

# PSYKOSOSIALE VANSKER - EN INNFORING

Av Erling Kokkersvold

januar 2014

## 1. Innledning

I studieplanen for Sped 3000 og Sped 3300 består delemnet *Psykososiale vansker og personlighetsutvikling* av følgende områder:

- forståelse, begreper og teoretiske perspektiv
- risiko- og beskyttelsesfaktorer
- begreper og teoretiske perspektiver innen personlighetspsykologi
- sosial kompetanse
- psykisk helse og tidlig intervensjon
- observasjon og kartlegging
- tiltak og tiltaksevaluering på individ- og systemnivå

I denne innføringsartikkelen vil punktene bli ulikt vektlagt. Hovedvekten blir lagt på de to første strekpunktene, sosial kompetanse og i noen grad de to siste strekpunktene.

Tidligere ble begrepet *psykososiale lærevansker* benyttet som begrep i emneplanen. I denne planen er *psykososiale lærevansker* erstattet med *psykososiale vansker*. Hovedforklaringen er at begrepet *psykososiale lærevansker* så og si ikke finnes i fag- og forskningslitteraturen og at det derfor kan virke forvirrende for studentene. I tillegg er et av fordypningsområdene i masterstudiet *psykososiale vansker*. Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte samme begrepsapparat. Likevel indikerer *psykososiale lærevansker* et viktig poeng, nemlig betydningen av å ha et didaktisk og lærevanskeperspektiv på psykososial problematikk. Som vi senere skal understreke vil psykososiale vansker både kunne ha negative følger for faglig og sosial læring og ulike lærevansker vil også kunne få konsekvenser på det psykososiale området. Dette forholdet er viktig å ta i betraktning både når det gjelder kartlegging og iverksetting og vurdering av tiltak (Vogt 2008). Dette understreker også at psykososiale vansker må forstås som et komplekst samspill mellom individfaktorer og kontekstuelle faktorer. For spesialpedagogisk arbeid betyr det store utfordringer å gjennomføre gode analyser i kartleggingsarbeidet som kan danne basis for funksjonelle tiltak.

## 2. Kort historikk

Det psykososiale vanskeområdet har nær sammenheng med forandringer i samfunnet og hvordan samfunnsforandringer påvirker menneskelig atferd. Dette blir svært tydelig når det handler om hva som anses som normal atferd og hva som anses som avvikende atferd. Normer forandres over tid og normer kan oppfattes ulikt i ulike miljøer. Det samme er tilfellet med de sanksjoner som brudd på normer og regler blir møtt med.

Med dagens øyne kan vi gremmes over hvordan barn, unge og voksne med psykososiale belastninger ble behandlet tidligere. I middelalderen mente man for eksempel at mennesker med uvanlig atferd var besatt av demoner eller djevelen. I Norge ble omkring 300 personer, de fleste kvinner, dømt til døden på grunn av trolldom eller hekseri på 1600-tallet. På 1600-tallet ble også de første tukthus for fattige og arbeidsløse opprettet i de største byene. Også "vanartige børn" kunne plasseres her. I 1841 ble den første redningsanstalt etablert på Grønland i Oslo. Den fikk senere navnet Toftes gave og ble senere flyttet til Helgøya i Mjøsa som skolehjem. Flere anstalter ble opprettet under betegnelsen oppdragelsesanstalt og fikk navnet skolehjem etter at vergerådsloven av 1896 ble vedtatt og iverksatt i år 1900. Det ble også etablert egne kommunale tvangsskoler for skoleskulkere og andre som oppførte seg "usømmelig". Vergerådsloven representerte et syn som betraktet barn som offer for fattigdom og manglende oppdragelse og som staten måtte ta ansvaret for. I ettertid er det likevel klart at disse anstaltene var preget av fattigdom og tildels inhumane straffemetoder. Dette endret seg betraktelig etter innføring av et eget lovverk for spesialskoler i 1951 og ny barnevernsløv av 1953. Nå ble barn og unge med ulike psykososiale vansker plassert i statlige spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker. Stort sett var dette skoler som tidligere hadde hatt betegnelsen skolehjem. Det er likevel klart at det fulgte med bedre faglige og materielle ressurser enn det som tidligere var tilfalt skolehjemmene.

Holdningen og synet på spesialskolesystemet endret seg på 1970-tallet. Etter hvert kom begreper som integrering og inkludering til å dominere. De statlige spesialskolene ble avviklet i 1992 og ble i noen grad erstattet med Spesialpedagogiske kompetansesentre, i dag kjent under navnet Statped. Selv om de statlige spesialskolene er avviklet, finnes det mange eksempler på kommunale spesialskoler og/eller alternative skoler. Det viser seg med andre ord at det er mange elever som sliter med å finne seg til rette i vanlig skole. Antall alternative

skoler er for eksempel tredoblet siden 1990-tallet. Målet om en inkluderende skole for alle er derfor slett ikke nådd (Damsgaard & Kokkersvold 2011).

