

semesteroppgave

Innadvendte og utagerende adferdsvansker

Trond Sveva



SPED 3000 ved Institutt for Spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

16.05.2007

Innhold

1.0 INNLEDNING	2
2.0 DEN ØKOLOGISKE MODELLEN TIL BRONFENBRENNER	3
3.0 INNADVENDTE OG UTAGERENDE ATFERDSVANSKER.....	5
3.1 INNADVENDTE ATFERDSVANSKER.....	5
3.2 UTAGERENDE ATFERDSVANSKER.....	6
4.0 FORHOLDET MELLOM INNADVENDTE OG UTAGERENDE ATFERDSVANSKER I LYS AV ANDRE VANSKER OG FAKTORER.....	7
5.0 FOREBYGGENDE OG PROBLEMREDUSERENDE TILTAK.....	11
5.1 BETYDNINGEN AV LÆRERENS KOMPETANSE I LÆRER-ELEV-RELASJONER.....	13
5.2 SOSIALE FERDIGHETER HOS ELEVER MED INNADVENDTE VERSUS UTAGERENDE ATFERDSVANSKER	16
6.0 AVSLUTNING.....	17
LITTERATURLISTE	19

1.0 Innledning

Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på forholdet mellom innadvendte og utagerende atferdsvansker. Det kan være mange årsaker til at barn kan ha slike vansker, og det er mange forhold som kan ha sammenheng med vanskene. Noen av disse er HFK/ADHD, ADD, dysleksi, dyskalkuli, språkvansker, generelle lære vansker, post-traumatiske stressforstyrrelser og migrasjonsrelaterte vansker.

I denne oppgaven vil jeg med innagerende og utagerende atferdsvansker ha

hovedfokus på diagnosene ADHD og ADD. BEGRUNNELSE

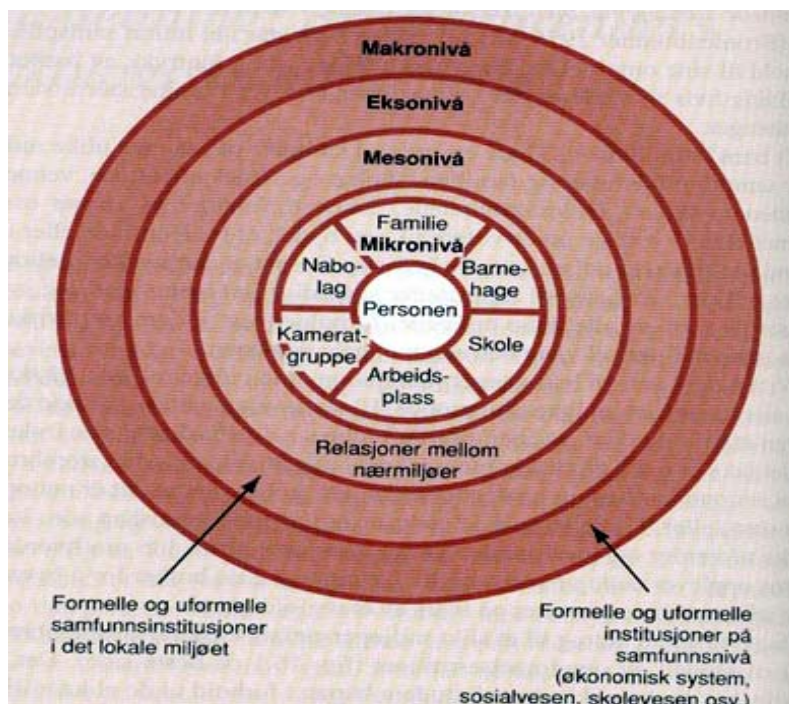
Begrepet atferdsvansker brukes ofte synonymt med begreper som ”sosiale og emosjonelle vansker” eller psykososiale vansker. Jeg velger konsekvent begrepet atferdsvansker i min oppgave, siden jeg har hovedfokus på ulike måter psykososiale vansker kan uttrykkes. Nærmere forklart refererer jeg her til de to hovedkategoriene som psykososiale vansker deles inn i. På den ene siden er det snakk om innadvendte atferdsvansker, som blant annet er kjennetegnet av ekstrem sjenanse, sosial isolasjon/tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske plager. På den andre siden har vi å gjøre med utadvendte kjennetegn av typen hyperaktivitet, impulsatferd, tendens til å havne i sosiale konflikter, asosialitet, voldelig atferd og lignende.

Først vil jeg redegjøre for mitt valg av Bronfenbrenners systemøkologiske modell som en teoretisk overbygning i min oppgave, for å presentere mitt helhetlige perspektiv. Dernest vil jeg gjøre rede for ytre kjennetegn ved innadvendte og utagerende atferdsvansker og forholdet mellom dette. Videre vil jeg presentere noen refleksjoner rundt forebyggende og problemreducerende tiltak i skole og hjem med fokus på forholdet mellom elever med innadvendte og utagerende atferdsvansker. Jeg avgrensner altså ikke til et dybdefokus på en arena, men velger en mer overfladisk beskrivelse av forebyggende og problemreducerende tiltak i skole og hjem.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kjennetegner forholdet mellom innadvendte og utagerende atferdsvansker, og hvordan kan en forebygge og redusere vanskene i hjem og skole?

