

Sira Määttä
Henrik Husberg

Bedömning av självregleringsfärdigheter och stöd för barns utveckling inom dagvården

Höjdpunkter

- Självreglering, det vill säga förmågan att reglera sitt beteende, sina känslor och sina kognitioner bygger på exekutiva funktioner.
- Mer avancerade exekutiva färdigheter, som att planera och utvärdera eget beteende bygger på kognitiva grundfunktioner som arbetsminne, inhibition och flexibilitet.
- Det finns medfödda skillnader i förmågan att självreglera men den formas på ett avgörande sätt av miljön och går att stödja genom åtgärder i barns omgivning.
- Effektivt stöd går i första hand ut på att forma situationsfaktorer så de tydligt vägleder barnet i önskad riktning och genom att ge positiv återkoppling då självregleringen lyckas.
- Preliminära resultat tyder på att en konsultationsmodell för daghem, Hurtig, där man jobbar enligt dessa principer är ett effektivt sätt att stödja barn under skolåldern.

Med självreglering menas människans strävan och förmåga att reglera sitt beteende, sina känslor och sina kognitioner på ett för situationen adaptivt sätt (bl.a. Nigg, 2017). Exekutiva funktioner och färdigheter är i sin tur viktiga redskap för självregleringen (Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Nigg, 2017). De exekutiva färdigheterna anses ha sin bas i vissa kognitiva grundfunktioner. Till dessa hör förmågan att upprätthålla och bearbeta information i medvetandet, dvs. arbetsminnet, förmågan att hindra snabba, impulsiva re-

aktioner på olika stimuli, dvs. inhibition, samt förmågan att flexibelt skifta och rikta uppmärksamheten, dvs. uppmärksamhetsväxling (Blair, 2016; Diamond, 2013; Friedman & Miyake, 2017; Nigg, 2017). Man tänker sig att mer avancerade exekutiva färdigheter, som att planera och utvärdera det egna beteendet, bygger på dessa basfärdigheter (Nigg, 2017). Tillsammans skapar dessa färdigheter grunden för förmågan att reglera och kontrollera sig själv på ett sätt som är medvetet och övervägt (Blair, 2016).

SJÄLVREGLERINGSFÖRMÅGAN UTVECKLAS I SAMSPEL MED OMGIVNINGEN

Självregleringsfärdigheterna har sin grund i det biologiska arvet och nervsystemets tidiga utveckling (Hodel, 2018; Friedman & Miyake, 2017; Petersen & Posner, 2012). Biologiska skillnader mellan individer framkommer t.ex. på temperamentsnivå, speciellt vad gäller temperamentsdraget viljemässig kontroll (effortful control; t.ex. Posner, Rothbart, Sheese & Voelker, 2012; Rothbart, Ellis & Posner, 2013), som kan beskrivas som individens förmåga att använda sig av kognitiv kontroll som ett självregleringsredskap (Frick, m.fl., 2018; Nigg, 2017). De här medfödda skillnaderna utgör grunden för olikheter mellan individer, t.ex. hur utmanande situationer som kräver självreglering är och hur mycket och under hur lång tid ett barn behöver stöd i dessa situationer. Under utvecklingens gång formas ändå dessa färdigheter på ett avgörande sätt av miljön och av de samlade erfarenheterna (bl.a. Cox, Mills-Koonce, Propper & Gariépy, 2010; Frick m.fl., 2018). Förmågan att självreglera och styra sitt beteende är alltså till stor del en färdighet som går att träna och som går att befrämja genom åtgärder som stöder barnens utveckling (Blair, 2016; Diamond, 2013).

Självregleringsfärdigheter utvecklas på ett avgörande sätt i samspel med omgivningen (Cox m.fl., 2010; Frick m.fl., 2018). Till en början sker regleringen så gott som helt genom omgivningen, som att mängden stimuli i miljön anpassas, eller genom reglering i samspelet, som att den vuxna ger stöd för att barnet ska kunna rikta och upprätthålla uppmärksam-

heten (Frick m.fl., 2018). Med tiden, genom både biologiska mognadsprocesser och omgivningsbaserade erfarenheter, kan barnet allt mer reglera sig självt och till slut internaliseras regleringsförmågan som en del av barnets egna färdigheter (Cox m.fl., 2010; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016). För de barn som har svårigheter med att lära sig självregleringsfärdigheter tar den här internaliseringsprocessen längre tid, vilket alltså innebär att de behöver omgivningens stöd under en längre tid för att reglera sig själva (bl.a. Cox m.fl., 2010).

