser, glemsel og passivitet, eller oppfarenhet og mangel på konsentrasjon (Carrion & Wong, 2012; American Psychiatric Association, 2013). Tre hjernestrukturer er involvert både i diagnosens patofysiologi spesielt (Shin, Rauch & Pitman, 2006) og i hvordan vi alle reagerer på stress og trusler generelt (Nordanger & Braarud, 2014), nemlig amygdala, prefrontal cortex og hippocampus.

Amygdala kan sies å være nøkkelen til frykt (Klingberg, 2011). Den er involvert i vurdering av trussel-relaterte stimuli og avgjørende for gjennomføring av fryktresponsen (Davis & Whalen 2001).

Prefrontal cortex spiller en vesentlig rolle i oppmerksomhetsregulering og det å danne stimuli-respons assosiasjoner (Carrion & Wong, 2012). Strukturen er ansvarlig for å avslutte frykt-responsen som er initiert av amygdala (Shin et al. 2006).

Hippocampus spiller en sentral rolle i ny læring og hukommelse (Whitlock, Heynen, Schuler & Bear, 2006; Klingberg 2011). Hippocampus engasjeres normalt både under koding og henting av informasjon fra hukommelsen (Whitlock et al. 2006).

En liten oppsummering av dette krevende materialet kan være nyttig. Teorien viser altså at kroppens alarmsystem aktiveres automatisk ved opplevd stress og frykt, noe som igjen påvirker hele organismen. De nevroendokrine reaksjonene, som denne oppgaven fokuserer på, involverer endringer i muskelspenninger, indre organer, følelser, oppmerksomhet og atferd, samt ubevisste kognitive tilpasninger. Det er de dypere lagene av hjernen som starter en slik reaksjon. Dette betyr at vi ikke kan styre aktiveringen med de høyere, rasjonelle delene av hjernen, den skjer automatisk. Hva som oppleves som stressende eller truende varierer fra person til person og med de ulike situasjoner for den enkelte. Stressaktivering kan forstås langs et kontinuum med hensyn til intensitet og påvirkning på organismen, der PTSD-diagnosen er i den ekstreme øverste enden av skalaen og et resultat av alvorlig traumatisering.

2.4.2 Betydningen av stress for ulike deler av kognitiv fungering

Noen aspekter av kognisjon

Dette kapitlet presenterer et kort oversiktsbilde over forskning på sammenhengen mellom stress og kognisjon samt på betydningen av stress for ulike aspekter av kognitiv fungering. Målsettingen er å bedre forstå hvordan elever i skolen tilegner seg og bearbeider kunnskap.

Med utgangspunkt i kognitiv læringsteori kan kognisjon forstås som en aktiv mental prosess der det å erverve, huske og anvende kunnskap inngår (Woolfolk, 2004).

Persepsjon er tolkning av sanseinformasjon og inngår i kognisjon. Arbeidsminnet holder på den oppmerksomheten som brukes i øyeblikket, mens langtidshukommelsen tar vare på den informasjonen som er godt innlært. Begge er viktige faktorer for at kognisjon skal finne sted (Woolfolk, 2004; Klingberg, 2011).

Konsentrasjon, distraksjon og arbeidsminne er nært knyttet sammen (Kane et al. 2007; Alloway, Gathercole, Kirkwood & Elliott 2009). Distraksjoner utgjør en stor trussel for en persons evne til å kunne holde på relevant informasjon. Barn med lavere lagringskapasitet er mer følsomme for forstyrrelser enn andre (Klingberg, 2011). Deres skoleprestasjoner blir dermed lett påvirket av deres konsentrasjon, evne til å holde på relevant informasjon og til ikke å la seg avlede.

Nyere forskning på sammenhengen mellom stress og kognisjon

Flere studier fokuserer på hvordan graden av stressaktivering målt på hormon-nivå påvirker kognitive funksjoner. Både en oversiktsartikkel (Lupien et al. 2005) og flere enkeltstudier (Elzinga & Roelofs, 2005; Lindahl et al. 2005) indikerer at stressaktivering kan predikere kognitiv fungering via høye nivåer av stresshormonet kortisol. Elzinga & Roelofs studie (2005) fant særlig redusert kognisjon der også det autonome nervesystemet var involvert.

To av studiene (Lupien et al. 2005; Lindahl et al. 2005) fant også sammenhenger mellom opplevd stress, stresshormon-verdier og kognisjon. Oversiktsartikkelen til Lupien et al. (2005) viser til forskning på ulike populasjoner, deriblant barn og tenåringer med henholdsvis lav og høy sosioøkonomisk status (SES). Studiene viser at barn fra lavere SES hadde signifikant høyere nivåer av stresshormonet kortisol sammenliknet med barn fra høyere SES. De fant også et skille mellom hvordan de to ulike gruppene forholder seg til egne positive og negative egenskaper. Barn fra lavere SES hadde tendens til å se mer negativt på både positive og negative egenskaper enn barn fra høyere SES, noe som igjen var relatert til kortisol-nivåene i alderen 10, 12 og 14 år (Lupien et al. 2005). Forskerne fant både bottom-up effekter, altså stresshormoners påvirkning på kognisjon, og top-down effekter, det vil si hvordan tenkning påvirker stresshormon-sekresjon (Lupien et al. 2005). Menneskets kognitive prosessering fra barndom til alderdom er svært sensitiv til både akutt og kronisk økning i stresshormoner. Forskerne hevder samtidig, slik denne oppgaven også poengterte tidligere (van der Kolk & MacFarlane, 2007), at det er personens ubevisste *oppfattelse* av stress-situasjonen som avgjør organismens stressaktivering, ikke situasjonen i seg selv (Lupien et al. 2005). Vurdering av egne evner kan se ut til å ha en betydning for prestasjoner på skolen, i følge forskerne. Lupien et al. (2005) peker på at

stresshormoner kan være en viktig faktor i disse sammenhengene. Resultatene indikerer at miljøet har påvirkning på hvordan barn prosesserer informasjon på daglig basis, noe som igjen påvirker deres aktiveringsnivå og dermed kognitive funksjon.

Lindahl et al. (2005) viser også at de unges selvtillit og følelse av stress påvirket testresultatene. Resultatene i denne studien viste en korrelasjon mellom opplevd stress og lave testresultater, lav selvtillit og økt sekresjon av kortisol underveis i testingen. Det var også korrelasjon mellom enkelte psykologiske reaksjoner og kortisolnivå. Forskerne konkluderer med at testresultater, akademisk selvtillit, opplevd stress og stresshormoner henger sammen og at enkelte psykologisk stressende situasjoner på skolen, som for eksempel krav til prestasjoner, ser ut til å være relatert til mengden utsondret kortisol (Lindahl et al. 2005).

Andre studier fokuserer på i hvilken grad traumatisering virker inn på kognitiv fungering. En studie av sammenhengen mellom kognitive svekkelser og tidlige traumer hos skolebarn viste at estimert intellektuell funksjon var assosiert med forekomst av traumesymptomer der barn med traumesymptomer skåret lavere på tester, noe som igjen indikerte oppmerksomhetsutfordringer (Bücker et al. 2012). Tilsvarende fokuserer en oppsummering fra konferansen "National Summit for Stress and the Brain" i USA i 2011 på sammenhengen mellom traumatisk stress, kortisol og kognisjon (Carrion & Wong 2012). Presentasjonen kaster lys over strukturelle og funksjonelle endringer i hippocampus og prefrontal korteks hos unge med PTSS, altså symptomene til PTSD. Resultatene viser høyere kortisolnivå hos unge med PTSS enn hos jevnaldrende uten PTSS.

En oversiktsartikkel vedrørende sammenhengen mellom barndomstraumatisering og nevrobiologiske og genetiske faktorer støtter en voksende konsensus om at barnemishandling og annen traumatisering bidrar til stressinduserte endringer i barnets nevrobiologiske system (McCrorry, De Brito & Viding 2011).

Saigh, Yasik, Oberfield, Halamandaris og Bremner (2006) tok også utgangspunkt i traumatisering, men ønsket å se på sammenhengen mellom PTSD og intellektuell ytelse hos barn og unge. Forskerne fant ingen sammenheng mellom de som hadde opplevd traumatiske hendelser uten å ha utviklet PTSD og lave skår på testen. Derimot viste

funnene at unge med PTSD hadde signifikant lavere skår, særlig vedrørende verbal intelligens, sammenliknet med både PTSD- negative og kontrollgruppen (Saigh et al. 2006). En annen studie kan vise til en sammenheng mellom det å være eksponert for vold og traumatisk stress og lave intellektuelle prestasjoner (Delaney- Black et al. 2002). Forskerne hadde her kontrollert for medvirkende årsaker som kjønn, omsorgsgivers IQ, hjemmemiljø, sosioøkonomisk status og prenatal eksponering for rus. Studiene indikerer at det er en sammenheng mellom traumatisering og lave kognitive ferdigheter.

Dette kapittelet har vist til studier som måler kognitiv fungering gjennom barns og unges deltakelse i aktivitetssystemer som kognitive tester, emosjonelle opplevelser og lesing. Resultatene viser at høy stressaktivering korrelerer med svekket kognitiv funksjon. Barn og unge med alvorlig traumatisering presterer dårligere på kognitiv fungering enn de som ikke er traumatisert. Imidlertid kan man også lese av forskningen at annen type belastninger, som lave forventninger til egen prestasjon, kan påvirke resultatene negativt.

Flere forskere peker imidlertid på at kompleksiteten i feltet tilsier at man må tilstrebe god presisering og homogenitet i utvalgene som inkluderes i studiene før man kan si noe klart om hvordan stressaktivering påvirker kognisjon og læring.

2.4.3 Stressregulering

Tilknytning og regulering, et historisk tilbakeblikk

Den anerkjente psykiateren og psykoanalytikeren John Bowlby viser i en oppsummerende artikkel fra 1988 til datidens empiri innenfor feltet tilknytningsteori (Bowlby, 1988). Han går vekk fra teorier om utviklingsstadier slik Piaget og Erikson beskrev som ramme for forståelse (Woolfolk, 2004), og ser mennesket som en helhetlig organisme der samspillet med omgivelsene er avgjørende (Bowlby, 1988).

Ifølge Bowlby har påvirkning innen familien gjennom barndom og oppvekst avgjørende betydning for personens mentale helse som voksen. Helsen påvirkes av om barnet og omsorgsgiver har nære, harmoniske bånd eller om miljøet er preget av sinne, spenning, engstelse eller fravær av forståelse og omsorg. Inspirert av biologenes tilnærming til

tilknytning, ulik det han tidligere var vant til innen psykiatri og psykologi, fikk Bowlby et nytt blikk på samspill mellom individer. Som Porges senere hevder (2011), mente Bowlby at et evolusjonsmessig perspektiv var nødvendig for å forstå psykologisk stress. Ifølge Schore (2001) bidrar Bowlbys tanker, som omfatter både tilknytningsteori, psykobiologi og nevrobiologi, til å skape god tverrfaglig forståelse av tilknytning og sosial og emosjonell utvikling.

Psykologen Mary Ainsworth videreutviklet Bowlbys ideer gjennom å se på individuelle forskjeller i tilknytningsmønstre og skilte særlig mellom trygge og utrygge mønstre (Ainsworth & Bowlby, 1991). Hun mente, i likhet med det vi har sett tidligere, at barnets stressreaksjon kan forklares ut ifra barnets egen bedømmelse og vurdering av omsorgsgivers atferd, ikke nødvendigvis atferden i seg selv.

Bowlbys tidlige arbeider ble kritisert av psykoanalytikere for å minne om de verste former for behavioristisk reduksjonisme, men både Bowlby og Ainsworths bidrag til tilknytningsteorien tillegges i dag stor vekt (Fonagy 2006).

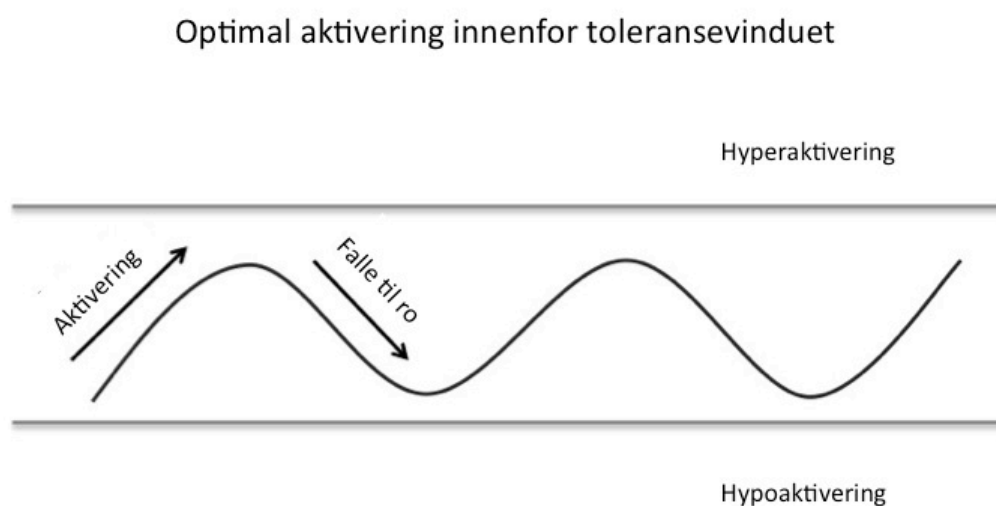
Evnen til å håndtere krevende livssituasjoner utvikles gjennom gode tilknytningsforhold der omsorgsgiver møter barnets behov (Bowlby 1988; Cloitre et al. 2009). Gjennom samspillserfaring med omsorgsgiver trenes barnets regulering av emosjonell, kognitiv, fysiologisk og relasjonell kontakt og kontroll (Braarud & Nordanger 2011; Cloitre et al. 2009). Motsatt påvirker negative eller mangelfulle samspillserfaringer hjernen og alarmsystemet og dermed barnets toleransevidu for stress (Levine & Kline 2007).

Toleransevidu-modellen som forståelsesramme

Noen mennesker liker høy intensitet. De blir konsentrerte, effektive og føler seg i balanse. For andre vil tilsvarende intensitet føles overveldende. Nyere forskning har vist at mennesker reagerer ulikt på stress avhengig av personens oppfatning av trusselen (van der Kolk & MacFarlane, 2007). Graden av aktivering endrer seg også hos den enkelte (Scaer, 2005). Med begrepet *toleransevinduet* menes det spennet av aktivering man er i stand til å tolerere uten at organismens funksjoner blir forstyrret (Siegel, 1999). Innenfor vinduet er det autonome nervesystemet og hormonsystemet i balanse.

De subkortikale alarmberedskapsområdene hviler, man er i stand til å engasjere seg sosialt og er tilgjengelig for læring, tenkning og problemløsning (Porges 2011; 2015).

Modell av et stress-system i balanse:



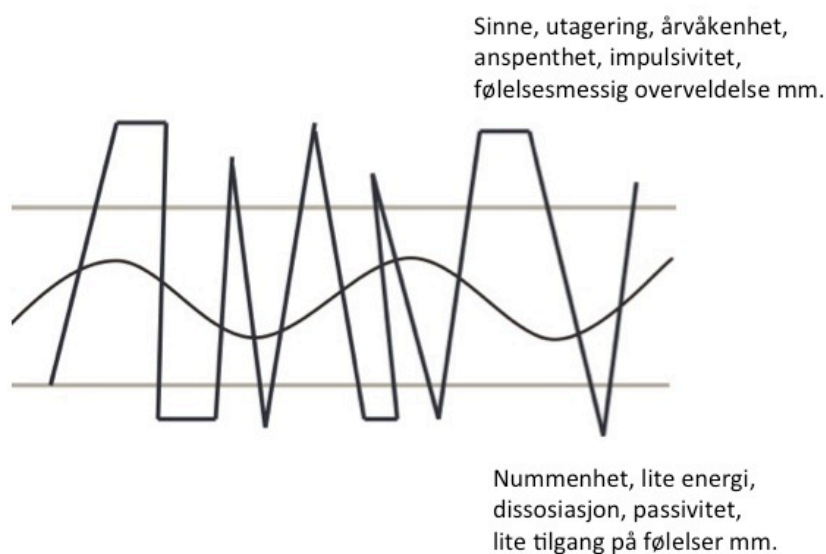
Over toleransevinduet er man *hyperaktivert*. Kroppen er i alarmberedskap med økt blodtrykk, puls, respirasjon og økt spenning i muskulaturen (Porges, 2011). Man kan blant annet bli urolig, sint og utagerende (Siegel, 1999).

Under toleransevinduet derimot reagerer organismen med en *hypoaktivering*.

Blodtrykk og puls reduseres, likeledes respirasjon og muskeltonus (Porges, 2011). Man føler seg slapp, viljeløs og ofte ute av stand til å handle. Passivitet og tilbaketrukkethet er ofte symptomer på hypoaktivering (Siegel, 1999).

Modell av et stress-system i ubalanse:

Hyper- og hypoaktivering utenfor toleransevinduet



Toleransevinduet påvirkes blant annet av av alder, temperament, sosial kontekst og samspillserfaring med omsorgsgiver (Siegel, 1999).

Barn og unge som er innenfor sitt eget toleransevindu er mer oppmerksomme, lærer bedre og har lettere for å interagere med andre enn de som er hyper- eller hypoaktivert (Nordanger & Braarud, 2014). Voksne har en viktig rolle i å hjelpe barn og unge til å regulere seg inn i eget toleransevindu. Gjennom inntonning til barnets følelsesmessige tilstand kan den voksne bidra til å hjelpe barnet 'ned' fra en hyperaktivering eller stimulere til å komme 'opp' fra en hypoaktivering. Skolen kan derfor være en viktig støttespiller med hensyn til barns reguleringsutfordringer dersom det gjøres på en kunnskapsbasert og planmessig måte.

Evnen til å skifte mellom høy og lav psykobiologisk aktivering som en respons på eksterne impulser, viser barnets tilpasningskapasitet og dermed *resiliens* med hensyn til affektive tilstander (Schore, 2001). Det er ikke situasjonen i seg selv, men personens autonome reaksjon og dermed det å være utenfor toleransevinduet, som er en belastning på organismen (Levine & Kline, 2007; Selye, 1950; Anke, 2007).

Kroppslige signaler ved stress

Den koordinerte fysiologisk responsen som involverer blant annet det nevroendokrine systemet ved fare (Lupien et al. 2009), er i stor grad kroppslig. Det er gjennom kroppen vi kjenner følelsene, og alt som oppleves og erfares blir tillagt emosjonell verdi, basert på kroppslige signaler (Damasio & Carvalho, 2013). Vår oppfatning av verden vil dermed avhenge av de kroppslige signalene som følger erfaringen. På denne måten vil vedvarende negativt stress få store konsekvenser for et menneskes psykiske og fysiske helse (Heim et al. 2000), noe som igjen påvirker oppmerksomhet, affekt og relasjoner (Felitti et al. 1998).

Det å få tilgang til og stole på egne følelser vil kunne øke opplevelsen av tilstedeværelse og mestring (Jespersen, 2015). Derfor har kroppsorientert regulering vist seg å være et viktig bidrag til stabilisering og regulering av atferds- og følelsesutfordringer (Warner, Spinazzola, Westcott, Gunn & Hodgdon 2014).

Lek som selvregulering

Skolen er en av de samfunnsarenaene der man finner et økende antall personer med relativt svak evne til selvregulering (Ylvisaker & Feeney, 2009). Begrepet selvregulering benyttes ofte for å beskrive en persons evne til å håndtere emosjonelle, sosiale, kognitive og atferdsmessige utfordringer.

Lek har vist å bedre selvregulerende prosesser hos barn på flere måter. En teoretisk studie basert på et bredt utvalg av anerkjent litteratur viser ulike implikasjoner av lek på barns aktivering (Savina, 2014). Studien viser at barn gjennom lek lærer å følge regler som endrer impulsive handlinger til regulert og frivillig atferd. Samtidig er det en frigjøring i lek som hjelper dem til å reagere annerledes enn deres første impulsive reaksjon tilsier. Barna utvikler indre modeller og representasjoner som hjelper deres atferd utad. Lek fremmer også verbal selvregulering idet barna engasjerer seg i dialog med vennene for å løse ulike utfordringer, bli enige om roller og å danne regler for leken (Savina, 2014).

En observasjonsstudie av lek viser at det å øve på hierarkisk lek med fysiske rulle - rundt leker og rollespill særlig ser ut til å redusere utagering og bidra til utvikling av sosiale ferdigheter som ikke lar seg gjøre i andre mer rolige former for lek (Braza et al.

2007). Det å øve på å forhandle gjennom lek, bidrar også til barnas sosioemosjonelle utvikling og ferdigheter.

Theraplay er en terapeutisk tilnærming med utgangspunkt i lek (Myrow, 2016).

Målsettingen er å hjelpe barna til å få en bedre følelse av selvverd, bedre relasjonen til andre og øke barnets kapasitet til behovsutsettelse. Med utgangspunkt i kunnskap om barnet og eventuelt barnets interaksjon med omsorgsgivere, tilrettelegger en Theraplay-leder for lek som likner på annen lek barna liker å gjøre. Gjennom leken vil lederen hjelpe barnet til å håndtere utfordringer uten å bli overveldet og å kjenne på egen mestring og kontroll. I skolesammenheng vil utgangspunktet være typiske leker for skolebarn, slik at barna synes det er spennende og gøy, og at voksne og barn kan le sammen. Theraplay er særlig nyttig for barn som har opplevd alvorlige traumer, er deprimerte, hyperaktive, har angst, lav selvfølelse samt ved tilknytningsforstyrrelser. Tilnærmingen kan også benyttes i forbindelse med skilsmisse eller andre situasjoner som mange barn opplever som krevende. Forskning viser at tilnærmingen har implikasjoner for de fleste aldersgrupper (Myrow, 2016).

Yoga og mindfulness som reguleringsverktøy

Det følger en rekke utfordringer med at vestlige forskere studerer praksis fra gamle østlige tradisjoner som er basert på et ikke-dualistisk syn på kropp og sinn (Schmalzl et al. 2014). Ulik kunnskapsbase og forståelsesgrunn kan skape både ontologiske og epistemologiske problemer. Man risikere å forsøke å klemme et system inn i allerede eksisterende begrensede rammer, som for eksempel begreper, noe som lett minsker mulighetene for nye oppdagelser og ny forståelse (Schmalzl et al. 2014). I denne sammenhengen kan man snakke om ulike paradigmer, med ulike teorier, oppfatninger, begreper og eksempler, slik det er beskrevet i introduksjonskapittelet (Kvernbekk, 2002).

Men kognitiv nevrovitenskap har de siste tiår observert et skifte fra forholdsvis ikke-kroppslig og mekanisk forståelse av sinnet, til et mer helhetlig og situert syn (Schmalzl, Crane-Godreau & Payne 2014). Mentale funksjoner forstås ikke lenger uten å inkludere den fysiske kroppen og omgivelsene man eksisterer og agerer i. Både mindfulness og

yoga regnes som "movement-based embodied contemplative practices" (MECP), altså bevegelsesbasert kroppslig integrert kontemplativ praksis (Schmalzl et al. 2014). Denne type praksis kan bidra til forbedring av både emosjonelle, atferdsmessige og akademiske resultater hos barn og unge i risikogruppen for stressrelaterte utfordringer (Mendelson et al. 2010). Yoga og mindfulness er i de senere år forsøkt implementert i skolen, blant annet som ledd i stressregulering (Mendelson et al. 2010,), påvirkning på akademiske prestasjoner (Smith, Connington, McQuillin & Bierman, 2014; Ferreira-Vorkapic et al. 2015), oppførsel og oppmøte (Smith et al. 2014), rus-utfordringer (Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull & Sims, 2014), selvverd og fysisk velvære (Berger, Silver & Stein, 2009), emosjonelle og atferdsmessige utfordringer (Powell, Gilchrist & Stapley, 2008) samt oppmerksomhet og konsentrasjon (Peck, Bray & Theodore, 2005; Napoli, Krech & Holley, 2005). To oversiktsartikler kan bidra til å belyse mulighetene og utfordringene med å implementere slike verktøy i skolen:

En metastudie, som tar utgangspunkt i tilgjengelig litteratur fra perioden 1980- 2014 vedrørende yogaintervensjoner i skolesammenheng, bør få litt ekstra oppmerksomhet (Ferreira-Vorkapic et al. 2015). I studien ønsket forskerne å undersøke i hvilken grad yoga hadde positiv innvirkning på psykologiske variabler og kognitive funksjoner. Man fant 48 fagfellevurderte publiserte studier. Av disse var det kun ni som møtte kriteriene for analysen som inkluderte kun randomiserte kontrollforsøk. Samlet viste resultatene positive endringer i stemning/humør, spenninger og angst, hukommelse og selvtillit i intervensjonsgruppene som fikk yoga, sammenliknet med kontrollgruppene uten yogatilbud. Tre av studiene viste positive endringer i kognitive funksjoner som oppmerksomhet, minne og utviklingsmessige muligheter. Imidlertid fant forskerne også følgende utfordringer med hensyn til effekter av yoga i noen studier:

- En av studiene viste signifikant økning i opplevd stress i gruppen som fikk yoga i forhold til gruppen som fikk annen fysisk aktivitet. Dette forklares med at tilpasning til nye metoder kan være utfordrende for mange, både når det gjelder selvreguleringskapasitet, mestring og selvtillit.
- Oppmerksomhetsutfordringer kan være til hinder for å klare å gjennomføre yogateknikker som pusteøvelser og meditasjon.