2.0 Den økologiske modellen til Bronfenbrenner



Bronfenbrenners økologiske modell handler om å se barnet i et helhetlig perspektiv. Barn og ungdom må sees i sammenheng med sine omgivelser i vid forstand for at vi kan forstå hvordan de fungerer og utvikler seg. Modellen er delt opp i fire ulike nivåer, som er mikro, meso, ekso og makronivået. Disse består igjen av ulike arenaer eller systemer som påvirker hverandre og hvordan samhandlingen er mellom dem. Alt dette påvirker igjen det enkelte barn og unge på indirekte og direkte måter. Her må en gå inn og studere kvalitativt de ulike aspektene ved de ulike arenaene på de ulike nivåene for å øke sin forståelse for barn og unges utviklingsnivå. Når dette gjøres, og man samtidig ser det i et helhetsperspektiv, får man det Bronfenbrenner kaller en økologisk tilnærming. Han er kritisk til utviklingspsykologien, som etter hans meninger er studert i en fremmed kontekst og gjenspeiler ikke alltid realiteten (Bronfenbrenner 1979).

Mikronivået består av ulike nære systemer/ arenaer som barn og unge er direkte involvert i til enhver tid, som for eksempel familie, barnehage/ skole, kameratgruppe, nabolag og ulike fritidsaktiviteter barnet deltar i. Å hjelpe barn og unge i ett mikrosystem vil påvirke vedkommende på en slik måte at det vil bedre hans eller hennes kommunikasjon og fungering også på andre mikrosystemer. Det vil også ofte gi den unge ulike erfaringer det tar med seg videre i livet og til stadig nyere arenaer (ibid). Dette tar oss vider til mesonivået.

På mesonivået har en fokus på samspillet mellom ulike mikrosystemer, og hvordan dette samspillet igjen påvirker barn og unge på ulike måter. Under denne analysen kan en se hvordan ulike mikrosystemer påvirker hverandre og hvilke erfaringer eleven tar med seg fra ett system til ett annet. Barn og unge bærer med seg erfaringer hjemmefra til skolen og omvendt. Å analysere på mesonivået er å studere hvordan det som hender i et mikrosystem virker inn på det som skjer i et annet mikrosystem. For eksempel: Når vi starter en skoletime – hva vet vi egentlig om hva elevene bringer med seg til timen i tillegg til ranselen med skolebøker? Hva vet vi om hvordan de hadde det i timen før? Eller hva som skjedde i friminuttet? En slik form for hjelp eller tilrettelegging er indirekte, og kan for eksempel være å veilede barn og unges foreldre og lærere i hvordan de på best mulig måte kan drive samme form for språkstimulering både hjemme og på skolen. Dette vil igjen påvirke barnets generelle fungering i alle mikrosystemene.

Eksonivå omfatter samfunnskonstellasjoner som virker inn på barn og unge på indirekte eller i noen tilfeller direkte måter. Eksempler på dette er kommunale og fylkeskommunale hjelpetjenester som PPT, BUP og barnevernstjenesten. Disse kan påvirke barn og unge både direkte, for eksempel ved at ansatte i de nevnte instansene utreder og gjennomfører spesielle tiltak sammen med barnet, og indirekte, for eksempel ved at de tilbyr veiledning og rådgivning overfor lærere og foreldre.

Det siste nivået er makrosystemet. Dette er overbygninger på samfunnsnivå som påvirker hele den økologiske modellen til Bronfenbrenner. Eksempler på hva som påvirker oss fra makronivået er beslutninger på sentralpolitisk nivå og konsekvenser for beslutninger innenfor ulike departementer og direktorater innenfor for eksempel sosial og helsevesen, utdanningssystemet og rettsvesenet. Sentralpolitiske

retningslinjer som lover, forskrifter og læreplaner er altså forhold på makronivå som får konsekvenser for forhold på alle de andre nivåene. Ordningene og bestemmelsene på makronivået vil både direkte og indirekte påvirke hele den økologiske modellen. Et relevant eksempel på dette er som implisert at sentralpolitikere vedtar et nytt læreplanverk som skoler og lærere er pålagt å forholde seg til. Den lovpålagte retten til tilpasset opplæring for alle er et eksempel på dette.

I ulike læreplanverk for grunnskolen og videregående skole, samt høyere utdanning på høyskoler og universiteter, ligger føringer for blant annet generelle og spesielle mål, innhold, evalueringsformer og -kriterier og andre didaktiske kategorier, jf. den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen 2006). Økonomiske prioriteringer og bevilgninger fra sentralpolitisk hold påvirker altså skolens rammefaktorer, slik som skolens beliggenhet, størrelse og utforming. Dette er kontekstuelle betingelser på makronivå som får konsekvenser for elevenes opplæringstilbud, som igjen får konsekvenser for ulike områder av den enkelte elevs utvikling og elevens nære miljøer, for eksempel hjemmet. Andre relevante eksempler på forhold som påvirker barn og unge på makronivå er den voldsomme økningen i tilgang til ulike former for informasjonsteknologi, samt skolens bibliotekjeneste. For dagens IKT-samfunn har stor –og etter manges oppfatning skremmende stor– påvirkningskraft overfor barn og unge. Her tenker jeg for eksempel på reklamens og medias makt i vid forstand, som kan føre til et sterkt destruktivt sosialt press som det skal mye mot til fra de unge for å tørre å stå i mot.