Gällande utvecklingen av självregleringsfärdigheter kan man se väldigt snabba utvecklingsperioder, både under den tidiga utvecklingen (Hendry, Jones & Charman, 2016; Hodel, 2018) och när barnet närmar sig skolåldern (Montroy m.fl., 2016). De här snabba utvecklingsperioderna hänger samman med nervsystemets utveckling (Hodel, 2018). I takt med att den biologiska mognaden och den kognitiva utvecklingen fortskrider, framträder också mer avancerade regleringsfärdigheter (Nigg, 2017). Det som är typiskt för denna utveckling är att den inte är linjär, utan den sker snarare i etapper, som utvecklingsmässiga kaskader (Nigg, 2017). Färdigheterna byggs upp hierarkiskt och basfunktionerna lägger grunden för senare, mer avancerade, regleringsfärdigheter. Allt eftersom utvecklingen framskrider skapas ett relativt enhetligt regleringssystem, men under den tidiga utvecklingen kan de olika färdigheterna ha sin egen utvecklingstakt och -stig (Diamond, 2013; Frick m.fl., 2018; Nigg, 2017). Också en och samma färdighet kan hålla varierande nivå under utvecklingens gång, till exempel: korttidsminnet, dvs. förmågan att hål-

la saker i medvetandet under en viss tid, utvecklas i ett relativt tidigt skede, medan förmågan att komma ihåg flera saker eller manipulera informationen i minnet har ett betydligt längre utvecklingsförlopp (Diamond, 2013).

I DET TIDIGA STÖDET FORMAR MAN OMGIVNINGEN

Tiden före skolåldern är på många sätt ett viktigt skede för att stödja barns självregleringsförmåga och dess utveckling (för mera information om hur barn under skolåldern utvecklas och stöds, se Aro & Laakso, 2011). Under de här åren utvecklas basfärdigheterna vad gäller uppmärksamhet, arbetsminne och inhibition i rask takt. Svaga basfärdigheter kan leda till senare svårigheter, när omgivningen med tiden börjar ställa krav på allt mer avancerade exekutiva färdigheter. Under de perioder då utvecklingen sker snabbt är också skillnaderna mellan olika individer ofta stora (Montroy, m.fl., 2016). Det här kan i sig innebära utmaningar för fungerandet i grupp. Å andra sidan kan den snabba utvecklingen och mognaden också innebära att barnen är mera mottagliga för omgivningens påverkan (Hodel, 2018). På så vis kan stöd som ges i det här skedet vara extra effektivt. När barnet närmar sig skolåldern sker också en intensiv utveckling av barnets självbild och den upplevda självförmågan vad gäller utvecklingen och inläringen (Aro m.fl., 2014). Att erbjuda och möjliggöra upplevelser av att lyckas är därför mycket viktigt i denna ålder.

Självregleringen ska alltid granskas i förhållande till den miljö och de situatio-

ner som individen befinner sig i (bl.a. Hofmann m.fl., 2012; Kobylinska & Kusev, 2019). Man kan se lyckad självreglering som situationer då omgivningens krav och individens förmågor möts. Hofmann med kollegor (2012) delar upp viljemässig självreglering i tre centrala delområden. Det första går under beteckningen *riktning*, och syftar på de målsättningar, instruktioner och regler som hjälper till att styra upp regleringen. De kan komma utifrån, som de regler och beteendeförväntningar som daghemmet har på barngruppen, eller inifrån, som barnens egna målsättningar. Det väsentliga för att barnet ska lyckas självreglera är att barnet känner till och förstår de regler och beteendeförväntningar som finns i den specifika situationen, dvs. att barnet vet vad som förväntas. Det andra som lyckad självreglering förutsätter är *motivation*, som stöder och aktiverar barnet i dess strävan att uppnå målsättningarna. En grundförutsättning för lyckad självreglering är att barnet är tillräckligt motiverat att anstränga sig för att nå upp till de krav som situationen ställer. Den tredje faktorn som påverkar självregleringen är *kapacitet*, dvs. de förmågor och färdigheter som fungerar som redskap för självregleringen, t.ex. exekutiva färdigheter och språk (Hofmann m.fl., 2012; Miller & Marcovitch, 2015; Nigg, 2017). De här tre delområdena, 1) riktning, 2) motivation och 3) kapacitet är det bra att hålla i minnet då man funderar på olika stödåtgärder för att underlätta utvecklingen av självregleringsfärdigheter. En central princip för stödåtgärderna är att man ska försöka ändra situationsfaktorerna så att de tydligare vägleder barnets beteende i önskad riktning (Peitso & Närhi, 2018).