- Praksis og metodologi varierer i de ulike studiene og gjør dem derfor vanskelig å sammenlikne. Varighet på yogapraksisen varierer, likeså kontrollgruppens aktiviteter. I flere av studiene gjorde kontrollgruppene vanlig fysisk aktivitet i stedet for yoga. Her fant man ganske like resultater av begge aktivitetene.

Oversiktsartikkelen konkluderer med at flere yogabaserte intervensjoner i skolen har viktig innvirkning på både psykologiske og kognitive funksjoner. Imidlertid etterspørres bedre standardisering av hvilken type yogaintervensjon som passer best for barn, særlig i forhold til hyppighet og varighet av praksisen (Ferreira-Vorkapic et al. 2015).

Selv om interessen for yoga for barn ser ut til å være økende, er forskerne altså ikke i stand til med sikkerhet å si hva yoga er og hva det gjør for barna (Smith & Mendelson, 2014). Man savner forskning på koherens og kvalitetskontroll med hensyn til mulige gevinster med yoga for unge. Mange studier har metodologiske utfordringer, som mangelfulle muligheter for validering, ikke-randomisert design og stor bredde i hva som faktisk defineres som yoga (Smith & Mendelson, 2014).

En annen og helt ny oversiktsartikkel fra USA vedrørende mindfulness fortjener også oppmerksomhet. Forskerne ønsket å samle resultatene av empiri på mindfulnessbaserte intervensjoner implementert i grunnskolen der målsettingen for intervensjonene hadde vært å bedre skolerresultater, oppførsel og sosioemosjonelle forhold (Maynard, Solis, Miller & Brendel, 2017). Forskningsspørsmålet i denne studien var derfor: Hva er effektene av mindfulnessbaserte intervensjoner på kognisjon, akademiske prestasjoner, oppførsel og sosioemosjonelle utfall? Som avsnittet over peker på har mange studier innenfor disse formene for praksis metodologiske utfordringer (Smith & Mendelson, 2014). Forskerne inkluderte derfor kun randomiserte kontrollstudier og studier med kvasi-eksperimentell design, tilsammen 44 studier. Alle måtte ha rapportert minst ett av følgende resultater på målinger: kognisjon, akademisk prestasjon, oppførsel, sosioemosjonelle forhold eller fysiologiske endringer som for eksempel i kortisolnivå, hjerterefrekvens eller hjerneaktivitet. Resultatet av metastudien peker først og fremst på behovet for forsiktighet når det gjelder entusiasme for og implementering av skolebaserte mindfulnessintervensjoner for barn og unge (Maynards et al. 2017). Forskerne mener at selv om slike

intervensjoner har vist å fungere godt på voksne så viser deres resultater ikke det samme når det gjelder barn. Mens undersøkelsen viser positive effekter på sosioemosjonelle og kognitive utfall, mangler det tilsvarende for akademiske resultater og atferd. Forskerne mener at en årsak til dette kan være at barn og unge utviklingsmessig ikke er klare for krevende kognitive oppgaver, fokus og kroppslig og mental oppmerksomhet slik en mindfulnessintervensjon krever. De mener derfor at kostnader og eventuelle negative effekter muligens ikke berettiger denne type intervensjoner men at dette ikke har blitt studert nok til at de kan konkludere med det.

Men ut ifra i stressforståelsen som er presentert i dette teorikapittelet, er det grunn til å stille spørsmål ved i hvilken grad de unges toleransevidu spiller inn i forståelsen av enkelte av resultatene? For eksempel viste metastudien til Ferreira-Vorkapic et al. (2015) signifikant økning i opplevd stress i gruppen som fikk yoga i forhold til gruppen som fikk annen fysisk aktivitet. En mulig tolkning av resultatene av denne empirien er at yogaintervensjonen for mange var utenfor deres toleransevidu og derfor førte til økt stressaktivering fremfor å regulere og redusere stress.

Tilsvarende viste metastudien til Maynard et al. (2017) vedrørende mindfulness at selv om tiltakene bidro til kognitive og sosioemosjonelle endringer så ble ikke dette nødvendigvis overført til positive akademiske og atferdsmessige resultater. Forskerne peker på at resultatene av mindfulnessintervensjoner på voksne ikke lar seg oversette til hvordan disse fungerer for barn og unge. En mulig tolkning av denne årsakssammenhengen kan være at mens voksne kan velge hvilke tiltak de ønsker å ta del i, og velger det som føles riktig ut ifra den informasjonen de har skaffet seg på forhånd, så kan ikke barn gjøre tilsvarende i skolesammenheng hvis tiltakene implementeres for alle. Dermed kan de risikere å være med på noe som kjennes vanskelig og kanskje ligger utenfor eget toleransevidu. Og som forskerne peker på, negative effekter av denne type erfaringer vet vi lite om ennå.

Jeg kommer tilbake til betydningen av en slik tolkning i analysen og svar på problemstillingene, der de unge informantenes uttalelser er med på å belyse nettopp slike sammenhenger.

Fysisk aktivitet i relasjon til akademisk prestasjon

Mange studier har sett på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og akademisk prestasjon uten å bruke begrepet regulering som forståelsesramme for sammenhengene. To større oversiktsartikler kan bidra til å belyse feltet:

En oversiktsartikkel av Trudeau & Shephard (2008) ser på i hvilken grad økt fysisk aktivitet hos barn og unge har innflytelse både på akademisk gevinst, skoleatferd og "drop-out." Oversiktsartikkelen baseres på litteratur fra ulike søkebaser i tidsperioden 1966- 2007, der studiene representerte en god bredde internasjonalt. De kvasieksperimentelle studiene hadde økt fysisk aktivitet, altså fysikalsk opplæring, fri fysisk aktivitet og sportsaktiviteter som intervensjon. Resultatene av akademiske prestasjoner ble målt enten ved selvrappotering eller faktiske resultater. Dataene fra syv ulike studier oppsummert i oversiktsartikkelen viste først og fremst at tid satt av til fysisk aktivitet på bekostning av annen undervisning, ikke påvirket akademisk prestasjon negativt. Motsatt fant man at økt tid til akademisk arbeid på bekostning av fysisk aktivitet, ikke bedret de skolemessige resultatene. En liten forbedring i gjennomsnittskaraktter i sammenheng med økt fysisk aktivitet ble funnet i noen av studiene. 10 tverrsnitts-studier var også inkludert i oversiktsartikkelen. Disse viste til dels motstridende resultater, muligens grunnet vanskeligere kontroll for underliggende faktorer som sosioøkonomisk status, som er en viktig prediktor for akademisk prestasjon. Seks av studiene viste positiv korrelasjon mellom økt fysisk aktivitet og akademisk forbedring. En studie viste negativ korrelasjon, mens i de tre resterende sees ingen sammenheng.

Forskerne viser også i artikkelen til i andre studier på feltet og finner positiv korrelasjon mellom fysisk aktivitet og akademisk prestasjon. Konklusjonen er at sport fortrinnsvis gir bedring i akademiske resultater når sporten er inkludert i skolehverdagen fremfor utenfor skolen. Dette kan i følge Trudeau & Shephard ha å gjøre med identitet på den måten at studentene ser seg selv som atleter fremfor "slappfisker" og oppfører seg deretter. Forskerne konkluderer tilsvarende i sin egen studie. Mer tid til fysisk aktivitet i skoletiden på bekostning av vanlig undervisning, øker trolig elevens

følelse av tilknytning til skolen samt økt selvtillit, noe som igjen er indirekte, men viktige, faktorer i relasjon til akademisk prestasjoner.

En større studie av litteratur på sammenhengen mellom fysisk aktivitet, helse og atferd tar for seg 850 forskningsartikler (Strong et al. 2005). Studien baserer seg på uttalelser fra et ekspertpanel som har sett på de ulike artiklene som omhandler barn i alderen 6-18 år. Foruten den fysiske helsekomponenten i studien, ser man funn som tyder på at fysisk aktivitet har positiv innvirkning på mental helse og dermed selvfølelse, noe som igjen påvirker akademiske, sosiale og emosjonelle forhold.

Oversiktsartikkelen viser at tverrsnittsstudiene som er inkludert rapporterer moderat positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og fysisk selvoppfattelse, men svak positiv relasjon mellom fysisk aktivitet og helhetlig sosial- og akademisk selvoppfattelse.

De kvasiexperimentelle studiene i oversikten indikerer sterk positiv effekt av fysisk aktivitet på fysisk-og helhetlig selvoppfattelse og selvtillit. Man fant svak positiv effekt på sosial og akademisk oppfattelse av seg selv. Type fysisk aktivitet samt undervisningsmetode og stil var avgjørende for om fysisk aktivitet faktisk hadde positiv innflytelse på selvoppfattelse. Forskerne konkluderer med at barn i skolealder bør delta i fysisk aktivitet 60 minutter eller mer pr. dag på et moderat til aktivt nivå. Aktivitetene bør være varierte, gledesfylte, og tilpasset barnas mestringsnivå.

Resultatene av studiene indikerer altså at fysisk aktivitet i skolehverdagen kan ha innvirkning på akademiske prestasjoner. Imidlertid mener forskerne at resultatene kan handle like mye om de unges identitet som sportsutøver og tilknytning til skolen som at det fungerer som et verktøy i stressmestring. Men type aktivitet er også avgjørende for om aktiviteten har positiv innflytelse på selvoppfattelse. En mulig tolkning av resultatene er at den type aktivitet som fungerer for de unge, og som har positiv innvirkning på akademiske prestasjoner, er de aktivitetene som de unge mestrer. En slik tolkning indikerer nettopp at det å være innenfor eget toleransevindu både kroppslig, følelsesmessig og tankemessig er av betydning for resultatene.

2.5 Oppsummering av oppgavens teoretiske rammeverk

De unge informantene i denne studien sitter fengslet for alvorlige lovbrudd, enten i et vanlig fengsel eller i et ungdomsfengsel. Alle de voksne informantene arbeider i ungdomsenheten. Enheten ble bygget som et svar på Barnekonvensjonen krav og anbefalinger, som norsk rettspraksis må rette seg etter. Hovedmålsettingen er å forbedre forholdene for ungdom som sitter fengslet på dom eller i varetekt. Unge innsatte har ofte vokst opp i hjem som kjennetegnes ved omsorgssvikt, vold, rus og sosioøkonomiske problemer og mange har hatt utfordringer på skolen tidligere. Domfelte og innsatte har etter 'normalitetsprinsippet' de samme rettighetene og de samme forpliktelsene som alle andre samfunnsborgere. Derfor har de unge skolegang på lik linje med andre utenfor fengselet. Få innsatte, mange ansatte, og tilgang på gode lærekrefter åpner for tilpasset opplæring.

Dagens skole er forpliktet til å legge til rette for at barna får en opplæring som er i samsvar med den enkeltes forutsetninger. Tilpasset opplæring betinger oppdatert kunnskap på hvilke mekanismer som virker inn på barns læring. Det norske velferdssamfunnet har som målsetting å gi alle like muligheter til utdanning. Likevel fortsetter tradisjonelle kilder til ulikhet å reprodusere forskjeller i samfunnet. Kanskje man må tenke nytt når det gjelder hvilke mekanismer som virker inn på læring? Og hvordan er dette aktuelt for ungdom i fengsel?

Familie, skole, venner og nærmiljø virker inn på barns utvikling både direkte og indirekte slik Bronfenbrenners økologiske modell viser. Modellen tydeliggjør hvilke faktorer som påvirker oss i samhandling med omgivelsene. En faktor som kan ha innflytelse på både kroppslig, emosjonell og kognitiv fungering er stress.

Hele kroppen er i beredskap i en stress-situasjon. Det innebærer en automatisk respons fra det nevroendokrine systemet som påvirker blant annet muskelspenninger, affekt, handling, beredskap og orientering til omgivelsene, samt ubevisste og bevisste kognitive tilpasninger. Men det er personens ubevisste oppfatning av situasjonen som er avgjørende for graden av aktivering, ikke bare situasjonen i seg selv. Forenklet kan hjernen sees som tredelt, der de dypere delenes funksjoner handler om å reagere instinktivt for å beskytte oss mot fare. Denne reaksjonen er utenfor vår bevisste

kontroll. De øvre delen av hjernen derimot inkluderer kognitiv fungering, blant annet oppmerksomhet, tenkning og hukommelse. Hvis organismen er aktivert, som en respons på stress/frykt, så er det overlevelse som automatisk prioriteres. I slike situasjoner svekkes kognitiv fungering. Forskning viser at barn og unge som opplever høyt stress eller er traumatisert, presterer dårligere i kognitive tester enn jevnaldrende uten denne belastningen. Også egne negative forventninger og mangelfull tro på egne evner, kan prege barnas kognisjon. Vedvarende negativt stress kan få store konsekvenser for et menneskes psykiske og fysiske helse, noe som igjen påvirker oppmerksomhet, affekt og relasjoner.

Gode tilknytningsforhold mellom barnet og omsorgsgiver, der barnet øver på regulering av stress gjennom samspill med den voksne, hjelper barnet til å bygge resiliens, altså evne til å håndtere emosjonelle, fysiologiske og kognitive utfordringer videre i livet. Men motsatt vil dårlige tilknytningsrelasjoner bidra til at barn blir sensitive til omgivelsene og reagere med stressaktivering raskere enn andre med tryggere samspillserfaring med voksne. Toleransevindumodellen er nyttig som et billedlig verktøy til å forstå stressaktivering med begreper som er tilgjengelig for alle.

Forståelsesmodellen tydeliggjør hva som menes med et smalt toleransevindu med høy grad av sensitivitet til omgivelsene og viser til kroppslige, affektive og kognitive symptomer på dette. Dette kan for eksempel være uro, sinne, utagering eller passivitet og tilbaketrekning. Modellen viser at man ikke kan snakke fornuft til en som er redd eller sint, men må bidra med noe som roer ned aktiveringssystemet og gjør en trygg. Lek fremmer barns selvreguleringsmekanismer og støtter opp om barnas sosioemosjonelle utvikling og ferdigheter. Somatisk regulering, som for eksempel yoga og mindfulness, har vist å kunne bidra til å stabilisere og regulere atferds- og følelsesutfordringer i skolesammenheng. Likeledes har intervensjoner med økt fysisk aktivitet i skoletiden bidratt noe til bedring av kognitive ferdigheter hos barn.

Imidlertid mener også forskerne at man bør være varsom med å konkludere med resultatene av slike intervensjoner. Det etterspørres blant annet bedre standardisering av hvilken type yogaintervensjon som passer best for barn, særlig i forhold til hyppighet og varighet av praksisen. Eventuelle negative effekter er heller ikke blitt studert nok til at man kan konkludere med at denne type intervensjoner er berettiget, mener enkelte.

Hensikten med å inkludere forskning på ulike typer reguleringsverktøy har vært nettopp å forsøke å belyse i hvilken grad toleransevindumodellen er nyttig som forståelsesramme når det gjelder både stress og regulering. En mulig tolkning av empirien rundt stressregulering er at de ulike intervensjonene ikke er tilpasset den enkeltes toleransevindu men er generelle verktøy som skal fange opp alle de unge samtidig. Dermed risikerer man at barna deltar på noe de synes virker truende og dermed blir aktivert fremfor å bli regulert ned fra hyperaktivering eller opp fra hypoaktivering. Intervensjonen virker da mot sin hensikt i tillegg til at den er etisk uforsvarlig. Så spørsmålet man må stille seg er hvordan det er hensiktsmessig å gå frem for å hjelpe de unge til å forbli innenfor eget toleransevindu. Jeg håper å bidra til å besvare dette ved hjelp av analysen og drøfting av funnene.

3 Problemstilling

Målsetting for denne oppgaven er å bidra til å bedre lærings situasjoner for barn som strever med kognitiv fungering i skolesituasjoner. Derfor ønsker jeg å løfte frem kunnskap om sammenhengen mellom stress og kognisjon. Det finnes godt empirisk belegg for at stress påvirker ulike deler av kognitiv fungering. Denne forskningen gjør jeg rede for i oppgavens teoridel. Men hva kan man så gjøre for å forbedre stress i skolen? Ulike reguleringsverktøy er forsøkt implementert med målsetting om å roe barnas aktiveringsnivå indirekte for dermed å bedre læringsmulighetene, blant annet yoga og mindfulness. Likeledes har fysisk aktivitet blitt prøvd ut som ledd i å bedre barns akademiske prestasjoner direkte. Oppgavens teoretiske del viser til forskning på implikasjon av disse verktøyene. Resultatene av forskningen er imidlertid varierende og forskerne forteller om både metodologiske og etiske utfordringer med implikasjoner og målinger av denne type verktøy. Selv er jeg ikke overrasket over disse resultatene. Jeg tror nemlig at kunnskap om barnas toleransevidu for stress bør ligge til grunn for denne type kroppslig arbeid. Derfor bruker jeg toleransevindumodellen som forståelsesramme i denne oppgaven og retter problemstillingen nettopp mot de unges egen kroppslige erfaring.

Enheten for analyse i problemstillingen er stressaktivering. Problemstillingen handler om hvordan barn og unge som strever med stressbelastninger har det følelsesmessig og kroppslig, og hvordan de relaterer seg til dette bevisst. Jeg ønsker å forstå de unge informantenes sensitivitet med hensyn til stress og er nysgjerrig på om det er mye de er på vakt ovenfor og utagerer på, og hvilke situasjoner det gjelder. Med toleransevindumodellen som fortolkningsramme, er to av spørsmålene i hovedproblemstillingen følgende:

Har de unge et smalt toleransevidu? Hvilke kroppslige eller følelsesmessige opplevelser forteller unge innsatte gutter om, som indikerer deres sensitivitet til omgivelsene?

Som en del av hovedproblemstillingen ønsker jeg å kartlegge innganger til kroppslig regulering, også relatert til guttenes toleransevidu. For eksempel er det grunn til å

anta at det å sitte rolig og veiledes i å sanse kroppen, slik som for eksempel gjøres i mindfulness, kan virke svært overveldende for en som har et smalt toleransevindu for å kjenne på kroppslige signaler. En slik tilnærming kan dermed virke stressende fremfor beroligende. Motsatt vil veiledning gjennom trygge fysiske aktiviteter kunne være med på å danne grunnlaget for kontakt med kroppen, forståelse for kroppslige mekanismer og trygghet på egen kropp og eget stress. Jeg ønsker å forstå hva guttene liker og misliker når det gjelder fysisk aktivitet og kroppslig sansning, slik at jeg kan kartlegge innganger til stressregulering. Et annet spørsmål i hovedproblemstillingen er derfor:

Hvilke kroppslige muligheter for og barrierer mot regulering av stress synliggjøres gjennom de innsattes fortellinger?

Jeg ønsker også å se på i hvilken grad de unges fortellinger fra barndommen bidrar til å kaste lys over nåværende toleransevindu samt hvordan deres skolesituasjoner har vært tidligere og er nå i fengselet med hensyn til kognitiv fungering . Spørsmål i underproblemstillingene er derfor:

I hvilken grad bidrar de unges fortellinger fra barndommen til å kaste lys over nåværende toleransevindu?

Hvordan var og er deres skolesituasjoner med hensyn til kognitiv fungering?

4 Metode

4.1 Innledning

Problemstillingen søker altså å belyse unge innsatte gutters toleransevidu for stress, samt kroppslige muligheter og barrierer som finnes som utgangspunkt for stressreguleringstiltak.

I studien benyttes en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i et fenomenologisk forskningsdesign.

Under forklares bakgrunnen for utvalget av informanter. Jeg viser til vitenskapelig tilnærming, presenterer forskningsdesign, samt etiske refleksjoner. Forskerens rolle ved intervju trekkes frem. Jeg beskriver innholdet i intervjuguiden og deretter samtalenes forløp. Så redegjøres det for transkriberingsprosessen og fremgangsmåten i analyse av datamaterialet. Til slutt ser jeg på styrker og svakheter ved studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

4.2 Utvalg

Gjennom en kollega, som er forsker, ble jeg spurt om å delta i et prosjekt i et ungdomsfengsel der min oppgave skulle være å vurdere praktisk gjennomføring av stressregulerende tiltak for både innsatte og ansatte. Et godt utgangspunkt for denne type veiledning er å forstå hvordan de man skal arbeide med, selv kjenner kroppen sin, både utfordringer og muligheter. Det er viktig, slik toleransvindumodellen viser, å forstå hvordan man best mulig kan gå frem for å møte den enkeltes behov, uten å overvelde, men likevel stimulere, særlig hos de med smalt toleransevidu for stressaktivering. Tilgang til fengselet åpnet dermed for at jeg kunne skrive masteroppgaven med utgangspunkt i stress og kognitiv fungering hos unge innsatte. Studien ville forhåpentligvis også kunne benyttes i etterkant som grunnlag for utarbeiding av stressregulerende tiltak i fengselet.

Jeg har fokusert kun på gutter, både fordi det generelt er flest menn som sitter i fengsel (Revolv, 2016) og spesielt fordi jeg ikke ville at resultatene skulle bli preget av en mulig forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder kroppslige reaksjoner på stress (f.eks. Olff, Langeland, Draijer & Gersons 2007).

Det var vanskelig å få tilgang til unge innsatte gutter, både fordi det ikke er så mange ungdom som sitter fengslet og fordi den ene ungdomsenheten jeg spurte om tilgang til, ikke gav meg tillatelse til å snakke med guttene der.

Derfor har jeg kun snakket med tre innsatte i alderen 15-19 år fra to ulike fengsler, ungdomsenheten og et vanlig fengsel. Informant nummer én snakket jeg med to ganger, både for å være sikker på at jeg hadde fått nok informasjon og at jeg hadde fått korrekt informasjon i og med at dette var første samtale. I tillegg ville jeg følge opp noe han hadde sagt første gang, som jeg ønsket å få utdypet. Den andre samtalen med informant nummer én bekreftet det jeg hadde fått inntrykk av i første samtale og ga begrenset ny informasjon, men bidro til å etablere en enda bedre kontakt. For å få utfyllende informasjon, blant annet om gutter i fengsel generelt, snakket jeg også med tre ansatte fra en ungdomsenhet som hadde direkte kontakt med ungdom. Alle hadde lang erfaring fra arbeid med unge både i enheten, i andre fengsler eller andre type institusjoner med utagerende ungdom. Tilsammen gjennomførte jeg altså syv samtaler.

De unge uttaler seg om egen situasjon, mens de ansatte snakker på vegne av gutter generelt som er og har vært i enheten. Dermed håper jeg å få en god representasjon av populasjonen unge gutter i fengsel, samtidig som jeg får et spesielt innblikk i hvordan ungdomsenheten fungerer.

I tillegg til de syv samtalene med innsatte og ansatte var jeg på deltagende observasjon to dager i ungdomsenheten sammen med ansatte, både i møter og i samtaler. Jeg deltok også på to seminarer i løpet av perioden for innsamling av data, et nasjonalt seminar i regi av Helse Bergen, kompetansesenter for sikkerhets,- fengsels,- og rettspsykiatri, "Barn i fengsel" og et internasjonalt seminar på Lillestrøm i regi av Kriminalomsorgsdirektoratet, "Working with Young Adult Offenders". Denne informasjonen er generell og brukes for det meste som grunnlag i studien. Det totale innsamlede materialet inneholder ikke funn som spriker i ulike retninger, men støtter i stor grad opp om informantenes uttalelser.

4.3 Vitenskapelig tilnærming

Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming som innebærer åpen interaksjon og følsomhet til forskningsobjektet slik jeg kommer tilbake til under kapittelet "samtalens forløp". Jeg søker å holde en eksplorerende fremgangsmåte og et samspill mellom empiri og teori (Tjora, 2012). Informantenes meningsdannelse og opplevelse, særlig de innsattes, står i sentrum i et fortolkende paradigme.

Det å få tilgang til informantenes egne kroppslige opplevelser var vesentlig for studien. Derfor valgte jeg en fenomenologisk tilnærming både i samtale med informantene og som inngang til å anerkjenne og forstå egne reaksjoner. Fenomenologien kan åpne for at kroppen blir tilgjengelige for forskeren. Tilnærmingen bidrar med tilgjengelige verktøy, slik som kroppslige erfaringer, for å forstå betydningen av persepsjon og informantens "væren i verden" opplevelse (Neumann & Neumann, 2012).