3.0 Innadvendte og utagerende atferdsvansker

3.1 Innadvendte atferdsvansker

Barn og unge med innadvendte vansker vil, særlig under sosialt og emosjonelt press, ha tendens til å trekke seg inn i seg selv og fremstå som forsiktede, hemmede, sosialt isolerende og engstelige. Innadvendt atferd kjennetegnes blant annet ofte av både ekstrem sjenanse, sosial isolasjon/ tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske plager som vondt i hodet og vondt i magen uten forklarlig medisinsk

grunn. Videre kjennetegnes denne atferden av usikkerhet –særlig i sosiale situasjoner-, ensomhet, lav selvfølelse og manglende opplevelse av egenverd. Barn og unge med innadvendte atferdsvansker møter ofte verden med fryktsomme blikk og en anspent og skeptisk holdning. De er også ofte overdrevent opptatt av hva andre mener om dem, og er redde for å dumme seg ut, si eller gjøre noen feil eller på andre måter ikke å innfri krav og forventninger i sosiale sammenhenger og for øvrig. De er ofte hypersensitive for andres signaler, og tolker lett i selvdestruktiv retning. Dette henger sammen med deres dårlige selvoppfatning. I ulike sosiale kontekster stiller de seg ofte i bakgrunnen og tar aldri eller sjelden initiativ til sosialt samspill. Av den grunn kan de lett bli oversett av andre. Dette er veldig uheldig for deres selvfølelse, selvtillit og sosiale og emosjonelle utvikling for øvrig (Befring 2004b; Lund 2004; Ogden 2002). Mange av dem avviser også andres initiativ til kontakt som en forsvarsmekanisme mot sosial angst, som igjen kan henge sammen med en tidlig utviklet overdreven frykt for å bli latterliggjort, avvist eller kritisert/ kjeftet på.

3.2 Utagerende atferdsvansker

Utagerende atferdsvansker kjennetegnes av vansker med å innrette seg etter regler og normer i sosiale systemer og sammenhenger som hjem, barnehage, skole og arbeid. I motsetning til barn med innadvendte atferdsvansker, vil barn med utagerende vansker gjerne oppfattes som provoserende av de nære miljøene ved sin aggressive, uberegnelige og ustrukturerte atferd og ved sin manglende eller reduserte impuls kontroll for øvrig. Konsentrasjonsvansker er videre et vanlig kjennetegn hos barn med utagerende atferdsvansker. Det kan synes som om enkelte er overdrevent sensitive for både indre og ytre stimuli, og de kan ha vansker med å selektere ut og dra nytte av det som er mest relevant i ulike situasjoner. Enkelte av disse barna har eller bruker tilsynelatende ikke hensiktsmessige sosiale antenner til å motta signaler fra omgivelsene. De lar seg ikke dirigere eller påvirke, de har vansker med å innrette seg og går gjerne sine egne veier. Av den grunn blir de oftest viet mest oppmerksomhet i sosiale sammenhenger bestående av flere barn sammen, for eksempel i en søskenflokk eller en skoleklasse (Befring 2004b).

Innenfor feltet psykososiale vansker eller sosiale og emosjonelle så er det en fare for at det kan gå inflasjon i å anvende de mest populære diagnosene, fremfor å gjøre noe med problemet (Befring 2004a).

4.0 Forholdet mellom innadvendte og utagerende atferdsvansker i lys av andre vansker og faktorer

I praksis er det ikke formålstjenlig å operere med noen form for forskjellsbehandling mellom barn med innadvendte og utagerende atferdsvansker, da de på mange måter ofte glir over i hverandre og kan variere i perioder og med ulike relasjoner og situasjoner (Ogden 2002; Aasen m.fl. 2002). Både innadvendte og utadvendte atferdsvansker kan være et uttrykk for en rekke ulike underliggende psykososiale problemer og det som med en humanistisk terminologi omtales som underskuddsbehov. De udekkede underliggende behovene ved innagerende og utagerende atferdsvansker kan altså forstås som ulike destruktive og kompensierende mestringsstrategier (Folkman 1999; Johannessen 1995). Uansett om de psykososiale problemene signaliseres på innadvendte eller utagerende måter, er fellestrekket videre risiko for å bli nedverdiget, stigmatisert og sosialt isolert og risiko for å bruke mye energi på å videreutvikle en lite konstruktiv atferd. Barna står dermed i fare for å lære en uhensiktsmessig personlig stil eller personlighet, enten den uttrykkes og oppfattes som innagerende eller utagerende. Hvis ikke de underliggende vanskene oppdages og intervereres overfor, kan dette gi dem store problemer videre i møte med livets krav. Disse felles underliggende behovene og drivkreftene ved inn- og utagerende atferdsvansker er det viktig å huske på i møtet med barn og unge. For selv om inn- og utagerende atferdsvansker kan fortone seg som motsetninger, så kan det ofte være den samme dårlige selvoppfatningen/ lave selvfølelsen og selvtilliten, utryggheten, usikkerheten og opplevelsen av mindreverdighetsfølelse som ligger til grunn hos begge undergruppene av atferdsvansker. Det kan også være den samme tolkningen av seg selv som håpløs, uverdigg, til bry og mislykket. Dette styrker synet på at det ikke alltid er formålstjenlig å skape et for skarpt skille mellom innagerende og utagerende atferdsvansker.

Det kan ofte være problemer med å stille diagnoser på barn med innadvendte og utagerende atferdsforstyrrelser. En grunn til det er at de ofte kan forveksles med andre problemer. For eksempel kan innadvendte atferdsvansker forveksles med språkvansker (Rygvold 2004). En grunn til dette er at barn med språkvansker sjelden tar språklig kontakt eller svarer når andre snakker til dem. De kan derfor bli beskrevet som innadvendte eller få diagnosen ADD fordi atferden kan bli tolket som at de ikke hører etter, er umodne eller ikke er interessert i sosial kontakt.