ETT BRA STÖD ÄR VÄLPLANERAT OCH STRUKTURERAT – HURTIG-MODELLEN

Grundprincipen är att barn ska ges stöd så fort det uppkommer en oro eller man upplever att stöd behövs (Eskelä-Haapanen, 2014; Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014; se också rekommendationen för adhd i God medicinsk praxis, www.kaypahoito.fi). Det krävs inte omfattande utredningar eller en officiell diagnos för att inleda stödet. Det här betyder dock inte att man planlöst börjar, utan före stödåtgärder inleds är det viktigt att man alltid gör upp en noggrann plan på vad som ska stödjas, varför och hur, samt en plan för hur åtgärdernas effektivitet följs upp. Hurtig-modellen, som utkommit på svenska som en del av ILS-projektet, erbjuder en *strukturerad konsultationsmodell med tydliga steg* för att underlätta planeringen och uppföljningen av det stöd som ordnas inom småbarnspedagogiken (Peitso & Närhi, 2018).

Den teoretiska grunden till Hurtig-modellen kommer från beteendepsykologiska teorier och beteendeterapeutiska vårdmodeller (Peitso & Närhi, 2018). Fokus ligger särskilt på observerbart beteende, dvs. det som individen gör, samt på relevanta omgivningsfaktorer. Modellen förklarar problematiskt beteende med ett utvecklingsperspektiv: för barn som har svårigheter att självreglera sker inlärningen av exekutiva färdigheter långsamt och kräver mer ansträngning. Detta betyder att barnet behöver mer följdriktig vägledning under längre tid för att förvärva dessa färdigheter. Modellen utgår från forskningsresultat som påvisat att

de stödåtgärder som är effektiva för barn som behöver stöd med självreglering och exekutiva färdigheter, är sådana som 1) tydliggör uppgifterna och situationens krav (*riktning*, Hofmann m.fl., 2012) och 2) anpassar den återkoppling (dvs. feedback; *motivation*, Hofmann m.fl., 2012) som man ger åt barnet (t.ex. Fabiano m.fl., 2009). Beteendet och regleringen av beteendet ses alltid som ett samspel mellan barnet och situationen, där omgivningens roll för att stödja utvecklingen av färdigheterna är av stor betydelse.

Hurtig-modellen består av tre strukturerade konsultationsträffar. I modellen går man stegvis framåt: först *definierar* man och analyserar problemet, sedan *planerar* och *genomför* man stödåtgärderna, och till slut *utvärderar* man det givna stödet (Peitso & Närhi, 2018). Det är alltså en sorts problemlösningsredskap för småbarnspedagogikens arbetsgemenskaper. Gärna ska alla vuxna som jobbar med barngruppen delta i konsultationen. Styrkan med att ha detta konsultationsupplägg är att man får fram flera synpunkter på situationen och man kan dra nytta av flera vuxnas kunskap och färdigheter för att förbättra situationen. Konsultationsledaren kan antingen vara någon från arbetsgemenskapen eller också en utomstående specialbarnträdgårdslärare eller psykolog. Konsultationsledarens uppgift är att föra samtalet vidare genom frågor och förslag. De slutgiltiga besluten, t.ex. angående vilka stödåtgärder som ska implementeras, fattas av konsultationsdeltagarna, dvs. de vuxna som jobbar med barnet och bäst känner till vardagen på daghemmet och vad som är möjligt att förändra. Hur involverade föräldrarna är i processen varierar beroende på situatio-

nen, men det är viktigt att de alltid är medvetna om att konsultationen genomförs.

Grunden för *problemformuleringen* utgörs av de konkreta observationer som gjorts av barnets fungerande i vardagen. För att strukturera upp observationerna används Hurtig-modellens *förändringslista* som hjälpmedel (Peitso & Närhi, 2018). För att definiera beteendet försöker man möjligast konkret besvara följande fråga: Vad är det barnet gör som väcker de vuxnas oro? Därefter försöker man observera och granska omgivningsfaktorer som hör ihop med beteendet dvs. sådana situationsfaktorer som händer före och påverkar barnets beteende, samt den återkoppling som kommer från omgivningen. Genom stödåtgärderna försöker man sedan påverka de faktorer som föregår och de faktorer som följer på ett visst beteende. I praktiken är det ofta vettigt att först fundera på stödåtgärder som kan implementeras på gruppnivå, och först därefter planera mer individuella stödformer.