Objektivering av kropp og ulike former for misbruk av kroppen (Merleau-Ponty, 1994) kommer tydelig frem under samtalene. Det at man oppfatter verden forskjellig, basert på livserfaring og språk, vises også. Fenomenologiske innsikter lar seg dermed godt integrere i samhandling med informantene i samtalene.

Samtidig bidrar en fenomenologisk tilnærming til å fange opp ulike lag av informasjon for meg selv i samtalene, for eksempel konkret gjennom det å være i fengslenes bygningsmasser, erfare Kriminalomsorgens målsettinger og den faktiske virkeligheten som skjer innenfor disse rammene. Fenomenet blir da det jeg fanger opp av hva folk sier og det de gjør.

Vitenskap som rasjonell aktivitet er basert på induktiv eller deduktiv virksomhet (Kvernbekk, 2002). Men kvalitativ forskning kan ha elementer i seg av både deduktiv og induktiv tilnærming (Tjora, 2012), slik denne studien også viser.

Forskningsspørsmålene er basert på teori som testes gjennom det informantene forteller. Samtidig kan forskningsfeltet sies å være forholdsvis nytt der teori fra ulike fagfelt smelter sammen i en ny helhetlig forståelse av sammenhengen mellom kropp, stress og kognitiv fungering. Dermed kan relevant informasjon bidra til å skape ny teori i et nytt paradigme. Skillet mellom induktiv og deduktiv er derfor lite nyttig i denne sammenhengen. Studien kan heller sies å ha en hermeneutisk tilnærming, der

forståelsen ligger i samspillet mellom de ulike komponentene og helheten, samtidig som det ligger en forforståelse til grunn (Alvesson & Skjöldberg, 2009).

4.4 Forskningsdesign og etiske refleksjoner

Med utgangspunkt i problemstillingens fokus på kropp og stress, ungdommenes situasjon som innsatte i fengsel og dermed mine egne utfordringer knyttet til innsamling av data på en etisk forsvarlig måte, valgte jeg å benytte semistrukturerte intervjuer, både med innsatte og ansatte.

Når intervjusubjektet er en innsatt i fengsel, så er den innsatte i en utsatt, sårbar posisjon (Revoid, 2016). Selv om han har akseptert å delta i samtale med en forsker, er han likevel avhengig av å bli låst inn i samtalerommet og låst ut igjen på et tidspunkt andre bestemmer. Han har begrenset tilgang til ressurser som venner og familie, aktiviteter eller annet som kan støtte ham dersom samtalen med meg som forsker blir ubehagelig eller vanskelig. Derfor bestemte jeg meg på forhånd for å være nøye med å holde intervjuet i samtaleform uten faste rammer. Jeg ville gjøre notater både i forkant og etterkant av samtalen vedrørende observasjoner, egne forventninger og egen stressaktivering. Samtalene med de ansatte ble gjennomført på samme måte, selv om de i utgangspunktet var mellom to mer likeverdige parter.

Jeg har fulgt NSDs etiske retningslinjer med hensyn til innsamling og oppbevaring av data. Personvernombudet har også retningslinjer for forskning på sårbare grupper. Jeg har forholdt meg til disse på følgende måter:

- De innsatte har fått nøye beskjed om at deltagelse i studien er frivillig og at dersom de ikke skulle ønske å delta, så får det ingen negative konsekvenser for dem i fengselet.
- Jeg har ikke spurt dem om straffesaken deres, heller ikke søkt informasjon om dette på forhånd.
- Jeg har forsøkt å gjøre samtalene så lite belastende som mulig.
- Med egen erfaring fra veiledning og undervisning av ungdom og voksne, har jeg søkt å skape trygge rammer og en opplevelse av "empowerment" hos de unge.

Jeg har også fulgt Kriminalomsorgens retningslinjer for forskning på innsatte i fengsel, som blant annet innebærer samtykke fra foresatte hvis ungdommene er under 18 år.

Men det var en utfordring å gjennomføre denne prosessen. Først måtte den innsatte være vurdert som såpass stabil at det var aktuelt å spørre ham via en ansatt om han ønsket å delta i studien. Hvis han samtykket, måtte hans foresatte/verge få samtykkeskjema tilsendt i posten, samtykke skriftlig og returnere skjemaet til fengselet eller til meg. Deretter kunne jeg lage en avtale via en ansatt om å møte ungdommen, så reise dit og håpe at han ikke var overført til annet fengsel, eller løslatt på kort varsel i mellomtiden. Skriftlig samtykke fra gutten selv var naturligvis også påkrevet.

Utsagnene fra informantene i studien er anonymisert. For å beskytte informantene har jeg latt være å knytte sammen utsagn fra en og samme informant som ville vist interessante sammenhenger, men som ikke er vesentlige for studien. Man kan få inntrykk av at det er flere informanter enn det faktisk var fordi jeg skriver " en gutt sier...", "en av ungdommene forteller...", "en av de unge synes..." selv om det kan være en og samme person. Jeg håper at ingen av informantene, hvis de velger å lese dette materialet, blir skuffet over at de ikke kjenner seg helt igjen i alle deler av utsagnene. Jeg har gjort enkelte endringer for å sikre deres anonymitet, uten at det forandrer innholdet i det de forteller.

4.5 Forskerens rolle

Gjennom et intervju eller i en samtale er det relevant både hvordan forskeren opplever situasjonen og hvordan forskeren oppleves av informanten (Neumann & Neumann, 2012). Informanten blir påvirket av forskeren, både med hensyn til væremåte og hvordan forskeren stiller spørsmål. Dette vil være med på å bestemme hva informanten forteller, hvordan han forteller det og hvor mye han ønsker å snakke om.

Feltsituering, det ikke-sagte og ikke-gjorte i møtet mellom forsker og informant kan være avgjørende for hva slags data man får (Neumann & Neumann, 2012). Derfor er det viktig at forskeren er seg bevisst denne formen for psykologisk felt.

En samtale kan både formidle allerede tenkte tanker og skaper nye (Fog, 1994; Merleau-Ponty, 1994). Interessen for og reaksjonene på forskerens spørsmål ligger ikke i "kontrakten" informantene inngår når de samtykker til en samtale. Forskeren har derfor et moralsk ansvar for at samtalen ikke fører til smerte for informanten (Fog, 1994). Med et bevisst forhold til min egen rolle som forsker og de innsattes sårbare

situasjon, hadde jeg derfor som målsetting å bidra til at guttene satt igjen med en god følelse i etterkant av samtalen. Jeg var bevisst på å vise at jeg så dem, respekterte det de fortalte og formidle at deres bidrag var viktig.

Jeg ønsket å være oppmerksomt tilstede for å fange opp kroppsspråk både hos informant og hos meg selv, være observant på grensesetting, kontakt og eventuelle projeksjoner. Forskningsdesignet og fremgangsmåten i denne studien gjorde at både det sagte og det ikke-sagte fikk stort spillerom etter min oppfatning.

Selvbiografisk situering handler om å være seg bevisst at man tar med seg egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn inn i samtalen (Neumann & Neumann, 2012). Denne situeringen er også med på å bestemme hva man velger å forske på og hvordan man skal gå frem. Som det fremgår i kapitlet om reliabilitet under, var min erfaringsbakgrunn med på å bestemme både problemstillingen og fremgangsmåten i studien. Dette var jeg bevisst hele tiden og arbeidet derfor kontinuerlig med å ikke la egen forforståelse lede valg og tolkninger underveis i samtalene.

Forventninger om resultatet av forskningen vil også prege forskeren (Neumann & Neumann, 2012). Han/hun har kanskje noen tanker om hva studien kan brukes til i etterkant med hensyn til publikasjoner, fremtidig jobb og annet. Denne type tekstsituering har både legale og etiske sider. Det å forske på innsatte i fengsel, og særlig unge under 18 år, stiller både høye rettslige krav til forskningen og til etiske refleksjoner fra forskeren. Underveis har jeg tenkt mye på om og hvordan det vil være mulig å presentere funnene, både som masteroppgave uten begrenset tilgang, i foredragsform eller som publisert materiale. Det finnes alltid en risiko for at informanten kan føle seg krenket av forskerens analytiske tilnærming til hans/hennes utsagn (Fog, 1994). Tilbakemeldinger fra veiledere og Kriminalomsorgen vil være retningsgivende for hvordan jeg velger å benytte materialet i etterkant.

4.6 Samtalene

4.6.1 Intervjuguide/samtaleguide

Spørsmålene i intervjuguiden lå til grunn for samtalene både med innsatte og ansatte. Jeg brukte begrepet samtaleguide både i søknaden til NSD, til Kriminalomsorgen og som veiledning for meg selv.

"Samtaleguide for ungdommer" startet med introduksjon til studien, mitt utgangspunkt og oppgavens formål. Deretter ville jeg informere om datainnsamlingsprosessen og deltagerens muligheter til å trekke seg fra studien hvis de ønsket det, opplyse dem om taushetsplikt, oppbevaring av materiale, kontaktinformasjon med mer.

I selve samtalen ønsket jeg bakgrunnsinformasjon som alder, hvem ungdommene vanligvis bor sammen med når de er utenfor fengselet og hvilket land de kom fra hvis de ikke var etnisk norske.

Spørsmålene i samtaleguiden la opp til ulike innfallsvinkler til det jeg ønsket opplysninger om. Med utgangspunkt i min forforståelse av at unge gutter ikke har så utviklet språk vedrørende kropp og følelser, var dette en måte å sikre at de svarte på spørsmålene mine med sine egne ord.

Spørsmålene dreiet seg rundt fire hovedtemaer. Først ønsket jeg å høre om hvilken type aktiviteter de unge likte å gjøre. Spørsmålets positive vinkling var forhåpentligvis et bidrag til at ungdommene kunne føle seg avslappet, samtidig som svarene ville være med å kartlegge aktuelle innganger til kroppslig regulering av stress. Deretter fulgte spørsmål vedrørende konsentrasjon og læring på skolen, hva som fungerer best og hva som er utfordringene. Her ønsket jeg å forstå de unges kognitive utfordringer og sjekke om kroppslig uro var involvert. Spørsmålene om identitet var rettet mer mot ungdom generelt slik at de unge skulle få mulighet både til å reflektere generelt om ungdom og til å fortelle om seg selv hvis de ønsket det. Bak dette spørsmålet lå et ønske om å forstå hvordan guttene oppfattet seg selv med både kroppslige muligheter og trusler. I hvilken grad de unge liker vanlig kroppskontakt som klem og klapp på skulderen, ville også kunne identifisere innganger til kroppslig stressregulering. Derfor inkluderte jeg spørsmål om fysisk kontakt, hva som fungerer bra og hva som eventuelt ikke er greit. Samtaleguidens siste spørsmål åpnet for at de unge kunne fortelle om andre ting de synes kunne være relevant med hensyn til kropp.

Jeg søkte altså å legge vekt på positive opplevelser som grunnlag for å få tilgang til eventuelt mer krevende opplevelser, noe jeg kommer tilbake til under gjennomføring av samtalerne.

Ingen av spørsmålene handlet om helse, familiebakgrunn eller eventuell traumatisering. Jeg håpet imidlertid at guttene selv ville fortelle om noe som kunne bidra til å forstå eventuelle kognitive utfordringer.

"Samtaleguide for ansatte i ungdomsenheten" inneholdt den samme innledende informasjonen om studien, de ansattes rettigheter med hensyn til å kunne trekke seg, anonymisering og annet.

Spørsmålene innledningsvis handlet om de ansattes bakgrunn, deres erfaring i enheten og de enkeltes oppgaver. Videre søkte spørsmålene å få frem utfordringene i samvær med de unge. Utfordringene ville være med på å belyse både de unges toleransevidu for stress, ansattes egen stresstoleranse, samt deres kunnskap om og forståelse for de unge. Spørsmålene la også opp til samtale om de unge generelt og deres forhold til fysisk aktivitet, kropp og utseende, kontakt med kroppen, stressforståelse og mestring. Spørsmålene dreide seg også om hva som fungerer og ikke fungerer i ungdomsenheten når det gjelder undervisning, oppmerksomhet og læring.

Tilslutt i samtaleguiden til ansatte hadde jeg et åpent spørsmål om det var annet de hadde lyst til å fortelle som kunne vært relevant for studien.

Samtaleguiden for ansatte la ikke i samme grad opp til å starte med positive opplevelser som grunnlag for mer krevende spørsmål, da jeg ikke anså de ansatte som sårbare på lik linje med de innsatte.

4.6.2 Gjennomføring av samtaler med innsatte

Både forskningsetisk og vitenskapsteoretisk er det viktig å formidle hvordan forskeren opplevde å være ute i felt (Neumann & Neumann, 2012). Derfor vil jeg redegjøre for samtalene både med ungdommene og med de ansatte.

I forkant av samtalene med ungdommene gjorde jeg notater vedrørende stemningen utenfor fengselet og egne forventninger, både tanker og kroppslige reaksjoner.

Første samtale var med en gutt i ungdomsenheten. Enheten ligger landlig til, og fra parkeringsplassen utenfor hørte jeg en hane som gol, ellers bare vinden. Det var sol, litt varmt. Jeg kjente på egen aktivering med hjertebank og anspenhet med tanke på å sitte sammen med fysisk sterke, unge gutter fengslet for alvorlige lovbrudd. Det er en økende anerkjennelse av at det å gjennomføre kvalitativ forskning faktisk kan by på ulike utfordringer for forskere, blant annet følelsesmessig (Dickson-Swift, James, Kippen & Liamputtong, 2007). Jeg brukte egne reguleringsverktøy som pust og kroppslig bevisstgjøring for å klare å regulere aktiveringen og dermed stabilisere meg selv i forkant av møtet. Jeg tok rett og slett med meg hele kroppen som ressurs inn i fengselet, ikke bare hodet.

Jeg ble låst inn på et besøksrom og fikk festet trygghetsalarm i bukselinningen. Så ble ungdommen låst inn. Vi hilste, og den ansatte gikk ut. Etter innledende praktisk informasjon vedrørende studien, godkjenning, muligheter for informanten til å trekke seg i etterkant, anonymitet og annet, startet lydopptaket. Samtalen begynte med positivt ladede spørsmål innenfor intervjuguidens rammer, som for eksempel " Hva synes du var morsomst da du gikk på barneskolen?" , eller "Jeg skjønner at du trener endel, hva er det du liker best å gjøre?"

For å gjøre samtalen så likeverdig som mulig, tok jeg ikke notater underveis, men var spontan med hensyn til det som skjedde i samtalen. Målsettingen var å dekke alle spørsmålene gjennom samtalens forløp uten å måtte sjekke intervjuguiden før til slutt. Det var viktig å fange opp guttenes stressaktivering og hele tiden forholde meg til deres toleransevidu, både av etiske og praktiske årsaker. Jeg ville unngå at noen ble sinte og utagerte eller ble lei seg. Foruten at det ville vært etisk uforsvarlig (Fog, 1994) ville det også ført til dårligere kontakt oss imellom og mindre tilgang til viktig informasjon. Aktiveringsnivået registrerte jeg blant annet gjennom guttenes kroppsspråk, for eksempel om de satt med armene stramt krysset over brystet eller om hendene lå avspente i fanget. En annen tydelig markør for stress var en finger som trommet utålmodig og hardt på bordet mens informanten snakket. Blikket viste også om informanten var direkte og trygt engasjert eller om han var mer fjern. Her benyttet jeg en fenomenologisk tilnærming til å virkeliggjøre forbindelsen mellom det fysiologiske og det psykologiske (Merleau-Ponty, 1994).

Jeg merket at informantenes og mitt eget kroppsspråk påvirket hverandre gjensidig. Derfor brukte jeg kroppen bevisst for å få dem til å føle seg avslappet, blant annet gjennom å regulerer avstanden mellom oss og hvordan jeg satt. En informant satt for eksempel lent unna meg med armene i kors over brystet. Han ble ikke mer avspent da jeg gjorde det samme, men slappet mer av da jeg viste en avslappet holdning og turte å lene meg mot ham.

Ulike selvregulerende bevegelser hos informantene som risting på bena, jevn tromming på bordet og det å stryke seg selv på armen observerte jeg særlig i sammenheng med litt krevende temaer. Selv regulerte jeg eget stress gjennom pust og sansning.

Gjennom et fenomenologisk blikk kan språket sies å dannes med utgangspunkt i den indre relasjonen mellom tanken og ordet (Merleau- Ponty, 1994). Den ubestemte tanke blir da tydelig gjennom språket og kan være krevende for informanten. En måte å trygge samtaler om sensitive temaer på, er å spørre om positive opplevelser, som for eksempel en erfaring som var god og viktig, be informanten fortelle om en sted de elsker å være eller om en trygg omsorgsperson (Levine, 2010). Positive emosjoner bidrar til å ressurs-orientere en samtalepartner, samtidig som litt mer krevende erfaringer får anledning til å slippe til uten at det blir overveldende. Denne erfaringen brukte jeg for å balansere samtalene slik at informantene holdt seg innenfor eget toleransevidu.

Andre kvalitative forskere har fortalt om behovet for danne et likeverdig felt som utgangspunkt for en respektfull og åpen samtale med informanten(Dickson-Swift et.al. 2007). På samme måte var jeg åpen om egne erfaringer uten å bli privat i samtale med guttene. Ved en anledning felte jeg selv noen tårer i forbindelse med at en ungdom fortalte meg noe som hadde vært vanskelig for ham. Da reiste han seg opp og hentet et papirlommetørkle til meg. Fem minutter senere skjøv jeg papirlommetørkleet over til ham da det var han som trengte det. Dette skiftet i hvem som er den sårbare var en interessant utfordring med hensyn til egne grenser (Dickson-Swift et.al. 2007). Men begge lo av dette, og vi fikk en veldig fin kontakt.

Pendling fra positive til litt mer krevende fokus preget alle samtalene, noe som fungerte veldig godt. Jeg var også bevisst på å avslutte alle samtalene på en styrkende måte vedrørende den enkeltes ressurser, tanker og planer for fremtiden (Levine, 2010). Den viktigste målsettingen for meg var at guttene skulle føle seg sett, verdsatt og at de hadde gitt et viktig bidrag til noe som kunne hjelpe andre som strever i fremtiden, kanskje også til dem selv.

Det fungerte fint å kun sjekke i samtaleguiden tilslutt for å kontrollere at alle tema var dekket. Da guttene begynte å bli urolige og se på klokken etter omtrent en time, rundet vi av.

Samtalene med de unge var fine. Jeg følte meg ydmyk fordi guttene hadde delt sine personlige historier med meg. Samtidig kjente jeg på et behov for å kunne hjelpe dem

videre, noe som mange forskere kan kjenne på i etterkant av samtaler med sårbare informanter (Dickson- Swift et al. 2007).

To av guttene var veldig åpne og tillot seg å kjenne litt på følelser, noe de fortalte at de vanligvis sjelden gjorde. Jeg tror årsaken til at kommunikasjonen ble så bra, var flere. For det første var jeg ikke ansatt i fengselet. Jeg kom utenfra og hadde ingen annen agenda enn å ha en god samtale om det jeg søkte informasjon om. En av guttene fortalte faktisk at dette var viktig for ham. Dermed kunne han slappe av og trengte ikke å passe på hva han fortalte.

En annen faktor kan ha vært at å delta i en samtale, fungerte som en god avveksling i en ellers litt kjedelig eller ensom hverdag, slik annen forskning også kan vise til (Dickson-Swift et al. 2007). Dette kan imidlertid også være en utfordring fordi behovet for å snakke med noen kan være såpass sterkt at informanten forteller om noe som han senere vil angre på. Forskerens sensitivitet er avgjørende her (Fog, 1994; Dickson-Swift et al. 2007).

Det at jeg selv var såpass tilstede med hele meg selv, også kroppslig, kan ha bidratt til at de følte seg trygge. Guttene, som hadde måttet være på vakt hele tiden, trengte ikke det akkurat da.

Jeg kom til samtalene med kompetanse om kropp, stress og kognitiv fungering. Jeg delte også av egen livserfaring og snakket som mor til tre unge jenter. At informanten faktisk føler at han blir forstått og at forskeren har innsikt i noe av det gutten forteller om, har betydning for begge parter i en slik samtale (Dickson-Swift et al. 2007).

En av samtalene var imidlertid mer utfordrende enn de tre andre. Denne gutten var mer tilbakeholden, litt inni seg selv og jeg klarte ikke å få ham til å åpne seg i særlig grad. Han formidlet at han så på meg som kun enda en som ville vite omtrent det han pleier å fortelle.

4.6.3 Gjennomføring av samtaler med ansatte

I samtalene med de ansatte var jeg mer avslappet til fremgangsmåten og regulerte ikke i samme grad intensiteten for å beskytte informanten. Jeg tok notater underveis der det var aktuelt og sjekket intervjuguiden et par ganger. Samtalene dreide seg om innsatte generelt, ikke om enkeltpersoner. Jeg fikk ikke tredjepersons-informasjon, men i stedet

de ansattes generelle erfaring over tid og hva som kjennetegnet unge gutter i enheten med hensyn til kropp, stress og kognisjon. Generell informasjon fra de ansatte ville kunne bidra til å bekrefte eller avkrefte individuelle utsagn fra guttene, samtidig som funnene ville kunne gi generell informasjon om andre ungdommer som har vært i enheten de senere årene. Jeg spurte også om de ansattes egne erfaringer med arbeid i ungdomsenheten og hvordan det påvirker dem kroppslig.

Samtalene med de ansatte var mer som kollegiale samtaler der vi også delte erfaring. Jeg var opptatt av å få tilgang til tanker, følelser og erfaringer rundt temaene i samtaleguiden og brukte egne tanker og erfaringer som en av inngangene. Det å snakke med tre ansatte med ulik utdanning og erfaringsbase gav en god bredde i informasjon og refleksjoner.

I etterkant ser jeg at jeg selv snakket litt mer enn nødvendig i samtale med de ansatte, særlig der jeg ønsket deres refleksjoner om et tema og brukte egen erfaring som inngang. Imidlertid tror jeg ikke at dette påvirket resultatet i negativ retning, det ble bare mer å transkribere. Jeg fjernet meg også mer fra spørsmålene i samtaleguiden etterhvert som jeg ble "varm i trøya", ble mer rutinert med hensyn til hva jeg var ute etter og kunne raskt lede samtalen dit. Samtidig innebar dette også at jeg fikk noe ulik informasjon fra de ansatte på områder det kunne vært interessant å høre alle refleksjoner om. Jeg gikk også bevisst bort i fra enkelte spørsmål som viste seg å ikke være så aktuelle. For eksempel på spørsmålet om de innsattes forhold til berøring, svarte en rutinert ansatt at de unge var som alle andre vanlige ungdommer, de fleste liker å få en klapp på skulderen og en klem innimellom. Siden spørsmålet ikke var tenkt som annet enn å forhindre at man trækker over andres grenser ved en senere anledning, for eksempel i stressreguleringsøyemed, så var dette et greit svar.

Rett i etterkant av samtalene med både innsatte og ansatte noterte jeg meg inntrykk og hendelser som ikke var fanget opp på lydopptaket, som kroppsspråk, bevegelser og annet.

4.6.4 Refleksjoner i etterkant

Jeg var veldig fornøyd med det innsamlede materialet og følte at jeg hadde fått viktig informasjon både fra ungdommene og de voksne. Forskningsspørsmålene var i stor grad belyst, og i tillegg hadde jeg materiale som kunne utforskes videre siden.

Imidlertid var det krevende å forlate fengslene etter at de unge hadde delt historiene sine med meg. I likhet med andre som arbeider med kvalitativ forskning på sårbare grupper, kjente jeg både på en hjelpeløshet og et ekstremt behov for å gjøre noe umiddelbart (Dickson- Swift et al. 2007). Særlig hadde jeg problemer med en gutt som satt på isolasjon. Helst ville jeg putte ham i lommen, ta ham med hjem, hjelpe ham videre med å dele følelser og bli trygg på kroppen sin. Det er ikke vanskelig å bli glad i det lille barnet som er inni en stor og tøff ungdom.

Og følelsene hos meg som forsker, av nærhet, glede, sorg, hjelpeløshet og behovet for å handle fulgte meg videre gjennom hele skriveprosessen.

4.6.5 Transkribering

Lydopptak ble oppbevart i avlåst skap. Samtalene ble tatt opp over en periode på fire måneder. De ble transkribert løpende, som regel dagen etter samtalen mens inntrykkene var ferske, og lagret på passord-beskyttet datamaskin.