Når det gjelder forholdet mellom språkvansker og psykososiale vansker, er det viktig å være klar over at barn med språkvansker ikke nødvendigvis er sosialt inkompetente, selv om noen av dem oppfattes som mer isolerte og alene enn andre barn på samme alder, som følge av at de er lite aktive kommunikasjonspartnere i barnehage og skole. De kan vise en relativt passiv sosial atferd i både lek og prosjektgrupper, og de kan ha problemer med sosialt samspill i sammenhenger hvor språklig ferdigheter er en viktig forutsetning for å lykkes i samarbeid. Jevnaldrende kan oppleve disse barna som lite attraktive lekekamerater og avvise dem fra felleskapet. Dette kan skyldes at de tar lite initiativ til eller nekter å delta i lek, ofte trekker seg tilbake fra sosiale aktiviteter, ikke viser interesse for andre barn, for eksempel ved å hilse og rope på dem, og/ eller løser konflikter enten fysisk eller ved å trekke seg tilbake i stede for å bruke ord (Rygvold 2004).

Det er også andre problemer som kan forveksles med innadvendte og utagerende atferdsvansker, som for eksempel migrasjonsrelaterte vansker. Den typiske måten atferdsvansker hos minoritetsspråklige elever kan komme til uttrykk på kan sammenfattes på følgende måte: *a) manglende sosial kompetanse, b) manglende kompetanse for skolearbeid, c) lavt aspirasjonsnivå, d) manglende selvkontroll og bevisst provoserende oppførsel, e) skulk, f) store humørsvingninger samt motorisk uro og rastløshet, g) verbal utagerende atferd, h) de følger ikke alltid lærerens instruksjoner og i) persepsjonsvansker* (Lie 2004, s. 617). De ulike kjennetegnene ved elevenes atferdsvansker har til felles at de referer til mangel på tilpasning til skolesamfunnet. Dette kan føre til faglige vansker, og elevenes faglige tilkortkomning kan omvendt føre til atferdsvansker. I tillegg til språklige og skolefaglige ferdigheter, er utvikling av sosiale ferdigheter et viktig mål i skolen, og sosialt avvikende atferd hemmer i stor grad elevenes læring (Lie 2004; Ogden 2002). Her ser vi at det er flere aspekter ved migrasjonsrelaterte vansker som ligner på

innadvendte og utagerende atferdsvansker og som kan være med på å forklare at det kan være vanskelig å stille en diagnose.

ADD og HKF/ADHD er to diagnoser som representerer en diagnose innenfor innadvendt og utagerende atferd. ADD representerer den innadvendte og HKF/ADHD representerer den utagerende gruppen. I DSM-IV er ADHD egentlig tre diagnoser: hovedsakelig («predominantly») oppmerksomhetssvikt (ADD), impulsiv/hyperaktiv gruppe, og HKF/ADHD som en kombinert type. Spørsmålet om hva som kjennetegner ADD-gruppen, samt likheter og forskjeller mellom denne gruppen og HKF/ADHD, står sentralt i den faglige debatten. I ICD-10 er det flere undergrupper under hovedkategorien «Hyperkinetisk forstyrrelse» (F 90). I tillegg er ren oppmerksomhetssvikt en undergruppe i en kategori av «Atferdsmessig og emosjonell forstyrrelse» (F 98). Av barn og unge med HKF/ADHD som henvises til hjelpeapparatet, spesielt til barne- og ungdomspsykiatrien, utgjør de med atferdsmessige tilleggsvansker en høy prosent. De skiller seg fra HKF/ADHD-barn uten slike vansker ved at de ofte kommer fra mer belastede familier og i større grad har foreldre med psykiatriske problemer. De har en økt risiko for sosial mistilpasning, har flere konflikter med jevnaldrende og voksne, og tolker i større grad andres hensikter negativt. Risikoen for utvikling av atferdsavvik synes å være to til tre ganger større ved HKF/ADHD enn ved ADD. I motsetning til barn med HKF/ADHD beskrives barn med ADD gjerne som dagdrømmende, sene og noe engstelige, uten påfallende impulsivitet. ADD kjennetegnes i større grad av problemer med fokusert oppmerksomhet, prosesseringshastighet og til dels minne. Enkelte hevder at tiden er moden for å skille ut ADD som en egen diagnosegruppe, kjennetegnet ved forstyrrelser av selektiv oppmerksomhet. Andre hevder at ADD og HKF/ADHD ikke kan skilles så klart, og at HKF/ADHD-barn ofte har oppmerksomhetsvansker ut over nedsatt impuls kontroll. HKF/ADHD synes å forekomme langt hyppigere enn ADD, særlig i barnegruppen og hos gutter. Om dette også gjelder i førskolealder, er usikkert fordi kriteriene tilsier at diagnostisering er vanskeligere ved lav alder, og at en F98.8-diagnose bedre kan dekke barnets symptomer og problemer (Befring 2004 a og b; Øgrim og Gjørnum 2005).