Också *målsättningarna* skrivs upp i konkret form, där det tydligt kommer fram vad man förväntar sig att barnet ska göra, dvs. vad målbeteendet är. För att följa upp målbeteendet och stödåtgärdernas effekt används en s.k. *måluppfyllelseskala* (MÅS eller GAS: Peitso & Närhi, 2018). Med hjälp av MÅS kan man på ett systematiskt sätt följa med hur barnets beteende ändras när stödåtgärderna implementeras. Det går också att ha med en *bredare uppföljning*, där barnet följs upp på en mer allmän nivå i olika situationer. Som hjälpmedel för detta kan man t.ex. använda PikkuKesky-formuläret, som är avsett att användas av psykologer och läkare (Klenberg, Tommo, Jämsä & Häyriinen, 2017). PikkuKesky används för att

bedöma 4,5–7,5-åriga barns exekutiva färdigheter i gruppsituationer i daghem och förskolor. PikkuKesky är ursprungligen ett finskspråkigt frågeformulär, men som en del av ILS-projektet har det översatts till svenska och normerats på finlandssvenska barn (n=269). Dessa svenskspråkiga normdata är publicerade i PikkuKesky-manualen (Klenberg, m.fl., 2017).

ERFARET EFFEKTIVT

Hurtig-modellens pilotstudie genomfördes åren 2007–2008 som en del av Niilo Mäki Institutets TOMERA-projekt. Man samlade in ett litet sampel på elva konsultationsprocesser, där sammanlagt 31 personer som jobbade på daghem deltog. Genom frågeformulär samlade man in information om barnens exekutiva svårigheter och stödåtgärdernas effekt, samt information om hur väl personalen ansåg att stödåtgärderna lämpade sig och hur de upplevde att de i praktiken gick att förverkliga. Man frågade också om personalens upplevelse av sina färdigheter och om kunskapen när det gäller att vägleda och påverka beteende i utmanande situationer. Resultaten visade att man genom Hurtig-modellen kan öka personalens förmåga att lösa problemsituationer för barn under skolåldern som har uppmärksamhetssvårigheter och rastlöshet (Kulonen & Lahtinen, 2009; Kulonen, Lahtinen, Peitso & Närhi, 2010). Genom konsultationen förbättrades personalens syn på den egna förmågan att jobba med barn med utmanande beteende och barnens problembeteende minskade. Det skedde ingen förändring i verksamheten eller i sättet att vägleda

barnen, inte heller gällande samarbetet med föräldrarna (Kulonen & Lahtinen, 2009; Kulonen m.fl., 2010). Det som upplevdes som utmanande med modellen var att systematiskt och tillräckligt länge följa upp effekten av stödåtgärder (Peitso & Närhi, 2018).

Även inom ILS-projektet genomfördes en småskalig studie under året 2018. Två fortbildningar organiserades, en på Åland och en i huvudstadsregionen med totalt 19 deltagare. Under tiden oktober till december 2018 genomfördes konsultationsmodellen med sammanlagt elva barn som följdes upp med PikkyKesky-frågeformuläret vilket fylldes i av personalen före och efter konsultationsträffarna. Dessutom observerade personalen barnens beteende utgående från de målsättningar som ställdes upp med MÅS-skalan och följde upp utvecklingen med en för daghem anpassad version av School Situation Questionnaire (SSQ, Altepeter & Breen, 1989). Utöver detta fyllde både konsulter och personal (totalt 19 respondenter) i en enkät gällande deras åsikter om hur metoden lämpade sig och gick att förverkliga i praktiken.

En preliminär granskning av resultaten från PikkuKesky och MÅS antydde en positiv effekt av interventionen, även om det inte går att utesluta andra orsaker då det inte fanns någon kontrollgrupp i studien. För sju av barnen minskade svårigheterna under stödåtgärdernas gång mätt med PikkuKesky, två av barnen visade så gott som ingen förändring och för ett barn ökade svårigheterna. För ett barn fanns inte data för båda mätpunkterna. Tillräckliga mätpunkter genomförda med MÅS fanns

för fem barn. I en visuell granskning av dessa kunde konstateras att för fyra av barnen visade MÅS-värdena en förbättring under stödfasen, jämfört med observationerna som gjordes innan stödet inleddes, medan ett barn uppvisade en liten försämring under stödfasen. Enkäten gällande personalens acceptans visade bland annat att respondenterna upplevde modellen som nyttig för barnen och användbar i daghemmet, och att de skulle rekommendera interventionen till andra (Husberg & Slama, 2019).