Målet med transkripsjon er å overføre verbal samtale til skriftlig form gjennom nøyaktig å fange opp deltakerens ord (Sandelowski, 1994). Og siden transkripsjonen er et avgjørende første steg i data-analyse (Dickson- Swift et al. 2007), ble alt skrevet ned, både pauser og nøling, latter, bevegelser som jeg husket at skjedde akkurat da, avbrudd fra andre som kom inn underveis og annet. Deretter gikk jeg igjennom opptakene en gang til for å kontrollere at teksten stemte og at jeg hadde fått med meg detaljer.

Gjennomgang av lydopptak flere ganger kan være en viktig kilde til både å bli kjent med materialet og å få med viktige detaljer som ikke fanges opp ved første gjennomgang (Dickson- Swift et al. 2007). Så slettet jeg lydfilene. Jeg forstod etterhvert at jeg kunne utelate stedsnavn, navn på skoler og andre identifiserbare data uten at innholdet i materialet ble forstyrret, og gjorde derfor det. Personnavn hadde jeg ikke benyttet. Et eksemplar av hver samtale ble skrevet ut fortløpende og oppbevart i det samme skapet som lydfilene. Utskriftene ble brukt senere i kodingen av materialet, fordi jeg

synes det er lettere å skrive for hånd i margen eller på baksiden av et ark, eventuelt markere i teksten, enn tilsvarende på en datamaskin.

Transkripsjonens tekst ligger til grunn for funnene som presenteres i analysekapittelet. Den generelle teksten som viser til informantenes fortellinger er basert på deres egne ord og formuleringer med utgangspunkt i transkripsjonen, men inkluderer mine egne fortolkninger i forbindelse med å knytte teori til funnene. Teksten som inneholder informantenes utsagn er presentert for å vise helheten i deres fortellinger.

Min vurdering er at det ikke er viktig for innholdet i disse fortellingene å inkludere alle småord som "eh" og "æææ" fordi disse ikke bidrar til spesiell dybde i utsagnene. Derfor har jeg redigert utsagnene noe gjennom å ta bort disse. Jeg har også fjernet utsagn fra meg selv som "ja", "hvordan da?" og annet som var med for å få flyt i samtalen, og dermed trukket innholdet sammen. For å vise nøling eller en liten pause legger jeg inn tre prikker, altså... Sitatene er likevel ganske like informantenes utsagn slik at det muntlige språket får frem personligheten til informanten.

4.6.6 Fremgangsmåte for analyse

Etter siste samtale og transkribering ble materialet lagt helt bort en måned. Med utgangspunkt i analyse av kvalitative data (Tjora, 2012) tok jeg materialet frem igjen, og leste alle samtalene fortløpende. Så stilte jeg meg selv spørsmålene:

- Hva står det egentlig her?
- Hva har ungdommene fortalt?
- Hvor ligger tyngden i materialet?

Jeg satt særlig igjen med inntrykk av at jeg hadde fått med noe viktig vedrørende aktivering, kropp og kontroll hos ungdommene. De ansattes historier fortalte om innsikt i de unges situasjoner, og virket sammenfallende med det de unge hadde fortalt.

Hvert enkelt intervju ble så lest igjennom igjen og kodet med tekstnære formuleringer (Tjora, 2012) basert på informantenes uttalelser i de åpne samtalene. Etter å ha lest gjennom dette nye kodete materialet, var spørsmålet: Hvilke kategorier kan kodene sorteres under?

Følgende 5 kategorier pekte seg ut og ble brukt for å gruppere kodene:

1. Guttenes bakgrunn: oppvekst, skolegang (kropp, konsentrasjon, fravær), overgang barneskole/ungdomsskole.
2. Deres toleransevidu for stress: aktivering, følelser, kontroll, selvregulering, identitet, kropp.
3. I fengselet: rammer, undervisning, kommunikasjon, utviklingsmuligheter.
4. Kognitiv fungering: hva fungerer, hva fungerer ikke?
5. Kropp: kontroll, identitet, makt, læring/fokus, selvregulering.

Noen av kodene passet altså inn i flere kategorier. Et av hovedinntrykkene mine var at kroppen hadde en stor plass i både ungdommenes fortellinger og det de voksne informantene fortalte. Kodene ble videre sortert inn i tre kategorier med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, to innenfor en deskriptiv del og en større, mer analytisk del. Funnene ble deretter skrevet som tekst med utgangspunkt i informantenes egne ord og uttrykk. Uttalelser fra informantene som illustrerte funnene ble valgt ut. Hele teksten ble så lest samlet for å få et inntrykk av hva den fortalte. Videre leste jeg gjennom alle samtalene for å kontrollere om det var noe viktig eller spesielt illustrerende som ikke hadde kommet med, samt eventuelle feil. Så gikk jeg tilbake til teksten igjen og gjorde forbedringer/ endringer.

4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering.

Reliabilitet, eller på norsk ofte kalt pålitelighet, dreier seg om intern logikk gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2012). Forskerens egen kunnskap og hans/hennes posisjon kan og vil ha innflytelse både på vinkling av teoretisk rammeverk, hvordan informantene svarer og tolkning av resultatet. Fullstendig nøytralitet er ikke mulig i en fortolkende tradisjon, men kan like gjerne sees som en ressurs som noe forstyrrende, så lenge man er bevisst hvilke mekanismer som finner sted og gjør det tydelig i studien (Tjora, 2012). I analyse av dette materialet var jeg bevisst min egen forforståelse gjennom fagkunnskap om kroppens rolle i stress og traumer. Kunnskapen ligger eksplisitt til grunn for forskningsspørsmålene der utgangspunktet nettopp er toleransevinduet for stress, en modell som det kan stilles spørsmål ved eller hevdes er utilstrekkelig. Men mye av det teoretiske grunnlagsmaterialet som jeg har redegjort for i teorikapittelet er vinklet annerledes enn det jeg er kjent med fra før. Det finnes relativt lite forskning på sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering og likeledes lite på

stressregulering. Likevel støtter den forskningen som finnes opp om stressforståelsen som ligger til grunn for toleransevidu-modellen. Jeg håper derfor at kunnskapen jeg kom inn i prosjektet med, har vært en ressurs heller enn ledende for resultatet av studien.

Med utgangspunkt i nettopp samtale og ikke intervju, samt de unge informantenes sårbare situasjon som innsatte, lot jeg de unge i stor grad lede samtalene. Jeg brukte deres ord, utsagn og historier som grunnlag for samtalens videre forløp for å få relevant informasjon. Jeg har forsøkt å være åpen og nysgjerrig med hensyn til informantenes utsagn og ikke legge føringer for samtalene. Informasjonen tolkes likevel i lys av det teoretiske rammeverket og toleransevidumodellen slik forskningsspørsmålene legger opp til. Egen kunnskap og erfaring ligger også til grunn for forståelsen av hva det innsamlede materialet faktisk inneholder.

Validitet, eller gyldighet, handler om i hvilken grad resultatene kan sies å representere det undersøkelsen faktisk ser etter (Tjora, 2012). Jeg mener at validiteten av studien styrkes ved at det er full åpenhet om hvordan forskningen er gjennomført. Teoretisk rammeverk, samt datagenerering er gjort rede for. Jeg tror valg av en fenomenologisk tilnærming i prosessen styrker studiens validitet i og med at det faktisk er menneskers erfaringer med samt følelsen og tolkninger av kroppslige prosesser og hvordan disse oppfattes, som inngår i studien. Forskningen foregår innenfor rammene av fagområdene pedagogikk, nevrofysiologi og psykologi, Det dualistiske menneskesynet er for lengst på vei ut av mange forskningsområder, og man må tenke helhetlig om hvordan mennesket fungerer (Damasio, 2001). Nyere nevrovitenskapelig forskning bidrar forhåpentligvis til utvikling av et nytt paradigme med tilhørende begreper og forståelse (Kvernbekk, 2002). Jeg kan håpe at mitt materiale vil bidra til mer forståelse for et slikt paradigmeskifte. For eksempel er begrepene aktivering, regulering og toleransevidu i ferd med å innarbeides i flere fagområder. Men studiens validitet kan nettopp utfordres noe av dette skiftet da begreper, modeller og forståelsesramme ennå ikke er etablert med et bredt teoretisk grunnlag.

Generaliserbarhet, eller mulighet for å kunne generalisere funnene, er et eksplisitt eller implisitt mål innen forskning. Tjora (2012) viser til tre typer generalisering innenfor

kvalitativ forskning. Naturalistisk generalisering viser til detaljert rapportering fra studier der leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet utover studien de tilhører. Moderat generalisering er mer kvantitativ der det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner resultatene er gyldige. Ved konseptuell generalisering er man i stand til å utvikle konsepter og teorier som kan ha relevans for andre enn de som er studert. Min studie har trolig mest relevans for den siste formen for generalisering. Jeg håper å kunne bruke materialet til å utvikle konsepter, både teori og faglige verktøy som er anvendelige for ungdom, både i fengsel og utenfor, dvs. i vanlig skole.

Det er få ungdommer i fengsel til enhver tid i Norge. En av hensiktene med utvalget i denne studien er at de spissformulerer problemstillingene. Derfor vil både de innsattes spesifikke utsagn og de ansattes generelle informasjon, kunne ha gyldighet utover informantene og si noe generelt om unge sårbare gutter som strever med regulering av stress, både i og utenfor fengsler, for eksempel i barnevernsinstitusjoner og i skolen generelt.

Jeg har ikke utelatt viktig informasjon. Data og feltefaringer spriker ikke, men overlappet hverandre delvis eller i stor grad.

5 Analyse og drøfting av funn

5.1 Innledning

Analysekapittelet er delt inn i tre hoveddeler. De to første er mer deskriptive og omhandler de unges historie og nåværende situasjon som innsatte. Ungdommenes historier sees i lys av Bronfenbrenners modell, fordi informantene forteller at det nettopp er faktorene familie, skole og venner som har hatt innflytelse på dem, både direkte og indirekte. Jeg forsøker gjennom dette å forstå hva som har påvirket og formet dem, og som dermed bidrar til å danne bakteppe for deres nåværende stress-situasjon. I møte med fengselets muligheter og begrensninger erfarer ungdommene ulike aktivitetssystemer som jeg har sortert under overskriftene undervisning samt samarbeid og kommunikasjon. Både innsatte og ansatte er inkludert som likeverdige informanter i begge disse delene der de unge uttaler seg om egne erfaringer, mens de ansatte uttaler seg om unge gutter fengslet for alvorlige lovbrudd generelt.

Den siste delen omhandler de unges nåværende stressaktivering og er mer analytisk med funn som kan knyttes direkte til problemstillingen. Funnene presenteres med utgangspunkt i toleransevindummodellens fortolkningsramme, som ligger til grunn for problemstillingen. Analysen er delt inn i temaoverskriftene aktivering, å ha kontroll og kroppens rolle, samt selvregulering og regulering. Guttenes stemme som hovedinformanter vektlegges i denne delen, med de ansattes refleksjoner som støtteinformasjon til slutt.

Siste del av kapittelet inneholder oppsummering av funnene og drøfting av disse.

5.2 Ungdommenes historie

5.2.1 Familiesituasjon

De ansatte forteller at ungdommene i enheten generelt har en vanskelig fortid. De kommer fra hjem som kjennetegnes ved mangel på følelsesmessig forståelse og beskyttelse fra de voksne. De ansattes uttalelser stemmer overens med funnene til Revold (2015) som viser at det er en sammenheng mellom en rekke oppvekstproblemer som fattigdom, vold og overgrep, psykiske problemer og senere kriminalitet.

De fleste unge har hatt kontakt med hjelpeapparatet over tid, sier en ansatt. En annen hevder at alle ungdommene har hatt kontakt med barnevernet. De ansattes fortellinger

sammenfaller til dels med en studie av tidligere barnevernsklienter i fengsel der forskerne fant at omtrent halvparten av de 182 unge i alderen 18-24 som forskerne hadde snakket med, hadde barnevernserfaring (Hetland, Iversen, Eikeland & Manger, 2015).

En av ungdommene forteller om mye vold og trusler hjemme. Han ble holdt våken om natten av foreldre som kranglet og sloss, i perioder hver natt. Selv måtte han ofte interagere for å få dem til å holde opp. Han sier:

Så lenge jeg kan huske så har det vært bråk. Og pappa av og til...han ble slått når han kjørte bil og sånn, jeg trodde vi skulle kræsje. Og hun åpnet bilen i fart, og sa hun skulle hoppe ut og masse sånt...

Gutten husker at han var mye redd. Han snakket sjelden med andre voksne om det vanskelige. Gutten historie handler om at han har vært utsatt for det som kan karakteriseres som traumatiske opplevelser, som nettopp kjennetegnes ved hendelser der man er redd, føler seg hjelpeløs og ute av stand til å komme seg unna fare (van der Kolk & McFarlane 2007; Scaer 2005). Slike hendelser kan forstyrre vår psykologiske, biologiske og sosiale balanse i vesentlig grad, og følge oss videre i livsløpet blant annet gjennom å gjøre oss sensitive for stress.

En ungdom forteller om flytting fra utlandet til Norge i barneskolealder der moren og hennes familie, som han var sterkt knyttet til, ble værende i hjemlandet. Han opplevde faren her i Norge som fjern og utilgjengelig for nærhet og savnet moren og hennes familie der besteforeldrene var en stor ressurs. Han sier at han bygget en indre vegg for å beskytte seg følelsesmessig. Guttens fortelling indikerer at han har hatt mangelfull følelsesmessig respons fra omsorgsgiver. Forskning viser at både en anerkjennende oppdragelsesform og gode tilknytningsrelasjoner mellom foreldre og barn beskytter mot kriminalitet (Olsen et al. 2016). Et spørsmål man derfor kan stille seg, er hvorvidt den innsatte har fått denne formen for beskyttelsen.

En annen gutt sier at det var mye høylytt krangling hjemme helt fra tidlig barneskolealder, særlig mellom ham og faren. Han var uenig i foreldrenes regler og gjorde som han ville helt fra han var liten. Han sier:

Jeg har ikke hatt det så strengt hjemme. Jeg har hatt det strengt, men jeg har vært veldig flink til å...Jeg har liksom sagt fra tydelig at "nei, jeg gjør som jeg vil", hele veien...Så jeg har aldri hørt på de, på en måte, ordentlig. Så jeg har egentlig gjort som jeg vil hele veien og da har det bare blitt som det har blitt...

De var strenge, men det var mye gapping og skriking, og da ble det mye gapping og skriking fra meg også.

Guttens historie viser til trass og behov for å bestemme over seg selv, uten at han reflekterer over hvorfor et lite barn er i opposisjon til foreldrene allerede tidlig i barneskolealder og hvordan dette eventuelt kan ha påvirket ham.

Begge disse siste fortellingene kan tolkes dithen at guttene har opplevd å være i vanskelige følelsesmessige situasjoner uten at vi får mer konkret informasjon. Men det er barnets persepsjon av kontakten med omsorgsgiver som avgjør stressreaksjonen, ikke nødvendigvis atferden i seg selv (Ainsworth & Bowlby, 1991; Fonagy, 2006).

Opplevelse av frykt er avgjørende for om kroppen reagerer med aktivering (Lupien et al. 2009; Porges, 2011). Guttenes fortellinger om egne reaksjoner kan derfor tolkes som at de har følt seg truet, uten at de forteller det direkte.

To av guttene nevner imidlertid familien som en ressurs utenfor fengselet. De gleder seg til å komme ut og være sammen med foreldre og søsken. En av guttene sier:

Jeg føler meg trygg med kompiser, jeg er ikke redd eller noe sånt, men jeg føler meg ikke, det er ikke...det er ikke familie liksom. Familie er det viktigste for meg.

Han forteller at han ikke har klart å gråte på seks år og sier:

Kanskje jeg gråter av glede når jeg kommer ut, jeg håper det.....når jeg møter familien min og kan ta ordentlig klem og bare "yess, nå er jeg ferdig med dette tullet her". Da kan det hende jeg gråter av glede, jeg håper det.

Utsagnet forteller at gutten ser en sammenheng mellom det å føle seg trygg og dermed å kunne slippe ut spenning i form av gråt. Tilsvarende viser forskning at det å være i trygge sosiale rammer, virker regulerende på stress (Porges, 2011). Gråt er en form for slipp av kroppslige spenninger, i likhet med for eksempel skjelving. Utsagnet kan tolkes som at han bærer på mye aktivering, blant annet spenninger, som han holder tilbake og gleder seg til å slippe ut. Han indikerer at noe av årsaken til at han holder tilbake kan være det å sitte fengslet når han sier "ferdig med det tullet her". Men forklaring på hvor

spenningene kommer fra, om det er fengslingen i seg selv, traumatisering fra barndommen eller annet, forteller utsagnet ikke noe om.

5.2.2 Skole

Et spørsmål er om skolen har klart å tilpasse opplæringen til guttenes forutsetninger for læring. En ansatt er bekymret for de unges kognitive evner, særlig i skolesammenheng, og dermed deres fremtid:

De som ofte blir skikkelige taperne i skolen, nei, i både skolen og samfunnet, ikke sant, og gjerne...Kan jeg si dette? Det blir jo litt generelt og jeg har ikke noe forskning på det....Men i hvert fall min tankegang da.... Men gjerne en sånn kriminell da, så har de ofte en forhistorie med misbruk, med rus hjemme, med fysisk mishandling, psykisk mishandling, veldig mange ting som skjer..... Og det vi vet om barn, det kan være det at du vet at mor og far sloss hjemme, altså det at du sitter her...Det vi vet om barn da, det er at når hodet er fylt av veldig masse annet stress... hvordan skal du da ha plass....?

Den ansatte forteller om egne tanker og refleksjoner rundt de unges bakgrunn og trekker slutninger om hvordan en traumatisk bakgrunn kan gå utover læringsmulighetene på skolen. En annen ansatt peker på behovet for å forstå hvor barnas atferd kommer fra. Nåværende forståelsesmodell i skolevesenet der hyperaktivitet, ADHD eller atferdsvansker forklarer alle former for problemer, er mangelfull, mener den ansatte. Man ser vekk fra opprinnelsen til problemene, og hva slags funksjon de tjener, sier den ansatte, som mener at man må stille spørsmålet "Hva skjer med deg?" fremfor å spørre "Hva feiler det deg?" Skolehistorien til de innsatte er jo nettopp atferdsvansker, spesialpedagogikk, utvisning og alternative opplegg, forteller den ansatte. Derfor må man ha en annen måte å møte disse elevene på. Uttalelsene indikerer at den ansatte synes det er viktig å forstå hvordan ungdommene har det, ikke bare se hva de gjør.

Alle ungdommene forteller historier om at de syntes det var krevende å sitte stille på skolen. De forteller om kroppslig uro og at det var vanskelig å konsentrere seg om hva læreren sa. En sier:

Jeg tror jeg har for mye energi til å sitte stille sånn åtte timer sånn....i skolebenk, så da går alt for mye energi gjennom beina mine for at jeg ikke skal....bli alt for rastløs og begynne å....rampe, holdt jeg på å si...så må jeg bevege på beina...

Med utgangspunkt i denne oppgavens teoretiske rammeverk med forståelse av stress som en helhetlig nevroendokrin reaksjon, kan guttens utsagn tolkes som at han var i kroppslig beredskap gjennom endret spenningsnivå i muskulaturen og med orientering til omgivelsene, begge deler symptomer på stressaktivering (Payne & Crane-Godreau, 2015). Han forteller også at han hatet skolen da han var liten. Han mislikte å sitte i ro, og den eneste måten han klarte å konsentrere seg på, var å gjøre noe praktisk som for eksempel å tegne, samtidig som læreren pratet. På den måten var han i aktivitet samtidig som han fikk med seg noe av fagstoffet. Med utgangspunkt i teorien kan guttens historie forstås som at han gjør ubevisste kognitive tilpasninger (Payne & Crane- Godreau, 2015), blant annet ved å tegne, for å klare å få med seg hva læreren sa.

En gutt forteller om store konsentrasjonsproblemer, noe som også lærerne klagde på. Han husker ikke mye fra barneskolen, men minnes at han så mye ut av vinduet eller stirret i veggen mens tankene vandret:

Jeg sitter og hører på helt rolig, men da han spør etterpå så husker jeg ingen ting fra det han sa.....Får jeg noen stikkord da, at han henter, da kan jeg komme på det. Men jeg husker det ikke. Og i mellomtiden har jeg bare sittet der og stirret...i veggen...ikke tenkt på noe spesielt...eller kanskje av og til...men egentlig bare skrudd av på en måte.....

Hans refleksjon er at bråk hjemme var årsaken til konsentrasjons- og hukommelsesutfordringene. Selv om dette naturligvis ikke bør forstås som noe bevis, vet vi at guttens utsagn støttes av forskning på sammenheng mellom traumer og kognitiv fungering (bl.a. Bücker et al. 2012; Delaney-Black et al. 2002; Saigh et al. 2006), som viser at barn med traumesymptomer har oppmerksomhetsutfordringer. De strever blant annet med læring/arbeidsminne, gjennomføringsevne og verbal intellektuell fungering.

En av guttene sier at det handler mye om å vilje til å lære. Han svarer slik når jeg spør ham om hva han tror skal til for at urolige barn skal kunne lære på skolen:

Jeg trur...det er som å tvinge en fugl til å fly når den ikke har lyst til å fly. Rett og slett. For at dette skal funke så er det jo innsatsen til hver enkelt elev, hvis du skjønnte hva jeg mente...Altså, det er det samme som å si at uansett hvor mye arbeid foreldre, si mammafugl, rundt legger til rette for at fuglen skal begynne å fly, uansett om hun kan fly for den, så hjelper det ikke så lenge den ikke har lyst til å vise selv at det er her den har lyst til å være, ikke sant?

Guttens utsagn indikerer at han mener at motivasjon er viktig når det gjelder læring.

Alle de unge sier at praktisk arbeid fungerte best for dem på skolen. De likte å være i bevegelse og å lære gjennom å gjøre ting fremfor å sitte stille ved pulten. En reflekterer rundt måter å lære på og sier:

På barneskolen tror jeg det går ganske greit, for da er du barn og da skjønner du ikke så mye....Men på ungdomsskolen så tror jeg det blir litt viktigere å ha litt fysisk arbeid....fordi at da er det kanskje litt mer motiverende...å gjøre ting...i stedet for å bare sitte hele tiden og bare lære, lære, lære, lære.

En annen forteller:

Når jeg gikk på ungdomsskolen for eksempel, da var jeg så lei av skolen at det var ikke måte på, men da fulgte jeg bare sånne praksis-ting, som gym og kunst-og håndverk og...fag som har noe praksis i seg. Jeg HATA å sitte stille og skrive norske stil eller regne ut matte...selv om jeg var flink i matte, holdt jeg på å si....

Selv om disse to ungdommene ikke forteller om problemer med kognitiv fungering konkret på barneskolen, forteller likevel begge at enkelte skolesituasjoner var utfordrende, og begge sier at de foretrakk praktisk fremfor teoretisk arbeid på ungdomsskolen. Med utgangspunkt i sammenhengen mellom selvfølelse og kognitiv fungering (f.eks. Lupien et al. 2005), kan utsagnene tolkes som at guttene best liker å drive med aktiviteter de mestrer. Sansemotoriske og nevrofysiologiske forholds påvirkning på kognitiv fungering (Moser, 2002) kan også ligge til grunn for at bevegelse og praktisk arbeid fungerte bedre enn teoretiske, stillesittende oppgaver for de unge, uten at man kan konkludere med at dette er tilfelle hos disse guttene.

En av de ansatte forteller at de fleste av guttene i ungdomsenheten har vært utagerende på barneskolen og peker på det hun mener er utfordringene for en vanlig lærer:

Hvis du tar barneskolen da, ikke sant, disse som....de utagerer, de slår andre, de sitter ikke i ro på pulten....Hvis du er en lærer i dag, og skal følge opp 23 i klassen, og du har kanskje en med aspergers som har en grei familie.... og så har du en som er under barnevernet som disse her som vi snakker om nå, som trenger noe spesielt, og så har du kanskje noe mer i tillegg, en som har dysleksi som skal følges opp og så har du disse her andre. Hvordan skal du klare det?

Den ansattes utsagn indikerer en oppfatning om at det å være lærer i en vanlig klasse med ulike elever kan være svært uoverkommelig fordi elevene har ulike behov. Et spørsmål da blir om en slik situasjon åpner for mulighet til tilpasset opplæring slik Opplæringsloven (1998) sier at skolen er forpliktet til.

Den ene gutten forteller at det å plutselig være yngst på ungdomsskolen etter å ha hatt kontroll som eldst på barneskolen, var en utfordring. Utsagnet hans kan tolkes som at han gjenetablerte makt og kontroll i åttende klasse ved å sloss (og å vinne):

Ja, man var jo stor på barneskolen, ikke sant, så...rett tilbake igjen! Nei det er ikke gøy! Og det var da jeg sloss, faktisk, eneste gang jeg har sloss... også...i de siste åtte åra jeg har vært på skolen, så var det i åttende klasse at jeg sloss...