På bakgrunn av det vi har lært til nå via pensumlitteratur og forelesninger på bachelorstudiet, så ser jeg viktigheten av å ha og handle etter et helhetlig perspektiv

på barn og unges utvikling generelt. Dette gjelder både i forhold til å kartlegge, forstå og iverksette hensiktsmessige tiltak, her med fokus på forholdet mellom innadvendte og utagerende atferdsvansker. Etter mitt syn og i tråd med nyere sentralpolitiske føringer og lovverk er det helt grunnleggende med et helhetlig perspektiv i kartleggingen av og i møtet med barn og unge. Dette gjelder både i hjem, skole, barnehage og andre arenaer. På bakgrunn av dette, valgte jeg den økologiske modellen som en teoretisk overbygning i min oppgave. I kartleggingen av barn og unge er det i samsvar med dette helhetlige perspektivet viktig å tilstrebe en god innsikt i det enkelte barn og unges bakgrunn. Med bakgrunn mener jeg for eksempel den enkeltes kulturelle, sosiale, nasjonale og familiære bakgrunn, med andre ord de tidligere erfaringer og opplevelser barn og unge har hatt i ulike sammenhenger. Grunnen til at jeg er spesielt opptatt av en grundig kartlegging av den enkeltes bakgrunn i vid forstand, er at jeg ser det som essensielt for å forstå hvorfor den enkelte oppfører seg som han eller hun gjør, samt for å kunne tilrettelegge for og gjennomføre hensiktsmessige individuelt tilpassede tiltak både i hjem og skole. I motsatt fall vil det være en fare for feiloppfatninger, feildiagnostiseringer og iverksetting av feil forebyggende og problemreduserende tiltak som gjør vondt verre.

Eksempler som kan vise hvor viktig det er å ha kjennskap til barn og unges bakgrunn kan være følgende:

Et barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har opplevd alvorlige traumer som krig og flukt i hjemlandet han/ hun og familien flyktet fra kan på bakgrunn av sin atferd ha symptomer som ligner AD/HD. Dette kan føre til at barnet får Ritalinbehandling, som er relativt vanlig å gi mennesker med denne diagnosen. Problemene vedvarer imidlertid, og det viser seg etter mange år at det skyldtes at barnet ikke hadde behov for medisiner, men for å bli møtt av minst ett voksent menneske med tid, ro og kompetanse til å hjelpe barnet til å bearbeide de traumene det hadde opplevd. I verste fall kan det ha medført at de psykososiale vanskene barnet fikk Ritalinbehandling for, førte til at barnet ble enda mer utagerende, da det egentlig ikke hadde diagnosen AD/HD .

Et barn med sterk grad av innagerende atferd og skolefaglige vansker opplever omsorgssvikt i hjemmet i form av at mor er alene med ansvaret for barnet og har

psykiske problemer og rusproblemer uten at noen har tatt atferd. Barnets hjemmeforhold kan naturligvis da oppleves som så belastende for barnet at det på skolen og hjemme bruker all sin energi på å passe på mor og å være redd for at noen skal oppdage det, da barn kan være svært lojale mot sine foreldre og like opptatt av å skjule slike problemer som foreldrene. Dette vil følgelig føre til at det blir lite energi og oppmerksomhet igjen til å klare å konsentrere seg om skolearbeid. Hvis det da kun iverksettes tiltak rettet mot å få hevet det faglige kompetansenivået til barnet uten at noen undersøker barnets omsorgssituasjon, har en ikke fått gjort noe med hovedproblemet, og da hjelper kartlegging i form av for eksempel wisc-test og tiltak rettet mot den skolefaglige tilkortkomningen ingenting i forhold til barnets psykososiale utvikling og årsaken til at denne er dysfunksjonell, siden hovedårsaken som det burde ha blitt iverksatt kartlegging og tiltak mot er omsorgssvikten hjemme.

Her ser vi to eksempler på betydningen av å ha et helhetlig perspektiv på barn og unges utvikling. Dette er sentralt for å kunne tilrettelegge for og gjennomføre hensiktsmessige forebyggende og problemreducerende tiltak overfor barn og unge. Som Befring (2004) hevder, så *krever forebygging tiltak som står i et rimelig forhold til kompleksiteten til problembildet, og det finnes ikke noen enkle og kjappe løsninger. Det er grunnlag for å påpeke at familie og skole er de viktigste arenaene for forebygging av mange former for psykososiale problemer (s. 168).* Befring hevder videre at selv om alvorlige atferdsproblemer ofte har sitt utspring i hjemmemiljøet, så kan skolen være en viktig kompenserende arena som kan bidra til at problemene reduseres.

5.0 Forebyggende og problemreducerende tiltak

På bakgrunn av de mange enda mer alvorlige og forsterkede vanskene barn og unge med innadvendte og utagerende atferdsvansker lett kan utvikle, er det viktig å gi dem reelle muligheter for å utvikle trygghet, mestring- og tilhørighetsopplevelse og evne til sosial samhandling. Å arbeide bevisst med dette både i hjem og skole/ barnehage vil kunne ha en sentral forebyggende og problemreducerende effekt i forhold til psykososiale vansker, enten de utarter seg på innadvendte eller utagerende måter.

Øgrim og Gjørnum (2005) fremhever fem viktige områder det er viktig med fokus på når en skal hjelpe familier med atferdsvansker. Dette er tilrettelegging av skolehverdagen og samarbeid i ansvarsgrupper, samt informasjon og foreldrestøtte for øvrig, eventuell medikamentell behandling og hjelp til regulering av atferden slik at den blir mest mulig hensiktsmessig. Opplærings- og behandlingsplaner for det enkelte barn bør ha innebygd en kontinuerlig evaluering. I praksis vil dette ofte være en veiviser for videre tiltak. Ut fra et etisk perspektiv, betraktes hvert enkelt barn som en helhet med en ukrenkelig verdi, og barnets behov for vern og gode oppvekstvilkår skal være overordnet alle andre hensyn.