Framtida undersökningar av Hurtigmodellen kunde å ena sidan fokusera på att studera effektiviteten med hjälp av större sampel, randomisering och användning av kontrollgrupp. Å andra sidan skulle det också vara motiverat att mer individualiserat granska hur beteendet ändras över tid. För de barn som inte uppvisar någon positiv effekt av Hurtig vore det intressant att undersöka om en sådan kan fås genom att man ytterligare intensifierar stödet. Det kunde ske till exempel genom flera konsultationsträffar eller fortbildning riktad direkt till daghemspersonalen.

INFORMATION OM FÖRFATTARNA:

Sira Määttä (PsD) arbetar vid Niilo Mäki Institutet och Attentio oy.

Henrik Husberg (PeM) arbetar vid Niilo Mäki Institutet.

REFERENSER

ADHD. God medicinsk praxis-rekommendation. Arbetsgrupp till satta av Finska Läkarförbundet, Barnneurologiska Föreningen i Finland rf., Barnpsykiaterförbundet i Finland och Finlands ungdomspsykiatriska förening rf. Helsingfors: Finska Läkarförbundet Duodecim, 2017 [hänvisning 10.2.2019]. Tillgänglig på Internet: www.kaypahoito.fi

- Altepeter, T.S. & Breen, M.J. (1989). The Home Situations Questionnaire (HSQ) and the School Situations Questionnaire (SSQ): Normative Data and an Evaluation of Psychometric Properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7(4).
- Aro, T. & Laakso, M. L. (2011). Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Institutet.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Institutet.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current directions in psychological science*, 25(1), 3–7.
- Cox, M. J., Mills-Koonce, R., Propper, C. & Gariépy, J. L. (2010). Systems theory and cascades in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 22(3), 497–506.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168.
- Eskelä-Haapanen, S. (2014). Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-Bulletin* 24(4), 34–48.
- Fabiano, G.A., Pelham, W.E., Coles, E.K., Gnagy, E.M., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B.C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129–140.
- Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G. & Brocki, K. C. (2018). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. *British Journal of Psychology*, 109(2), 277–298.
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186–204.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hendry, A., Jones, E. J. & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, 42, 1–33.
- Hodel, A. S. (2018). Rapid infant prefrontal cortex development and sensitivity to early environmental experience. *Developmental Review*.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174–180.
- Husberg, H. & Slama, S. (2019, januari). Presentation av delprojektet för självreglering och uppmärksamhet. Muntlig presentation vid ILS-projektets slutseminarium, Vasa, Finland.
- Klenberg, L., Tommo, H., Jämsä, S. & Häyrynen, T. (2017). *PikkuKesky – Pienten lasten keskittymiskysely*. Helsinki: Hogrefe Psykologien Kustannus Oy.
- Kobylynska, D. & Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: how situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in psychology*, 10, 72.
- Kulonen, T. & Lahtinen, L. (2009). Short behavioral consultation in day care: The effects on day care personnel's self evaluated competence, behavior of children with ADHD-symptoms and intervention acceptability Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Kulonen, T., Lahtinen, L., Peitso, S. & Närhi, V. (2010). Lyhyt konsultaatiomalli ADHD-oireisten lasten käyttäytymispsykologisten tukitoimien suunnitteluun päiväkodeissa. *NMI-Bulletin*, 4, 50–60.
- Miller, S. E. & Marcovitch, S. (2015). Examining executive function in the second year of life: Coherence, stability, and relations to joint attention and language. *Developmental Psychology*, 51(1), 101.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 361–383.
- Peitso, S. & Närhi, V. (2018). *Kummi 13. Hurtig - En konsultationsmodell för daghem - strukturerat stöd för rastlösa barn*. Jyväskylä: Niilo Mäki Institutet.
- Petersen, S. E. & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, 73–89.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E. & Voelker, P. (2012). Control networks and euromodulators of early development. *Developmental psychology*, 48(3), 827.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2013). Temperament and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Red.), *Handbook of self-regulation, second edition: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.