Da var det ikke jeg som var størst, ikke sant, og så kom en tiende-klassing og skulle ta meg...Ja, det endte opp med at...det ble slosskamp....Og så kom fetteren min, når jeg gikk i tiende, så kom fetteren min, da begynte han i åttende klasse...Og det var ingen som turte å kydde med ham...(ler)...For da hadde jeg opplevd hvordan det var, å være minst, å tru han er størst, det var ikke fett...(ler), men likevel...ja, jeg beskytta han veldig godt.

Selv om gutten ikke forteller om hvorfor det å ha kontroll var viktig, er en mulig tolkning at han var sensitiv til hvordan han ble behandlet av de andre, og dermed ønsket å etablere en posisjon der han kunne bestemme dette selv. Denne type behov for kontroll er vanlig hos mennesker som er traumatiserte, da de ofte mangler en følelse av å være betydningsfulle (van der Kolk, 2007). De har en svak følelse av selvverd og er derfor sensitive til hvordan de blir behandlet.

En forteller at han bråkte så mye i åttende klasse at han ble plassert på spesialskole året etter. Der var det mer praktisk arbeid, noe som lettet skolegangen for ham selv om det også førte ham inn i et miljø med negativ påvirkning fra klassekamerater, sier han. Ut i

fra oppgavens forståelsesramme når det gjelder stress, kan guttens fortelling tolkes som at han hadde et høyt stressnivå, som nettopp kjennetegnes ved kroppslig aktivering og utagering (Porges, 2011; Siegel, 1999).

Både de ansattes fortellinger om gutter i enheten generelt og de innsattes egne historier tyder på at utagering har vært en utfordring på skolen for mange unge innsatte gutter. Toleransevindumodellen viser til utagering som en respons på det å være utenfor ens eget toleransevindu for stress (Siegel, 1999). Man kommer i alarmberedskap og blir hyperaktivert med kroppslige symptomer som økt blodtrykk, puls, endret respirasjon og økte muskelspenninger (Porges, 2011). De følelsesmessige reaksjonene er uro, sinne og utagering (Siegel, 1999). Historiene indikerer nettopp slike reaksjoner.

5.2.3 Venner

Jeg ønsket å forstå hva slags innflytelse vennemiljøet hadde hatt på de unge og var nysgjerrig på om venner hadde bidratt til positive eller negative erfaringer for guttene. Alle forteller at de var godt likt og hadde venner da de var yngre. En sier at han var vant til å ta sjefsrollen i klassen. Han var alltid en som gjorde tull og tøys og fikk folk til å le. Forskning viser til at nettopp det å være sammen med andre kan beskytte mot aktivering av stressresponsen (Porges, 2015). Gjennom trygge sosiale relasjoner reagerer organismen med å roe ned stress-systemet slik at man blir mer robust for å håndtere krevende situasjoner. Men hvorvidt de faktisk følte seg trygge med vennene, kan ikke de unges fortellinger slå fast. Gutten som klovnet for å få andre til å le, kan for eksempel ha gjort det nettopp fordi han følte seg utrygg og prøvde å skape trygge relasjoner i et utrygt miljø. Så i hvilken grad de unge har hatt fordel av trygge sosiale rammer som beskyttelsesfaktor i oppveksten, vet vi mindre om.

Men guttene har andre fortellinger om venner. En sier at det var med de eldre gutta at han begynte å ruse seg i ungdomsskolealder. En annen forteller også at han alltid hadde eldre venner. Dette bidro til at han synes det var vanskelig å være på skolen:

Jeg syntes det var....jeg synes ikke det var noe gøy liksom...hadde... fordi jeg alltid har hatt....fra jeg var liten og nå... jeg har alltid hatt eldre venner...de jeg er med liksom...når de på en måte...ikke er på skolen, så har ikke jeg lyst til å gå på

skolen, jeg heller, da har jeg lyst til å være med dem og...gjøre ting sammen med dem og...

Fortellingene kan tolkes som at guttene ble trukket mot eldre venner. Vennene åpnet tydelig for atferd som var uheldig for informantene for de forteller om både rus og skolefravær.

En av guttene mener at det å "henge med feil folk" var grunnen til at han rotet seg inn i kriminalitet. En annen forteller om tilsvarende, men sier:

Jeg er ikke i det miljøet nå, de har flyttet hele gjengen. Og de går ikke på skole lengre.

Guttenes fortellinger indikerer at de ser sammenhengen mellom hvilke venner de har og egen atferd, dette tilfelle det å begå kriminelle handlinger. Utsagnene bekreftes av forskning som viser at vennemiljø har stor innflytelse på om man utvikler normbrytende atferd (Haynie, 2002). På bakgrunn av funnene kan jeg derfor konkludere med at vennemiljøet har hatt både positiv og negativ innflytelse på guttene.

5.3 Mestring innenfor fengselets rammer

5.3.1 Undervisning

Ungdomsenheten oppmuntrer til utdanning, forteller en av de ansatte. De har mulighet til å tilby mer enn en vanlig skole, har kapasitet til å ta seg av ungdom som strever og kan se an eleven med hensyn til hva han trenger. Evalueringsrapporten til Hydle og Stang (2016) viser tilsvarende at ungdommene i enheten følges opp med hensyn til lovbestemte krav til skole og utdanning.

Hvis en av de unge ønsker et annet tilbud enn det ungdomsenheten kan tilby, sørger enheten for å hente inn andre lærere hvis mulig, sier en ansatt. Alle begynner skolegangen i fengselet, men kan gå på tilhørende videregående skole, etterhvert hvis de ønsker. Der tilbys det yrkesfaglige retninger som TIP, altså teknikk og industriell produksjon og RM, restaurant-og matfag. Forutsetningen er at de unge får tillatelse til å bevege seg utenfor fengselet, i følge den ansatte. Mange av guttene i enheten har glede av yrkesfaglig opplæring utenfor fengselet, så det kan se ut som om enheten har evnet å

tilpasse undervisning i yrkesfaglig retning også, slik loven krever (Opplæringsloven, 1998).

De fleste unge synes at det er greit med skole i fengselet, sier en ansatt. En av guttene forteller at han liker skole nå. En annen sier at selv om han gikk lite på skole i årene før fengsling, så har han gått litt på skole mens han er fengsel fordi det ikke er så mye annet å gjøre. På spørsmålet mitt om hva han liker best å gjøre, svarer han:

Da er det norsk, engelsk og naturfag. Så da har jeg litt sånn lekser på cella og sånt, og det går fint, for da har jeg litt sånn å drive med liksom.

Både de ansatte og de innsattes fortellinger indikerer at skole i fengselet fungerer som en grei avveksling i en ellers ganske kjedelig hverdag. Mens en del ungdom i vanlig skole er urolige for ting i hjemmet og dermed ikke får med seg undervisningen på skolen, hjelper det på motivasjonen å være i fengsel, med ro og uten rus, forteller en ansatt, og legger til:

De er jo intelligente mennesker, men det er bare at de aldri har fått vist det. Og det er veldig viktig for dem. Det er en enorm seier. "Jeg var jo ikke dum i matematikk, det var bare meg som trodde det". Familieforhold for eksempel, ikke sant? Søsken, alt egentlig, i en ungdoms liv...Det er jo faktisk ganske...Foreldre som skilles, foreldre som ikke fungerer, en far som er...Altså, det er HAUGER av ting, som kan virke inn på en ungdoms evne til å lære.

Den ansattes fortelling kan tolkes som at fengselets begrensninger også kan bli til muligheter for ungdommene. Det å ikke ha kontakt med familie og venner bidrar samtidig til at de slipper belastninger fra omgivelsene utenfor fengselet. Og fordi det er lite som skjer av aktiviteter i fengselet, får de unge tid og ro til skolearbeid.

En ansatt bekrefter at i fengselet kan skolen bli en positiv ting for mange, og legger til at en av ungdommene klarte VG2 på et halvt år fordi han var så motivert.

Timeplanen i ungdomsenheten er fra kl. 9 - 14. Det er små klasser, noen ganger bare en elev om gangen så elevene kan lære på en annen måte enn tidligere. Helhetlig tenkning for de unge er vesentlig, sier en ansatt. Man må jobbe rolig og tette igjen kunnskapshull. Pedagogisk ansvarlig skaffer ofte til rette de bøkene som ungdommen arbeidet med på den gamle skolen før han ble satt inn i fengsel. Hvis ungdommen har mistet mye av

tidligere skolegang, sørges det for at han kan fylle igjen hull med aktuelle bøker. De ansattes beskrivelser av undervisningen i enheten viser hvordan enheten håndterer kravene fra Opplæringslovens § 1-3 (1998) som omhandler skolens plikt til å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs evner og forutsetninger. En ansatt mener selv at enheten evner å tilpasse undervisningen til de unges forutsetninger. Noen unge har for eksempel ikke skolekondisjon til mer enn 10 minutters arbeid én dag, mens de kanskje klarer to timer dagen etter. Man må derfor hele tiden følge med på ungdommens respons og oppfatte hvordan han har det, sier den ansatte. Men det er krevende å være lærer i enheten:

Du er nødt til å være sensitiv, å forstå at nå er han sliten, eller nå må vi variere, eller nå må vi ta en pause eller nå må vi gjøre noe helt annet, ikke sant? Du kommer veldig tett når du har bare en eller to...Og det er kanskje det man blir veldig sliten av også, veldig sliten.

Den ansattes utsagn indikerer sensitivitet i samvær med de unge. Det innebærer blant annet forståelse for og evne til å tilpasse seg de unges toleranse i undervisningssituasjoner (Siegel, 1999).

Det er en god start å begynne med noe de mestrer, sier en ansatt. Det positive hos ungdommene er viktig, og de må være modne nok til å ønske å lære. Det legges vekt på god stemning i klassen for å fremme lærelyst. En ansatt mener det er viktig å formidle at man ser eleven og forsøker selv å bli venn med de som har utfordringer med utagering. Ungdomsenhetens tilnærming støttes av forskning, blant annet Deci & Ryans mer enn tretti års forskning på feltet motivasjon (2012). I deres selvbestemmelsesteori viser forskerne til at blant annet autonomistøttende omgivelser er viktig for elevenes motivasjon. Gode mellommenneskelige relasjoner er en forutsetning, i følge forskerne, likeledes at grunnleggende psykologiske behov er dekket.

Det er tungt å undervise uten å kunne bevege seg, og en ansatt understreker behovet for bevegelse i undervisningen, både for elever og lærere:

Det er viktig, at alt funker. Jeg har hatt undervisningssituasjon med EN elev her hvor jeg på en måte bare måtte sitte i lenestol, veldig tungt, utrolig tungt å ikke kunne, for min del, reise meg opp og bevege meg...Og eleven også, ikke sant, for det satt jo sånne vakter....skjønner du?

Utsagnet kan tolkes som at den ansatte er bevisst egne selvreguleringsmekanismer, noe som er viktig i håndtering av både egne og andres stressreaksjoner (Jespersen, 2015).

Det at samarbeidsklimaet i enheten er godt, er avgjørende for at undervisningen skal fungere, mener en ansatt. Å kunne tilrettelegge for god undervisning, krever at de ansatte snakker sammen, deltar på felles møter og deler informasjon for å lære de unge å kjenne.

5.3.2 Samarbeid og kommunikasjon i enheten

Kommunikasjon innebærer at man forstår hverandres begreper og oppfatninger, slik at man kan snakke om et felles paradigme (Kvernbekk, 2002). Jeg ønsket å undersøke i hvilken grad de ansatte hadde et felles språk seg i mellom, og hvilken forståelsesramme som lå til grunn for deres oppfatning av ungdommene.

Evalueringsrapporten viser at de ansatte i enheten har ulik faglig bakgrunn (Hydle & Stang, 2016). Denne ulikheten kan være en av årsakene til utfordringene som enkelte ansatte hevder at finnes når det gjelder hvordan man oppfatter det som skjer. En ansatt forteller for eksempel at det lett kan oppstå spenningsfelt mellom de som mener at ungdommene er bevisste i sine valg av handlingsstrategier og er manipulerende, og de som mener at de unge har uregulerte traumereaksjoner. Om dette er et nyttig skille eller om det egentlig er to sider av samme sak der begge et uttrykk for hjelpeløshet, er likevel et relevant spørsmål, synes den ansatte. En annen uttaler at Kriminalomsorgen fremdeles er preget av læresetningen om at man er profesjonell og at det er sidestilt med å ikke reagere. Dette kan lett resultere i at man selv utagerer på egne følelser, egen frykt og redsel, og gjøre ting man ikke skulle gjort, mener den ansatte, som legger til at ungdomsenheten er av de bedre innenfor Kriminalomsorgen, selv om man kunne arbeidet enda mer med dette.

Nettopp det å tåle følelser og å akseptere de kroppslige reaksjonene en følelse innebærer, er en viktig del av jobben, mener en annen. Utsagn som "jobb er jobb, jeg har et skarpt skille mellom jobb og privatliv, jeg er profesjonell og lar meg ikke påvirke" er irriterende, synes den ansatte, som mener at nettopp det å ikke anerkjenne egne reaksjoner i møte med andres sterke reaksjoner og dramatiske livsberetninger, er å være uprofesjonell. Selv arbeider den ansatte aktivt med å kjenne kroppslig hva som

skjer i møte med andre, akseptere og anerkjenne kroppslige signaler og forstå reaksjonene i lys av egne livserfaringer. Det å formidle i etterkant hjemme at dagen har vært tøff og få aksept for det, hører også med. Prosessen er viktig for å kunne håndtere en krevende arbeidssituasjon med mye utagering uten å bli traumatisert eller utslitt, forteller den ansatte.

Uttalelsene støttes av forskning som viser at det er gjennom kroppen vi kjenner følelsene og at vår oppfatning av verden dermed avhenger av hvordan vi tolker de kroppslige signalene (Damasio & Carvalho, 2013). Derfor vil kontakt med kroppen og forståelse av det som skjer bidra til å trygge ulike krevende situasjoner. En annen ansatt uttaler seg om samme problemstilling, og hevder at det å tørre å ha tålmodighet til å stå i vanskelige situasjoner uten å utagere selv, kan være en utfordring, men mener at det er vesentlig i møte med utagerende ungdom for å kunne snakke dem ned. Kontakt med egen aktivering gjør det lettere å se personen bak utageringen, mener den ansatte. En annen mener at det som er mest traumatiserende, er det vi ikke forstår, og peker på betydningen av å kunne jobbe med ungdommene over tid og skjønne hvem de er. Det åpner for mulighet til samhandling.

Det å se ungdommenes liv i en sammenheng, bidrar også til at vi klarer å tolerere eget stressnivå, forteller en av de ansatte, som sier videre :

Jeg tenker at det som er viktig som jeg kommer med kompetanse på, det er jo barns utvikling, traumer, altså sånne ting. Det å se at den ungdommen som nå er stor og sterk, og ingen vil ha noen ting med... han var en gang en fire år gammel gutt, ikke sant, som ble misbrukt, slått, forlatt...som liksom setter noen spor....Så du må klare å se de i en sammenheng...

Erfaring med ungdom og evne til å se hva de trenger er vesentlig for å kunne være en ressurs i møte med de unge. En av de ansatte forteller om en nyansatt som var "på en annen planet" og som overhodet ikke fungerte med hensyn til å samhandle med de innsatte. Personlighet har mye å si i kommunikasjon med ungdommene. Man må være sensitiv, skjønne hvor de unge er i forhold til aktivering, se når de er slitne og forstå når de er i stand til å ta imot informasjon, mener den ansatte. Mye fravær er også problematisk fordi det er vanskelig å sette inn en vikar som ikke kjenner ungdommene.

I samtale med en av de unge erfarte jeg at gutten var alvorlig og snakket med svak stemme hele tiden, frem til en av de ansatte kom inn for å spørre ham om noe. Da lyste ansiktet hans opp, han smilte for første gang og lo av noe hun sa. Han fortalte etterpå at det er henne han liker best av alle som jobber på enheten. Andre ansatte har også pekt på hennes spesielle egnethet. Noen ansatte har "it".

Fortellingene indikerer altså at de ansatte ser betydningen av å ha et felles forståelse av de unge. Enkelte har en kunnskap som innebærer at de forholder seg til toleransevindumodellen som forståelsesramme (Siegel, 1999), mens andre ser ungdommene annerledes. Egnethet hos ansatte spiller tydelig inn i møte med de unge. Selv vil jeg foreslå at egnethet nettopp handler om det som fenomenologien mener med en væren- i -verden tilnærming til omgivelsene, der den kroppslige persepsjonen av menneskene rundt avgjør hvordan man forholder seg til dem (Merleau-Ponty, 1994). Da er det ikke kun de faglige kunnskapsrammene som begrenser samværet og kommunikasjonen men heller den perseptuelle opplevelsen, dog med en kunnskapsbase som ligger til grunn.

5.4 Stress og regulering

5.4.1 Aktivering

I de foregående deskriptive delene av analysen har vi sett på guttenes bakgrunn og enkelte av rammene i fengsel. I denne analytiske delen søker jeg å forstå hvordan de unge har det nå med hensyn til stress og hvilke kroppslige innganger som finnes til regulering. En fenomenologisk tilnærming med den kroppslige perseptuelle opplevelsen i sentrum både hos informantene og meg selv som forsker, kan bidra til å belyse ungdommenes stressaktivering. Og som teorien har vist, er det opplevelsen av omgivelsene som avgjør graden av aktivering finner sted, ikke omgivelsene i seg selv (Levine & Kline, 2007; Selye, 1950; Anke, 2007).

En gutt forteller om følgende episode:

Her har det skjedd en gang, de gjorde meg skikkelig forbanna, jeg vet ikke hvor lenge siden det var, det var i hvert fall her. Og da klikka det helt for meg, da gikk jeg og dro til speilet et par ganger, og...så gikk det bra (ler litt). Men det er ikke sånn at jeg hadde slått en ansatt, jeg gikk på rommet for jeg var så sur.

En annen forteller at det er mange ulike situasjoner som vipper ham av pinnen og at han har mange regler for hvordan andre skal være for at han kan klare å håndtere eget sinne, og at det ikke skal svartne for ham. Han sier han er veldig god til å lese mennesker, finner raskt ut hvem som snakker sant og hvem som er manipulerende eller bare forteller skrønehistorier. Det er viktig for ham å ha noen å stole på. Aggressivitet og utagering kan også virke som en utfordring for en annen ungdom. Hans dårlige evne til å tolerere egne følelser og strenge regler for hva som er greit for ham, gjør at han ofte utagerer slik at han må isoleres, forteller han. Ungdommenes historier viser at de er svært oppmerksomme på det som skjer rundt dem og at de lett blir aggressive. Historiene kan tolkes som at nevroendokrine reaksjoner påvirker blant annet beredskap og orientering, affekt og handling (Porges, 2011; Payne & Crane-Godreau, 2015). Denne formen for alarmberedskap med hyperaktivering og utagering er noen av kjennetegnene på det å være over eget toleransevindu (Siegel, 1999). Utsagnene indikerer at de unge har et smalt toleransevindu for stress, er i beredskapsmodus med høy aktivering og utagerer lett på situasjoner og personer rundt seg. Andre uttalelser, for eksempel fortellingen til en gutt som sier at han har for mye energi til å sitte stille, ikke klarer å spenne helt av eller kjenne på kroppslige følelser og er rastløs og utålmodig, kan tolkes inn i samme forklaringsramme.

En av guttene, som sitter i et vanlig fengsel, sier at det er en stressfaktor å være innelåst. Fordi Norge forholder seg til barnekonvensjonens prinsipper om barns krav til å slippe å sone sammen med andre voksne innsatte (Barne- og familiedepartementet, 2013), har han vært mye isolert. Han sier:

Ja, så det er litt kjipt å være så veldig mye isolert så jeg tenker at det er ikke noe løsning...og jeg merker det veldig mye på psyken også. Jeg blir veldig sånn...følelsesløs, eller hva jeg skal si....veldig sånn...Ja, det er ikke sunt.

Gutten forteller at han tror isolasjonen gjør at han blir ekstra sårbar for stress, samtidig som han sier at han mister kontakten med følelsene sine. Uttalelsene hans bekreftes av forskning som viser til isolasjon som en faktor som har negativ innvirkning på kroppens stress-system (Porges, 2011). Utsagnene stemmer også over ens med forskning som viser til passivitet og emosjonell nummenhet som en del av symptomene på forsvarsmekanismer som inntreffer ved stress (Porges, 2011), tilsvarende det å være under ens toleransevindu (Siegel, 1999). Guttenes fortellinger kan tolkes som om de er

sensitive til omgivelsene, har et smalt toleransevindu som enten gir seg utslag i hyperaktivering med utagering hvis de blir trigget eller motsatt, reagerer med hypoaktivering og tilbaketrekning og nummenhet. Hvilke mestringsstrategier kan man så finne hos de unge for å håndtere dette smale toleransevinduet?

5.4.2 Å ha kontroll og kroppens rolle

Ungdommenes fortellinger indikerer at de har ulike strategier for å mestre eget stress. En ungdom forteller at han er opptatt av at ting skal være rettferdig og forutsigbart. Hvis for eksempel ungdomsmøtet i enheten blir flyttet til et annet tidspunkt, bli dagen ødelagt for ham, sier han. Han nekter å følge beskjeder og hater at noen står over ham for å fortelle hva han skal gjøre. Guttens utsagn kan tolkes som at han er sårbar med hensyn til å føle seg respektert og å bli sett. Funnene kan knyttes til forskning som viser at de som er traumatisert ofte mangler en følelse av å være betydningsfulle (van der Kolk, 2007). Mange har en svak følelse av selvverd og er sensitive til hvordan de blir behandlet av menneskene rundt seg.

En annen forteller om tilsvarende sensitivitet og sier det er viktig for ham å være sterk:

Det er viktig for meg, altså, jeg skal ikke la noen...Ingen skal få meg til å se dårlig ut. For da må jeg gjøre noe med det. Hvis noen for eksempel disser meg, så må jeg svare. Hvis han får meg til å se dårlig ut foran andre mennesker, det er ikke lurt. Fordi at jeg har et rykte som jeg må holde.

Han har noen prinsipp saker som han har hatt siden han ble sendt på institusjon tidlig i tenårene, sier han, da han følte at mennesker som bare var på jobb skulle bestemme over ham. Han vil ikke at andre skal styre over ham, tar ikke ansatte i fengselet i hånden, snakker ikke pent til dem og vil ikke at de skal være kule med ham. Selv var jeg heldig og fikk håndhilse både da jeg kom og gikk, og vi hadde en hyggelig samtale. Han fortalte at det var annerledes med meg, jeg var ikke ansatt i fengselet.

Gutten som fortalte at han hadde satt opp en vegg mot følelser da han var yngre, forteller sin tolkning av hvorfor:

Når jeg ble nekta så veldig mange ganger så...bygde kroppen min et selvforsvar, evne til å si til hjernen min "ok, ingen hjelper deg, jeg skal klare det selv, da utforsker jeg ting på egen hånd og håndterer ting på egen hånd." Det gikk jo ikke,

alt gikk jo ikke på greip men, for det meste klarte jeg meg selv, og så slutta jeg å spørre om hjelp, i tillegg. Og da ble jeg veldig sånn at ...hver gang noen skulle snakke om følelser så ble det bare...kutta ut det her...Jeg kommer ikke videre på grunn av at jeg....jeg gidder ikke, bli såret, på nytt...og på nytt....og på nytt...

men han sier også:

"...men det var mer før enn nå. Fordi nå... hvis dette hadde skjedd for fire år siden så hadde du ikke fått et ord av meg, det kan jeg love deg, du hadde ikke fått noe ut av meg, faktisk...Det var mere før."

En annen forteller at han synes det er vanskelig å holde seg i ro fordi da kommer det vanskelige tanker og følelser. Men det å drive med en aktivitet eller praktisk arbeid gjør at han kommer i en flyt der han slipper unna det som er krevende:

Altså, jeg prøver å få sånn tunnelsyn da, at du bare tenker på det du driver med og ikke noe annet. For det er mye tanker som kommer inn ellers...Og det å prøve å få stengt det ute...Det er best mulighet med aktivitet, det er den beste muligheten å gjøre det på, ping-pong og sånn...Fordi du bare fokuserer på spillet, ikke sant?..... Det kommer mye dårlige tanker som jeg ikke vil ha der og mye...negativitet egentlig...

Han sier at de negative tankene handler om det å være i fengsel og litt andre ting som det er vanskelig å "deale" med. Han prøver å stenge ute at han sitter i fengsel, har mye tid igjen å sone og sitter mye isolert. Hvis han tenker på det vanskelige, så går det dårlig, hele tiden, sier han.