### **3. Begrepet psykososiale vansker**

*Det psykososiale begrepsområdet* er mangfoldig (Nygren 1996). Vi kjenner igjen begreper som

- psykososiale vansker
- psykososiale forhold
- psykososialt arbeid
- psykososialt arbeidsmiljø

Begrepene omfatter to dimensjoner: den psykiske dimensjonen og den sosiale dimensjonen.

*Den psykiske dimensjonen* omfatter blant annet bevissthet, kunnskap, ferdigheter, følelser og innsikt, det vil si kognitiv og emosjonell kompetanse som individet selv er i besittelse av og i varierende grad vil kunne anvende, blant annet avhengig av sosial kompetanse.

*Den sosiale dimensjonen* vil omfatte ytre sosio-materielle forhold, for eksempel utdanning, yrke, økonomi, boligstandard, familie og øvrige nettverk samt de relasjoner som påvirker og påvirkes gjennom de interaksjoner som til enhver tid finner sted. Sett ut fra det enkelte individ i et kompetanseperspektiv vil en her kunne snakke om en form for sosial kompetanse. Men denne vil ikke kunne sees uavhengig av den psykiske dimensjonen, for eksempel uttrykt gjennom kognitiv og emosjonell kompetanse. Slik forstått blir det vanskelig å skille den psykiske og den sosiale dimensjonen. En fellesnevner vil for eksempel være evne og mulighet til kommunikasjon og sosialt samspill. I et sosialøkologisk perspektiv vil dette både være avhengig av individets og miljøets kompetanse og evne til samhandling (Klefbeck & Ogden 2003). Ut fra ovenstående vil barn og unge i skole og barnehage som sliter med psykososial problematikk kunne omfatte blant annet:

1. Elever som vanligvis betegnes som personer med sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker o.l. Forskning (Nordahl & Sørli 1998) deler gruppen inn i fire undergrupper med hensyn til atferdsbeskrivelser:

- undervisnings- og læringshemmende atferd

- utagerende atferd
  - sosial isolasjon
  - norm- og regelbrytende atferd (for eksempel kriminell atferd, rusatferd)
2. Elever med psykiske og sosiale vansker som har sammenheng med generelle og spesifikke lærevansker.
  3. Elever med psykiske og sosiale vansker som har sammenheng med ulike former for medfødte, biologisk/genetiske forstyrrelser, ervervede sansemessige eller fysiske funksjonshemninger.
  4. Elever med psykiske og sosiale vansker som har sammenheng med alvorlige fysiske, psykiske og seksuelle overgrep.
  5. Elever med psykiske og sosiale vansker som har sammenheng med alvorlige livskriser, for eksempel midlertidige eller varige tap av nære omsorgspersoner.
  6. Elever med psykiske og sosiale vansker som har sammenheng med alvorlige kriser og traumer i forbindelse med krigsopplevelser.

Elever med generelle og spesifikke lærevansker vil kunne oppleve sine muligheter for læring og utvikling så vanskeliggjort at det vil kunne medvirke til psykiske og/eller sosiale vansker i tillegg. På den annen side vil forholdet mellom lærevansker og psykososiale reaksjoner være vanskelig å skille: hva er primært og hva er sekundært?

Når det gjelder gruppene 3-6 vil en felles forståelse av disse fokusere på sammenhenger med vanskelige livssituasjoner. Atferden kan derfor langt på vei også beskrives som normale reaksjoner på unormale stress-situasjoner. Det betyr at hjelp og støtte må forstås i lys av dette. Eksempelvis vil en elev utsatt for ekstreme overgrep av nære omsorgspersoner kunne utvikle konsentrasjonsvansker som sannsynligvis vil få negative følger for skolefaglige prestasjoner. Et intensivt spesialpedagogisk opplegg i form av individuelle støttetimer i norsk og matematikk vil neppe være egnet hjelp.

Felles for mange elever i disse gruppene er at de vil kunne oppleve sin selvaktelse og personlige integritet truet og at de ikke finner sosialt akseptable måter å forsvare disse på. Atferden kan derfor være et uttrykk for en (for dem) rasjonell og målrettet strategi som har som mål å mestre eller overvinne en situasjon som oppleves vanskelig eller ubehagelig og som truer selvaktelsen.

Med basis i Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik (2002) kan en hevde at oppfatning av normalitet og avvik er relativ og vil variere i tid og rom. Oppfatningen vil kunne analyseres ut fra normative og reaktive perspektiver. Et normativt perspektiv vil fokusere på samfunnets til enhver tid rådende oppfatning av hva som er akseptabel atferd, for eksempel ut fra medisinske, statistiske eller moralsk/juridiske standarder. Et reaktivt perspektiv vil ha som utgangspunkt om atferden fører til en eller annen samfunnsmessig ekstraordinær reaksjon, for eksempel ut fra straffelovgivning, lov om psykisk helsevern eller negative sanksjoner som skoleverket kan iverksette.