Når det gjelder arbeidet for å forebygge og redusere innadvendte og utagerende atferdsvansker i skolen, er det visse grunnleggende behov de har felles. Samtidig er det viktig med en individuell tilpasning til hvilke sosiale ferdigheter barna først og fremst har utviklet dårlig og dermed har behov for å utvikle på en mer hensiktsmessig måte. Som jeg har vært inne på, er det spesielt selvhverdelse barn med innadvendte atferdsvansker trenger å utvikle. Det er en tydelig tendens til at de stille og engstelige barna får mindre oppmerksomhet i skolen enn de urolige og hyperaktive som forstyrrer undervisningen for lærer og medelever og kanskje skaper enda større problemer for andre. Dette kan skyldes at disse barna gjerne er til liten sjenanse for andre både i hjemmet, barnehagen og skolen. Konsekvensen kan lett bli at de uheldigvis får være i fred med sin personlige utrygghet og sin sosiale frykt. Det er imidlertid svært uheldig, siden barna med innadvendte atferdsvansker har et like stort behov som andre barn for anerkjennende oppmerksomhet. De har også et stort behov for hjelp til å utvikle evne til selvhverdelse (Folkman 1999; Lund 2004; Ogden 2002). Barn med utagerende atferdsvansker har derimot ofte først og fremst behov for å utvikle økt evne til selvkontroll eller impuls kontroll. Andre sosiale ferdigheter er også viktig å tilegne seg for barn med innadvendte og utagerende atferdsvansker, og individuelle hensyn er her avgjørende. Av begrensningshensyn vil jeg imidlertid ikke vektlegge dette nærmere i denne oppgaven. Men jeg ser det som relevant å nevne at selv om barn og unge med HKF/ADHD og utagerende atferdsvansker som tilleggspromblematikk ofte profitterer på behandling med sentralstimulerende medisin, har de gjerne behov for omfattende tiltak utover dette (Befring 2004b; Spurkland og Gjone 2005; Øgrim og Gjørnum 2005).

5.1 Betydningen av lærerens kompetanse i lærer-elev-relasjoner

Jeg vil i det følgende bruke begrepet pedagog(er) som fellesbetegnelse på kontaktlærere, faglærere, sosiallærere og spesialpedagoger fordi dette gjør det enklere og kortere enn å ramse opp alle de ulike pedagogrollene og for å unngå å bruke det snevre begrepet lærer, som blir for begrensende i forhold til mitt perspektiv.

Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i dette yrket vil dreie seg om hvordan pedagogene er i stand til å samhandle konstruktivt med elevene, om å kunne utvikle og opprettholde en tillitsfull, trygg og god relasjon med hver enkelt elev. For å oppnå en god relasjon med elevene, må pedagogene tillate seg å være mennesker samtidig som man er profesjonell. Det er pedagogen som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene, ikke omvendt. Pedagogen må erkjenne og ta konsekvensene av at han eller hennes påvirkning og ledelse har stor innvirkningskraft på elevene på godt eller vondt i forhold til både oppdragelse og opplæring. Pedagogenes relasjoner til elevene og hans eller hennes form for ledelse er avgjørende for om vedkommende lykkes i sin yrkesutøvelse. Relasjonen mellom pedagoger og elever er altså avgjørende i alle former for opplæring. Elever med et godt forhold til pedagogen trives også bedre i skolen (Nordahl 2006).

Det er flere undersøkelser som har rettet søkelyset mot den betydning relasjonen mellom elev og pedagog har for elevenes læring og situasjon i skolen. Pedagoger med gode relasjoner til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn de som ikke har en slik relasjon. En god pedagog-elev-relasjon innebærer blant annet at pedagogen har innlevelse med og forstår elevene, kjenner til deres interesser og erfaringer og anvender det i opplæringen. Elevene må oppleve at de kan snakke med pedagogen, at pedagogen holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, at pedagogen lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positivt innstilt til ham eller henne. Et viktig trekk ved å etablere positive sosiale relasjoner dreier seg om å se og leve seg inn i den enkelte elevs opplevelsesverden og situasjon til enhver tid. Pedagogen må være sensitiv overfor de barn og unge han eller hun til en hver tid står ovenfor (ibid).

Relasjonen mellom pedagog og elev er en del av den sosiale konteksten, og vil være vesentlig for elevenes virkelighetsoppfatninger og handlinger. Kvaliteten på relasjonen mellom elev og pedagog vil ha betydning for om elever fra ulike sosiale og kulturelle lag i befolkningen gis like muligheter i skolen (ibid).

Pedagogers kompetanse, i form av ulike kunnskaper, holdninger, ferdigheter og reaksjonsmåter, er helt sentralt for hvilket opplæringstilbud elever får både sosialt og faglig. Pedagogers kompetanse er med andre ord en viktig del av skolekonteksten, siden det påvirker elevenes helhetlige kompetanse ved blant annet at pedagogenes verdier, normer, forventninger og holdninger blir formidlet mer eller mindre implisitt eller eksplisitt gjennom deres mer eller mindre bevisste praksis (ibid).

Tillit og tilhørighet er sentrale begreper i en god relasjon. De som har en god relasjon til hverandre, vil oftest ha gjensidig tillit til hverandre også. Det er viktig å kunne stole på hverandre, oppleve at den andre holder ord. Når det gjelder relasjoner sett i sammenheng med denne oppgavens hovedfokus på skolen som arena, må elevene oppleve at pedagogen er lydhør for det de formidler både med språk og kroppsspråk, og videre at pedagogen er tydelig og forutsigbar, holder avtaler og ikke minst at han eller hun er troverdig opptatt av hvordan den enkelte elev har det og hvordan elevene har det sammen og er mot hverandre. Pedagogen må hele tiden forsøke å møte sentrale behov hos alle elevene, selv om dette i praksis kan være en stor utfordring. Tillit kan være vanskelig å oppnå, samtidig som den kan være like lett å ødelegge. Hvis for eksempel en pedagog på en eller annen måte svikter eller krenker en elev, vil tillitsforholdet naturlig nok svekkes eller ødelegges (ibid).