Kontroll på både seg selv og omgivelsene er tydelig viktig for begge disse guttene, både for å kunne opprettholde en form for forutsigbarhet og trygghet og for å holde vonde følelser på avstand. Forskning viser at folk som er traumatisert, oppfatter sin indre verden som en farlig sone, fylt med traumerelaterte tanker og følelser (van der Kolk et al. 2007) . Dessverre vil denne unnvikelsestaktikken føre dem lengre vekk fra realitetene i nåtid og paradoksalt nok øke personens tilknytning til fortiden og de vonde opplevelsene, i følge van der Kolk et al. (2007). Heldigvis uttaler den ene gutten at han har mindre behov for å kontrollere følelsene sine nå enn tidligere. En av grunnene til det kan være at han nå har et større toleransevindu for hva som virker aktiverende på ham (Siegel, 1999). Et utvidet toleransevindu kan komme fra det å være trygg på egne

følelser, som igjen handler om hva man kjenner kroppslig (Damasio & Carvalho, 2013), uten at jeg kan konkludere med en sammenheng slik hos denne gutten.

Guttenes fortellinger indikerer også at kontroll av kroppen fungerer som mestringsstrategi for dem. Disse funnene stemmer overens med forskningen som viser hvordan følelser og kropp er forbundet (Damasio & Carvalho, 2013) og hvorfor kroppen derfor lett får en viktig rolle når det gjelder å beskytte seg mot ubehagelige følelser (Heim et al. 2000). Kontroll av kroppen blir derfor viktig hos guttene, blant annet gjennom trening. På spørsmålet om han trener for å få kontakt med kroppen, svarer en innsatt:

Jeg tror at det er mer for å komme litt UT av kroppen. For at jeg liker å forsvinne i ting. Skjønner du hva jeg mener? Jeg liker at når jeg trener, så tenker jeg bare på trening, jeg tenker ikke på noe annet. Når jeg ligger på cella, så tenker jeg veldig mye og...mye negativt og....Så det er liksom sånn...det er greit å forsvinne lite grann...fra virkeligheten.

En annen av ungdommene forteller at han har fått mer muskler mens han sitter inne i fengselet. Han synes det er bra og sier:

Nei, det er litt greit å ta vare på kroppen sin da, det er litt greit å...når du får veldig bra selvtillit etterhvert da, når du ser at du begynner å få litt sånn markering i kroppen og det føles godt da.

En av guttene forteller at han har symboler på mye av det han har opplevd i livet sitt tatovert på kroppen. Så hvis man virkelig ser etter, så finner man hele livshistorien hans der, sier han.

En svarer slik på spørsmålet om han er opptatt av kontakt med eller kontroll av kroppen:

Jeg er veldig opptatt av kontroll, ikke, kontakt, dessverre. Jeg vet ikke hvordan...på en mildest måte....Jeg er ikke så glad å dele følelsene mine...liksom, på en måte...jeg bryr meg ikke. Jeg vil heller ha kontroll over hva som skjer, jeg er liksom sånn... små-kontrollfrik.

"Jeg hater å trene bein" uttaler en av guttene, "mine bein er sånne tynne kyllingbein!". En annen sier "Æsj!!" når jeg spør ham å hvordan det ville vært å kjenne på føttene som en del av det å komme i kontakt med kroppen. Guttenes uttalelser kan tolkes som at kroppslige uventede eller ubehagelige reaksjoner virker skremmende for dem. Damasio & Carvalho (2013) hevder at det er gjennom kroppslig sansning vi kjenner følelsene. Opplevelser og erfaringen blir tillagt emosjonell verdi, basert på signaler fra kroppen. Mange som er traumatisert, forsøker å unngå kroppslig krevende sansesignaler fordi deres erfaring tilsier at slike signaler betyr problemer med å kontrollere følelser (van der Kolk et al. 2007). Heim et al. (2000) peker på at vedvarende negativt stress på denne måten får store konsekvenser for et menneskes fysiske og psykiske helse. En mulig tolkning av ungdommenes fortellinger er at ungdommenes behov for kontroll nettopp handler om å forsøke å unngå ubehag med hensyn til enkelte typer kroppslige signaler. På denne måten blir kontroll av kroppen også kontroll av følelser. Og som funnene i første del av dette kapitlet også viser, er det å ha kontroll tydeligvis en mestringsstrategi for disse ungdommene.

En av guttene fortalte at kroppen ikke på noen måte var en ressurs for ham, snarere tvert i mot. På spørsmål om han liker å bruke kroppen svarte han:

Nei. Ikke ting som får meg til å svette. Det liker jeg ikke. Ikke uten at jeg må det. Men hvis jeg skrur på mopeden min, og ligger under der og har det tungt liksom, det gjør jeg liksom. Men jeg utsetter ikke meg selv for å bli sliten uten at jeg må det. Jeg får vondt i hodet når jeg løper.

Selv oppfattet jeg at gutten hadde svakt håndtrykk, svak stemme og lite kroppslig energi. Både mine inntrykk og guttens utsagn kan tolkes som et uttrykk for å være under toleransevinduet. Det innebærer en kroppslig *hypoaktivering* med redusert blodtrykk og puls, respirasjon og ikke minst muskeltonus (Porges, 2011). Man er passiv og tilbaketrukket, føler seg slapp, viljeløs og ofte ute av stand til å handle (Siegel 1999). Med utgangspunkt i forskning vedrørende sammenhengen mellom traumatisering og det å forsøke å unngå kroppslig krevende sansesignaler (van der Kolk et al. 2007), kan det hos denne gutten uttrykke seg gjennom at han misliker å bruke kroppen og bli svett.

5.4.3 Selvregulering og regulering

Ungdommenes fortellinger indikerer at de har ulike selvreguleringsmekanismer for å roe seg ned, noen mer bevisst og uttalt enn andre. For eksempel hadde en av guttene et ben som gynget raskt hele tiden under samtalen vår. Han sa at han gjorde det for å slippe ut litt kroppslig spenning og at han hadde vært slik siden barneskolen. En annen fortalte at det å trene hardt i timevis fikk ham til å roe seg ned etterpå. Han hadde også drevet litt med ekstremsport. Følelsen av adrenalin og at det er med livet som innsats kjennes godt både før, underveis og etterpå, sa han.

En fortalte at det han gjorde hvis han ble veldig glad, noe han sjelden ble, var å gå for seg selv og riste voldsomt på hendene, nesten som kramper. Han klarer å holde igjen, men det kjennes bedre å gjøre det, sa han. Kroppslig (somatisk) regulering har vist å fungere som et godt verktøy til å stabilisere og regulere atferd- og følelsesutfordringer (Warner et al. 2014). Ungdommenes historier kan tolkes som at de bevisst eller ubevisst klarer å gjennomføre en form for kroppslig regulering for å få ut kroppslige spenninger, for å kunne roe seg ned eller for å unngå å bli overveldet følelsesmessig.

En av guttene sier at han er veldig glad i musikk og har musikk på øret omtrent hele tiden. Han er også glad i å synge og forteller:

Ja, jeg føler meg jo fri og kan slippe ut følelsene mine, enda mer spesifikt... De sangene jeg velger å synge er...jeg vet ikke, sensitive? Velger jo veldig ofte de sangene som er...ja, litt sært da vil noen si, veldig rolige sanger, så jeg kan faktisk sleppe ut...det jeg føler....

Han har en oppfatning av hvordan både trening og musikk virker på ham:

Ja, det med trening gir meg adrenalinkick for å hisse meg opp, musikk gjør meg avslappet....Så det er liksom pluss-minus i et batteri, i en strøm-kontakt da, må ha begge. Kommer det for mye med av det ene, så sprenger det jo.

Jeg tolker guttens utsagn som at han er bevisst behovet for å regulere egen aktivering og at han føler at han har verktøy som gir ham følelsen av å ha kontroll over egne behov. Forskning viser nettopp at denne type trygghet kan bidra til å øke opplevelsen av mestring og tilstedeværelse (Jespersen, 2015).

En av guttenes uttalelser kan tyde på at han benytter tatovering som en form for selvregulering. Han sier:

Jeg søker etter spenning, jeg søker etter smerte for å roe meg ned. Jo, da vi snakket om smerte, da kom jeg på en ting....som hjelper meg å roe meg ned, da er det liksom...da har det nådd toppen, av alt... tatovering!! (ler) Jeg synes det faktisk er behagelig....det er så....sinnsykt deilig!

Forskning viser imidlertid at overdreven tatovering også kan betegnes som selvskading (Scaer, 2005). Men selvskading kan generelt sees som en måte å regulere kroppens psykologiske og biologiske tilstand på hos dem som har opplevd at vanlig form for selvregulering har blitt forstyrret gjennom tidlig traumehistorie (van der Kolk, 2007). Gutten uttrykker nettopp at han synes det er deilig og kjenner seg rolig når han blir tatovert.

En ungdom, som nå har store utfordringer med hensyn til utagering, forteller at han var veldig urolig på ungdomsskolen. Derfor orket han ikke å være på skolen og røykte heller hasj med vennene. Gutten selv peker ikke på at hasjrøykingen har sammenheng med regulering av stress. Likevel kan nyere rusforskning, med alternative forståelsesrammer sammenliknet med tidligere forklaringsmodeller, være med på å belyse enkelte årsakssammenhenger. Forskningen viser nemlig at stressresponsmekanismer med rot i tilknytningsskader eller andre traumatiske opplevelser kan være involvert i rusavhengighet, der rus fungerer som et middel til regulering av stressaktivering (Maté, 2012). Jeg har imidlertid ikke holdepunkter for å hevde at rus ble benyttet som en form for selvregulering hos denne ungdommen.

På spørsmål om det kunne være en idé å forsøke å forstå hvorfor kroppen reagerer som den gjør ved stress-situasjoner og å lære seg teknikker for å regulere høy aktivering, svarer en av guttene at han gjerne skulle kunnet det, men at han ikke tror at det finnes noe som kunne hjelpe ham. Han er en person som oppsøker spenning hele tiden, så det ville vært vanskelig å be ham å jobbe mot det han står for, sier han.

En annen av guttene sier han ikke tror det ville fungert for ham, men sier samtidig:

Ja, jeg skulle gjerne hatt noen løsninger på det, hvordan jeg kan få stress-nivået ned. Ja, det er helt klart. Men jeg vet ingen ting om det altså men...jeg skulle ønske det, ja.

Guttenes utsagn kan tolkes dithen at de kunne hatt nytte av bedre kontakt med kroppen og forståelse av sansesignaler. Det er gjennom kroppen vi kjenner følelsene og vår oppfatning av verden er dermed avhengig av tolkning av kroppslige signaler (Damasio & Carvalho, 2013). Kunnskap om kroppen og kontakt med sansesignaler kan derfor bidra til å trygge ulike krevende situasjoner. Og kroppslig trygghet vil kunne øke opplevelsen av tilstedeværelse og mestring (Jespersen, 2015).

5.4.4 Ansattes fortellinger stress og regulering

En ansatt hevder at selv om det er lite ekstrem utagering i ungdomsenheten, så er ungdommene sårbare med hensyn til å bli aktivert. Når de ankommer enheten, er de i alarmberedskap, altså aktivert hele tiden, og mange er aggressive mot de voksne, sier den ansatte. Den ansattes fortelling kan tolkes som at de unge har en stressreaksjon på det å komme i fengsel som innebærer aktivering med affekt, beredskap og orientering til omgivelsene (Payne & Crane-Godreau, 2015). Den ansatte forteller videre at i denne situasjonen er de unge ikke i stand til å ta imot mye informasjon om gangen, så opplysninger om innlåsingstider, måltider og annet må gjentas mange ganger før de får det med seg. Uttalelsene stemmer overens med forskning på sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering der man har funnet at opplevd stress påvirker kognitiv fungering (bl.a. Lupien et al. 2005; Elzinga & Roelofs, 2005; Lindahl et al. 2005)

Ungdommene er ekstremt sårbare for misforståelser, i følge en annen, som på bakgrunn av sin erfaring mener at de unge ikke forstår hva som skjer inni dem, og at kroppslig aktivering fremkaller noe skremmende hos guttene. De mangler evnen til å stå i følelsesmessige situasjoner og utagerer ofte på ubehagelige kroppslige signaler, for eksempel gjennom lovbrudd eller selvskading, sier den ansatte. Uttalelsene kan knyttes til forskning på tilsvarende sammenhenger. Det er gjennom kroppen at vi kjenner følelsene fordi opplevelser og erfaringer blir tillagt emosjonell verdi, basert på kroppslige signaler (Damasio & Carvalho, 2013). Derfor vil mange som er traumatisert, forsøke å unngå kroppslig krevende sansesignaler fordi deres erfaring tilsier at slike signaler betyr problemer med å kontrollere følelser (van der Kolk et al. 2007). En måte å håndtere det som er kjennes overveldende på, er å utagere (Siegel, 1999).

De unge er svært oppmerksomme på omgivelsene, sier en ansatt, de er eksperter på "scanning". De ser hvilke muligheter som finnes og er veldig flinke til å huske detaljer vedrørende interiør og hvilke muligheter som finnes til å komme seg unna fare. De forsøker å kartlegge hvem som liker dem og hvem de kan stole på, forteller den ansatte. Uttalelsene kan tolkes som at ungdommene er i en stressreaksjon som tilsvarer en forberedelse til kamp- eller flukt (Porges, 2015).

Men det er ikke situasjonen i seg selv som er utfordringen, men heller personens oppfattelse av det som skjer (Levine & Kline, 2007; Selye, 1950; Anke, 2007). Det å tåle velbehag og å ha det bra er også en utfordring for mange, sier en ansatt. De unge tolker ofte ting negativt fordi de ikke er vant til at folk vil dem vel, og da er angrep det beste forsvar. De er i aktivert og søker kontroll hele tiden, ifølge en annen: Kontrollen handler for en stor del om å opprettholde en form for trygghet gjennom å unngå å komme i kontakt med egne følelser.

De innsatte vil kunne ha glede av reguleringsteknikker som yoga, meditasjon og fysisk aktivitet, hevder alle de ansatte jeg snakket med. En av dem tror at det kan bidra til ro og klargjøring av tanker. Å klare å gi slipp på det man ikke kan gjøre noe med her og nå, vil kunne minske aggresjon. Uttalelsene støttes av forskning som viser at tilgang på egne følelser og det å være trygg på det man kjenner kroppslig, slik man kan oppnå gjennom somatisk regulering, vil kunne øke opplevelsen av tilstedeværelse og mestring (Jespersen, 2015). En ansatt forteller at de fleste unge i enheten liker fysisk aktivitet og at gymtimene er de timene de er mest delaktige i.

En mener at det kunne vært en god idé for ungdommene å lære litt om egne stressreaksjoner. Det krever imidlertid at de våger å vise noe sårbarhet og åpenhet, hvilket er vanskelig for mange av dem, sier den ansatte. De må forstå konseptet "å se inn i egen kropp". For mange er det uvant fordi de ikke har et forhold til kroppen sin som noe annet enn et vedheng, forteller den ansatte. På spørsmålet om det kunne vært bra for de innsatte og ansatte å ha et felles språk for det som handler om aktivering og regulering, svarer den ansatte at det absolutt kunne vært både nyttig og viktig. Utfordringen vil bli at det raskt oppstår et spenningsfelt mellom de ansatte som oppfatter ungdommenes problematferd som bevisste valg og de som mener at de unge handler uregulert og hjelpeløst, tror den ansatte.

5.5 Oppsummering og drøfting av funn

5.5.1 Ungdommenes historie

Ungdommenes fortellinger indikerer at de har hatt vanskeligheter hjemme som barn. De ansattes erfaringer generelt viser at mange unge innsatte gutter hatt en krevende oppvekst med mangelfull forståelse og beskyttelse fra de voksne. De fleste har hatt kontakt med hjelpeapparatet, da særlig barnevernet, over tid. Det er derfor grunnlag for å anta at de unge ikke har hatt fordelene av gode tilknytningsrelasjoner mellom foreldre og barn og en anerkjennende oppdragelsesform, som virker beskyttende mot kriminalitet (Olsen et al. 2016). Revold (2015) viser i artikkelen "Innsatt og utsatt" om levekår før og under soning av fengselsstraff, til en sammenheng mellom en rekke oppvekstproblemer som fattigdom, vold og overgrep, psykiske problemer og senere kriminalitet. Tilsvarende forteller Hydle og Stang (2016) i evalueringsrapporten av ungdomsenheten at alle ungdommene som forskerne snakket med fortalte om en traumatisk oppvekst. Men av mine tre unge informanter er det kun en som forteller om alvorlige traumatiske hendelser i oppveksten. De andre to formidler det jeg tolker som symptomer på å måtte tilpasse seg vanskeligheter hjemme, uten at de selv reflekterer over at de hadde en krevende oppvekst. To av guttene forteller også at de ser på familien som en ressurs utenfor fengselet. Finnes det andre mulige tolkninger av hva som har hatt innflytelse på guttenes atferd og det å begå kriminelle handlinger, ut fra funnene i denne studien? Jeg kommer tilbake til dette i slutten av kapittelet.

Guttene forteller om utfordrende læresituasjoner på skolen og historiene kan tolkes som at skolen i liten grad greide å gjennomføre tilpasset opplæring for disse ungdommene. Den ene gutten sier at han hadde ekstremt dårlig korttidshukommelse og mener selv at årsaken var mye bråk hjemme. Årsakssammenhengen støttes av forskning på sammenhengen mellom traumer og kognitiv fungering (bl.a. Bücker et al. 2012; Delaney-Black et al. 2002; Saigh et al. 2006). Imidlertid begynte denne gutten uoppfordret å fortelle meg om straffesaken sin. En refleksjon i etterkant er om jeg selv tok tilstrekkelig hensyn til nettopp denne guttens kognitive svikt. Kan han ha fortalt meg mer enn han egentlig ønsket fordi han glemte hensikten med at vi skulle snakke sammen? De to andre forteller om kroppslig uro og vanskeligheter med å sitte stille. Deres historier kan sees som at de er i en form for kroppslig beredskap, med endret

spenningsnivå i muskulatur og orientering til omgivelsene, begge symptomer på stressaktivering (Payne & Crane-Godreau, 2015). En slik slutning er imidlertid basert på at man aksepterer et paradigme med utgangspunkt i en helhetlig forståelse av kroppslig stress. I en slik forståelsesramme er en stressreaksjon en kroppslig forberedelse til kamp, flukt eller immobilisering (Porges, 2015), der både kroppslig uro og beredskap samt kognitive utfordringer, er symptomer på nettopp denne neuroendokrine reaksjonen (Payne & Crane-Godreau, 2015). To av guttene forteller likevel at de fungerte greit med hensyn til læring på barneskolen. Alle tre foretrakk imidlertid å lære gjennom praktisk, fysisk arbeid. En mulig årsak til dette kan være at de mestret dette bedre, noe som igjen førte til bedre selvfølelse og bedre kognitiv fungering (f.eks. Lupien et al. 2005). En annen årsak kan ha sammenheng med hvordan sansemotoriske og nevrofysiologiske forhold påvirker kognitiv fungering (Moser, 2002). Imidlertid er begge disse teoriene kun alternative forklaringer.

Forskning viser at det å mestre skolen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for hvordan de unge får det senere i livet med hensyn til levekår og helse (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Risiko for å falle utenfor i voksen alder er større med manglende utdanning. Tallene fra Bufdir viser særlig store skoleutfordringer hos barn og unge som har eller har hatt tiltak fra barnevernet. Studien "Former welfare clients in prison: education and self-reported learning problems" (Hetland et al. 2015) viser at rundt halvparten av respondentene i den yngste aldersgruppen forskerne undersøkte, nemlig gruppen 18-24 år, var tidligere barnevernsklienter. Mine funn viser tilsvarende at mange unge innsatte har hatt kontakt med barnevernet. Altså vil jeg påstå at tallene til Bufdir (2017) er bekymringsfulle både for de unge informantene og for ungdom generelt i enheten. Sammen med forskningen på risikofaktorer vedrørende det å begå kriminalitet, som oppvekstproblemer (Revolv, 2015; Hydle & Stang, 2016) og skolesituasjoner som utagering, skoleskift og frafall (Duroy, 2016), tydeliggjør tallene fra Bufdir (2017) hvor sårbare unge innsatte er med hensyn til å fungere i skolesituasjoner. Oppsummert viser altså forskningen at det å mestre skolen har stor betydning for hvordan man får det senere i livet, samtidig som oppvekstproblemer ofte fører til at man ikke mestrer skolen. Forskningen tydeliggjør etter min mening igjen hvor viktig det er at man forstår

hva som ligger bak barns atferd, for eksempel uro og utagering i skolesammenheng, slik at man får til tilpasset opplæring for alle.

Jeg var nysgjerrig på om ungdommene hadde hatt det vanskelig sosialt, for eksempel om de hadde blitt mobbet i barndommen, eller om de hadde vokst opp i trygge sosiale rammer. Slike fortellinger kunne bidra til å forstå om vennemiljøet hadde vært en stressbelastning eller motsatt, fungert som en beskyttelsesfaktor mot stress (Porges, 2015). Guttene fortalte at de hadde hatt venner og var godt likt. Imidlertid inneholdt utsagnene ikke noe som ga rom for å konkludere med at vennemiljøene hadde vært såpass trygge at guttene hadde profitert på dette som en beskyttelse mot stress, slik forskning viser at er mulig med trygge sosiale relasjoner (Porges, 2011; 2015). Men motsatt fortalte guttene heller ikke om mobbing. En mulig antagelse er derfor at de verken fikk beskyttelsesfaktoren som trygge sosiale relasjoner kan bidra med for å forebygge stress, eller stressbelastningen det innebærer å bli mobbet (Porges, 2011; 2015).

Men guttenes historier om venner kan være med på å belyse noen av årsakene til at de begikk alvorlig straffbare handlinger. To av guttene forteller at de likte å være sammen med de som var eldre. Forskning viser at nettopp det å være med eldre ungdommer er en økt risikofaktor fordi ungdom utvikler økende normbrytende atferd med økende alder (Rebold, 2016). Det "å henge med feil folk" var årsaken til at han rotet seg inn i kriminalitet, sier en av ungdommene. Han mener at det har mye å si hvem man er sammen med. Guttens utsagn bekreftes av forskning som viser at vennemiljø har stor innflytelse på om man utvikler normbrytende atferd (Haynie, 2002). Forskningen peker imidlertid også på at det å endre vennemiljøet kan bidra til at ungdommene kommer seg ut av kriminalitet. Dette innebærer altså en endring i miljøet, ikke hos personen selv.

Jeg kan altså ikke fastslå om vennemiljøet påvirket ungdommenes aktivering positivt eller negativt, men har flere indikasjoner på at vennemiljøet virker inn med hensyn til å utvikle alvorlig normbrytende atferd.

5.5.2 Mestring innenfor fengselets rammer

Utsagnene til de ansatte viser at ungdomsenheten søker å tilpasse undervisningen til den enkelte ungdommens evner og forutsetninger, slik Opplæringsloven (1998) sier at enhver skole er forpliktet til. Gjennom sensitivitet til hvor mye de unge orker å konsentrere seg, anskaffelse av tilpasset undervisningsmateriell og vektlegging av positivitet og motivasjon hos de unge, tilrettelegger enheten for at alle de unge skal mestre og trives med undervisningen i fengselet. De unge informantene formidler selv at de trives med undervisning i fengselet. Fortellingene deres indikerer at rammene som fengsling innebærer legger til rette for en ro som de unge ikke har fått i samme grad tidligere. Ungdommens utsagn om at det ikke er så mye å gjøre i fengselet, det faktum at de faktisk er innelåst og ikke kan gå noen steder, og ansattes fortellinger om krevende familieforhold for de unge, kan si oss noe om mulighetene som ligger i undervisning og læring i fengselet generelt. Og da blir det viktig å tilpasse undervisningen til de unges forutsetninger og behov.

De ansattes fortellinger samt evalueringsrapporten fra den samme enheten (Hydlye & Stang, 2016), kan tolkes som at ungdomsenheten evner å tilrettelegge for undervisning for de unge i tråd med Lovbruddsamtalen (KRUS, 2013), der kognitiv restrukturering regnes som et middel til å forebygge kriminalitet. Hvis tolkningen stemmer så viser det at enheten evner å få til det som en studie konkluderer med at er avgjørende for skole i fengselet. I denne studien av utdanning og lærevesker hos tidligere barnevernsklienter som sitter fengslet, peker forskerne nettopp på at det er avgjørende at skolen i fengselet retter spesiell oppmerksomhet mot de innsattes begrensede kvalifikasjoner og problemer når det gjelder læring (Hetland et al. 2015). Studien til Hetland et al. (2015) peker på betydningen av blant annet godt samarbeid med skolen den innsatte tidligere har gått på. Dette er viktig for å kartlegge faglig bakgrunn, samt preferanser og evner hos den innsatte, slik ungdomsenheten også søker å få til. Studien peker også på empiri som viser at lese- og skrivevanskeligheter som regel først og fremst er miljø- og erfaringsbasert, og understreker betydningen av at fengselet legger til rette for å avhjelpe disse problemene.