En definisjon av *psykososiale vansker* vil ut fra disse betraktningene kunne være:

*... når en selv opplever og/eller oppleves av andre å ha vansker av psykososial og/eller kognitiv art i ett eller flere miljøer i en slik grad og på en slik måte at læring og utvikling står i fare for å bli midlertidig eller varig hemmet.*

Definisjonen er hovedsakelig normativ og stiller seg åpen for ulike forklaringer på hva som kan forårsake psykososiale vansker. I tråd med økologiske forståelsesmåter vil en kunne hevde at det har oppstått et misforhold mellom individets kapasitet eller kompetanse i en gitt setting og denne settingens kompetanse til å møte individet med adekvate forventninger og krav. Ved kartlegging av psykososiale vansker og ved iverksetting av tiltak vil det derfor være nødvendig å analysere både individets og miljøets behov, vansker og ressurser, samt interaksjoner og samhandling mellom individ og miljø (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005, Overland 2007, Vogt 2008, Ogden 2009).

#### **4. Omfang**

Omfanget av psykososiale vansker er vanskelig å angi. Forklaringen er delvis ulik begrepsbruk, f.eks. atferdsvansker, problematferd, sosiale og emosjonelle vansker etc. Det kan også være ulike kriterier som legges til grunn i ulike forskningsdesign. I tillegg vet vi at graden av rapporterte vansker vil være avhengig av det man kan kalle toleranse for avvik i

ulike miljøer. Vi vet også at omfanget vil være større i storbyer enn i landlige omgivelser. Tradisjonelt har det også vært en viss forskjell blant jenter og gutter, selv om mye tyder på at omfanget er noe økende blant jenter. Når dette er sagt er det mye som tyder på at de mest alvorlige vanskene har et omfang på 2-3 %, selv om enkelte undersøkelser antyder opp mot 5 %. Når det gjelder mindre alvorlige vansker, men som likevel oppleves som problematisk både av den det gjelder og av omgivelsene, vil omfanget variere mellom 10 og 20 % i ulike omfangsundersøkelser. For en mer inngående drøfting av omfang og utviklingstendenser vises til Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit (2005) og Ogden (2009).

## **5. Hvordan kan vi forstå psykososiale vansker?**

I dette avsnittet skal vi kort berøre noen sentrale perspektiver som kan forklare vansker og utfordringer på det psykososiale området. Vi starter med "klassiske" psykologiske teorier og avslutter med kontekstuell forståelse som i hovedsak bygger på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv, senere endret til bioøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner 1979, 2005).

### **5.1 Psykologisk teoriforståelse**

Individualpsykologisk forståelse med basis i Freuds psykoanalytiske tenkning i 1880-årene fikk stor innvirkning på forståelse av atferds- og læringsproblemer i årene etter krigen. Forståelsen fikk stor betydning som en motvekt til å ty til ensidige straffe- og disiplineringstiltak i skole og familieliv. Aller viktigst er kanskje den erkjennelse at grunnlaget for personligheten legges i tidlig barnealder og at motiv for våre handlinger kan finnes i uløste konflikter og udekkede grunnleggende behov som barn. Et begrep som fortrenghing er et eksempel på et psykoanalytisk begrep som har blitt vanlig i dagligtale. Det å " snakke om problemer" som en form for hjelp har sin basis i denne teoriforståelsen. Det viktigste bidraget med tanke på spesialpedagogisk relevans ligger etter min mening i arbeidene til Erik H. Erikson og standardverket "Barndommen og samfunnet" (Erikson 1968).

Parallelt med denne forståelsen vokste det også fram en læringsteoretisk tradisjon med basis i behaviorismen, hvor særlig Skinner (1953) har hatt stor betydning. Grunnleggende sett kan atferd forstås et produkt av læring. Det kan bety at atferdsprobleme kan ha sitt grunnlag i barnet selv, i relasjonen mellom barn og miljø, eller primært i miljøet. Men uansett vil

miljøets reaksjon på atferd ha innvirkning. Begreper som atferdsterapi, atferdsmodifikasjon og atferdsanalyse er sentrale i denne forståelsen og har særlig hatt stor betydning i spesialpedagogisk arbeid innenfor området utviklingshemning, autisme og i arbeidet med alvorlige atferdsproblemer. Kortversjonen av denne forståelsen ligger i å belønne eller gi oppmerksomhet til den atferd som omgivelsene ønsker. Motsatt handler det om å neglisjere eller overse atferd som ikke er ønskelig. I de senere årene har atferdsmodifikasjon gått mer i retning av å inkludere tenkning og kognitive prosesser under betegnelsen kognitiv atferdsmodifikasjon. Også modellering hører hjemme i denne tradisjonen (Bandura 1997).