Et viktig trekk ved å etablere positive sosiale relasjoner dreier seg om å se, høre og ta på alvor den enkelte elev. Pedagogen må være sensitiv overfor de barn og unge han eller hun til en hver tid står ovenfor. Det forutsetter blant annet øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som eleven trenger å høre. En annen forutsetning for å kunne oppnå et tillitsfullt forhold til elevene er kjennskap til og verdsettelse av den enkeltes sosiale verden (ibid).

Etter å ha skrevet om betydningen av pedagog-elev-relasjonen, vil jeg legge til at forholdet mellom elevene er minst like betydningsfullt for deres psykososiale utvikling. Dette gjelder særlig overfor skolebarn/ ungdom. Det er viktig at pedagoger viser interesse for disse jevnalderrelasjonene, er oppmerksomme på og tilrettelegger for dette på en best mulig måte.

En pedagog som har en god relasjon til den enkelte elev, vil være i posisjon til eleven. Det vil si at pedagogen har tilgang til eleven, har lett for å snakke med ham eller henne og kunne stille krav. Ikke minst vil eleven kunne ta opp sine problemer med en slik pedagog. En pedagog som er i en slik posisjon til elevene, kan stille rimelige krav til dem. Med det menes at han eller hun kan uttrykke forventninger til elevene tydelig og at elevene innfrir forventningene. Og ikke minst er det en viktig del av pedagogens kompetanse å motivere ham eller henne til skolefaglig læring samt sosial og personlig utvikling. Videre er anerkjennelse et av flere grunnleggende behov hos alle mennesker. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for både elever og pedagoger i skolen. Det er elevenes opplevelse av pedagogens tilbakemelding som her er avgjørende, ikke pedagogens egne intensjoner. Relasjonen mellom pedagoger og elever er en del av den sosiale konteksten, og vil være vesentlig for elevenes virkelighetsoppfatninger og handlinger. Kvaliteten på relasjonen mellom elev og pedagog vil ha betydning for om elever fra ulike sosiale og kulturelle lag i befolkningen gis like muligheter i skolen (ibid).

Selv om Ogden (2002) hevder at til tross for at alvorlige atferdsproblemer, i motsetning til mindre alvorlige men mer høyfrekvente former for atferdsvansker, sjelden synes å utelukkende bunne i skoleerfaringer, tyder en rekke undersøkelser på at skolen er en særdeles viktig arena for forebygging og reduksjon av både innadvendte og utagerende atferdsvansker. Dette krever imidlertid en vedvarende effektiv og systematisk innsats i skolen og skolens hjelpetjenester. En sentral utfordring i denne sammenheng innebærer å utvikle helhetlige, systemrettede tiltak som både kan virke forebyggende og problemreducerende. Dette samsvarer med dagens fokus på å jobbe mer systemrettet enn tidligere har vært vanlig, for eksempel når det gjelder PPT sin rolle. De skal ikke kun drive individrettede utredninger og tilrådninger, men arbeide bevisst og aktivt for å fremme et mer inkluderende

skolemiljø for alle elever, uansett utgangspunkt og nåværende ståsted både faglig og psykososialt.

5.2 Sosiale ferdigheter hos elever med innadvendte versus utagerende atferdsvansker

Etter at jeg nå har skrevet mye om grunnleggende behov som er felles for elever med innadvendte og utagerende vansker, vil jeg redegjøre for og reflektere rundt ulike behov med hensyn til sosial ferdighetstrening. For elever som er i risikozonen for eller som allerede har utviklet inn- eller utagerende atferdsvansker, har i tillegg til de beskrevne behovene som primært dekkes i relasjoner med betydningsfulle voksne som foreldre og pedagoger, også noen ulike behov. Dette gjelder for eksempel i forhold til hvilke konkrete sosiale ferdigheter de har størst behov for hjelp til å utvikle.

I forlengelse av det jeg har redegjort for under pkt. 3 (om innadvendte og utagerende atferdsvansker) er det etter min oppfatning logisk at elever med innadvendte atferdsvansker først og fremst trenger trening i selvhevdelse, mens elever med utagerende atferdsvansker primært trenger trening i selvkontroll/ impulskontroll. Noen av disse trenger også hjelp til å utvikle en høyere grad av empati. Fellestrekket er at uansett hvordan atferdsvanskene utarter seg, så trenger elever med atferdsvansker trening i samarbeid –om enn på ulike måter- samt den sosiale ferdigheten å ta ansvar for både seg selv og andre (Ogden 2002). Barn og unge med innadvendte atferdsvansker har her størst behov for å lære seg å ta ansvar for sitt eget ve og vel. De trenger hjelp til å bli flinkere til å tørre å ta plass i fellesskap og relasjoner, ta hensyn til egne behov og grenser og til å kjenne igjen og uttrykke konstruktivt sine følelser, særlig glede og sinne, siden mange av disse er hemmet og har vanskelig for å være direkte selvhevdende både med følelser, kroppsspråk og ord. De er ofte langt mer opptatt av hva de tror at andre mener om dem og forsøker å tilpasse seg deretter. Eller de murer seg inne i sin ”egen verden” i form av sosial isolasjon, noe som ofte henger sammen med sosial angst. Barn og unge med utagerende atferdsvansker har oftere behov for å ta mer hensyn til andre.