De ansatte informantene mener det er viktig å forstå hvordan de unge har det og hvor deres reaksjoner kommer fra. Felles forståelse av traumatisering og stressaktivering er viktige bidrag til gode rammevilkår og kommunikasjon mellom de ansatte. Imidlertid har de ansatte ulik faglig bakgrunn, i følge evalueringsrapporten til Hydle & Stang (2016). Det kan være en av årsakene til at det i følge en ansatt kan oppstå spenningsfelt mellom de som mener at ungdommene er bevisste i sine valg av handlingsstrategier og er manipulerende, og de som mener at de unge har uregulerte traumereaksjoner. Vitenskapsteoretiker Thomas Kuhns mente at ulike verdensanskuelser, altså ulike paradigmer, former ens syn på hvordan fenomener oppfattes (Kvernbekk, 2002; Neumann & Neumann, 2012). Ungdomsenheten har i perioden etter disse samtalene med ansatte, innført TBO, traumebasert opplæring for alle som arbeider i enheten. Gjennom deltagende observasjon i et av disse møtene har jeg forstått at kunnskapen skal bidra til å danne et felles forståelsesgrunnlag for hvordan reguleringsvansker oppstår og på hvilken måte man kan møte de innsatte og hjelpe dem til å forbli innenfor eget toleransevidu. Kunnskap om og forståelse av egen aktivering og egne stressreaksjoner er inkludert i opplæringen, noe som kan åpne for kontakt med egne følelser, reaksjoner og tanker rundt dette. Og følelsene kjenner vi gjennom kroppen (Damasio & Carvalho, 2013). Det å få tilgang til og være trygg på egne følelser vil dermed kunne bidra til økt følelse av tilstedeværelse og mestring i situasjonen (Jespersen, 2015). Derfor er det viktig for ansatte å anerkjenne egne følelser og kroppslige reaksjoner for å unngå at man selv blir traumatisert av en krevende arbeidssituasjon med mye utagering blant de unge.

5.5.3 Stress og regulering

Samtalene med ungdommene indikerer at guttene er sårbare for stress. Dette medfører en sensitivitet til omgivelsene, til hva folk sier og hvordan de oppfører seg ovenfor dem. Guttenes fortellinger kan tolkes som at de mangler følelsen av å være betydningsfulle og lett føler seg krenket, slik forskning viser at er tilfelle hos mange som er traumatiserte (van der Kolk, 2007). Den tyske filosofen Axel Honneths teori om anerkjennelse kan bidra til å kaste lys over disse mekanismene. Ifølge Honneth er det å føle seg krenket en mangel på følelsen av anerkjennelse, som igjen baseres på selvtillit, selvaktelse og egenverdi (Honneth, 2008). Både gjennom trygge relasjoner innad i familien, som rettssubjekt i samfunnet og som del av det sosiale liv, skapes følelsen av anerkjennelse i

følge Honneth. De unge informantene som er fengslet for alvorlige lovbrudd, kan tenkes å kjenne seg krenket på alle disse nivåene. Funnene har allerede indikert skjøre familieforhold. Som rettssubjekt i rettsvesenet er de dømt og straffet ved å bli fengslet. De er plassert utenfor felleskapet med liten tilgang til å danne trygge sosiale relasjoner. Dermed er sjansen stor for at guttene kjenner seg krenket og reagerer deretter. Imidlertid gir ikke funnene i min studie grunnlag for å konkludere sikkert med om ungdommenes stressaktivering kommer fra dårlige tilknytningsrelasjoner til omsorgsgiver (Ainsworth & Bowlby, 1991; Olsen et al. 2016), traumatiske opplevelser i barndommen (Saigh et al. 2006; Delaney- Black et al. 2002), eller det å sitte fengslet etter å ha blitt straffedømt (Revoll, 2016).

Kroppslige reaksjoner på å være utenfor toleransevinduet virker skremmende for guttene, slik jeg tolker deres fortellinger. De forstår ikke hva som skjer og mangler evnen til å stå i følelsesmessige situasjoner. De forsøker derfor å dempe reaksjonene ved å utagere, enten mot seg selv gjennom selvskading eller mot omgivelsene ved slossing, lovbrudd eller annet, kjente reaksjoner på stressaktivering (Porges, 2015; Payne & Crane-Godreau, 2015). I den situasjonen er de unge også lite mottagelig for praktisk informasjon og husker ikke hva som blir sagt til dem, sier de ansatte. Vanskeligheter med læring, tenkning og problemløsning er blant det som kjennetegner å være aktivert (Porges, 2011). Og det er viktig å merke seg at det ikke nødvendigvis er situasjonen i seg selv, men personens automatiske reaksjon som utløser reaksjonen, basert på både situasjonen, personens tidligere livserfaringer og hans evne til selvregulering (Levine & Kline, 2007; Anke 2007). Knyttet til fenomenologisk tenkning kan man si at aktiveringen skjer ved at verden erfares gjennom personens egen unike livserfaring, ens profil (Neumann & Neumann, 2012). Opplevelsen kan betegnes som en indre, gjensidige relasjonen mellom verden og menneskekroppen. Men hva skjer hvis denne relasjonen oppleves som overveldende? Et budskap i Merleau-Pontys kroppsfilosofi (1994) er en underforstått oppfordring å søke å være fullt og helt til stede i verden gjennom å kommunisere gjennom en åpen, mangetydig tilstedeværelse. Jeg tolker de unge informantenes utsagn som at denne type åpenhet til omgivelsene er for krevende for dem, og at de tvert i mot søker å *beskytte* seg mot det som skjer rundt dem. Forskning viser at trygghet er viktig for å roe ned stress-systemet (Porges, 2011). De unge informantenes fortellinger indikerer at de har mestringsstrategier for å skape

denne trygghet og dermed håndtere stressaktivering på sin egen måte. De er opptatt av å ha kontroll over hva som skjer rundt dem. Historiene deres kan oppfattes som at kroppen spiller en viktig rolle i å kontrollere følelser. Min tolkning av guttenes fortellinger er at kroppslige signaler som er ukjente og/eller ubehagelige virker truende, mens signaler fra velkjente situasjoner som for eksempel trening eller tatovering er håndterbare og dermed noe de oppsøker. Utsagnene indikerer at denne type aktiviteter blir benyttet som flukt fra vonde tanker som igjen kan skape kroppslig ubehag, eller for å skape trygge sansesignaler som fremmer positiv tenkning. Min tolkning av guttenes fortellinger er at de benytter mestringsstrategier som viser til det som betegnes som både top-down og bottom-up prosesser (Damasio, 2001), der en top-down prosess viser til tankenes påvirkning på sansning og følelser, mens bottom-up prosesser handler om hvordan sansning og følelser påvirker tankene. I en slik fortolkningsmodell forsøker guttene å styre følelsene sine gjennom å gjøre aktiviteter som fremkaller kjente kroppslige sansesignaler og trygge følelser for å unngå at tankene leder til utrygge signaler og ubehagelige følelser. At kroppslig aktivering kan fremkalle følelser som oppfattes som skremmende, bekreftes også av forskning på traumatiserte (var der Kolk et al. 2007). Men forskning viser også at nettopp denne unnvikelsesstrategien i stedet kan føre dem lengre vekk fra nåtiden og heller øke personens tilknytning til fortiden og de vonde opplevelsene (van der Kolk et al. 2007). Dermed kan guttenes mestringsstrategier virke mot sin hensikt og ikke skape den tryggheten de trolig søker.

Ungdommenes utsagn vedrørende betydningen av utseende sitt, for eksempel det å ha muskler og tatovering, kan tolkes som at de forsøker å kontrollere eller skape en form for identitet. Imidlertid kan denne diskusjon være vanskelig, blant annet fordi begrepet identitet inneholder ulike meninger (Côté, 2006). Det er blant annet forskjell på subjektiv og objektiv opplevelse av identitet. Likeledes vil begrepet oppfattes annerledes blant sosiologer med et gruppefokus enn hos psykologer som er mer individrettet. Med et individrettet blikk kan begrepet identitet lett forbindes med "selvet" (Côté, 2006). Dette var også min tolkning, noe som det kan være interessant å følge videre. En mulig tolkning er altså at ungdommene forsøker, gjennom ytre kroppslige markører, å finne en følelse av "å være seg selv", noe som egentlig handler om å oppleve seg selv og som kommer innenfra (Damasio, 2001). Med et

fenomenologisk blikk på denne tolkningen vil guttenes utsagn indikere at de objekt-gjør kroppen fremfor å oppleve og forstå verden basert på egen kropps sansning av situasjonen og omgivelsene (Merleau-Ponty, 1994). Med individblikket relatert til tilknytningsproblematikk kan guttenes beskrivelser forstås som at de forsøker å tydeliggjøre et svakt "selv". Selvet utvikles i følge forskning i samspill med omsorgsgiver der følelsesmessig avstemning er av stor betydning for hvordan barnet oppfatter seg selv i relasjon til andre (Stern, 2011). Basert på denne oppgavens empiri samt annen forskning (f.eks. Hydle & Stang, 2016; Olsen et al. 2016), er altså en mulig tolkning av guttenes fortellinger, at de i mangel på en tydelig jeg-følelse forsøker å skape en identitet som er ytre-styrt, basert på andres oppfatninger av dem. Dette kan forstås som at de forsøker de å kontrollere egen objektive identitet, mens den subjektive identiteten er svak.

Men fysisk aktivitet og det å være i bevegelse forbindes også med mestring og glede, i følge både de ansatte og de innsatte. De unge informantenes uttalelser om positive effekter av trening på stress, er også vist ved forskning. I en studie vedrørende langtidseffekter av fysisk aktivitet på selvregulering, fant forskerne at deres intervensjon med et treningsprogram over en to-måneders periode, ga svært gode resultater (Oaten & Cheng, 2006). I studien rapporterte også deltagerne selv at de opplevde å ha signifikant lavere stressnivå underveis i øvelsene.

Hensikten med å inkludere empiri vedrørende stressregulering i teorikapittelet var nettopp å peke på i hvilken grad toleransevindumodellen er interessant som forståelsesramme for stressregulering (f.eks. Ferreira-Vorkapic et al. 2015).

Ungdommenes fortellinger om trening og de ansattes utsagn vedrørende unge innsatte gutter, kan tolkes som at mye av den fysiske aktiviteten som guttene velger å delta på innenfor fengselets rammer, er innenfor deres toleransevindu og dermed bidrar til både glede og regulering av aktivering (f.eks. Strong et al. 2005).

Et felles språk for innsatte og ansatte vedrørende stressforståelse kan være nyttig, det indikerer både utsagnene fra de unge informantene og de ansatte. Det forutsetter imidlertid også en felles forståelse av hva som ligger bak aktiveringen, slik ulike paradigmer eier ulike begreper og faglige forutsetninger (Kvernbekk, 2002).

Toleransevindumodellen (Siegel, 1999) kan være et viktig bidrag i så måte, fordi den er

lettfattelig med utgangspunkt i en flerfaglig forståelsesramme med noen grunnleggende begreper som alle kan kjenne seg igjen i. Implementering av modellen forutsetter imidlertid en aksept for betydningen av ulike nevroendokrine sammenhenger. Et nytt språk på følelser og sansning kan også by på andre utfordringer. Med utgangspunkt i fenomenologisk tenkning er det grunn til å anta at fordi språk er med på å skape nye tanker, ikke bare uttale tidligere tenkte refleksjoner og idéer (Merleau-Ponty, 1994), kan språket også åpne for nye oppfatninger av en selv. Nye tanker kan videre skape nye følelser, slik også en av guttene jeg snakket med uttrykte da han uttrykte avsky for mine spørsmål om hvordan det ville være å få 'kontakt med føttene'. Et felles språk kan integreres med utgangspunkt i kjente begreper, trygghet og gjerne litt humor.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner. Selv om utgangspunktet for oppgaven er sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering, og problemstillingen handler om stressaktivering, er egentlig denne måten å tenke på mye mer omfattende. Nyere nevrovitenskapelig forståelse åpner opp for en aksept av det komplekse samspillet mellom kroppen, hjernen, nervesystemet og omgivelsene. Dette er en tenkemåte som gjenkjennes i måten fenomenologien tilnærmer seg menneskets væren-i-verden på, og som også det sosiokulturelle læringssynet representerer, slik jeg ser det. Tenkemåten handler om *at* vi mennesker interagerer med omgivelsene. De nye innsiktene inkluderer imidlertid *hvordan*. Jeg tror det nye kunnskapsteoretiske grunnlaget kan være med på å endre forståelsesrammene for mange ulike aktivitetssystemer.

6 Konklusjon

6.1 Svar på problemstillingens overordnede og underordnede spørsmål

Enhet for analyse i denne studien er stressaktivering. Jeg tar utgangspunkt i et kunnskapsgrunnlag der toleransevindumodellen er sentral. Modellen inngår som fortolkningsramme for å tydeliggjøre både problemstilling, analyse og resultatene av studien.

Hovedproblemstillingens første spørsmål er: Har de unge et smalt toleransevindu for stress? Spørsmålet kan besvares gjennom neste spørsmål: Hvilke kroppslige eller følelsesmessige opplevelser forteller unge innsatte gutter om, som indikerer deres sensitivitet til omgivelsene? Som en del av hovedproblemstillingen ønsker jeg å kartlegge innganger til kroppslig regulering, også relatert til guttenes toleransevindu. Et annet viktig spørsmål er derfor: Hvilke kroppslige muligheter for og barrierer mot regulering av stress beskrives av de innsatte?

Underproblemstillinger til disse spørsmålene er: I hvilken grad bidrar de unges fortellinger fra barndommen til å kaste lys over nåværende toleransevindu? Hvordan var og er deres skolesituasjoner med hensyn til kognitiv fungering?

Konklusjonen på underproblemstillingene presenteres først. Den viser at de unge informantenes fortellinger ikke gir grunnlag for å konkludere sikkert med at nåværende toleransevindu kan forklares ut ifra deres barndomshistorier. Jeg kan imidlertid konkludere med at de unge informantene hadde kognitive utfordringer i grunnskolen. Imidlertid fungerer nåværende skolesituasjon i fengsel bedre for disse ungdommene. Men de unge sitter fengslet fordi de ikke har klart å tilpasse seg samfunnets normer, de fleste ved å utagere gjennom vold, voldtekt, eller annen alvorlig kriminalitet. Ut ifra de unge hovedinformantenes utsagn er det grunnlag for å fastslå at de ikke klarer å håndtere eget stress. Den ene hovedproblemstillingens konklusjon er at de unge har et smalt toleransevindu og blir lett aktivert, noe som ofte fører til utagering og annen skadelig atferd. Deres begrensede toleranse for stress fører til at de er sensitive til hva som skjer rundt dem, og søker å kontrollere både seg selv om omgivelsene. De ansattes fortellinger om unge innsatte gutter generelt, støtter opp om ungdommenes utsagn. Dermed er det sannsynlig at dette gjelder mange unge innsatte gutter generelt.

De unge informantene har kroppslige ressurser slik at fysisk aktivitet og bevegelse kan være en god innfallsport til stressregulerende tiltak. Imidlertid formidler de et behov for kontroll snarere enn kontakt og at det å kjenne på kroppslige signaler kan være krevende. De ansattes fortellinger bekrefter at de fleste innsatte ungdommer i enheten liker fysisk aktivitet, men også at mange er sensitive til å kjenne på kroppen.

Konklusjonen på den andre delen av hovedproblemstillingen er derfor at stressreguleringstiltak for disse ungdommene må ta utgangspunkt i kjente, trygge aktiviteter med en svært varsom tilnærming til kropp og følelser. Et aktuelt utgangspunkt for et slikt tiltak kan for eksempel være gjennom en fysisk aktivitet de unge liker, med gradvis tilnærming til kroppslig sansning. Forståelse, kunnskap og aksept av egen aktivering er av stor betydning. Særlig er dette viktig i sammenheng med sårbar ungdom i fengsel som er spesielt sensitive. Derfor kan kjennskap til et teoretisk rammeverk være nyttig for ungdommene. Men også her bør man gå varsomt frem og benytte et språk som de unge kan relatere seg til, og ikke finner truende eller fremmed.

I etterkant av samtalene i fengslene og gjennom analyse av materialet, satt jeg igjen med en dominerende setning i hodet:

"Disse guttene, som kjemper så godt de kan hele tiden, har verken kontakt med egne følelser eller reaksjoner, og blir skremt av det de kjenner".

Tanken reflekteres i sitatet fra George Orwells bok "1984", publisert først i 1949 (2004):

"It stuck him that in moments of crisis one is never fighting against an external enemy, but always against one's own body".

Konklusjonen viser altså at de unge informantene spesielt og unge gutter i fengsel generelt har smalt toleransevindu for stress. Funnene viser også at guttene har hatt utfordringer med hensyn til kognitiv fungering i grunnskolen og fremdeles trenger nøye tilpasset opplæring for å kunne tilegne seg kunnskap. Men det er mange barn som strever i skolesituasjoner, og mange er urolige med kognitive utfordringer på lik linje med disse guttene. Derfor mener jeg at både oppgavens teoridel med det teoretiske og empiriske grunnlaget for forståelsen av sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering, forståelsen av mulighetene som ligger i kroppslig regulering, de generelle funnene vedrørende ungdommenes historie og skolefunksjon i fengselet, samt konklusjonen på problemstillingen, alle har overføringsverdi til en vanlig skolehverdag.

7 Videre arbeid

7.1 Overføringsverdi til skolen

I introduksjonskapittelet redegjør jeg for at skolen er en viktig arena i møte med barn med liten toleranse for stress, både fordi barnas utfordringer blir tydelige i de ulike aktivitetssystemene innenfor skolens rammer, og fordi det er store utviklingsmuligheter dersom utfordringene møtes på en kunnskapsbasert og planmessige måte. Tallene fra Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017) vedrørende barn med tiltak fra barnevernet indikerer, på samme måte som denne studien, at en traumbasert tilnærming til barn som strever på skolen kan ha betydning.

Mange flinke lærere vet nok av erfaring at barn som er redde og urolige må hjelpes til å roe seg ned før de er i stand til å lære. Men jeg mener at det er viktig for alle lærere å forstå hvor atferden kommer fra, og at både utagering og tilbaketrekning er mestringsstrategier for å håndtere egne kroppslige overveldende signaler. Mange voksne blir trolig også selv aktivert av barn som utagerer, uten å ha kontakt med eller forståelse for egen aktivering. Derfor er det viktig for skolens ansatte å forstå både barnas aktivering og sine egne stressreaksjoner. Samme 'briller' gir grunnlag for felles forståelse og et felles språk, både lærere imellom og i kommunikasjonen mellom lærer og elev.

Kunnskap om aktivering, regulering og implikasjoner av automatisk stressaktivering på kognitiv fungering er altså av stor betydning i møte med barn i læringssituasjoner, etter min mening. Barn og unge som er utenfor toleransevinduet bør ikke møtes med logiske argumenter, men med trygghet. De som sliter med reguleringsvansker trenger ofte hjelp til å regulere egen stressaktivering. Der har voksne med kunnskap og forståelse på feltet i stor grad mulighet til å bidra, slik at alle barn kan få passe store utfordringer og utvikle egen kompetanse og egne ferdigheter.

En modell som kombinerer toleransevindumodellen og sonen for nærmeste utvikling, kan være med på å belyse hvordan sammenhengen mellom stress og kognitiv fungering bør ligge til grunn for kunnskap om elevene og deres utviklingsmuligheter:

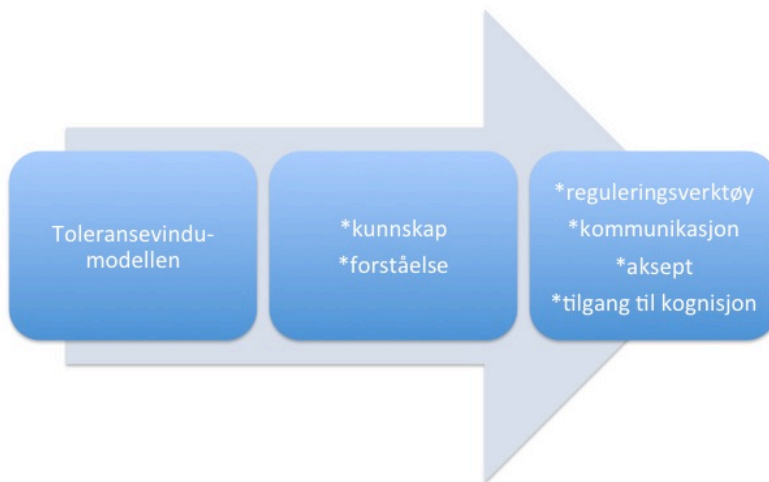
Toleransevinduet som begrensning for nærmeste utviklingszone



En oppgave for videre forskning kan derfor være å se på hvordan toleransevindumodellen kan brukes som verktøy i skolen, både som grunnlag for forståelse hos både lærere og elever og som en forståelsesmodell for utvikling av stressreguleringstiltak tilpasset barn og unge med et smalt toleransevindu. Med utgangspunkt i modellen indikerer funnene betydningen av fokus på følgende punkter:

- felles kunnskap hos ansatte vedrørende stressaktivering hos barn og unge
- felles kunnskap og forståelse hos barn og unge vedrørende egen stressaktivering
- kunnskap om og aksept av egen stressaktivering hos ansatte
- et felles språk for voksne og barn
- en kunnskapsbasert tilnærming i kommunikasjonen med de unge
- stressregulerende tiltak som fungerer for den enkelte, ikke nødvendigvis som gruppe

Punktene danner grunnlag for en prosessmodell:



Følgende modell viser noen av toleransevindumodellens muligheter:



Jeg tror modellen kan være nyttig som verktøy i skolen. Ved hjelp av denne vil man kunne nå frem til ulike aktivitetssystemer gjennom en informert og kunnskapsbasert tilnærming til noen av de store utfordringene i skolen. For eksempel kan det være aktuelt å utvikle reguleringsverktøy som tar hensyn til den enkeltes toleransevidu, for eksempel som gruppeundervisning der man starter varsomt med aktivitet som barna liker og gjennom det integrerer kontakt med kroppslige signaler uten at det blir for mye for den enkelte. Man kan også tenke seg en individuell tilnærming der leken spiller en viktig rolle, eller der den enkelte, med utgangspunkt i hva han eller hun liker å gjøre med kroppen, starter der under veiledning av en voksen. Som regel er barn flinke til å regulere seg selv så lenge de kan bevege seg og føler seg trygge. Det viktigste poenget å ta med seg er at hver og en er unik med sin spesielle livserfaring. Det innebærer at det som er greit for en ungdom, kan virke truende på en annen. Derfor må også reguleringsverktøy implementeres med dette for øyet.

Det kan også være aktuelt å etablere noen faste begreper som grunnlag for et felles språk for voksne og unge og for de unge seg i mellom. I den sammenheng viser jeg til de fem nøkkelpunktene som ble presentert tidlig i oppgaven:

Fem nøkkelpunkter for å tydeliggjøre feltet:

- 1. Med stress menes en aktivering av alarmsystemet, enten som hyper-aktivering med uro og utagering eller som hypo-aktivering, passivitet og tilbaketrekning.*
- 2. Aktiveringen virker både kroppslig, emosjonelt og kognitivt.*
- 3. Hjernens funksjoner kan sees som laginndelt med premisser for hvordan vi fungerer der alarmsystemet, altså stress-aktiveringen, ofte dominerer over kognitive funksjoner.*
- 4. Toleransen for stress varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon.*
- 5. Reguleringsteknikker kan være gode verktøy forutsatt at de er tilpasset ulike behov.*

Jeg håper funnene i denne studien kan være et bidrag til å tydeliggjøre hvordan stressbelastninger preger barn og unge slik at de kan bli møtt med forståelse og kunnskap. Da vil de ikke bare bli vurdert og straffet ut ifra atferd, men møtes med konstruktiv hjelp til å forstå og regulere egen aktivering. Dette vil bidra både til å fremme trygghet og god skolefungering og til forebygging av vold, kriminalitet og varig uførhet.

Litteraturliste

- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46 (4), ss. 333-341.
- Alloway, T., Gathercole, S., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children With Low Working Memory. *Child Development*, 80 (2).
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: SAGE.
- American Psychiatric Association. (2013). *American Psychiatric Association*. Hentet Oktober 12, 2016 fra PTSD: <https://www.psychiatry.org/patients-families/ptsd/what-is-ptsd?>
- Anke, T. (2007). Tilknytning mellom forsterbarn og forsterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44 (10), ss. 1230-1238.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *Barn og unge i barnevernet- hvordan gjør de det på skolen?* Hentet Februar 2, 2017 fra Barne- ungdoms- og familiedirektoratet: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling. NOU 2012:5*. Oslo: Departementenes service senter Informasjonsforvaltning.
- Barne-og familiedepartementet. (2013). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet oktober 1, 2016 fra Barneombudet: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- beredskapsdepartementet, J.-o. (2014). *Lovdata*. Hentet fra Straffeloven: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_1-9#§52a
- Berger, D., Silver, E., & Stein, R. (2009). Effects of yoga on inner-city children's well-being: a pilot study. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 15 (5), ss. 36-42.
- Bowlby, J. (1988). Developmental Psychiatry Comes of Age. *The American Journal of Psychiatry*, 145 (1), ss. 1-10.

- Braarud, H., & Nordanger, D. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48 (10), ss. 968-972.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M., Munoz, J., Sánchez-Martin, J., Azurmendi, A. S., et al. (2007). Behavioral Profiles of Different Types of Social Status in Preeschool Children: An Observational Approach. *Social Behavior and Personality*, 35 (2), ss. 195-212.
- Bücker, J., Kapczinski, F., Post, R., Ceresér, K., Szobot, C., Yatham, L., et al. (2012). Cognitive impairment in school-aged children with early trauma. *Comprehensive Psychiatry*, 53, ss. 758-764.
- Cannon, W. B. (1942). "Woodoo" Death. *American Anthropologist*, 44 (2).
- Carrion, V., & Wong, S. (2012). Can Traumatic Stress Alter the Brain? Understanding the implications of Early Trauma on Brain Development and Learning. *Journal of Adolescent Health*, 51, ss. 523-528.
- Cloitre, M., Stolbach, B., Hermann, J., van der Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J., et al. (2009). A Developmental Approach to Complex PTSD: Childhood and Adult Cumulative Trauma as Predictors of Symptom Complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22 (5), ss. 399-408.
- Côté, J. (2006). Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity? An appraisal of the Field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6 (1), ss. 3-25.
- Damasio, A. (2001). *Descartes' feiltagelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Damasio, A., & Carvalho, G. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews. Neuroscience.*, 14, ss. 143-152.
- Davis, M., & Whalen, P. (2001). The amygdala: vigilance and emotion. *Molecular Psychiatry*, 6, ss. 13-34.
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-Determination Theory. I P. Van Lange, A. Kruglanski, & T. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*. London: SAGE Publications Ltd. .
- Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., et al. (2002). Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, ss. 280-285.

- Dickson- Swift, V., James, E., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: what challenges do qualitative research face? *Qualitative Research* , 7 (3), ss. 327-353.
- Duroy, S. (2016). Child-friendly measures applicable to young adults. Lillestrøm: Kriminalomsorgen.
- Duroy, S. (2016). Paper presentert på internasjonalt seminar om "Working with young adult offenders". *Child-friendly measures applicable to young adults* . Lillestrøm: Kriminalomsorgen.
- Elzinga, B., & Roelofs, K. (2005). Cortisol-Induced Impairments of Working Memory Require Acute Sympathetic Activation. *Behavioral Neuroscience* , 119 (1), ss. 98-103.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Valerie, V., et al. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine* , 14 (4), ss. 245-258.
- Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J., Marchioro, M., Simoes, J., Kozasa, E., & Telles, S. (2015). Are There Benefits from Teaching Yoga at Schools? A Systematic Review of Randomized Control Trials of Yoga-Based Interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine* , 2015.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt- Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Fonagy, P. (2006). *Tilknytningsteori og psykoanalyse*. København: Akademisk Forlag.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change*. McGraw-Hill Education.
- Greeno, J., & Engeström, Y. (2014). Learning in Activity. I R. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Vol. 2, ss. 128-148). Cambridge University Press.
- Haynie, D. (2002). Friendship Networks and Delinquency: The Relative Nature of Peer Delinquency. *Journal of Quantitative Criminology* , 18 (2).
- Heim, C., Newport, D., Heit, S., Graham, Y. P., Wilcox, M., Bonsall, R., et al. (2000). Pituitary-adrenal and autonomic responses to stress in women after sexual and physical abuse in childhood. *JAMA* , 284 (5), ss. 592-597.

- Hetland, H., Iversen, A., Eikeland, O., & Manger, T. (2015). Former welfare clients in prison: education and self-reported learning problems. *European Journal of Social Work*, 18 (2), ss. 198-210.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.
- Hydle, I., & Stang, E. (2016). *Ungdomsenheten og det tverretatlige teamen ved Bjørgvin fengsel. En forskningsbasert evaluering*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Jespersen, K. (2015). Tillit til kroppen . *Tidsskrift for Norsk psykologforening* , 52 (12).
- Joëls, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M., & Krugers, H. (2006). Learning under stress:how does it work? *10* (4).
- Justis- og politidepartementet. (2010-2011). *Prop. 135 L*. Hentet 2017 fra Regjeringen. no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-135-l-20102011/id649036/sec1>
- Kane, M., Brown, L., McVay, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. (2007). For Whom the Mind Wanders, and When. *Psychological Science* , 18 (7).
- Klingberg, T. (2011). *Slik lærer hjernen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter. (2013). *Lovbruddsamtalet*. Hentet november 1, 2016 fra KRUS: <http://www.krus.no/lovbruddsamtalet.5342915-313740.html>
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning*. Unipub.
- Kuhn, T. S. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Spartacus Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslag læring. Stortingsmelding nr. 16*. Stortingsmelding.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. NOU 2014:7*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Utdanningslinja. Stortingsmelding nr. 44*.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske Perspektiver. I T. Lund, T. Kleven, T. Kvernbekk, K.-A. Christophersen, & T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Langelid, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice*. California: North Atlantic Books.
- Levine, P., & Kline, M. (2007). *Trauma Through A Childs Eyes*. California: North Atlantic.

- Lid, S. (2016). Ungdom og straff på 2000-tallet- nye praksiser, kjente dilemmaer. *Sosiologi i dag*, 46 (3-4), ss. 38-63.
- Lindahl, M., Theorell, T., & Linblad, F. (2005). Test performance and self-esteem in relation to experienced stress in Swedish sixth and ninth graders- saliva cortisol levels and psychological reactions to demands. *Acta Paediatrica*, 94, ss. 489-495.
- Lupien, S., Fiocco, A., Wan, N., Maheu, F., Lord, C., Schramek, T., et al. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30, ss. 225-242.
- Lupien, S., McEwen, B., Gunnar, M., & Heim, C. (2009). Effects of Stress throughout the lifespan on brain, behavior and cognition. *10* (6), ss. 434-445.
- MacLean, P. (1985). Evolutionary psychiatry and the triune brain. *Psychological Medicine*, 15 (2), ss. 219-221.
- Maté, G. (2012). Addiction: Childhood Trauma, Stress and the Biology of Addiction. *Journal of Restorative Medicine*, 1.
- McCrorry, E., De Brito, S., & Viding, E. (2011). The impact of childhood maltreatment: a review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. *Journal for Abnorm Child Psychology*, 38, ss. 985-994.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Moser, T. (2002). Kan fysisk aktivitet gjøre oss klokere? *Fysioterapeuten*, 69 (12), ss. 14-18.
- Myers, C. (1915). A contribution to the study of shell shock.: Being an account of three cases of loss of memory, vision, smell, and taste, admitted into the dutches of Westminster's War Hospital, Le Touquet. *The Lancet*, 185 (4772), ss. 316-320.
- Myrow, D. L. (2016). Enjoying Theraplay with school-age children. I A. Drowes, & C. Schaefer, *Play therapy in middle childhood*. American Psychological Association.
- Napoli, M., Krech, P., & Holley, L. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21 (1), ss. 99-125.
- Neumann, C., & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Nordanger, D., & Braarud, H. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* , 51 (7), ss. 530-536.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *The British Journal of Health Psychology* , 11 (4), ss. 717-733.
- Olf, M., Langeland, W., Draijer, N., & Gersons, B. (2007). Gender Differences in Posttraumatic Stress Disorder. *Psychological Bulletin* , 133 (2), ss. 183-204.
- Olsen, R., Dahl, K., & Poulsen, M. (2016). *På vej mot ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer gjør en forskel i ungdommen?* Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet november 1, 2016 fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet november 1, 2016 fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orwell, G. (1949/2004). *Nineteen Eighty Four*. Penguin Books Ltd.
- Parker, A., Kupersmidt, J., Mathis, E., Scull, T., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion* , 7 (3), ss. 184-204.
- Payne, P., & Crane-Godreau, M. (2013). Meditative movement for depression and anxiety. *Frontiers in Psychiatry* , 4.
- Payne, P., & Crane-Godreau, M. (2015). The preparatory set: a novel approach to understanding stress, trauma and the bodymind therapies. *Frontiers in Human Neuroscience* .
- Peck, H., Kehle, T., Bray, M., & Theodore, L. (2005). Yoga as an Intervention for Children With Attention Problems. *School Psychology Review* , 34 (3), ss. 415-424.
- Porges, S. (2015). Making the World Safe for our Children: Down-regulating Defence and Up-regulating Social Engagement to 'Optimise' the Human Experience. *Children Australia* , 40 (2), ss. 114-123.
- Porges, S. (2011). *The Polyvagal Theory*. New York: W.W Norton & Company.
- Powell, L., Gilchrist, M., & Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and

- behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education* , 23 (4), ss. 403-412.
- Revold, M. (2016). Innsatt og utsatt. *Samfunnsspeilet* (2).
- Revold, M. (2015). *Innsattes levekår 2014*. Statistisk Sentralbyrå.
- Saigh, P., Yasik, A., Oberfield, R., Halamandaris, P., & Bremner, J. (2006). The Intellectual Performance of Traumatized Children and Adolescents With or Without Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Abnormal Psychology* , 115 (2), ss. 332-340.
- Sandelowski, M. (1994). Notes on Transcription. *Research in Nursing & Health* , 17, ss. 311-314.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care* , 184 (11), ss. 1692-1705.
- Scaer, R. (2005). *The Trauma Spectrum*. New York: W.W.Norton & Company, Inc.
- Schmalzl, L., Crane-Godreau, M., & Payne, P. (2014). Movement-based embodied contemplative practices: definitions and paradigms. *Frontiers in Human Neuroscience* , 8 (205).
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal* , 22 (1-2), ss. 201-269.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaption system. *British Medical Journal* , 1 (4667), ss. 1383-1392.
- Shin, L., Rauch, S., & Pitman, R. (2006). Amygdala, medial prefrontal cortex, and hippocampal function in PTSD. *Annals of the New York Academy of Science* , 1071, ss. 67-79.
- Shors, T. (2006). Stressful Experience and Learning Across the Lifespan. *Annual Reviews of Psychology* , 57, ss. 55-85.
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind*. New York: The Guilford Press.
- Smith, B., & Mendelson, T. (2014). Special issue on yoga and mindfulness interventions in schools. *Advances in School Mental Health Promotion* , 7 (3), ss. 137-139.
- Smith, B., Connington, A., McQuillin, S., & Bierman, L. (2014). Applying the deployment focused treatment development model to school-based yoga for elementary school students: steps one and two. *Advances in School Mental Health Promotion* , 7 (3), ss. 140-155.

- Stang, E., & Hydle, I. (2015). Barn i fengsel- også barnevernstjenestens ansvar. *Norges Barnevern*, 92 (1), ss. 46-63.
- Stattin, H., Romelsjö, A., & Stenbacka, M. (1997). Personal resources as modifiers of the risk for future criminality: An analysis of protective factors in relation to 18-year old boys. *British Journal of Criminology*, 37 (2), ss. 198-223.
- Stern, D. (2011). Affektiv Afstemning. I S. Hart (Red.), *Neuroaffektiv Psykoterapi med Børn* (ss. 131-147). Hans Reizels Forlag.
- Straffeloven*. (2012). Hentet Mars 15, 2017 fra Lovdata:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_1-9#§52a
- Straffeloven*. (2005). *Lov om straff*. Hentet Mars 15, 2017 fra Lovdata:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_1-9#§52a
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., Guntin, B., et al. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-Age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, ss. 732-737.
- Tishelman, A., Haney, P., O'Brien, J., & Blaustein, M. (2010). A framework for School-based Psychological Evaluations: Utilizing a "Trauma Lens". *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3, ss. 279-302.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (10).
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke. NOU 2003:16*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004-2005). *Stortingsmelding nr. 27. Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen*. Hentet November 2, 2016 fra regjeringen.
no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/932fe17bbd0c4866af94f290c7639604/no/pdfs/stm200420050027000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet Januar 24, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- van der Kolk, B. A., McFarlane, A., & van der Hart, O. (2007). A General Approach to Treatment of Posttraumatic Stress Disorder. I B. van der Kolk, A. McFarlane, & L. Weisaeth, *Traumatic Stress*. New York: The Guilford Press.
- van der Kolk, B. (2007). The Complexity of Adaption to Trauma. I A. M. B.A. van der Kolk, *Traumatic Stress*. The Guilford Press.
- van der Kolk, B., & McFarlane, A. (2007). The Black Hole of Trauma. I A. M. B.A. van der Kolk (Red.), *Traumatic Stress*. New York: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. Hentet fra Mind in Society 1978. I E. Dale (Red.), *Om utdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotsky, L. (2001). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. Hentet fra Mind in Society 1978. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning*. 2001: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Warner, E., Spinazzola, J., Westcott, A., Gunn, C., & Hodgdon, H. (2014). The Body Can Change the Score: Empirical Support for Somatic Regulation in the Treatment of Traumatized Adolescents. *Journal of Child and Adolescent Trauma* , 7, ss. 237-246.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Whitlock, J., Heynen, A., Schuler, M., & Bear, M. (2006). Learning induces long-term potentiation in the hippocampus. *Science* , 313 (5790), ss. 1093-1097.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ylvisaker, M., & Freeney, T. (2009). Apprenticeship in self-regulation: Supports and interventions for individuals with self-regulatory impairments. *Developmental Neurorehabilitation* , 12 (5), ss. 370-379.

Vedlegg / Appendiks

Til ungdommer som soner i (fjernet navn på fengsler)

Forespørsel om deltagelse i en undersøkelse om oppmerksomhet og trening.

Bakgrunn og formål

Jeg vil undersøke om oppmerksomhet og konsentrasjon henger sammen med hvordan man har det i kroppen. Jeg tror det kan hjelpe i skoleundervisningen og treningen slik at for eksempel kroppslig uro og stress kan bli bedre hvis man får øvelser som støtter og hjelper den enkelte ut ifra sitt behov.

Selv er jeg student i pedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg er utdannet bevegelsespedagog med tilleggstudanning i stressregulering. Jeg har arbeidet med barn, ungdom og voksne i 30 år, de senere år spesielt med ungdom og stressregulering både i grupper og i veiledning.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg ønsker å snakke med dere i (fjernet navn på fengsler), observere aktiviteter og ta notater innimellom. Jeg er interessert i deres erfaringer med kropp og stress i og utenfor undervisningen og skolen og ønsker å være med i aktiviteter der det er naturlig. Det at jeg er med i trening og også samtaler, skjer når dere selv er klare og ønsker det.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg kommer ikke til å lage noen oversikt eller registrere personopplysninger, og det jeg skriver kommer ikke til å handle om enkeltpersoner som kan gjenkjennes. Hvis jeg kan gjøre lydopptak, vil de bli lagret på et sikret datasted som ingen andre har tilgang til og jeg kommer ikke til å bruke navn eller lage navnelister.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS. Min masteroppgave om dette skal avsluttes og leveres i mai/juni 2017. Opptak og andre data fra arbeidet vil da bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Cathrine Scharff Thommessen, tel. 99526481, e-post: cathrinewst@hotmail.com eller veileder Ida Hydle, NOVA, tel. 90507615, e-post: ida.hydle@nova.hioa.no

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

.....
(Signert av prosjektdeltager, dato)

Forespørsel om deltagelse i et masterprosjekt vedrørende oppmerksomhet og uro

Til ansatte i kriminalomsorgen

Bakgrunn og formål

Masteroppgaven i pedagogikk ved Universitetet i Oslo søker å kartlegge hvordan oppmerksomhet og konsentrasjon henger sammen med hvordan man har det i kroppen. Funnene tenkes å kunne bidra til å etablere gode verktøy i undervisningssituasjoner slik at for eksempel kroppslig uro og stress kan møtes med kompetanse og øvelser som støtter og hjelper den enkelte ut ifra sitt behov.

Jeg ønsker å snakke med ungdommer og noen ansatte, observere aktiviteter og være med innimellom. Jeg trenger å ta notater underveis. Jeg ønsker å forstå noe av ungdommenes forhold til kroppen, deres aktivitetsnivå og hva de liker, hva som ikke fungerer og på hvilken måte. Med dette håper jeg å kunne danne meg et bilde av hvordan kroppen er en ressurs eller fungerer som en trussel/hinder for læring og i aktiviteter.

Selv er jeg nå masterstudent i pedagogikk på UiO, tidligere utdannet bevegelsespedagog med tilleggsutdannelse innenfor stressregulering og har arbeidet med barn, ungdom og voksne i 30 år.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg ønsker din erfaring som (fjernet tittel) og/eller ansatt med erfaring i deltagelse i ulike aktiviteter sammen med ungdommene, både turer i skogen, treningsaktiviteter og annet. Tidspunkt for samtale avtales i forkant.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt, og fullstendig anonymisert i masteroppgaven og eventuelle publikasjoner. Opptak lagres på et sikret datasted som ingen andre har tilgang til og det vil ikke bli brukt navnelister.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS. Masteroppgaven skal avsluttes og leveres i mai/juni 2017. Opptak og eventuelle personrelaterte data vil da bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Cathrine Scharff Thommessen, tel. 99526481, e-post: cathrinewst@hotmail.com eller veileder Ida Hydle, NOVA, tel. 90507615, e-post: ida.hydle@nova.hioa.no

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta:

.....
(Signert av prosjektdeltager, dato)

Til foresatt/ verge for ungdommer som soner i (fjernet navn på fengsler)

Forespørsel om deltagelse i en undersøkelse om oppmerksomhet og trening

Bakgrunn og formål

Jeg vil undersøke om oppmerksomhet og konsentrasjon henger sammen med hvordan man har det i kroppen. Jeg tror det kan hjelpe i skoleundervisningen og treningen slik at for eksempel kroppslig uro og stress kan bli bedre hvis man får øvelser som støtter og hjelper den enkelte ut ifra sitt behov.

Selv er jeg student i pedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg er utdannet bevegelsespedagog med tilleggsutdannelse i stressregulering. Jeg har arbeidet med barn, ungdom og voksne i 30 år, de senere år spesielt med ungdom og stressregulering både i grupper og i veiledning.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg ønsker å snakke med ungdommene, observere ulike aktiviteter og ta notater underveis. Jeg er interessert i de unges erfaringer med kropp og stress i og utenfor undervisningen og skolen og ønsker å være med i aktiviteter der det er naturlig. Det at jeg er med i trening og også samtaler, skjer når de selv er klare og ønsker det.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg kommer ikke til å lage noen oversikt eller registrere personopplysninger, og det jeg skriver kommer ikke til å handle om enkeltpersoner som kan gjenkjennes. Hvis jeg kan gjøre lydopptak, vil de bli lagret på et sikret datasted som ingen andre har tilgang til og jeg kommer ikke til å bruke navn eller lage navnelister.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS. Min masteroppgave om dette skal avsluttes og leveres i mai/juni 2017. Opptak og andre data fra arbeidet vil da bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Cathrine Scharff Thommessen, tel. 99526481, e-post: cathrnewst@hotmail.com eller veileder Ida Hydle, NOVA, tel. 90507615, e-post: ida.hydle@nova.hioa.no

Samtykke til ungdommens deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker at han/ hun deltar:

.....
(Signert av foresatt/verge, dato)

Samtaleguide for ungdommer

Fortelle litt om oppgaven: mitt utgangspunkt, oppgavens formål mm.

Informasjon om:

- * at datainnsamling foregår ved deltagende observasjon og samtaler som tas opp på lydopptaker og/eller ved hjelp av notater
- * at det er frivillig å delta
- * at man når som helst kan trekke seg fra deltagelse uten begrunnelse og få data om seg selv slettet
- * at forskerne er underlagt taushetsplikt og at alle data vil bli behandlet konfidensielt
- * at alle opplysninger, inkludert navn på steder, vil være anonymisert og at ingen opplysninger som fremkommer i prosjektet skal kunne tilbakeføres til enkeltpersoner
- * at lydopptak og notater alltid vil bli oppbevart sikkert, og at lydregistreringer vil bli slettet ved prosjektslutt, dvs. våren 2017
- * at prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD
- * navn og kontaktopplysninger på meg selv

Spørsmål som ønskes belyst gjennom samtaler:

Bakgrunn:

- Kjønn
- Alder
- Hvem bor du sammen med hjemme?
- Hvilket land er du født i? Hvis annet enn Norge, hvor lenge har du bodd her?

Kroppen som Ressurs:

- hvilke aktiviteter liker du å gjøre?
- hvor ofte får du sjansen/ velger du å gjøre det?
- i hvilke situasjoner føler du deg sterk?
- kan du huske en spesiell situasjon der du følte at kroppen spilte skikkelig på lag?

Undervisning/ oppmerksomhet:

- i hvilke situasjoner synes du det er greit å konsentrere seg om å lære skolefag?
- hvis kroppen er urolig når du sitter stille, hva merker du da?
- synes du at tankene lett kan vandre når du skal konsentrere deg?
- har du noen teknikker for å beholde roen?

Identitet:

- hvilke ting liker du best med kroppen din?
- hva er man vanligvis opptatt av på din alder i forhold til kropp?
- er du opptatt av det samme?

Kroppskontakt:

- er det greit at noen du kjenner godt tar på deg, for eksempel gir deg en klem?
- liker du at andre gir deg en klapp på skulderen for å vise at de synes du er ok?
- hvordan er du selv i forhold til andre og klemmer eller klapp på skulderen?
- hvordan kan du merke i kroppen at noe er ok eller ikke? Synes du at kroppen din er god til å melde fra hva som er greit?
- når fungerer dette best?

Er det annet som du har lyst til å snakke om når det gjelder kropp?

Tusen takk for hjelpen!

Samtaleguide for ansatte i ungdomsenheten

Fortelle litt om oppgaven: mitt utgangspunkt, oppgavens formål mm.

Informasjon om:

- * at datainnsamling foregår ved deltagende observasjon og samtaler som tas opp på lydopptaker og/eller ved hjelp av notater
- * at det er frivillig å delta
- * at man når som helst kan trekke seg fra deltagelse uten begrunnelse og få data om seg selv slettet
- * at forskerne er underlagt taushetsplikt og at alle data vil bli behandlet konfidensielt
- * at alle opplysninger, inkludert navn på steder, vil være anonymisert og at ingen opplysninger som fremkommer i prosjektet skal kunne tilbakeføres til enkeltpersoner
- * at lydopptak og notater alltid vil bli oppbevart sikkert, og at lydregistreringer vil bli slettet ved prosjektslutt, dvs. våren 2017
- * at prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD
- * navn og kontaktopplysninger på meg selv

Bakgrunn:

- Hva er du ansatt som i enheten?
- Hvor lenge har du arbeidet her?

Dine oppgaver:

- Hva er dine oppgaver i forhold til ungdommene?
- Hva fungerer best i forhold til å få gjennomført det du ønsker? Har du noen tanker om hvorfor det fungerer så bra?
- Hva fungerer dårligst? Hvorfor?
- Hva er den største utfordringen i forhold til uro?
- Hva liker ungdommene best å gjøre?

Ungdom og kropp:

- Liker ungdommene å være i aktivitet? Hva liker de best?
- Snakker de mye om kropp og utseende?
- Synes du det virker som om de forstår og er trygge på kroppen sin?
- Synes du det virker som om de lett blir stresset? Hva skjer da?
- Kjenner du til at noen har egne stressmestringsteknikker?
- Er det greit for de ansatte å gi klemmer eller en klapp på skulderen? Liker de fleste det?
- Hender det (ofte) at de unge ber om å få en klem? Får de det?

Eventuelt til pedagogisk ansvarlig hvis personen deltar i studien:

- Hva fungerer i en undervisningssituasjon? Hvorfor?
- Hva fungerer ikke i undervisningen? Hvorfor ikke?
- Har du noen formening om hva som kunne fungert hvis man hadde mulighet for endringer?
- Virker det som om kroppslig stress og uro er en utfordring for konsentrasjonen til de unge?

Er det noe annet som du tror kan være relevant i forhold til det jeg skal undersøke?

Tusen takk for hjelpen!