Humanistisk tradisjon vokste fram som et perspektiv for å forstå atferd og psykososial problematikk som en reaksjon på den dominerende posisjon til psykoanalysen og læringsteorien, først i USA og seinere i Europa og Norden. I vårt land ble vi på 1970 tallet og utover kjent med begreper og tilnæringsmåter som realitetsterapi (Glasser & Zunin (1973), involveringspedagogikk, konsekvenspedagogikk og ansvarslæring (Endrerud 1990). Alle sprang ut av et humanistisk grunnsyn som så på mennesket som ansvarlige for sine handlinger. Menneskets oppfatning av verden blir langt på vei styrende for tanker, følelser og observerbar atferd. Mennesket sees ikke bare som en brikke styrt av omgivelsene, men bidrar aktivt til utformingen av eget liv som en aktør (Nygård 2007). I nyere faglitteratur benevner Nordahl (2002) og Overland (2007) det å tenke og handle rasjonelt ut fra egen virkelighetsoppfatning som aktørperspektiv. Elevsamtaler vil være et viktig verktøy for å forstå elevens virkelighetsoppfatning for igjen å kunne bidra til endret atferd.

## **5.2 Kontekstuell forståelse**

Nyere fag- og forskningslitteratur viser nokså tydelig at psykososiale vansker eller tilsvarende begreper bygger på den forståelse at individets atferd må sees i samspill med omgivelsene. Det innebærer at individet påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker individet. Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv eller modell viser tydelig hvor omfattende og komplekse sammenhenger som psykososiale vansker utvikles i. Modellen viser ikke bare et samspill mellom det enkelte individ og miljøet som omgir det, men også et samspill mellom ulike miljøer eller sosiale systemer. Denne systemforståelsen vil si at et system alltid vil være i bevegelse eller endring etter som tiden går. Konsekvensen er at det er uhyre krevende å forstå, men ikke minst å kartlegge og finne fram til funksjonelle tiltak som virker over tid. I og med at de systemer som omfatter barn og ungdom vil være i kontinuerlig forandring, vil også

skole og hjelpeapparat for øvrig måtte ta den forståelsen inn over seg. Det betyr at tiltak nærmest må evalueres kontinuerlig. Det kan absolutt diskuteres om det er realistisk. Likevel kan man ikke si at forskning og faglig arbeid med fokus på psykososiale vansker er preget av oppgitthet og resignasjon fordi det er så krevende. Tvert imot, det satses både nasjonalt og internasjonalt. Ikke minst handler det om å forstå sammenhenger mellom risikofaktorer i og utenfor det enkelte individ, samt å forstå de beskyttende faktorer som kan bidra til å styrke enkeltindividet og/eller redusere risikofaktorene. utfordringen består i å omsette denne forståelsen til handling.

For en nærmere omtale av kontekstuell forståelse med vekt på Bronfenbrenners bioøkologiske forståelse vises til Klefbeck & Ogden (2003).

## **6. Risiko og beskyttelse**

Med basis i en kontekstuell forståelse vil risikofaktorer og beskyttende faktorer kunne identifiseres som samspillende faktorer mellom individ og miljø. Risikofaktorer vil si at barn og unge utsettes for ulike faktorer som øker sannsynligheten for en negativ utviklingsbane. Beskyttende faktorer vil være faktorer som medfører reduksjon av risikofaktorer og som bidrar til sannsynlighet for en positiv utviklingsbane. Risiko- og beskyttelsesfaktorer vil være knyttet til:

- individet selv
- familien
- jevnaldringsgruppen
- barnehage/skole
- nærmiljø/samfunn

Det er mye som tyder på at barn og unge reagerer forskjellig på ulike risikofaktorer. Noen barn er mer sårbare enn andre eller sliter med et vanskelig temperament. Manglende evne til konsentrasjon og/eller hyperaktivitet også en individuell risikofaktor. Slike faktorer kan ha sammenheng med en nevrobiologisk eller genetisk svikt. I kombinasjon med ulike risikofaktorer i familie og i oppvekstmiljø for øvrig, vil barnehage og skole stå overfor store utfordringer. Da blir spørsmålet om barnehage/skole er i stand til å mobilisere tilstrekkelig



hjelp og støtte for å sikre barnet en god framtid. Samtidig viser også resiliensforskning hvilken stor betydning en enkelt lærer eller omsorgsperson kan ha (Borge 2003).

Det fører for langt å beskrive nærmere ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer i denne sammenheng., men viser til en oversikt som er hentet fra Nordahl et al. (2005:104) og som også er gjengitt i Damsgaard & Kokkersvold (2011:32).

<b>FAKTORER KNYTTET TIL INDIVIDET</b>	
<b>Risikofaktorer</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanskelig temperament</li> <li>• Svake verbale og sosiale ferdigheter</li> <li>• Nevrobiologisk/genetisk svikt el. skade</li> <li>• Hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker</li> <li>• Uvanlig høy forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gode verbale og sosiale ferdigheter</li> <li>• Høy intelligens, flink på skolen</li> <li>• Avbalansert og ikke-hissig temperament</li> <li>• Uvanlige evner, eks musikalske, sportslige</li> </ul>
<b>FAKTORER KNYTTET TIL FAMILIEN</b>	
<b>Risikofaktorer</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ettergiven eller aggressiv oppdragelse</li> <li>• Uklare grenser og forventinger til barnet</li> <li>• Manglende oversikt og oppfølging av barnet</li> <li>• Konflikter mellom familiemedlemmer</li> <li>• Svak eller usikker emosjonell tilknytning til foreldre</li> <li>• Fysisk straff, seksuelt misbruk, omsorgssvikt</li> <li>• Alkohol- eller stoffmisbruk og vold blant foreldre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omsorgsfull og konsekvent oppdragelse</li> <li>• Ikke-aggressiv og voldelig oppdragelse</li> <li>• God emosjonell tilknytning til minst én person i familien</li> </ul>
<b>FAKTORER KNYTTET TIL JEVNALDRINGSGRUPPEN</b>	
<b>Risikofaktorer</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilknytning til andre med antisosial atferd (kriminelle venner)</li> <li>• Andre barns og unges forsterking av antisosial atferd</li> <li>• Avvisning fra jevnaldrende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilknytning til prososiale jevnaldrende/venner</li> </ul>
<b>FAKTORER KNYTTET TIL SKOLEN</b>	
<b>Risikofaktorer</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse</li> <li>• Uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• Dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende el. forsømmende)</li> <li>• Negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer</li> <li>• Dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse)</li> <li>• Lite variert og elevengasjerende undervisning</li> <li>• Mangel på skoleomfattende policy og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> <li>• Segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et fåtall klare felles regler og regelhåndhevelse</li> <li>• Tydelig forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• Autoritativ klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent)</li> <li>• Positiv relasjon til en lærer</li> <li>• Skoleomfattende policy og handlingsplan for forebygging/takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> </ul>

FAKTORER KNYTTET TIL NÆRMILJØ/SAMFUNN	
Risikofaktorer	Beskyttelsesfaktorer
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosial og økonomisk deprivasjon (inkl. fattigdom)</li> <li>• Lett tilgang på våpen, narkotika og alkohol</li> <li>• Lav sosial kontroll</li> <li>• Kriminelle og voldelige rollemodeller</li> <li>• Mangel på offentlige service- og helsetilbud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fravær av fattigdom og fravær av store sosiale forskjeller</li> <li>• Sosialt fellesskap og sosial kontroll</li> </ul>

Figur 1. Risiko- og beskyttelsesfaktorer

## 7. Psykososial kompetanse

Ut fra begrepet *psykososiale vansker* vil det være logisk å videreføre dette til *psykososial kompetanse*. I faglitteraturen og i studieplanen er imidlertid begrepet *sosial kompetanse* det som er benyttet. Det er etter hvert også blitt et sentralt område for forskning og utviklingsarbeid innenfor skole og barnehage. I Norge er Ogdens forskningsarbeid i grunnskolen omkring 10 og 13-åringers sosiale kompetanse det bidraget som kan sies å ha dannet skole (Ogden 1995). Arbeidet er blitt fulgt opp av andre som har benyttet hans forskningsdesign i liknende og mer spesialiserte sammenhenger for dermed å kunne sammenlikne sosial kompetanse hos barn og unge i ulike kontekster (Sørli 1998 i vanlig skole, Lindberg 1998 i barnevernsinstitusjon, Jahnsen 2000 i alternative skoler og Fløysand 2000 i grisgrendte strøk). I barnehagesammenheng er Kari Lamers arbeider sentrale (Lamer 1997). Likeledes har Vedeler (2007) knyttet sosial kompetansebegrepet til sosial mestring.

En ofte benyttet definisjon av sosial kompetanse er Ogdens i ”Prosjekt oppveksnettverk” (Ogden 1995 s. 83). Han forstår sosial kompetanse som:

*Relativt stabile kjennetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. De fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring og sosial akseptering, samt personlig tilfredsstillende vennsforbindelser.*

Ogden hevder i sine kommentarer at en kan snakke om generaliserbare ferdigheter i form av atferdsmønstre eller vaner og det å kunne takle uventede situasjoner på en kompetent måte. Videre understrekes betydningen av å kunne ta i bruk ferdighetene på passende tidspunkter. Han understreker også hemmende faktorer som gjør at kompetansen ikke tas i bruk, for eksempel kan motivasjonelle eller emosjonelle forhold hemme eller hindre utførelsen. Dette vil også være avhengig av barnets læringshistorie i oppveksten. På denne bakgrunn kan en

derfor snakke om sosial kompetansebegrepet som en sosial konstruksjon og som vil være avhengig av kontekst og hvem som vurderer hvorvidt kompetansen holder mål. Begrepet er dermed ikke statisk og uavhengig av sosiale verdier, normer eller regler.

I vår sammenheng kan det være logisk å benytte termen *psykososial kompetanse*. Denne vil også være uttrykk for en sosial konstruksjon. I forhold til sosial kompetansebegrepet ligger det i min forståelse en sterkere vektlegging av barnets intrapsykiske ressurser og betydningen av en positiv selvoppfatning som en avgjørende basis for å ha tro på å inngå i og kunne påvirke sosiale situasjoner. Kanskje vil en intrapsykisk styrke (som jo også vil være utviklet gjennom samhandling med andre, og ikke mist kunne ha sammenheng med tidlige tilknytningsmønstre) være avgjørende for å fatte viktige verdivalg på tvers av sosialt trykk. Dermed vil ikke kompetansen bare være viktig for å etablere og opprettholde vennsforbindelser, men også kunne velge bort slike i gitte situasjoner. En definisjon vil dermed kunne være:

*Psykososial kompetanse vil handle om holdninger, kunnskaper og ferdigheter som ut fra egne forutsetninger og verdivalg gjør det mulig å inngå i og opprettholde sosiale relasjoner av en viss varighet i en gitt kontekst, samt å kunne gå ut av disse på en etisk forsvarlig måte.*

I min forståelse vil det psykososiale kompetansebegrepet både kunne anvendes på individ og systemnivå. På individnivå vil det for eksempel i skolesammenheng handle om elevens kompetanse til samhandling med lærere og medelever. Det vil også handle om lærerens kompetanse til samhandling med elever, foresatte, andre lærere og skoleledelsen. Avgjørende for om kompetansen er ”god nok”, vil blant annet være den enkeltes psykiske, kognitive og sosiale evne til å etablere og opprettholde viktige relasjoner. En lærer i psykisk ubalanse vil ha et dårlig utgangspunkt for etablere og opprettholde en positiv og utviklingsfremmende relasjon til en elev som ikke finner seg til rette i skolen. En elev i mental ubalanse vil ha problemer med å fungere relasjonelt, men det vil være til god hjelp om lærer og medelever forstår elevens spesielle situasjon.

På systemnivå vil en med utgangspunkt i de samme eksemplene si at skolens psykososiale kompetanse vil være av stor betydning for hvordan læreren og eleven opplever situasjonen. Vi tenker her på hvilke kvaliteter som kjennetegner skolens læringsmiljø. Avgjørende for eleven vil for eksempel være hvordan skolens personale og medelever møter en elev som trenger

hjelp på det psykososiale området. Har eleven en spesiell tillitsperson i personalet, for eksempel klassestyrer, en rådgiver eller en helsesøster? Og hvilken kompetanse har disse til å møte ”vår” elev? Er det innarbeidet støttefunksjoner fra PPT eller BUP? Har eleven en spesiell venn i eller utenfor klassen som han/hun kan snakke fortrolig med? Hvilken aksept ligger det i skolens klima å være i psykisk ubalanse? Noen av de samme faktorene vil også kunne gjelde for ”vår” lærer. Her vil særlig ledelsens forståelse og kompetanse være viktig og vil på mange måter sette en standard for kollegaers holdning og muligheter for adekvat støtte.

Det å utvikle psykososial kompetanse på individ og systemnivå er ikke noe som kommer av seg selv. Hvis vi nå avgrenser området til i første rekke å gjelde elevenes psykososiale kompetanse, vil det være en stor utfordring for skole (og barnehage) å legge til rette for målrettede og tilpassede opplegg for barn og unge som har behov for det. Det viktigste vil være å utvikle en daglig praksis som har som innebygget målsetning å ta vare på og utvikle psykososial kompetanse slik som eksemplifisert i forrige avsnitt. I tillegg finnes det spesielle opplegg og program som også er tatt i bruk i vårt land. Disse har gjerne hatt som målsetning å utvikle sosial kompetanse, og som i denne sammenheng vil være dekkende for vårt psykososiale kompetansebegrep. En oversikt og vurdering av disse er å finne i Sørli (2000) og Rapport 2000 utgitt av KUF og BFD (2000).

Barn og unge som viser psykososiale vansker vil i særlig grad være avhengig av et inkluderende læringsmiljø. Forskning har lenge vist at et samvirke mellom elever, foresatte, lærere og skoleledelse er viktige forutsetninger for å få dette til (Nordahl et al. 2005, Overland 2007). De samme forskerne er også enige om at elevenes medvirkning i planarbeid og i utforming av skolens normer og regler bidrar til å forebygge vansker på det psykososiale området og at det er mulig å registrere forskjeller mellom «gode» og «mindre gode» skoler.

## **8. Forebygging av psykososiale vansker**

Generelt inneholder begrepet *forebygging* en forståelse om at tidlig hjelp er god hjelp, eller på folkemunne: ”bedre føre var”. Det er også av betydning at forebyggingsarenaene er mange slik at flest mulig kan nås.

Forebyggingsbegrepet er et omfattende og ofte uklart begrep innenfor spesialpedagogisk og nærliggende fagterminologi, det som vi i denne sammenheng kunne kalle psykososiale disipliner. Vi velger å forholde oss til den mest brukte forståelsesmåten, nemlig den amerikanske psykiateren Gerald Caplans inndeling i primær,- sekundær- og tertiærforebyggende arbeid (Caplan 1964).

*Primær forebygging* ("Primary prevention") vil si at forebyggende innsats settes inn mot hele befolkningen i et land eller et mer avgrenset område, for eksempel en barnehage eller en skole. En hel skoleklasse vil også falle inn under primær forebyggingsbegrepet. Målet er å forhindre at problemer eller vansker oppstår, eventuelt at de oppdages tidligst mulig. Screeningsundersøkelser med tanke på å oppdage tidligst mulig tegn til dysleksi eller matematikkvansker vil være eksempler på primærforebyggende satsing. En vil også finne eksempler på primærforebyggende tiltak eller program samlet i en nylig publisert kunnskapsstatus omkring "Alvorlige atferdsvansker og lovende tiltak i skolen" (Sørli 2000).

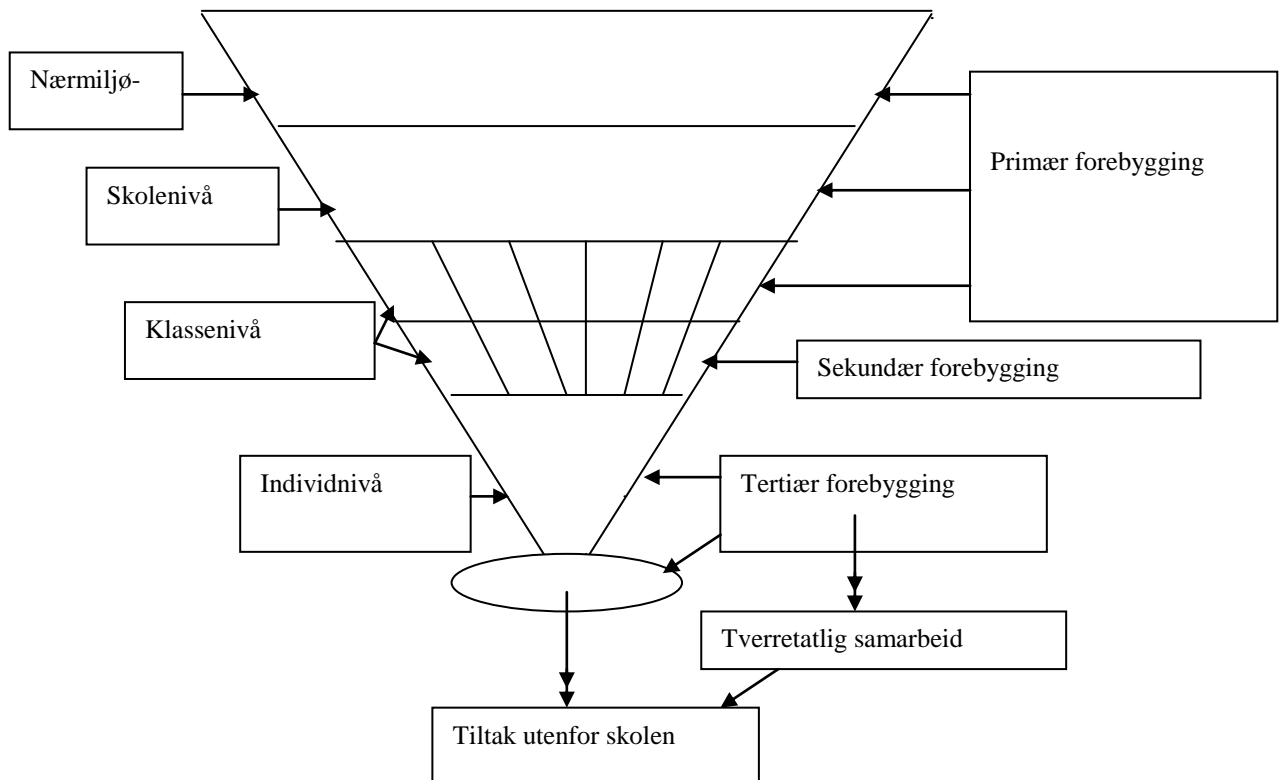
*Sekundær forebygging* ("Secondary Prevention") vil være tiltak som settes inn mot grupper som en vil anta befinner seg i en risikosone og som står i fare for å utvikle større eller mer omfattende problemer. Målet er å redusere varigheten av problemene. I skole- og barnehagesammenheng vil en for eksempel kunne sette sammen grupper som trenger trening i sosiale ferdigheter for å kunne bli mer inkludert i barnegruppen eller klassen.

*Tertiær forebygging* ("Tertiary Prevention") vil være tiltak hvor siktemålet er å nå enkeltindivider eller grupper som har utviklet et etablert problemmønster, for eksempel i form av omfattende rusmisbruk og/eller store psykososiale avvik. Målet er da i første omgang å redusere omfanget av den avvikende atferden. I faglige sammenhenger blir tiltak på dette nivået ofte klassifisert som behandling, og de aktuelle personene som tilsvarende karakterisert som behandlingstrengende. I barnehage- og skolesammenheng vil det her gjerne tradisjonelt dreie seg om gruppen alvorlige atferdsvansker eller alvorlige sosiale og emosjonelle vansker. I vår terminologi vil en derfor her kunne snakke om barn og unge med alvorlige psykososiale lærevansker.

Forebyggende tiltak i skole (og barnehage) kan plasseres innenfor fire nivåer:

- nærmiljønivå
- skolenivå
- klassenivå
- individnivå

En sammenfattende modell vil derfor kunne se slik ut:



*Figur 2. Traktmodellen for forebyggende psykososialt arbeid i skolen*

Modellen skal forstås slik at vellykkede tiltak på det primær- og sekundærforebyggende nivået fører til færre og mindre omfattende tiltak av tertiærforebyggende karakter. Det skal ellers illustreres at primærforebyggende tiltak ikke bare kan gjelde tiltak som omfatter hele skolemiljøet, men også tiltak rettet mot hele befolkningen innenfor skolens nærområde, f.eks styrking av barnehagetilbud eller primærhelsetjenesten. Slik sett er regionale eller landsomfattende tiltak, for eksempel opplysningskampanjer, også eksempler på primærforebyggende tiltak som indirekte vil kunne virke positivt inn på forekomst og omfanget av psykososiale lærevansker. Modellen viser også at primærforebyggende tiltak kan

rettes inn mot klassenivået, d.v.s. er rettet inn mot alle elevene i klassen. Her peker lærernes klasseledelseskompetanse seg ut som et sentralt område.

Men også sekundærforebyggende tiltak kan rettes inn mot klassenivået. En tenker da for eksempel på elever på tvers av klasser som befinner seg i en risikosone og hvor en prøver å sette inn tiltak på gruppenivå. Eksempler på dette kan være såkalte selvhjelpsgrupper som det er høstet gode erfaringer med mange steder.

Det tertiærforebyggende nivået omfatter tiltak rettet mot enkeltelever som har utviklet problemer som krever ekstraordinær innsats, og hvor skolens vanlige hjelpe- og støttetiltak vanligvis ikke er tilstrekkelig. For uten PPT vil det ofte være nødvendig at andre etater deltar, for eksempel barneverntjeneste, habiliteringstjeneste eller barne- og ungdomspsykiatri. I noen sammenhenger må en her finne løsninger som kan medføre tiltak utenfor hjemmet (fosterhjem eller institusjon) og/eller opplæringstiltak helt eller delvis utenfor ordinær skole i alternative skoletilbud (Damsgaard & Kokkersvold 2011).

Det er viktig å understreke at vellykkede tiltak rettet inn mot det tertiærforebyggende nivået vil kunne få positiv effekt på de andre. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid med utgangspunkt i det enkelte barn vil for eksempel kunne sette søkelys på skolens eller barnehagens generelle praksis. Modellen bør derfor forstås sirkulært.

## **9. Konklusjon**

Sammenfattende har jeg forsøkt å trekke fram sentrale elementer knyttet til studieområdet og begrepet *psykososiale vansker*. Det er gitt argumenter for hvordan begrepet *psykososiale vansker* kan forstås og anvendes med konsekvenser for tilrettelegging av faglig og psykososial praksis i barnehage og skole. Utvikling av *psykososial kompetanse* på alle nivåer framstår som en sentral utfordring i arbeidet med forebygging på det psykososiale området. Det er presentert en modell for forebyggende psykososialt arbeid i skole og barnehage. Modellen peker på utfordringer som spesialpedagoger må være i stand til å møte i samarbeid med foresatte og andre aktører.

## Litteratur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (ed.) (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books
- Damsgaard, H. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier*. Oslo: Unipub
- Endrerud, T. (1990). *Ansvarslæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erikson, E.H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Fløysand, T. (2000). Forskjellar i sosial kompetanse hos 10-åringar i tettbygd og spreidtbygd oppvekstmiljø. Oslo: *Spesialpedagogikk 1/00*
- Glasser, W. & Zunin L.N. (1973). Reality Therapy. I: Corisini, R. (ed.). *Current Psychotherapy*. Itasca: F.E. Peacock
- Jahnsen, H. (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet (2000). *Rapport 2000. Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe, juni 2000.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindberg, E. (1998). *Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole*. Hovedoppgave til 3.avdeling i spesialpedagogikk. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget



Nordahl, T. & Sørli, M.-A. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA-rapport 12a/98. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Nygren, P. (1996). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. Rapport nr. 3/1995. Oslo: Barnevernets utviklingscenter

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: The Free Press

Sørli, M.-A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglige kompetanse og selvoppfatning*. NOVA-rapport 12c/98. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA

Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget

Vogt, A. (2008). Vurdering. Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I: Haugen R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