Undervisningen i dagens skole er ofte tilrettelagt i form av gruppeprosjekter av ulikt slag, for eksempel prosjektarbeid og temaarbeid, hvor elevene arbeider i grupper. Dette gir både de innadvendte og utagerende fine muligheter til å trene på å samarbeide ved at de innadvendte får trening i å hevde sine egne meninger, tørre å si hva de mener selv om de vet at det ikke nødvendigvis er populært, samt å stå foran forsamlinger og snakke når de skal fremføre det de har arbeidet med i gruppa. De med utagerende, impulsstyrt atferd –for eksempel AD/HD- får tilsvarende trening i å holde igjen, gi plass for andres synspunkter, vente på tur og ikke bli for dominerende i gruppa.

Kognitiv atferdsterapi er i følge blant annet Ogden (2002) en effektiv tilnærming når det gjelder sosial ferdighetstrening. Han skriver om dette spesielt i forhold til elever med utagerende vanskers behov for å utvikle en bedre selvkontroll.

Essensen i denne tilnærmingen i denne sammenheng er å lære elevene, via bevisst arbeid med å forandre inngrodde destruktive tanker, å motivere til å reagere på alternative, mer konstruktive måter å takle sinne på enn ukontrollerte, impulsstyrte aggressive og voldelige handlinger. For de mest eksplosive elevene vil det også kunne være behov for skjerming og støtte fra for eksempel mannlige assistenter som vet hvordan de kan håndtere slike elever i slike affektive situasjoner. Trening i å stoppe opp og tenke seg om, telle til ti og vurdere hensiktsmessige reaksjoner før en reagerer er også en del av den kognitive atferdsmodifikasjonen. Dette gjelder imidlertid også for elever med innadvendte atferdsvansker, for eksempel i angstfremmende situasjoner. Å skjerme elever med oppmerksomhetsvansker som lett lar seg avlede av slikt som kan distrahere dem og hindre dem i å konsentrere seg om skolearbeidet er også et viktig tiltak. Refleksjonene beskrevet ovenfor samsvarer med hva for eksempel Johannessen (1995), Folkman (1999), Ogden (2002) og Lund (2004) påpeker som konkrete tiltak.

6.0 Avslutning

Forebyggende og problemreducerende tiltak overfor barn og unge med innadvendte og utagerende atferdsvansker og deres tilretteleggingsbehov i skole og hjem har vært

hovedfokus i min oppgave. Som Befring (2004) hevder, må disse tilnærmingene eller tilretteleggingsbehovene stå i samsvar med kompleksiteten i problemforholdet hos det enkelte barn / ungdom. Som han skriver, så finnes det ingen fasitsvar, fasitforklaringer eller enkle og raske løsninger på utfordringen å forebygge og redusere innadvendte og utagerende atferdsvansker. Men samtidig som det er viktig å se og ivareta individuelle behov, for eksempel i form av ulike behov for sosial ferdighetstrening, har jeg i oppgaven påpekt betydningen av kjennskap til og ivaretagelse av essensielle behov som barn og unge i større eller mindre grad har til felles, jf. Maslows behovshierarki (Endrerud 2001). Jeg gjentar ikke disse behovene her, siden jeg har redegjort for dem tidligere.

Bakgrunnen min for å velge hovedfokus på hjem og skole er flere, slik som vissheten om at de er de mest sentrale arenaene for forebygging og reduksjon av atferdsvansker, enten de utarter seg innadvendt eller utagerende. De er i dagens institusjonaliserte samfunn helt sentrale faktorer for barn og unges oppvekst- og læringsvilkår. Jeg har av begrensningshensyn ikke gått dypt inn i foreldresamarbeid i skolen, men vil avslutningsvis påpeke verdien av dette.

Et ressurs- og mestringsperspektiv innebærer blant annet å satse på de sterke sidene som et barn med atferdsproblemer har. Videre innebærer det å gjøre bruk av den kunnskap man i dag har om både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i forhold til psykososial utvikling (Befring 2004 a og b).

Til slutt vil jeg minne om betydningen av at for eksempel PPT og kompetansesentra tar sitt ansvar for jevnlig kompetanseheving av de pedagogene som faktisk jobber ute i barnehager og skoler og som har den nære, jevnlig kontakten med barna og ungdommen. Det samme gjelder rådgiving overfor foreldre.

Litteraturliste

Befring, Edvard (2004a): Forebygging. I: E. Befring og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Befring, Edvard (2004b): Sosiale og emosjonelle vansker. I: E. Befring og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Cambridge Mass: Harvard UØniversity Press

Endrerud, Terje (2001): *Ansvarslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engelsen, Ulstrup Britt (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner. Hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk

Folkman, Marie-Louise (1999): *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Johannessen, Eva (1995): *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill*. Sebu Forlag

Lie, Branca (2004): Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever. I: E. Befring og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende elever i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget

Nordahl, Tomas (2004): *Thomas Nordahl på dansk ved Anne Eleven som aktør: fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Grete Holtung. København: Hans Reitzels forlag

Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Rygvold, Anne-Lise (2004): *Språkvansker hos barn*. I: E. Befring og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Spurkland, Anne og Gjone, Helene (2005): *Gener og atferd*. I: B. Gjærum og B. Ellertsen (red). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. utgave

Øgrim, Geir og Gjærum, Bente (2005): *Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn*. I: B. Gjærum og B. Ellertsen (red). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. utgave

Aasen, Petter, Nordtug, Birgit, Ertesvåg, Sigrun og Leirvik, Birigt (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag: