

spesialpedagogikk 0617

56

Aspergers syndrom og
skoleerfaringer

20

Stigmatisering av
ADHD-elever

04

Lille speil på
veggen der...



Elever og deres foresatte må høres



Ellen B. Ruud

Flere av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om elever med ulike diagnoser og deres pårørendes opplevelse av ikke å ha blitt hørt eller tatt på alvor når de har trengt hjelp og støtte.

Artiklene skrevet av Grindbakken og Åsenden handler om barn og unge med diagnosene ADHD og ADD. De peker begge på at manglende aksept og forståelse for det disse elevene sliter med, er den faktoren som mest kan bidra til at elevene mislykkes i skolen. For å forhindre dette, må man sammen med elevene forsøke å finne strategier som gjør at elevene føler at de mestrer. Lærerne og hjelpeapparatet kan derfor ikke påta seg en ekspertrolle, for det er jo elevene selv som best vet hvordan de har det. Ingen elever med samme diagnose er akkurat lik og trenger akkurat samme type tiltak. God tilpasset opplæring og spesialundervisning må inkludere samarbeid med eleven selv samt elevens foresatte der det er naturlig.

Åsenden som selv har diagnosen ADD, forteller at hun har brukt mange år på å bygge opp selvtilliten igjen for å kunne sette seg tilbake på skolebenken. På skolen hadde hun følt seg totalt mislykket og at ingen så eller forsto hvordan og hvorfor hun strevde sånn med skolearbeidet. Kure har i sin forskningsstudie intervjuet ungdommer med Aspergers syndrom. En av disse svarer på spørsmålet om hva han lærte på skolen slik: «*Det vet jeg egentlig ikke. Jeg har vel egentlig bare vært der. Jeg har ikke følt at jeg har lært så veldig mye.*» Tove Lovang, mor til to sønner med ME, forteller at hun har opplevd at hjelpeapparatet og de tiltakene de har satt i verk har vært mer til belastning enn til hjelp.

Disse historiene gir et skremmende innblikk i enkeltelever og pårørendes opplevelse av skole og hjelpeapparat. Kanskje glemmer man i en hektisk jobbhverdag å involvere de det gjelder både fordi det kan være krevende og ta tid. Men elevene selv og deres foresatte er ressurser som har viktige innsikter å bidra med. Hvis man ikke er nysgjerrige og interesserte i elevenes opplevelser, følelser, meninger, ønsker og interesser kan man gå glipp av nye innfallsvinkler til undervisningen om hva det er viktig å fokusere på akkurat nå.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker våre lesere og bidragsytere en riktig god jul og et godt nytt år og takker for det gamle.

Ellen B. Ruud



Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7259 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 82
ISSN 0332-8457



66 *Det du blir kjent med i deg selv, vil du også kunne kjenne igjen hos andre.*

04

Lille speil på veggen der ...

Margrethe Sylthe og Beate Heide



Fagfellevurderte artikler

56

Aspergers syndrom og skoleerfaringer

Bjørn Enok Kure

- 12 **Mitt møte med ned-opp-snu-sykdommen Myalgisk encefalopati (ME)**
Tonje Lovang
- 20 **Stigmatisering av ADHD-elever**
Malin Kristine Thams Grindbakken
- 26 **AD/HD og mestring**
Elin Åsenden
- 30 **Hvordan kan vi skape et optimalt læringsmiljø for elever med utviklingshemming?**
Wenche Hukkelås og Trine Wang Nerland
- 36 **Opplæring av barn med autismespekterdiagnoser i barnehagen**
Carla Johannessen
- 44 **Tilrettelegging av tiltak for barn med autismespekterforstyrrelser og lignende tilstander**
Tine Bøe Joheim og Hanne Abildgaard
- 72 **Bokmelding**
R. Karine Bakken



«Lille speil på veggen der ...»

Denne artikkelen handler om positiv relasjonell speiling. Barn som opplever dette, vil ha gode sjanser for å utvikle en positiv oppfatning og opplevelse av seg selv og andre. Disse barna lærer å møte omgivelsene med stor grad av trygghet og tillit, i motsetning til de barna som opplever en negativ relasjonell speiling.

AV BEATE HEIDE OG MARGRETHE SYLTHE

«Lille speil på veggen der ...». Vi kjenner igjen setningen fra eventyret om Snøhvit der dronningen speiler seg. Hun tåler intet mindre enn at speilet bekrefter at hun er den vakreste i landet. Vi kan speile oss på to måter: I et fysisk speil og i andre mennesker. Disse to måtene å speile seg på, henger sammen. Ofte ser vi i det fysiske speilet det vi fornekter fra tilbake meldingene fra andre mennesker rundt oss.

Arv og miljø?

Spørsmålet om barns utvikling er resultat av medfødte egenskaper eller omgivelsene de vokser opp i, er stadig på dagsorden. Hvilke faktorer som er bestemmende for hvordan barn utvikler seg og blir som voksne, er en interessant diskusjon. Studier av eneggete tvillinger som vokser opp adskilt, viser at de på tross av ulike oppvekstvilkår likevel kan bli ganske like både i sinn og skinn. Det er brukt som argument for biologiens betydning. Et interessant argument for miljøets betydning, er når adopterte barn blir slående like medlemmer i sin adoptivfamilie – i måten

å gå og snakke på, mimikk, gester, temperament og humor. Dette viser at barn også formes i et nært samspill med omgivelsene. Kvaliteten på barn-voksen-samspillet er avhengig av at den voksne er følsom for barnets signaler og bidrar til å skape muligheter for deltakelse i ulike typer samspill. Barn påvirkes både av arv og miljø, og en annen måte å uttrykke dette på er at miljøet fremmer eller hemmer barns predisposisjoner positivt og/eller negativt.

Hjernens utvikling

Hjernen hos et nyfødt barn veier ca. 350 gram. Når det normalt utviklede barnet har nådd ettårsalderen, har hjernens vekt økt til en kilo. Aldri senere har hjernen en så eksplosjonsartet utvikling som akkurat det første leveåret. Det er skremmende at hos barn som lever med dårlig omsorg og utrygg tilknytning, så vil hjernen fremdeles være 350 g ved ettårsalderen (Børve 2015). Det betyr at trygg tilknytning er sentralt for barns utvikling videre i livet. Dette aspektet får konsekvenser



*Vi kan speile oss på to måter:
I et fysisk speil og i andre mennesker.*

Ved relasjonell speiling lærer vi å forstå andre innenfra og oss selv utenfra ...

for barnevernsarbeidet. Vi har altså ingen tid å miste, og dersom det er mistanke om at tilknytningen ikke er god nok, må det tiltak på plass raskt slik at en sikrer at den livsviktige tilknytningen kommer på plass. Trygve Børve (2016) hevder at om ikke barnet får god nok omsorg fra det er to år, vil hjelpeapparatet bruke resten av barndommen til å reparere en skjevutvikling.

Relasjonell speiling

Har du noen gang opplevd å gjespe når den du snakker med gjør det samme, eller å klø deg i hodet når du ser andre klør seg? Det å speile hverandre er noe vi gjør hele tiden, uten at vi er helt bevisst at det er det vi holder på med. Speilingen skjer helt automatisk. Det første leveåret speiler barnet seg i sine primæromsorgsgivere, som først og fremst er foreldre og søsken. Etter hvert som det vokser til, møter barnet speilings- og påvirkningsagenter i barnehage, skole og øvrige omgangskrets.

Speilingsteori tar utgangspunkt i relasjonell nevrobiologi som handler om sammenhengen mellom hjernens funksjon og mellommenneskelige relasjoner. Speilnevroner er hjerneceller som "fyrer" samtidig på samme stimuli i ulike individers hjerner. Forskning på speilnevroner ble først fremmet av italienerne Gallese, Fadiga, Fogassi & Rizzolatti i 1996 (Kløvfjell, 2010). Et eksperiment med elektroder festet til apers hjerner for å måle hjerneaktivitet, ble starten på en omfattende speilneuronforskning. Ved en tilfeldighet ble det oppdaget at visse nevroner fyrte både når apene selv utførte en bestemt handling og når andre gjorde det samme. Dette skjedde ved at en assistent glemte å fjerne elektrodene under egen lunsj. Dermed ble det oppdaget at når assistenten spiste, "fyrte" nevroner i apenes hjerner som om de selv hadde spist.

Nevronene fikk navnet *speilnevroner*, og forsøkene i Nord-Italia ble starten på en omfattende speilneuronforskning, også på mennesker. Forskingen har fått stor innvirkning på å forstå hvordan vi speiler oss i hverandre og betydningen av relasjonell speiling.

Dunstan Baby Language

Speilneuronforskningen kan ses i sammenheng med relasjonell nevrobiologi som forståelsesramme for mellom-

menneskelige interaksjoner og relasjoner. Straks barnet kommer i kontakt med omgivelsene etter fødselen, starter prosessen med å speile seg i andre. Speilingsprosessen varer gjennom hele livet – det er altså ikke noe vi blir ferdig med. Det er en prosess som følger mennesket fra vugge til grav.

Den tidligere mezzosopranen Priscilla Dunstan hevder at barn er født med vokale nyfødtreflekser, som er visse språklyder nyfødte lager med stemmen. Ifølge modellen Dunstan Baby Language som hun har vært med på å utvikle, er nyfødte predisponert for interaksjon med omgivelsene. Lydene forteller omsorgsgiver om barnets behov som:

- 1 Neh, betyr sulten
- 2 Owh, betyr trett
- 3 Heh, betyr ubehag
- 4 Eairh, betyr luft i magen
- 5 Eh, betyr trenger å rape

(<http://www.dunstanbaby.com>)

Modellen illustrerer betydningen av positiv relasjonell speiling. Ved å være oppmerksom på og forstå barns språklige nyfødtreflekser, støttes barnet i å komme i en positiv og god interaksjon med sine omsorgsgivere helt fra starten av. Det bidrar til å sikre barnet positiv relasjonell speiling allerede fra livets begynnelse. For å etablere en god interaksjon med omgivelsene, er nyfødte avhengige av foreldre som er innstilt på å forstå og tolke barnets signaler og dets relative primitive kommunikasjonsmønster. Vi har alle møtt foreldre som helt fra starten av er flinke til å tune seg inn på babyens signalspråk. Ved den minste lille lyd tolker de barnet – og prøver å imøtekomme det behovet barnet prøver å uttrykke.

Inntoning og tilknytning

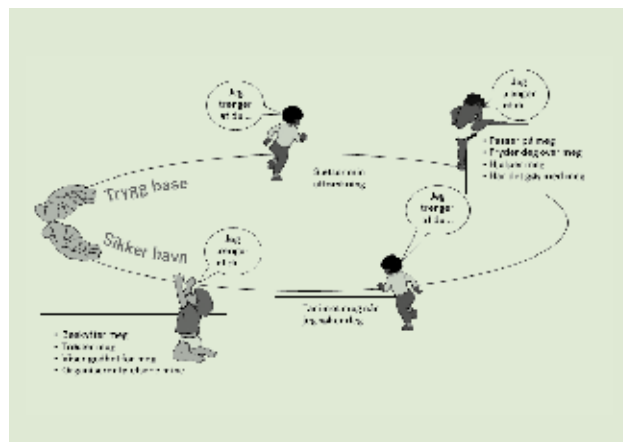
For å overleve er nyfødte avhengige av å utvikle trygg og god tilknytning til sine primæromsorgsgivere. Dette skjer gjennom speiling og inntoning. Spedbarnet trenger at egne primære behov for kontakt, trøst, nærhet, næring, stell,

søvn og hvile blir møtt, sett, hørt og forstått. Dunstan viser hvordan nyfødtes medfødte språkreflekser bidrar til at omsorgsgiverne lettere kan inntone seg på barnets behov som igjen har betydning for etablering av spedbarnets tilknytningsmønster. Den engelske psykologen, psykiateren og psykoanalytiker John Bowlby (1907–1990) regnes som grunnleggeren av tilknytningsteori. Han definerer tilknytning som *usynlige, følelsesmessige bånd mellom nyfødte og primæromsorgsgivere*. Ifølge Bowlby har mennesker grunnleggende biologisk behov for å søke sikker tilknytning for overlevelse og utvikling. Sikker tilknytning sikres ved nærhet til omsorgsgiver (Bowlby, 1988). Det er viktig å understreke at denne omsorgsgiveren ikke nødvendigvis trenger å være barnets biologiske foreldre.

Trygghetssirkelen

Spedbarn som speiler seg i omsorgsgivere som inntoner seg på barnets behov på en positiv måte, vil utvikle nær og trygg tilknytning til omgivelsene. Det gir et godt grunnlag for utvikling videre ved utforskning av omverden. Barnets vekslning mellom behovet for nok nærhet og å få støtte til å bli et selvstendig, autonomt menneske, vil ifølge den canadisk-amerikanske psykologen Mary Ainsworth vare livet ut (Ainsworth, mfl., 1978). Vekslingen mellom behovet for nærhet og støtte og behovet for å utforske omverden, illustreres i modellen *Trygghetssirkelen* (figur 1). Den er utviklet av Marvin, Cooper, Hoffman & Powell (USA). Toppen av sirkelen representerer barnets utforskningsbehov, mens tilknytningsbehovet er representert på bunnen av sirkelen. To hender til venstre på sirkelens ytterkant, representerer voksne omsorgsgivere som holder verden sammen for barnet ved å både være trygg base og en sikker havn som ivaretar barnets behov for trygghet. Samtidig oppmuntres barnet til å gå ut i og utforske verden. Filosofien og arbeidsmetoden i Trygghetssirkelen egner seg godt til arbeid i barnehage – som en metode for å sikre barns trygghet som en grunnmur for utvikling.

FIGUR 1: Trygghetssirkelen



(<http://circleofsecurity.net>)

Mentalisering

Fra relasjonell speiling er veien kort fra Dunstan Baby Language og Bowlbys tilknytningsteori til begrepet mentalisering som kan defineres som evne til å forstå egne og andres følelser, tanker og motiver (Wallroth, 2011). Begrepet relateres til professorene Peter Fonagy og Mary Target, som mener at barnet danner selvet ved kjennskap til mentale tilstander hos seg selv og andre. Selvet er barnets egen opplevelse av seg selv og sin identitet, og utvikles ved å observere seg selv via andre. Ved å internalisere andres persepsjoner, lærer barnet at det ikke bare speiler omverden, men også tolker den. Gjennom speiling gjør barnet disse tolkningene til sine. Trygg tilknytning fremmer mentaliseringsevnen, mens utrygg tilknytning svekker eller hemmer den.

Mentalt kompass

Ifølge den norske psykiateren, forfatteren og professoren Finn Skårderud, handler mentalisering om at vi alltid fortolker hverandre. Ved relasjonell speiling lærer vi å forstå andre innenfra og oss selv utenfra i forsøket på å forstå hvordan andre kan forstå oss. God mentaliseringskompetanse betyr et mentalt kompass for orientering i kompleksiteten av ulike realiteter, og er nøkkelen til det å regulere

Å kunne trekke slutninger om andres atferd og indre mentale liv gjør det mulig å forutsi andre og regulere egen atferd.

egne følelser og fungere i hverdagen. Evne til mentalisering dreier seg om å kunne "lese" seg selv og andre, noe som er en forutsetning for sosial fungering. Å tolke andre er komplisert, fordi følelser ofte er uklare og derfor gjenstand for fortolkning (Skårderud, 2013).

Å fortolke og feiltolke

Ifølge Skårderud er det grunnleggende menneskelig å fortolke og feiltolke andre. Vi erfarer andres handlinger og fortolker følelsene, tankene og intensjonene bak handlingene. – Vi tolker derfor mer eller mindre godt eller dårlig. Å kunne trekke slutninger om andres atferd og indre mentale liv gjør det mulig å forutsi andre og regulere egen atferd. Relasjonell speiling dreier seg derfor om å være åpen for egne og andres følelser og å forstå uskrevede regler. Ifølge Skårderud betyr mentalisering i praksis, innsikt i egne og andres misforståelser (ibid.). Svekket evne til mentalisering gjør det fort gjort både å misforstå andre og selv bli misforstått. Å handle på falske antakelser kan skape forvirring. Å misforstå og å bli misforstått utløser ofte sterke følelser. Evne til mentalisering er avgjørende for å klare å navigere i relasjon til andre. Og denne evnen hjelper oss som mennesker å stå i relasjon til andre over tid, noe som gir oss følelse av å høre til i et sosialt fellesskap.

Ubetinget kjærlighet

Ved å utvikle evne til mentalisering gjennom relasjonell speiling, settes barnet i stand til å tolke seg selv og andre. – Barnet utvikler god kontakt med seg selv og sine følelser som basis for å inntone seg på og forstå andre. Ifølge spesialpedagog, relasjonsterapeut og forfatter Herdis Palsdottir er en god relasjonell utvikling hos spedbarn avhengig av at det fra fødselen av speiler seg i omsorgsgivere som selv er i kontakt med seg selv og sine følelser og ikke et *stoneface* (Palsdottir, 2010, 2011, 2015).

Begrepet *stoneface* refererer til psykologiprofessor Edvard Tronics *Still Face*-eksperimenter (Tronic mfl., 1978). Hans videoopptak viser mor og barn alene i et rom, opptatt med lek eller i dialog. Etter en stund "fryses" morens ansiktsuttrykk og blir uttrykksløst. Barnets kontaktforsøk gjengjeldes ikke, og barnet uttrykker umiddelbart ubehag. Spedbarnet reagerer med gråt, resignasjon

og det lukker seg inne i seg selv. Eksempelvis gir toåringen Michael til slutt opp kontaktforsøkene og legger seg i fosterstilling inntil moren. Omsorgsgivere med god kontakt med egne følelser vil møte barnet med ubetinget kjærlighet, og hovedfokuset er på barnets behov som settes foran egne behov. Det å gi barn mulighet til å speile ubetinget kjærlighet, vil fortelle barnet at *jeg elsker deg* uansett hvordan du er. Betinget kjærlighet forteller barnet at *jeg elsker deg* når du gjør som jeg vil (Palsdottir, 2010, 2011, 2015).

Indrestyring

I likhet med de fleste andre vestlige land, bygger vår kultur på en lang tradisjon autoritær tilnærming til barn med vekt på sterk ytre styring og kontroll. Det har tidligere vært rådende pedagogikk også i skolen. Voksnes holdning – *gjør som jeg vil* – til barn, gir ytrestyrte barn som vokser opp og til å bli ytrestyrte voksne med begrenset kontakt med egne og andres følelser. Et mer aktivt samspill basert på relasjonell speiling ved veksling mellom barnet og omsorgsgivere, igangsetter en prosess som lar barn finne eget indre kompass i livet. De vil vokse opp og bli mer indrestyrte (ibid.). Et eksempel på pedagogikk som vektlegger utvikling av indrestyring er Montessoripedagogikken, der elever gis råderett over egen arbeidstid i skolen gjennom ukeplaner. Eleven selv bestemmer i hvilken rekkefølge oppgavene skal løses og når de trenger pauser. Dette er mer i tråd med tanken om å få til en indrestyring med planlegging, motivasjon og gjennomføring av eget arbeid i skolen. Eleven blir medansvarlig for sin egen læring, selv om det må understrekes at det alltid er pedagogen som bærer ansvaret for pedagogisk vekst.

Empati

Speilnevronforskningen viser at vi mennesker har en unik evne til å speile hverandre. Personer med god kontakt med egne følelser har bedre evne til å speile andres følelser enn de som ikke har det. Har du god kontakt med dine følelser, kan du merke (sanse) andres følelser av eksempelvis skam, skyld og smerte ved at medfølelse oppstår fordi den samme følelsen har en plass i din bevissthet. Empati bygger på evne til å inntone seg på og gjenkjenne følelser hos andre, og kan defineres som medfølelse med andre. Dermed

skiller empatibegrepet seg fra begreper som medlidenhet og sympati (Blystad, 2016). Det å lære å speile andre med basis i gjenklang i egne følelser, danner også grunnlag for å tolke andre rett. Et barn som utvikler slike evner blir empatisk. Barnet utvikler relasjoner til andre med basis i relasjonen til seg selv og kontakt med sitt eget indre.

Emosjonell intelligens (EQ)

Empati er en grunnpilar for utvikling av emosjonell intelligens som handler om å ha kapasitet til å forstå og reagere på egne og andres følelser på en god og hensiktsmessig måte (Goleman, 1997). Det å gi barn mulighet til å utvikle emosjonell intelligens gjennom empati, er et viktig redskap for å utvikle en god relasjon til seg selv og nære relasjoner til andre – og dermed fungere godt sosialt. Barn som blir møtt: sett, hørt og forstått på en helhetlig måte inntil de er fem år, vil ifølge professor James Hackman (2008) ha lagt grunnlaget for et godt liv videre. Barna vil være i kontakt med egne følelser og lettere gjenkjenne de samme følelsene hos andre. Dette må i praksis vektlegges i barns tidlige utvikling i mye større grad enn det vestlige samfunnet legger opp til, etter vår mening. Betydningen av å vektlegge utvikling av god relasjonskompetanse som oppvekstvilkår allerede fra starten av, er essensielt for barns videre utvikling.

Selvregulering

Noe av det viktigste barn kan lære ved et nært og godt barn-voksen-samspill i tillegg til kontakt med egne og andres følelser, er utvikling av evne til selvregulering. Affekt og følelser er en naturlig del av hverdagslivet, og barn som lærer å bli kjent med og håndtere egne og andres følelser på en god måte, får en stor styrke i livet. Barn er ikke født med evne til å regulere affekt og følelser. Det er en læringsprosess som starter fra fødselen av og varer langt opp i tenårene, og noen vil si at den varer livet ut. Barn lærer selvregulering ved å speile voksnes måte å regulere følelser på. Viktig verktøy er å lære å identifisere ulike følelser hos seg selv og andre, gi følelser et navn, en adresse og en plass i bevissthets. Da kan barn utvikle evne både til å uttrykke seg følelsesmessig på en nyansert måte, og å snakke om følelser verbalt. Selvregulering læres som nevnt ved å speile voksne som er gode modeller for selvregulering, i tillegg lærer barn denne

evnen ved selvregulering (Nordanger & Braarud, 2011). Det innebærer voksne som tar lederansvaret i situasjoner barnet ikke har følelsesmessig modenhet for å takle, ved å gi trøst, anerkjenne følelsen og gi støtte på veien videre. Gode og trygge voksne modeller beholder roen og trigges ikke av følelsesmessige opplevelser fra egen barndom i møte med barn i affekt. Selvregulering benevnes derfor også som andrerregulering.

Mindsight

Med sitt begrep *mindsight* viser dr. Daniel Siegel at begrepene relasjonell speiling med inntonning, tilknytning, mentalisering, empati, emosjonell intelligens og selvregulering, kan trekkes langt. Siegel bygger på relasjonell nevrobiologi og definerer *mindsight* som evnen til å iakttå og forme egen indre verden ved at vi som mennesker ser tilværelsen gjennom to forskjellige linser: 1) Den ene linsen viser oss verden utenfor, og 2) den andre linsen viser oss vårt indre liv av følelser, tanker, minner og sansenes ulike persepsjoner (Siegel, 2010).

Dermed representerer *mindsight* vårt indre øye som gjør at vi kan følge med på og monitorere det som foregår i bevissthets og vi kan hvile som observatør av vårt indre liv heller enn å la oss overvelde av følelser i øyeblikket. Et barn som gis mulighet til å utvikle *mindsight*, kan observere egne tanker og følelser uten å overveldes. Barnet opplever tanker og følelser som en del av seg selv, uten å definere hele seg og sin identitet. Barnet *er i sine følelser* og opplevelser med vissheten om at det *ikke er sine tanker og følelser*. Tanker og følelser er noe som kommer og går i barnets bevissthet.

Integrert hjerne

Ifølge Siegel kan vi mennesker systematisk øke bevissthets på vårt eget indre og våre ytre omgivelser. Barn som gis mulighet til å utvikle *mindsight*, vil også utvikle en integrert hjerne. Begrepet integrert hjerne betyr ifølge Siegel å "gjøre hel", eller å "føye deler til helheten" (ibid.). I vår vestlige kultur er det tradisjon for at analytiske og tekniske evner fremmes. Siegel tar utgangspunkt i hjernens lateralisering og lokalisering av forskjellige funksjoner, og ved en kartlegging av disse funksjonene kan oppmerksom-

heten styres mot understimulerte områder i hjernen. En godt integrert hjerne gir allsidig og god flyt i funksjoner. Det er viktig å identifisere enkeltelementene i det som skal integreres, for da kan vi også finne ut hva som har havnet utenfor den gode flyten. Siegel har utviklet *bevissthets-hjulet* som metafor for ulike integrasjonsområder: 1) sanseerfaringer (syn, hørsel, smak, lukt, berøring), 2) indre kroppsforfølelser, 3) mental aktivitet (tanker, følelser, bilder, drømmer, håp), 4) opplevelsen av å være forbundet til andre. Navet i hjulet representerer midten, mens de ulike bevissthetsområdene (pkt. 1–4) representerer ekene i hjulet. Rammen rundt selve hjulet representerer våre sanseerfaringer.

Vi bombarderes kontinuerlig av sanseintrykk, og det vi ("eiken") retter vår oppmerksomhet mot blir del av vår bevissthet. Det vi ("eiken") ikke retter vår oppmerksomhet på, blir ikke del av vår bevissthet og går oss "hus forbi". Noe av poenget er betydningen av å tilrettelegge for

og gi barn mulighet til å rette oppmerksomheten allsidig og på en måte som stimulerer og utvikler hele hjernen.

Gode relasjoner gir et godt liv

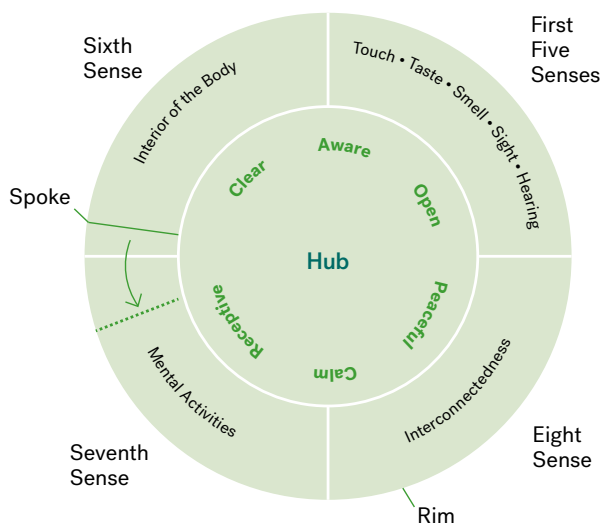
Det å få mulighet til å utvikle en god relasjon til seg selv som barn som grunnlag for å utvikle gode og nære relasjoner til andre videre i livet, er på mange måter en grunnpilar for et godt liv. Dette er det blant annet gjort rede for i en nypublisert Harvard-studie (Waldinger mfl., 2015). Psykiatriprofessor Robert Waldinger leder studien som har fulgt livene til 724 menn fra ulike sosiale lag i USA i mer enn 75 år. På spørsmål til informantene om hva som gir et godt liv, er svaret nære og gode relasjoner. Det å leve isolert fra andre, er gift. Ifølge denne studien er ikke mange relasjoner det viktigste, eller om relasjonen er forpliktende eller ikke. Det å ha noen du virkelig kan stole på, er det avgjørende. Det å leve med gode og varme relasjoner beskytter, og holder deg klar i hodet lenger. Daniel Siegel ville nok ha sagt det omtrent slik: Det er viktig å lære barn å bli oppmerksom på hva de har fokus på, fordi det vil bli del av deres bevissthet. Etter vår mening er det å støtte barn i å utvikle en god relasjon til seg selv som grunnlag for å utvikle gode relasjoner til andre, noe av det viktigste å fokusere på.

Lille speil ...

Vi vet alle hvordan det gikk med dronningen i «Snøhvit»; hun som kun kunne tåle et positivt svar på spørsmålet om hun var den vakreste i landet. Alle som truet hennes førsteplass, måtte hun eliminere for å leve opp til sine egne krav om skjønnhet. Ut fra det du nå har lest, kan vi kanskje anta at dronningens frykt for å ikke være vakker og mektig, gjenspeiler en utrygg tilknytning som barn med mye negativ relasjonell speiling?

Fra det øyeblikket vi fødes, begynner vi å speile oss i andre, og relasjonell speiling er en prosess som varer livet ut. Denne artikkelen ser på noen forutsetninger for positiv relasjonell speiling. Noe av det mest sentrale for å komme inn i en positiv relasjonell speilingsprosess allerede fra starten av, er betydningen av at spedbarnets primæromsorgsgivere mestrer å inntone seg på barnets signaler og behov. Trygg tilknytning til foreldrene danner

FIGUR 2: Bevissthets-hjulet:



(<http://www.drdansiegel.com>)

grunnlaget for barnets utvikling og utforskning av omgivelsene. Ved nær og god relasjon til omsorgsgivere som er i kontakt med egne følelser, lærer barnet å være i kontakt med sine følelser og det lærer å regulere egne følelser. Kontakt med egne følelser danner grunnlaget for at barnet lærer å tolke og forstå andre. Barnet utvikler et innoverskuende blikk på seg selv som grunnlag for et tilsvarende utoverskuende blikk på andre. □



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial)pedagogikk med vekt på relasjonell neurobiologi.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER.

AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E. & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BLYSTAD, M.H. (2016). Hva er egentlig empati? Lastet ned 24.02.17. fra [www.forskning.no](http://forskning.no): <http://forskning.no/2016/05/hva-er-empati>

BOWLBY, J.C. (1988). A secure base: Clinical application of attachment theory. Lastet ned 01.03.17. fra: <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-A-Secure-Base-Parent-Child-Attachment-and-Healthy-Human-Development-1990.pdf>

BØRVE, T. (2015). Forelesning i Trondheim 27.4.2016

GOLEMAN, D. (1997). *Emosjonell intelligens: å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

HECKMAN, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. Lastet ned fra: www.sciencemag.org, 01.03.17. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf

KLØVFJELL, K.H. (2010). Nevrosierien: Speilnevronene, del 1–3. Lastet ned fra psykologibloggen.no 21.02.17: <http://www.psykologibloggen.no/?p=2615>

NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD H.C. (2016). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. Lastet ned 24.02.17. fra: www.psykologitidsskriftet.no http://www.psykologitidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=2

PALSDOTTIR, H. (2010). *Relasjoner*. Oslo: Relasjonssenteret AS

PALSDOTTIR, H. (2011). *Relasjoner med barn*. Oslo: Relasjonssenteret AS

PALSDOTTIR, H. (2015). *Den undervurderte barndommen*. Oslo: Relasjonssenteret AS

SIEGEL, D.J. (2010). *The mindful therapist*. NY: W.W. Norton

SKÅRDERUD, F. (2013). *Miljøterapiboken*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tronick E.Z., Als H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton T.B. (1978). *The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*. Lastet ned fra: www.sciencedirect.com

WALLROTH, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg forlag.

NETTSIDER

www.dunstanbaby.com

www.circleofsecurity.net

www.drdansiegel.com



*Alle sansepåvirkninger, som lyd og lys og
bevegelse ble slitsomme.*

Mitt møte med ned-opp-snu-sykdommen myalgisk encefalopati (ME)

Dette er en personlig beretning fra en mor og fagperson som har to sønner som begge har fått diagnosen ME. Hun forteller her hvordan denne erfaringen har gitt henne en læring som har endret henne som mor og fagperson, og i tillegg utvidet forståelsen for hva det vil si å være menneske og hva en multisystemisk sykdom kan gjøre med en ungdom.

AV TONJE LOVANG

Det er nå elleve år siden min mellomste sønn ble syk. Det er ni år siden min yngste ble syk. Og det er seks år siden det ble konstatert av barnelegen at de begge fyller de internasjonale konsensuskriteriene for sykdommen myalgisk encefalopati (ME).

Før sykdommen var vi en familie med åpent hus. Naboer, venner og storfamilie fylte huset, spiste sammen, overnattet, var med oss i helger og ferier. Da ME kom og fra-røvete guttene funksjonaliteten sin, forsto jeg ikke hva det handlet om. Jeg oppmuntret til aktivitet. Bare de fikk gode opplevelser, følte mestring og var sosiale, så ville kroppen etter hvert tilfriskne, og de ville komme seg. Jeg løkka og lurte, belønnet og skrøt av fotballkamper og korpsturer. Skole fremfor alt, det er ikke lov å la være. Vi var vant til å ha mennesker rundt oss. Det meste må da kunne løses! Isolasjon over tid kan umulig være bra. Delt glede er dobbel glede. Delt sorg er halv sorg. Guttene ville gjerne oppfylle forventningene

mine. De undertrykte kroppens signaler for å møte forventningene fra kamerater, lærere, hjelpere i systemet, legenes og mine. Selv etter helt alminnelige hverdagssystemer som et måltid sammen, en prat, eller en dusj, så ble ansiktet gråhvitt. Mimikken forsvant. Da jeg spurte hva de trengte, eller spurte hva som var galt, svarte de «vet ikke». Jeg foreslo lystbetonte aktiviteter. Med glede kommer krefter, tenkte jeg. «Orker ikke» var svaret. Jeg trodde de var deprimerte, og vi snakket om hvordan håndtere mørke tanker, hvordan gjenfinne og ta vare på de gode følelsene og de lyse tankene.

Guttene, først den ene, deretter begge, hadde behov for å skjerme seg fra påvirkninger. Alle sansepåvirkninger, som lyd og lys og bevegelse, ble slitsomme. Sosiale situasjoner ble umulige å være i. Vi hadde ikke noe språk for å beskrive dette. «Sliten» var ordet som ble brukt om det meste. Språket er for fattig. For å være en god nok omsorgsperson måtte jeg lære. Verken min «common sense» eller faget mitt var til hjelp.

Da ME kom og frarøvet guttene funksjonaliteten sin, forsto jeg ikke hva det handlet om.

Hva er ME?

ME er multisystemisk. Sykdommen kan ramme nesten alt ved vår fungering som mennesker i verden. Vanskeligheter knyttet til næringsopptak (metabolske sykdommer, intoleranse for matvarer), tenkning og snakking, bevegelse, og overfølsomhet for alle typer sansepåvirkning er vanlig. Sykdommen forekommer ofte sammen med andre alvorlige tilstander og sykdommer. Noe forskning tyder på at sykdommen er autoimmun. Det er også indikasjoner på at sykdommen har sammenheng med en endret bakterietilstand i fordøyelsessystemet. Det er også observert endringer i cytokin-nivåer. Dette indikerer betennelse i potensielt alle typer celler i kroppen. Det ser også ut til at pasientene har en endret fungering av en type enzym som både kan ha sammenheng med økt melkesyreproduksjon og det lave energinivået. Om videre forskning bekrefter dette, kan ME etter hvert beskrives som en autoimmun og hypometabolsk sykdom.

Siste halvdel av 2016 og hittil i 2017 er det kommet forsknings svar på mange spørsmål om sykdommen. Publiserte resultater er på vei. Vi trenger likevel fortsatt mer kunnskap om behandling for feilfunksjonene i kroppen, og forskningsfunn må reproduseres og bekrefte gjentatte ganger før pasientene kan få tilgang til behandling.

Kjernesymptomet på ME er at alle anstrengelser er urimelig dyre, og at den syke må betale av en konto for krefter som ved ME er uvanlig tom. Pause fra anstrengelse og inntrykk er nødvendig etter aller former for aktiviteter. Det varierer hvor lang tid det tar. Dette fenomenet kalles PEM (Post-Exertional Malaise) og er til stede hos alle ME-pasienter. Alle aktiviteter (fysiske, sosiale og kognitive, samt sanseinntrykk) kan øke symptomer. Fysiske anstrengelser ser ut til å være tyngst. For noen kan selv forventning om aktivitet gi symptomøkning. Sykdommen virker slik enten du har vært toppidrettsutøver eller sofagriss før du ble syk. Mange har smerter i mage, hode, ledd og muskler. PEM kan måles i MET (Metabolic equivalent), der 1 er alminnelig anaerob terskel i hvile og 5 betegner et høyt innhold av melkesyre, slik en kan få etter å ha løpt fort og lenge. En med mild grad av ME kan bruke 3–4 MET på en dusj, eller ved påkledning. Katarina Lien, som fullfører sin doktorgrad i medisin om ergospirometri («sykkeltest») på ME-pasienter i disse

dager, anbefaler pasientene å komme ned på det nivået der de har god symptomkontroll.

Søvn gir ikke en følelse av å være uthvilt. Det er vanlig å snu døgnnet. For normalisering av døgnrytmen brukes ulike medisiner, og vekking. Å vekke de sykeste før de er ferdigsovet er ikke alltid enkelt. Mange unge med ME opplever at de fungerer best når de kan sove når kroppen sier fra om det, selv om døgnnet forskyves og de ikke følger 24-timers døgnsyklus, men kan sove i for eksempel 12 timer, og være våken i 8, for deretter å sovne igjen.

Hjernetåke er vanlig. En lærer som forsøkte å undervise en elev med ME, ble slått av at eleven stadig stilte seg uforstående til naturfagstoffet som hadde blitt presentert dagen i forveien. Hun forsøkte å lære det samme på nytt og på nytt, uten at det festet seg. Mange har ordletingsvansker. Noen greier ikke lenger å lese og skrive. Dette går over når de blir friskere. Det er vanlig med flere syke i samme familie.

Ikke all utmattelse er ME

Det kan være mange årsaker til utmattelse. Sammenblandingen med Cronic fatigue syndrome (CFS) har ført til forvirring. En vanlig betegnelse på sykdommen er ME/CFS eller CFS/ME. Dette kan lett resultere i at flere sykdommer og utmattelsestilstander blir forstått inn i diagnosen. Pasientgruppen blir da for heterogen til at forskningsresultatene blir nyttige. Betegnelsen rommer også ME-pasientene, men de fleste i gruppen vil ha andre årsaker til utmattelsen. ME-foreningen i Norge og Institute Of Medicine i USA anbefaler å bruke strenge diagnosekriterier. Internasjonale konsensuskriterier og Canada-kriteriene skiller ut en mindre, men mer homogen pasientgruppe, noe som er nødvendig for å kunne sannsynliggjøre effekt av behandling.

Det er fire ulike grader av ME

Mild grad av ME gir minst 50 % reduksjon av normalt aktivitetsnivå, sammenlignet med før sykdommen. *Moderat ME* lar pasientene være noe oppe og ute mellom hvilepausene. De som er rammet av *alvorlig* og *svært alvorlig ME* ser vi ikke ute. De tåler sjelden og dårlig å være blant folk. De sykeste pasientene kan ikke ta til seg næring eller væske

selv, og ethvert sanseintrykk er belastende. Mange svinger mellom ulike nivåer. Livskvaliteten til de sykeste kan sammenlignes med kreftpasienter i livets siste fase.

Pårørendekontakten i ME-foreningen, Mette Schøyen, sa i et foredrag på Ullevål sykehus 20. april 2016 at det er mange «skapsyke» pasienter. Den fantastiske muligheten mange med ME har til å fremstå som nærmest frisk sammen med andre, for deretter alene å hvile i timer, dager, uker eller måneder, gjør at det ikke er rart at mange er skeptiske til sykdommen. Mobilisering av krefter gir et inntrykk av en fysisk robusthet som ikke stemmer med virkeligheten. Fenomenet kalles av noen for adrenalinerush.

De unge pasientene er usynlige for andre enn de nærmeste når de er på det sykeste. Det kan føre til skepsis fra omgivelsene om de er syke «på ordentlig» eller om de bare later som, som en unngåelsesstrategi. I virkeligheten er det vanlig at pasientene «later som» de er friske, og kan underkommunisere symptomer.

Selv om alle pasienter med ME er alvorlig funksjonsnedsatt, finnes det få legespesialister på feltet. Dette skyldes delvis at forskning er kommet sent i gang, og det er få resultater som til nå har passert gullstandarden, delvis at det er brukt ulike kriterier i sykdomsbeskrivelsen, og at forskningen som er gjort, er av liten verdi.

Hva hjelper?

Systemet menneske; med kropp, tanker, følelser og sanser trenger en ENØK-plan (energiøkonomisering/aktivitetsavpasning) for å leve forsvarlig med denne sykdommen. Nok, men ikke for mye, av det som trengs. Hver og en må finne sin plan, og den må stadig revideres på nytt, i ustabile perioder flere ganger samme dag.

Den som er syk, øver opp en sensitivitet overfor å kjenne når det er plass til flere opplevelser, og når det er nok. For at dette skal kunne tas i bruk må vi anerkjenne den unges eget eierskap til sin kropp, helse og krefter. I læringsprosessen vil det kanskje bli tatt noen feil valg den ene eller andre veien. Slik er det å lære.

Enkeltsymptomer kan og bør behandles. Et så omfattende sykdomsbilde kan kamuflere andre sykdommer. Det kan være nødvendig med en bred utredning for å unngå at det skjuler seg andre sykdommer gjemt i alle ME-symptomene.

Viktig prioritering – helse først

Mestringsstrategier varierer. Det som er bra for en, er ikke nødvendigvis bra for en annen. Og det som var bra forrige uke, fungerer kanskje ikke denne uken. Anbefalinger som mange har hatt nytte av, er å ikke bruke mer enn ca. 70 prosent av de kreftene som er til stede, og å prioritere i denne rekkefølgen:

- 1) Helse
- 2) Sosialt liv
- 3) Skole

Prognoser

Det finnes i dag ingen behandling som garanterer at pasientene blir friske. Vi vet mye om hva som gjør dem sykere. Noen ser ut til å ha en spontan tilfriskning, andre har hjelp av ulike immunmodulerende behandlinger (behandling som påvirker immunforsvaret) eller cellegift. Dette er medisin som er godt utprøvd på kreftpasienter, og som ser ut til å ha effekt på enkelte ME-pasienter. Medisinene er ikke tilgjengelige i dag, og hjelper heller ikke alle som har fått prøve dem. Siste halvdel av 2016 har imidlertid forskningen gitt foreløpige, men svært interessante resultater. Ikke minst har de norske legene Olav Mella, Øystein Fluge og Katarina Lien bidratt til dette.

ME rammer gutter og jenter, aktive og inaktive, flinke piker, og bedagelig anlagte gutter – og omvendt. Pasientene blir syke i alle faser av livet, noen brått (ofte som en infeksjon som en ikke blir frisk av), mens for andre kommer sykdommen langsomt snikende. Prognosene for tilfriskning er bedre desto kortere tid pasienten har vært syk.

«ME tar ikke livet ditt, men stjeler det». Sitatet er fra Martin, en gutt med langvarig ME. Han beskrev sykdommen sin slik da han var 17 år.

Han skrev et innlegg i Aftenposten som er en forkortet utgave av et brev til kong Harald, støttet av mange andre barn og unge som har samme diagnose. Mange bidro med bilder og egne sitater. Bildene viser bleke ungdommer, noen med maske over øynene, eller solbriller. I seng, på sofa, eller bakoverlent i hvilestol med nakkepute. Mange med en hund eller katt til selskap. Brevet hans kan du lese i sin helhet på nettet (Martins brev til kongen, se ref. liste).

Hva i all verden er det som gjør at barn og unge blir liggende i årevis? Hvordan skal vi håndtere dette?

Bekymringen

I ryggmargen gjenkjenner vi symptomer som skaper en bekymring hos oss. Hva vi skal se etter kan være nedfelt i regelverk og veiledere vi jobber etter. Hos unge med ME vil vi ofte se en avvikende blikkontakt, mimikkløshet, endret atferd og fravær fra barnehage og skole. Kanskje fremstår de irriterte og trekker seg tilbake fra jevnaldrende. Vi blir fortvilet. Hva er galt?

Det beste rådet jeg kan gi er å sjekke ut med den unge selv, foreldrene, spørre detaljert om hvordan de har det, hvordan kroppen har det, og ta den unge på alvor. *Tilby en anerkjennende relasjon*. Oppmuntring kan lett oppleves som press, så vær forsiktig med dette, men vær generøs med deg selv og din tillit. Kan vi tåle at det fortsatt er mye vi ikke vet?

Kontakten med hjelperne

Som mamma har jeg vært i kontakt med flere titalls fagpersoner som jobber med barn og unge. Jeg har gått til samtaler med klinisk pedagog om samspill i familien, med legespesialister, allmennleger, psykiatere, psykologer, spesialpedagoger (!), ergoterapeut, miljøterapeuter, ernæringsfysiolog, fysioterapeut, og en god del mer og mindre godkjente behandlere. Jeg har gått til samtaler med en ekspert på ungdom og dataspill – for å utelukke at det er snakk om en sykkelig avhengighet av data. De fleste av disse samtaler har vært mer til belastning enn til hjelp. Det har gått med hundrevis av timer som kunne blitt brukt til å ha det fint sammen som familie, til å hente krefter.

Da jeg spurte bydelen hva de kunne tilby av helsehjelp til to syke ungdommer, var det eneste de tilbød PMTO (Parental Management Training – Oregonmodellen). Hjelp til samspill i heimen. Det hadde vi ikke bruk for, men det hadde vært fint med sykepleie eller avlastning med praktiske oppgaver.

Helsepersonell fra de ulike spesialisttjenestene møtte guttene igjen og igjen. Slik seg hør og bør for helsepersonell var de opptatt av å utelukke selvmordsfare og alvorlige tilstander. Diagnosen ME hadde de sine egne meninger om.

Mine sønner mobiliserte alt de hadde av energi til disse møtene. De opplevde likevel ikke at de ble bedre av møtene med behandlerne. Psykologene, legene, fysioterapeutene, pedagogene og alle de andre tappet kreftene fra allerede tomme energilagere. Så takket vi nei til hjelpen som ikke virket. Dette gjorde ikke hjelperne mindre bekymret. Det er en annen historie.

Møte mellom fagpersonen og det ukjente

Vi gjenkjenner det vi opplever på bakgrunn av vår kunnskap og erfaring. Økt kunnskap om ME vil gi bedre forståelse. De fleste unge og foreldrene deres som blir rammet vil ikke kjenne til sykdommen, og vil selv måtte trå feil mange ganger i jakten på å forstå. Vi som fagfolk kan være til støtte ved å være sammen med familien i det å ikke vite.

Høyfrekvente sykdommer og tilstander kan vi ofte mye om. Første gang vi møter en som er rammet av ME, men som kanskje ikke selv vet hva som er galt, er det lett å gripe til feil forklaring. Vi kan gjenkjenne symptomer som opptrer ved depresjon, utviklingsforstyrrelse, tilknytningsforstyrrelse, skolevegring eller angst. Det er likevel ikke alltid svaret finnes i faglig kjent terreng.

Hva gjør vi med barnehage og skole –

Alle må jo gå på skolen?

Det er mange grunner til at undervisning kan bli problematisk for ME-syke.

Som nevnt er hjernetåke/kognitiv svikt et vanlig symptom. Gode dager og dårlige dager veksler. Midlertidig svikt i å snakke, lese, skrive og tenke er vanlig. Hukommelsen er sterkt påvirket på dårlige dager.

Skolefaglige ferdigheter kan tas igjen. Å ta best mulig vare på helsen er grunnleggende og kan ikke gambles med. Det er heller ikke like lett å hente inn igjen tapte vennskap og sosial utvikling. Det kan derfor være en mulighet å fritas fra undervisningsplikt, men legge til rette for å bevare vennskap og kontakt med jevnaldrende på skolen.

Min yngste sønn har hatt flere lærere som kom hjem for å hente ut det som måtte være av mottakelighet for undervisning. Siste forsøk var da skolen og jeg håndplukket en lærer som var spesielt dyktig og med spesielt gode formidlingsevner i hans favorittfag, matte og naturfag. Da under-

Å være en støttende voksen krever kunnskap om ME og tillit til den unge

visningen startet opp, skjønte gutten ingenting av det han tidligere hadde vært så god på og interessert i. Læreren så fort at gutten var for sliten til å følge med på undervisningen, og det ble med noen få forsøk.

Fleksibelt skoletilbud eller fritak fra skole?

Legeerklæring leveres til PPT der det bes vurdering av fritak fra *undervisningsplikt*. *Retten* til undervisning består likevel uforandret. Fritak gir rett til å ta igjen undervisningen senere. Skoleeier eller rektor skriver et enkeltvedtak som gir rett til fritak fra lov om opplæring §2-1.

En god sakkyndig vurdering som anbefaler mulighet til fleksibelt skoletilbud, og et enkeltvedtak på dette kan være en fordel dersom barnet orker undervisning. Skoletilbudet kan ha fokus på å ivareta det sosiale, på å ta ett eller to fag per år eller halvår. Eleven kan fritas fra møteplikt, kroppsøving, hjemmeoppgaver mm.

I fremtiden vil det være jevnere og bedre tilgang til fleksible løsninger enn hva som er i dag. Nettbasert undervisning tilbys av noen få fylkeskommuner på videregående nivå. Robot som elevens avatar i klasserommet forsøkes på noen barne- og ungdomsskoler, men er ikke en del av et offentlig tilbud ennå. Nettbasert kontakt med klasse og lærer og robotavatar kan kanskje forebygge eller forsinke tapet av sosial tilhørighet til skolen.

Erfaring viser at ved tilfriskning eller bedring greier mange unge å hente inn tapt kunnskap på kort tid. Dette er høyst bemerkelsesverdig. Jeg tør ikke regne med at det skjer, men lar meg forundre over denne sykdommen som har så stor innvirkning på livene til mine sønner, og på så mange unge og voksnes liv.

Hva kan vi gjøre?

Mennesker med ME har det som andre med funksjonsnedsettelse. De trenger hjelp til mye, men skulle helst klart seg uten. Vis at du er glad for å hjelpe, at den unge ikke er til bry. Vær medmenneske først.

Barn og unge trenger voksne som tror på dem og liker dem slik de er. Uten å måtte prestere, uten en underliggende forventning om en bedring den unge ikke kan levere. Sykdommen velger blindt sine pasienter. Å være en støttende voksen krever kunnskap om ME og tillit til den unge.

Den støttende voksne er uvurderlig. En voksen som finner løsninger når ting blir vanskelig, minsker belastningen for den syke og gjør det lettere å leve med begrensningen det innebærer å være syk. Det er vanskelig nok som det er.

Livet på vent

Mine sønner er blitt voksne. Den ene har flyttet hjemmefra. Han føler seg stabilt litt bedre. Han får en utprøvende medisinsk behandling som han opplever hjelper ham litt. Han får hjelp til husarbeid og handling. Jeg er fortsatt med ham til samtaler med leger og NAV. Han trenger og ønsker den hjelpen.

Den yngste sønnen min bor hjemme med meg. Han fokuserer på å holde ut sykdomslivet mens vi venter på en virksom behandling. Vi gjør det beste ut av det. Guttene er optimistiske, humoristiske og overraskende positive de dagene smerter, utmattelse og hjernetåke ikke dominerer for mye.

Jeg forstår ikke helt hvordan dette er mulig. I tida jeg jobbet med psykososialt krisearbeid så jeg noe av det samme hos mennesker rammet av alvorlige, uventede hendelser og tap. Jeg er imponert over hva som kan bo i oss mennesker tross påkjenninger som knapt er til å fatte. Jeg er ikke blitt mindre imponert over mine egne sønner som har stått i dette i nesten halve livet. □



Tonje Lovang arbeider som seniorrådgiver i Statped, avdeling sammensatte lærevansker, med multifunksjonshemming. Hun er utdannet spesialpedagog med master i psykososiale vansker, og har tidligere jobbet som PP-rådgiver og i Team Habilitering i Asker kommune. Hun har også erfaring som spesialpedagog, støttekontakt, avlaster og lærervikar og i bolig for mennesker med utviklingshemming. Hun er spesielt opptatt av at de offentlige tjenestene virker best mulig for brukerne og at nye kunnskaper implementeres og gjør en forskjell i deres liv.

REFERANSER

BELL, D., JORDAN, K. & ROBINSON, M. (2001). Thirteen-year follow-up of children and adolescents with chronic fatigue syndrome. *Pediatrics* 107, s. 994–998.

BROWN, M., BROWN, A. & JASON, L. (2010). Illness duration and coping style in chronic fatigue syndrome. *Psychological Reports* 106, s. 383–393.

FLUGE, Ø., MELLA O., BRULAND O, MFL. (2016). Metabolic profiling indicates impaired pyruvate dehydrogenase function in myalgic encephalopathy/chronic fatigue syndrome. *The Journal of Clinical Investigation* Hentet fra: <http://insight.jci.org/articles/view/89376>

INSTITUTE OF MEDICINE (IOM) (2015). *Beyond Myalgic Encephalomyelitis/chronic fatigue syndrome: redefining an illness*. Washington DC, (US): National Academies Press; ISBN-13: 978-0-309-31689-7, ISBN-10: 0-309-31689-8

JASON, L.A., JORDAN, K., MIIKE T. MFL. (2006). A Pediatric Case definition for myalgic encephalomyelitis and chronic fatigue syndrome. *Journal of Chronic Fatigue Syndrome* 13(2–3), s. 1–44.

JASON, L.A., KATZ, B.Z., MEARS C., MFL. (2015). Issues in Estimating Rates of Pediatric Chronic Fatigue Syndrome and Myalgic Encephalomyelitis in a Community-Based Sample. *Avicenna Journal of Neuro Psych Physiology*. DOI: 10.17795/ajpp-37281.

JASON, L.A., KING, C.P., FRANKENBERRY, E.L. MFL., (1999). Chronic fatigue syndrome: assessing symptoms and activity level. *Journal of Clinical Psychology* 55(4), s. 411–424.

JELSTAD, J. (2011). *De bortjemte*. Cappelen Damm.

KREYBERG, S. (2009). *ME en sykdom i tiden*, eget forlag (2009)

R., HANNE (2014). *Min sønn har ME, men hva er det?* Essens forlag.

MARTINS BREV TIL KONGEN:

<http://wp.me/p3VLNe-vn> (Aftenposten, 11.12.14, innlegg av Martin Qvist Giercksky, 17 år. Dette er brevet i sin helhet. Brevet ble trykket i en forkortet versjon i Aftenposten.)

EN MORS FORTELLING OM SIN SØNN MED ME (Bok):

Hanne R. (2014). *Min sønn har ME, men hva er det?* Essens forlag. (Mange av tekstene fra boka er publisert her: <https://fryvil.com/vare-historier/min-sonn-har-me/>)

INTERNASJONALE KONSENSUSKRITERIER FOR DIAGNOSTISERING:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2796.2011.02428.x/full>

NETTRESSURSER**BLOGG: ME – FORELDRENE:**

<http://fryvil.com/2014/03/24/fakta-om-me-myalgisk-encefalopati/>

OM MUSKLENS DYSFUNKSJON:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4779819/>

<https://fryvil.com/2016/11/16/katarina-lien-i-drammen/>

OM OPPLÆRING:

<https://fryvil.com/2014/06/08/opplaeringsplikt-og-opplaeringsrett-hos-me-syke-barn-og-unge/>

<https://fryvil.com/2014/04/29/alle-ma-ga-pa-skolen/comment-page-1/>

NETTBASERT VIDEREGÅENDE UNDERVISNING:

<http://www.bfk.no/Nyheter/Videregaende-opplaring/Tar-undervisning-va-Skype/>

BARN OG UNGE MED ME:

http://www.me-foreningen.info/wp-content/uploads/2016/09/A5-som-heftet-WEB-Infomasjonshefte-barn-og-unge-med-CFS_ME-2.pdf

<http://www.me-foreningen.info/>

PASIENTFORENINGER:

<http://www.me-foreningen.info/>

<http://menin.no/>

spesialpedagogikk 0517

36 Oppvakt med fransne, egne og andres.

28 Den store brogen ulven – eller den reddelsestenger?

12 Kvalitet og innvirkning i arbeid i barnehagen



spesialpedagogikk 0417

36 Sirkelen med symboleskisser – og jeg har ordet!

28 «Kan du ikke bruke språk?»

04 «Akkurat» i kommunikasjonen



spesialpedagogikk 0317

19 Ikke nå! og mening

12 Kjerne lærer, og lærer du hva det er med meg?

04 SMART i et medbud i barnehagen



Gi et abonnement i gave

Kr 150,- i året for medlemmer i Utdanningsforbundet

Kr 450,- i året for ordinært abonnement

Send din bestilling til redaksjonen@spesialpedagogikk.no eller ring oss på telefon 24 14 23 30.

Oppgi gavemottakers navn og adresse, samt ditt navn og adresse.

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå har vi
68.000
lesere!

(TNS 2016)

Stigmatisering av ADHD-elever

Både lærere og medelever kan omtale og behandle elever med ADHD på en stigmatiserende måte. I denne artikkelen legges det spesielt vekt på hvilken effekt lærernes stigmatisering kan ha på eleven.

AV MALIN KRISTINE THAMS GRINDBAKKEN

Har du noensinne tenkt på hvordan du omtaler barn med ADHD? Hvordan beskriver du dem? Er det barn med "Attention Decifit Hyperactivity Disorder", eller kanskje "problembarn" passer bedre? De er jo bestandig urolige, ofte litt sinte bråkmakere som ødelegger for resten av klassen. Kanskje du tenkte for deg selv "kan de ikke skjerpe seg?" Eller kanskje du til og med har sagt det direkte til eleven? Det jeg ønsker å finne ut av er hvorfor elever med en ADHD-diagnose ofte blir stigmatisert i møte med lærere. De blir ofte stigmatisert av jevnaldrende også, men i denne artikkelen vil fokuset ligge på læreren.

Hva er ADHD?

«Folk skjønner ikke hvordan en med ADHD har det. Kan de ikke bare ta seg sammen? Nei, de kan faktisk ikke det!» (Rønhovde, 2010, s. 8). Rønhovde (2011) definerer ADHD som en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse som skyldes ubalanse i hjernekjernen.

Problemområdene ved ADHD gjelder spesielt oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet/impulsivitet, derav Attention Decifit Hyperactivity Disorder (Rønhovde, 2011, s. 46). Noen kaller ADHD en lidelse, andre kaller det for en tilstand, men uansett er det ikke noe du kan velge eller velge bort. Det er en del av deg som person, og derfor er det viktig for lærere å ha god kunnskap om hva ADHD er og hvordan det arter seg. Trasti (2017) har intervjuet en elev, som sier

«Selv om lærere vet at jeg har det, så klarer mange likevel ikke å forstå det. De tror det handler om hyperaktivitet, men jeg er ikke hyperaktiv så det synes, jeg er hyperaktiv i hodet».

Med ADHD har man en ujevn overføring av signaler mellom cellene i hjernen (Rønhovde, 2010, s. 10). Hjernen bruker blant annet stoffet dopamin til å regulere overføringen av signaler fra en nervecelle til en annen. Dopamin i hjernen hos personer med ADHD



Barn har en tendens til å bli det miljøet forventer av dem.

... har vi tenkt på hva rollen som bråkmaker eller problembarn gjør med et barn?

er imidlertid ofte svært redusert. Dopamin har blant annet betydning for vår evne til å lære og forstå at det er samsvar mellom egen atferd og hendelser i omgivelsene. Dopamin regulerer også hjernens evne til å forstå sammenhengen mellom oppmerksomhet og atferd. Når dopaminomsetningen ikke fungerer som den skal, kan vedkommende få problemer med å styre oppmerksomheten og oppføre seg i henhold til sosiale normer for atferd (ADHD Norge, 2016). Når signalstoffene sendes til hjernecellene på en ujevn måte, gjør det at personen svinger i humør, oppmerksomhet, rastløshet og tempo (Rønhovde, 2010, s. 10).

ADHD kan beskrives som en lidelse der man strever med selvregulering. Russell Barkley (2011) ser en klar sammenheng mellom selvregulering og eksekutive funksjoner, ettersom definisjonene er omtrent identiske. Både eksekutive funksjoner og evnen til å selvregulere innebærer målrettede handlinger som over en periode vil bringe deg nærmere et mål. Dette inkluderer også at en klarer å løse problemer underveis i prosessen. De eksekutive funksjonene kan forstås som spesifikke måter å selvregulere eller selvdirigere handlinger på for å nå mål.

Siden slutten av 1970-tallet har det vært mye forskning på ADHD og at lidelsen trolig innebærer en alvorlig mangel på evne til selvregulering (Barkley, 2011). Det har blitt dokumentert gjennom ulike undersøkelser at ADHD er forbundet med underskudd i hemming, det å administrere ens oppmerksomhet, selvstyrt tale, selvmotivasjon og selvbevissthet. Forskning bekrefter underskudd i de mentale evnene som er avgjørende for å effektivt kunne «selvregulere». (Barkley, 2011).

Rønhovde (2010) skriver noen karakteristiske kjennetegn på elever med ADHD, der jeg har valgt ut noen: Glemmer ting, trenger hjelp med organisering, gjør ikke lekser, «gidder ikke» jobbe på skolen, trenger igangsetting både hjemme og på skolen, kommer ofte for sent, er rastløs, blir fort irritert, har problemer med å begrense seg.

I en artikkel av Trasti (2017) refererer hun følgende sitat: *«Jeg føler at lærerne vil mitt beste, at de bryr seg om meg, men det holder ikke å si at jeg kan gå ut og lufte meg. Jeg mener det trengs mer kunnskap om det generelt, det hjelper ikke å bli puttet i en skuff som et problembarn».*

Dette sitatet viser at mange lærere ikke setter inn tiltak som

er til støtte for eleven, fordi de har manglende kunnskap om lidelsen. For hadde de hatt denne kunnskapen, ville de da be elever med ADHD om å «ta seg sammen»?

Lærernes holdninger til ADHD

Roller er en del av skolehverdagen, hjemmesituasjonen og arbeidslivet (Sander, 2016). Vi blir hele tiden plassert i roller, som det blir vår jobb å fylle. Du kan være en mamma, en datter, en fotballspiller, en klassens klovn, en flink pike eller en bråkmaker. Når en setter folk i slike roller, vil de streve for å passe inn i rollene (Mortensen, 2010). Jeg har selv sett jenter som blir stemplet som «englebarn». Jeg har sett dem slite seg gjennom skolehverdagen for å leve opp til forventningene som følger med denne rollen. De kan ikke dumme seg ut, bråke, få dårlige karakterer eller lignende. Det bryter med normene for den rollen de har blitt plassert i, og de kan føle at de har skuffet noen eller at de kommer til kort.

Men har vi tenkt på hva rollen som bråkmaker eller problembarn gjør med et barn? Det forventes jo ofte mindre av problemelever (ADHD Norge, 2016). Voksnes aksept og forståelse av ADHD er kanskje den aller viktigste modelleringen for klassekameratene (Rønhovde, 2011, s. 196), og dersom en lærer har en negativt ladet holdning overfor barn med ADHD, kan vi ikke forvente mer av elevene heller.

Blir ADHD en selvoppfylgende profeti?

Thomas Nordahl, som er en av de fremste forskerne i landet på atferdsproblematikk, sier: *«har man forventninger til problematisk adferd eller dårlig skoleprestasjoner vil du lett få det. Ethvert barn med ADHD er langt mer enn diagnosen sin»* (Nordahl, 2006). Merkelappen ADHD kan ofte bli en selvoppfylgende profeti. Barn har en tendens til å bli det miljøet forventer av dem, derfor kan også tidlig identifisering av en ADHD-diagnose være en risiko. Tidlig identifisering av diagnosen kan bli brukt for å «slippe unna» eller yte mindre, fordi det er «akseptert» på grunn av diagnosen (Befring & Tangen, 2012, s. 576). Det kan også være risiko ved at man ikke får en diagnose. Da vil miljøet ofte konstruere diagnoser eller merkelapper som kan være like stigmatiserende som ADHD, som for eksempel stigmaet «problembarn» (ibid., s. 577). Dersom læreren forventer

... tilpasset opplæring kan være tilgang på ro, avbrekk, mer oversikt, nærkontakt ...

en håpløs elev, så er det ofte det han møter, og dersom læreren forventer en pliktoppfyllende elev, vil vedkommende på sikt bli preget av forventningene og handle deretter (Rønhovde, 2011, s. 32).

Dersom læreren ikke stiller krav til eleven, så kan læreren gi inntrykk av at hun/han ikke har tro på elevens evner faglig og/eller sosialt. Dette vil igjen påvirke elevens selvoppfatning og selvbilde i negativ retning, noe som kan resultere i «overlevelseshemninger» som flukt og angrep (ADHD Norge, 2011).

Syndebukk eller en skole for alle?

En person i livet mitt sliter med ADHD. Jeg har fått høre flere skrekkehistorier, og jeg har valgt å kort sitere noe han har sagt til meg;

«Hvis jeg blir mobbet, og jeg tar igjen, så er det min feil. Hvis jeg bruker alternative strategier for å få ut frustrasjon, så er jeg klassens syndebukk og får skylden for all uro». «Da jeg trommet med fingrene på pulten, så tok de pulten fra meg».

Når læreren konstant setter negativt søkelys på eleven med ADHD og ikke tror eleven vil oppføre seg i henhold til sosiale normer, så kan det bryte ned elevens ønske om å bli bedre. I tillegg kan de få en opplevelse av å bli krenket ved å ikke bli forstått av lærer.

Mange barn og unge med atferdsvansker har ofte dårlig selvbilde (Rønhovde, 2011, s. 27). Det er derfor spesielt vanskelig for dem å bli irettesatt og krenket fremfor jevnaldrende. Å bryte med de sosiale normene kan få store sosiale konsekvenser for eleven med ADHD, som for eksempel sosial isolasjon (ADHD Norge, 2011, 08.01). De fleste med ADHD vet hva som er sosialt akseptabelt, de vet at de ikke skal slå eller skape uro, og de ønsker å ha god atferd, men på grunn av mangel på eksekutive funksjoner og selvregulerende evner så kan impulsiviteten ta overhånd i noen situasjoner (Barkley, 2011).

Men hvis lærere vet dette, hvorfor fortsetter de å si «kan du ikke bare ta deg sammen?». Er det ikke rom for avvik i enhetsskolen? I opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring står det at opplæringen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger (Rønhovde, 2011, s. 35). Derfor stiller jeg meg kritisk til å ta vekk pulten fra en med

ADHD. Ikke bare vil eleven «tape ansikt» overfor klassekameratene, men de vil også føle seg krenket. Et tiltak som kanskje kunne hjulpet i denne situasjonen, hadde for eksempel vært en stressball for å få utløp for hyperaktiviteten. Tilpasset opplæring skal være en rettighet for alle elever i skolen, uavhengig om de har spesialundervisning eller ikke (Rønhovde, 2011, s. 35). Det som er karakteristisk ved ADHD, er at barnet ikke kan fastholde oppmerksomheten og sitte rolig over tid. Her kan tilpasset opplæring være tilgang på ro, avbrekk, mer oversikt, nærkontakt og mulighet til å kompensere for svakhetene sine ved at oppgavene er tilrettelagt slik at barnet kan bruke sine sterkere egenskaper (Rønhovde 2011, s. 196).

Hvordan kan vi fjerne stigmatiseringen?

Utfordringene ligger trolig ved forståelsen. Lærere og elever har ofte manglende forståelse av hvordan ADHD arter seg. ADHD kan deles inn i tre grupper: Hyperaktiv/impulsiv type, uoppmerksom type og kombinert type. Det kan være vanskelig å sette seg inn i barnets tilstand, hvilke symptomer, problemer, hindringer og muligheter man står overfor. Det kan være en god idé å ufarliggjøre det hele ved å diskutere det med klassen. Rønhovde (2011) kommer med et forslag om at PPT eller skolens ledelse kan arrangere kurs og skape en felles faglig plattform for skolens personale. Informasjon herfra kan igjen videreføres til klassen. Ved å snakke om ADHD og alt som hører med i en klassesstime, kan man skape forståelse fra medelever og dermed gjøre hverdagen enklere både for dem som har ADHD og de som ikke har det.

Medelever kan bli slitne og irriterte på den som skaper uro og som sjelden er med i klassens aktiviteter. Lærerne kan derfor avdramatisere det hele ved å snakke åpent om ADHD med elevene (Rønhovde, 2011, s. 196). Da vet de hva lidelsen innebærer og hvordan den kan komme til syne. Da vil kanskje også utsagnene om «problembarn» eller «bråkmaker» minke. Vi har lett for å komme med betegnelser på ting vi ikke vet hva er. De andre elevene i klassen vet jo ikke nødvendigvis hvorfor Per på fremste rad snur seg rundt for å se bak i klasserommet gjentatte ganger i timen, eller hvorfor Marte ikke klarer å sitte stille. Ved å skape større kunnskap og forståelse blant både lærere og

elever, vil de kanskje være åpne for andre håndteringer av uønsket atferd (Rønhovde, 2011, s. 182).

Oppsummering

Stigmatiseringen av barn med ADHD vil trolig ikke vil forsvinne før det blir mer allmenn kunnskap omkring diagnosen. Barnet med ADHD vil derfor ofte leve seg inn i sin rolle som problembarn og vil trolig slite med å komme seg ut av den igjen. Oppfatningen om at «Hvorfor kan de ikke ta seg sammen?» vil trolig ikke forsvinne før lærere har en bredere kompetanse innenfor emnet. Når lærere entrer klasserommet med en slik holdning, kan vi heller ikke forvente stort annet av medelevene. Det burde ikke være opp til eleven med ADHD å fortelle om lidelsen til sine medelever. Dersom vi ønsker en skole for alle, må vi faktisk også mene alle, og ikke bare «alle innenfor normen». Differensiert opplæring må bli satt ut i praksis for å hjelpe klassen som en helhet. □



Malin Kristine Thams Grindbakken går nå tredje året på bachelor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg arbeider hun som borgerstyrt personlig assistent for Uloba - Independent Living Norge, og som freelancer for barnevernstjenesten i Kongsberg. Hun er spesielt interessert i fagområdet ADHD og konsentrasjonsvansker.

REFERANSER

- ADHD NORGE** (2016, 08.01) Til lærere: Om ADHD. Hentet fra: <http://adhdnorge.no/fagpersonell/til-laerere-om-adhd/>
- ADHD NORGE** (2016, 08.01) Hva er ADHD? Hentet fra: <http://adhdnorge.no/voksen/hva-er-adhd/>
- BARKLEY, R.** (2011) The important role of executive functioning. Hentet: 14.03.17 fra: http://www.russellbarkley.org/factsheets/ADHD_EF_and_SR.pdf
- BEFRING, E. & TANGEN, R.** (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- RØNHOVDE, L.I.** (2010). *Ti tanker i hue, og ingen på papiret*. Tomter: InfolitenBOK.
- RØNHOVDE, L.I.** (2011). *Kan de ikke bare ta seg sammen, om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- MORTENSEN, G.** (2010, 15.04.) Sosiale roller – eller meg selv? Hentet fra: <http://ndla.no/nb/node/53029?fag=36>

NORDAHL, T. (2006, 02.01). Delte meninger om medisiner. *Romerrikets blad*. Hentet 10.03.17 fra: <https://www.rb.no/lokale-nyheter/delte-meninger-om-medisiner/s/1-95-1889499>

SANDER, K. (2016, 28.06). Sosiale roller (Uformelle- og formelle roller). På hvilken måte påvirker våre sosiale roller (Uformelle- og formelle roller) vår atferd? Hentet fra: <http://estudie.no/sosiale-roller-uformelle-formelle-roller/>

TRASTI, A. (2017, 10.03). Folk tror de vet hva ADHD er, men de gjør ikke det. Hentet fra: <https://nydalen.vgs.no/nyhetsarkiv/cecilie-har-adhd/>

CAS2 Cognitive Assessment System™

- evnetest som kartlegger nevrokognitive evner og gir nytt innhold til ordet intelligens



CAS2 - redskap for PPT og 2.linjetjenesten

CAS2 en operasjonalisering av PASS-teorien Planlegging-Oppmerksomhet-Simultan-Suksessiv, basert på Lurias nevropsykologiske analyser av hvordan vi bruker hjernen, og dokumentert i omfattende forskning fra 1970 til i dag. CAS2 gir med dette en annen forståelse av evner enn tradisjonell IQ-tenkning, som andre evne-tester er basert på. Som disse gir CAS2 en full skala standardskåre, men ulike disse gir de ulike faktorene (PASS) like pålitelige skårer som full skala.

CAS2 har mindre målefeil knyttet til språk og etnisitet enn IQ-tester som har oppgaver som måler ordforståelse og informasjon. Dette gir en mer rettferdig testing for minoritets-språklige.

CAS2 har nye muligheter for tolkning, og gir standardskåre for eksekutivfunksjoner, arbeidsminne, verbalt innhold, nonverbalt innhold, og en visuell/auditiv sammenligning. CAS2-oppdateringskurs og tolkning/ tiltakskurs gir innføring i bruk av disse indeksene.



CAS2 Ratingskala redskap for skole og barnehage

CAS2 Ratingskala er PASS-verktøyet for barnehage og skole, og gir en PASS-profil basert på 40 spørsmål som gjelder atferd relatert til hver av prosessene.

Dette gir nye muligheter for lærere og andre som skal støtte barnets læring og utvikling til å tilpasse i samsvar med bildet de ser av PASS styrke og vanske.

"Når vi har lært om PASS ser vi elevene med nye briller, og det er mye lettere å forstå hvor vansker kommer fra, og hva vi kan gjøre for å hjelpe", er utsagn fra lærere som har vært med på å prøve ut tiltak.

Lærere og spesialpedagoger er velkommen på CAS2 Ratingskala-kurs. Om du etterpå vil sertifisere deg, kan du også være ansvarlig for kartlegging med CAS2 Ratingskala.

CAS2 serien gir verktøy som skaper helhet i kartleggingen. Når skole/ barnehage finner grunn til bekymring i en PASS-profil de finner ved hjelp av CAS2 Ratingskala, kan PPT gå mer i dybden med CAS2

Alan Kaufman om CAS2: "The CAS2 is a valuable tool in the detection of specific learning disabilities, ADHD, TBI, intellectual disability, giftedness, and nondiscriminatory assessment of diverse populations " (Essentials of CAS2 2017)

KURS

CAS2 sertifiseringskurs gir grunnleggende opplæring i evnetesting og en forutsetning for å få sertifisering for bruk av CAS2.

CAS2 oppdateringskurs gir oppdatering for deg som er sertifisert for å bruke CAS.

Tolknings- og tiltakskurs er for deg som er sertifisert for CAS/ CAS2, eller som har bruk for "påfyll" i sertifiseringsprosessen.

Toscanakurs - PPT har CAS/CAS2 tolkning og tiltak som tema for 21 timer faglig påfyll som kombineres med tur og kultur.

CAS2.seminar med Jack Naglieri og Kathleen Kryza i Oslo 15.-16.mars

CAS2 Ratingskala kurs er for lærere og spesialpedagoger, og for PP-rådgivere som ikke er CAS sertifisert, men som vil ha innsikt i og kompetanse til å bruke CAS2 Ratingskala.

Finn mer om kurs på www.pedverket.no> kurspåmelding, eller ta kontakt på telefon eller epost

AD/HD og mestring

Hvordan oppleves det for en elev å ha AD/HD eller ADD? Denne artikkelen fokuserer på viktigheten av mestringsfølelse for barn og unge med AD/HD-problematikk og hvordan man kan snu uønsket atferd til ønsket atferd.

AV ELIN ÅSENDEN

«Jeg forsto ikke, jeg hang ikke med, fikk vi en oppgave så forsto jeg ikke ... Innen jeg hadde lest gjennom hele oppgaven hadde jeg glemt den første delen ... Jeg følte meg dum, ubrukelig, og verdiløs, alt virket bare håpløst... For hvem var jeg med mine store drømmer, som ikke en gang klarte skolen?» «- Jeg var det stille barnet med ADD»

Denne artikkelen vil i større grad se på mulighetene elever med AD/HD har, fremfor begrensningene, og jeg vil dra inn personlige erfaringer og opplevelser i forhold til min egen ADD-diagnose. Dette er for meg et viktig tema å belyse da jeg selv ikke opplevde særlig mestring i skolen. Jeg brukte mange år på å bygge opp selvtilliten min igjen, slik at jeg kunne klare å sette meg tilbake på skolebenken.

AD/HD

«Atferdsproblemer defineres som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklings-

trinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Problematferden forstås slik som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene» (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012, s. 33).

Denne definisjonen gir meg assosiasjoner til GAP-modellen, hvor man ikke bare ser på personen, men vel så mye på samfunnet og omgivelsene rundt en person. Med denne definisjonen vil man først se på systemene rundt barnet, som barnet er en del av, for så å kunne forebygge atferdsproblemene. Det betyr at man vurderer og eventuelt endrer strukturer og mønstre i barnets sosiale systemer (Nordahl mfl., 2012).

Motivasjon og mestring

Motivasjon er hjernens drivkraft (Rønhovde, 2010) for å ønske å lære noe eller komme seg

... det må være kort vei fra introduksjon av en oppgave til mestring.





Målet er at de elevene som har vansker skal ha tro på at de vil mestre oppgaven ...

videre. Uten motivasjonen vil man stå forholdsvis stille. Positive og negative minner lagres på litt ulike steder i hjernen. De følelsesmessige negative opplevelsene lagres for det meste i amygdala, mens de positive tingene i større grad behandles i hippocampus. Hippocampus er mer sensitiv for søvnangel enn amygdala, og for en person som har søvnangel, vil hippocampus gjøre en dårligere jobb med å behandle de positive minnene. (Rønhovde, 2010).

Motivasjon er noe som må sees i sammenheng med konsentrasjon (Rønhovde, 2011). Er barnet genuint interessert i en oppgave eller aktivitet, vil som regel ikke konsentrasjonen være et problem, og motivasjonen vil automatisk være på plass. Mangler interessen, vil ikke barnet være motivert for oppgaven eller aktiviteten. Et barn med AD/HD-problematikk kan ha store vansker med å skape nok motivasjon for å komme i gang og fullføre en oppgave eller aktivitet (Rønhovde, 2011). Motivasjonsvansker kan dreie seg både om det å ha startvansker og det å klare å opprettholde motivasjon, interesse og konsentrasjon. Det kan også være en kombinasjon av begge. For å øke motivasjonen og konsentrasjonen vil det være lurt å bruke barnets interesser i undervisningen. Dette er kanskje det aller viktigste for å gi barnet mestringsfølelse. Eleven må vite at han eller hun mestrer oppgavene som blir gitt, og det må være kort vei fra introduksjon av en oppgave til mestring (Rønhovde, 2011).

Personlig vet jeg at jeg satte høye krav til meg selv gjennom grunnskolen. Jeg ville klare det de andre klarte! Men med en ADD-diagnose kostet det meg mye, og jeg gikk på nederlag etter nederlag. Etter hvert godtok jeg at skolen ikke var for meg, og droppet mentalt ut av skolen. Dette kan jeg se for meg at gjelder mange barn og unge med AD/HD, og derfor mener jeg at mestringsfølelsen for disse barna er utrolig viktig. Deres hverdager fylt med så mange nederlag og negative tilbakemeldinger at de trenger å oppleve mestring

i stor grad, og trolig i større grad enn «normale» elever. Mine tanker støttes av Kinge (2006:17) som sier at for disse barna kan det empatiske anerkjennende samværet eller samtalen, være det som gir dem nytt håp, forståelse, hjelp og støtte, som kan øke deres trivsel og utvikling og gi økt overskudd og motivasjon.

Selvfølelse

Vår selvfølelse utvikler seg i kraft av to hovednæringsstoffer: Når minst én av de betydningsfulle personene i vårt liv ser og anerkjenner oss slik vi er, og når vi opplever at vi er verdifulle for andre mennesker slik vi er.

(Juul (1996) i Rønhovde, 2010, s. 170).

Jesper Juul har et godt poeng i at barn og unge ikke blir integrerte mennesker med god selvfølelse av hva de får, men av hva de får lov til å gi og yte (Rønhovde, 2010). De må oppleve at de har noe å bidra med og at bidraget er verdifullt. Det øker barn og unges selvfølelse og har en tendens til å føre til mindre negativ atferd (ibid., 2010).

Barn og unge må få oppleve å bli sett og forstått ut fra sine behov, intensjoner og anerkjent for forsøkene deres på å leve opp til våre og samfunnets forventninger (Kinge, 2016).

Barn og unge med et ustabil atferdsmønster vil ikke bare ha behov for hjelp og støtte, men minst like mye det å føle seg nyttig, det at noen trenger hjelp av akkurat dem (Rønhovde, 2010). Det gir dem en følelse av å være betydningsfulle for den de er og bidrar til å øke både motivasjonen og mestringsfølelsen.

Personlig tenker jeg at en god selvfølelse vil påvirke motivasjonen, og motivasjonen påvirker igjen mestringen, som igjen gir økt selvfølelse. Med en lav selvfølelse er det lett å føle seg "lost" og lure på hvorfor man er her – og om man er verdt det samme som de andre. Det å få anerkjennelse er derfor utrolig viktig, ikke bare for barn med AD/HD,

men generelt for alle med dårlig selvfølelse. Det er imidlertid viktig å huske på at dette tar tid og ikke er gjort i en håndvending.

Hvordan hjelpe?

Sosial oppmuntring er en viktig form for oppmuntring, og gis ved å være sammen med dem, gi dem oppmerksomhet, anerkjenne dem og rose dem. Vi bruker som oftest denne formen for å støtte barn i å mestre nye ferdigheter eller lære ny atferd (Nordahl mfl., 2012). De fleste barn motiveres til å lære nye ting gjennom denne formen for prososial tilnærming. Dette er en sterkt anbefalt tilnærming for alle barn, men spesielt overfor barna som har lav selv-tillit og de som har et negativt selv-bilde (ibid., 2012)

Barn med atferdsproblemer er ofte vanskelige å rose. Av den grunn får de sjelden positiv oppmerksomhet og ros, selv om de trenger dette enda mer enn andre barn. Isteden får de ofte negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffereaksjoner (Nordahl mfl., 2012). Forskning har vist at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til negativ atferd som til positiv, noe som forsterker den negative atferden (Webster-Stratton, 1999 i Nordahl mfl., 2012). Ved å snu denne trenden og heller fokusere på og rose ønsket atferd, vil den ønskede atferden øke. Oppmerksomheten og rosen som gis, må imidlertid være hensiktsmessig og effektiv slik at barna forstår og opplever den som reell. Hvordan rosen og oppmerksomheten skal gis, har Webster-Stratton (1999) oppsummert i åtte punkter:

- Vær spesifikk og konkret
- Vis entusiasme
- Gi ros raskt
- Gi oppmuntring og ros underveis
- Lær barna å rose seg selv
- Unngå å blande ros og kritikk
- Ros både faglig arbeid og sosial atferd
- Bruk grupperos

I tillegg til disse punktene vil jeg tilføye det å ha små, realistiske mål som barnet har vært med på å sette, og som markeres når de nås. Dette gir både positiv oppmerksomhet, mestringsfølelse og skaper motivasjon for barnet. Målet

er at de elevene som har vansker, skal ha tro på at de vil mestre oppgaven, vite at de lykkes og bli sett for innsatsen og arbeidet de gjør (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015).

Det at barn og unge med AD/HD-problematikk opplever mestring, er utrolig viktig. Det er med på å øke deres selvfølelse, deres motivasjon og kan til og med være med på å endre uønsket atferd til ønsket atferd. Betydningen dette har for disse barna, er kanskje enda større enn noen av oss kan forstå. Den negative oppmerksomheten disse barna er vant til, fører ofte bare til mer negativ atferd. Det å snu oppmerksomheten mot det positive de gjør, vil føre til at barnet føler anerkjennelse, motivasjon, mestring og økt selvfølelse og at han eller hun er verdt noe på lik linje som de andre. Da vil også atferden deres endre seg over tid.

“Ved en tilfældighet kom jeg inn i et miljø som viste meg at jeg kunne bidra, at jeg kunne være en ressursperson, og at jeg mestret oppgavene jeg fikk ... Med mestringen vokste selvfølelsen min sakte, men sikkert i dette miljøet, og etter hvert fikk dette miljøet så stor plass at selvfølelsen derfra smittet over til resten av livet mitt”



Elin Åsenden er bachelorstudent i spesialpedagogikk med vekt på konsentrasjons- og atferdsvansker ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun er spesielt interessert i matematikkvansker og atferdsutfordringer, og det at elevene skal oppleve mestring på skolen, uavhengig av forutsetninger.

REFERANSER

- KINGE, E. (2016). Barnesamtaler, det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MARTINSEN, H., NÆRLAND, T. & TETZCHNER, S.V. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T., & TVEIT, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- RØNHOFDE, L.I. (2010). ... Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RØNHOFDE, L.I. (2011). *Kan de ikke bare ta seg sammen. om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Hvordan kan vi skape et optimalt læringsmiljø for elever med utviklingshemming?

Det er viktig å finne løsninger som sikrer at elever med utviklingshemming får et utdanningsløp som gjør dem rustet for en aktiv hverdag også etter skoleløpet er over. Denne artikkelen handler om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for denne gruppen elever.

AV WENCHE HUKKELÅS OG TRINE WANG NERLAND

Elever med utviklingshemming møtes ofte med lave forventninger og lavt læringsstrykk i skolen, og vi vet at dette går utover elevens forutsetninger for å være klar for det livet som venter etter videregående skole. Dette er en problemstilling som også regjeringen anerkjenner, og viser til at dette gjelder for hele skoleløpet (NOU 2016:17). Dette opplever også vi når vi mottar elever fra ungdomsskolen, der vi ofte ser at de har fått mangelfull opplæring.

Vi er to vernepleiere som til sammen har 30 års erfaring med opplæring av elever med ulike behov. Vi har jobbet med alle aldersgrupper, fra barnehage til videregående opplæring. I tillegg til opplæring har den ene videreutdanning i målrettet miljøarbeid og erfaring fra barnehabilitering.

Vi jobber i dag på Byåsen videregående skole. Dette er en stor byskole i Trondheim med ca. 1000 elever. Vi har både yrkesrettet

og studiespesialisering som utdanningsløp. I tillegg er det to avdelinger med tilrettelagt opplæring (TO) og særskilt tilrettelagt opplæring (STO). På STO jobber vi aktivt for å kunne gi alle våre elever en skole for læring. Det er, og skal være, målet for elever med utviklingshemming.

Avdeling STO er en avdeling for elever med store og sammensatte utfordringer, og vi har elever med ulike diagnoser, ulike forutsetninger for læring og ulike typer utfordrende atferd. Vi tilstreber å gi hver og en av disse en individuelt tilpasset opplæring. Dette gjør vi ved å dele opplæringsmål opp i små delmål, og innlæring av hvert delmål blir tilpasset den enkeltes funksjonsnivå. En elev kan lære seg å sette på vaskemaskinen selvstendig med en fast handlingskjede fra start til slutt, mens en annen kan lære seg siste handling i en kjede – det å trykke på startknappen.

I denne artikkelen vil vi dele vår kunnskap

... ungdommer må få en opplæring som er tilpasset det livet som venter dem etter videregående skole ...

og erfaring med dette arbeidet, og vi vil gi en kort innføring i hvordan vi jobber med funksjonell kommunikasjon og hvordan vi forbereder elevene for voksenlivet. Den viktigste nøkkelen til vår suksess ligger i en individuelt tilpasset opplæring – en skole for læring.

Måltrettet opplæring i skolen

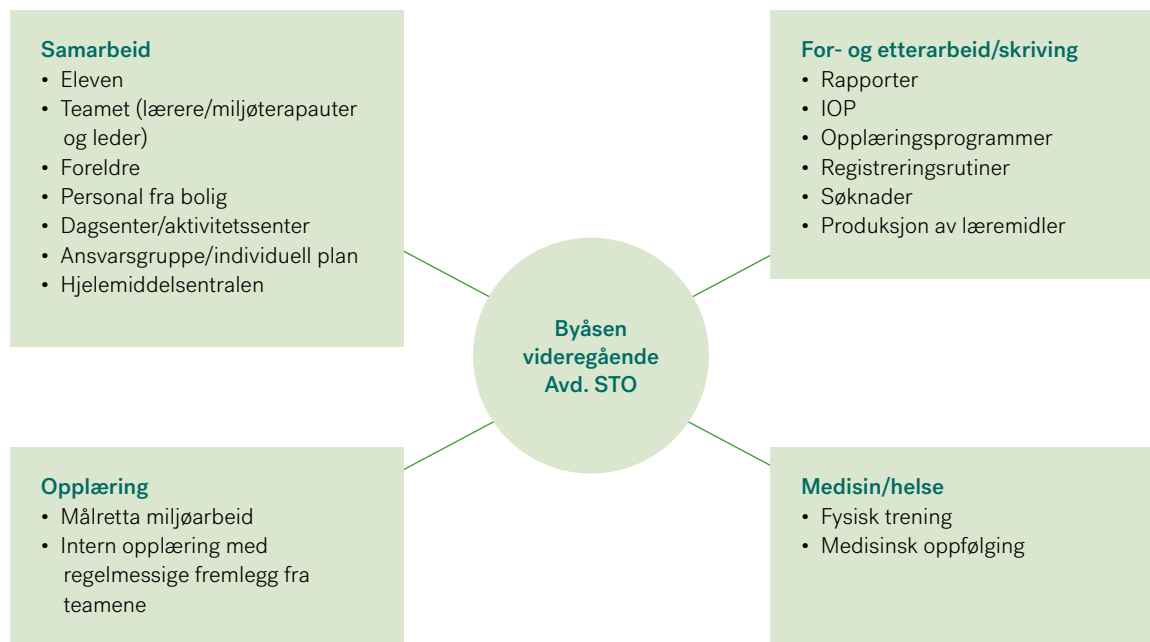
Avdeling STO har per i dag 14 elever og 25 ansatte inklusive leder. Avdelingen er organisert slik at hver elev har et individuelt tilrettelagt læringsmiljø, med egne elevrom og ulike fellesrom som kjøkken, vaskerom, arbeidstreningsrom og trimrom. I tillegg benytter vi i stor grad skolens fellesareal som bibliotek, treningsstudio, gymsal og kantine. Vårt mål er at opplæringa skal inngå som en helhetlig plan rettet mot forberedelse til voksenlivet. Vår tanke er at våre ungdommer må få en opplæring som er tilpasset det livet som venter dem etter videregående skole, på lik linje med andre

ungdommer. Vi opplever stadig forundring når vi forteller hvilke målområder og hva slags konkrete mål vi setter opp i de individuelle opplæringsplanene. Vår tanke er utenfor den vanlige «skoleboksen», men helt i tråd med det den enkelte elev har behov for.

Ved avdelingen har alle ansatte minimum treårig høyskoleutdanning og er satt sammen av lærere, vernepleiere, barnevernspedagoger, ergoterapeuter m.m. Vi jobber i team og har teammøter 1 time per uke for hver elev. Vi samarbeider kontinuerlig med foresatte og personell fra bolig/avlastningsbolig.

Vi jobber daglig med å finne gode målbare opplæringsmål og det optimale læringsmiljøet for den enkelte elev. Den overordnede metoden i opplæringa er bygd på prinsippene i måltrettet miljøarbeid som er kartlegging, analyse, målvalg, metode/tiltak, registrering og evaluering.

FIGUR 1: Arbeidet på avdelingen kan beskrives slik:



Gjennom funksjonell kommunikasjon får elevene muligheter til å påvirke og ta reelle valg.

Målvalsarbeid

Gjennom hele opplæringsløpet er elevens individuelle opplæringsplan (IOP) det styrende verktøyet. Grunnlaget for å skrive IOP bygger på rettighetene som står i opplæringsloven og den rådgivende vurderingen fra PPT. I tillegg har vi samtaler med elev, foresatte og tidligere skoler, samt rapporter fra tidligere skoleår i forkant av målvalg som er med og danner grunnlaget for målene i vår IOP.

I arbeidet med å velge opplæringsmål til hver enkelt elev, er det et overordnet prinsipp for avdeling STO at målene er realistiske ut ifra elevens funksjonsnivå, og at de ferdighetene eleven skal lære er funksjonelt for eleven. Målene skal kunne fremme muligheter for sosialt samspill og bli brukt i elevens hjem, arbeidsplass og fritid i fremtiden. De ferdighetene som etableres gir eleven mulighet til å påvirke omgivelsene, ha oversikt over nærmeste fremtid og oppnå størst mulig grad av selvstendighet. Ved å inneha slike ferdigheter mener vi at elevene vil oppnå stor grad av selvbestemmelse som gir økt mulighet til å gjøre reelle valg og gir livskvalitet.

STO sine målområder i IOP:

- Grunnleggende ferdigheter
- Kommunikasjon
- Arbeidstrening
- Sosiale ferdigheter
- Dagliglivets gjøremål (ADL)
- Egenaktivitet/fritidsaktivitet
- Kroppsøving
- Musikk
- Kunst og håndverk
- Matematikk
- Norsk
- Natur og miljøfag/ samfunnsfag
- Engelsk
- IKT

Kommunikasjon: hvordan påvirke omgivelsene?

Funksjonell kommunikasjon har betydning for forholdet til andre mennesker, sosial status og mulighetene for å delta i samfunnet (ask-loftet.no). Gjennom funksjonell

kommunikasjon får elevene muligheter til å påvirke og ta reelle valg – som da igjen gir økt selvbestemmelse.

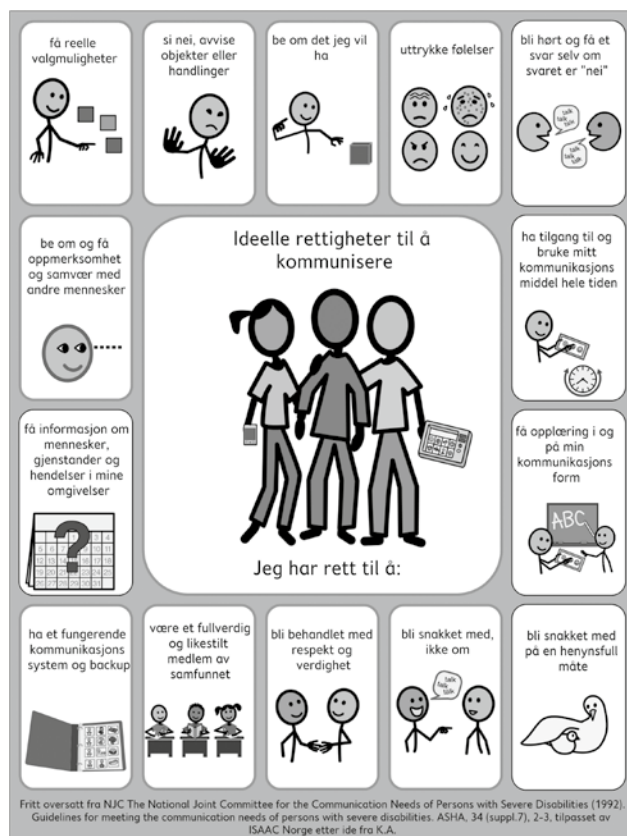
Vi ser at mange av de elevene vi har på vår avdeling, har behov for støtte som bygger opp under deres kommunikasjon. Denne støtten sikrer at elevene får formidlet sine ønsker og behov. Det er også viktig for oss å sikre at elevene forstår oss, forstår hva vi vil formidle til dem og hva innholdet i skoledagen er. Tale er ikke nødvendigvis det funksjonelle språket for våre elever. Det vil da være behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK kan sies å være alt som hjelper en person til å kommunisere effektivt når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til (Isaac.no). Eksempler på dette er håndtegn, øyestyling, bilder, grafiske tegn, taktile tegn og konkreter. Noen elever benytter kommunikasjonsverktøy på nettbrett og mobil. Vi har erfart at ASK-verktøy er med på å gi elevene en funksjonell kommunikasjon.

I opplæringslovens § 3-13 er det hjemlet at elever skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjons hjelpemidler i opplæringa.

Den ASK-formen som er gjeldende for den enkelte elev, blir deres språk og deres måte å kommunisere på. I FN sin konvensjon for mennesker med funksjonsnedsettelse som Norge skrev under i 2006, understrekes viktigheten av at de skal ha mulighet til selvstendighet og frihet til å treffe sine egne valg. For å kunne hjelpe elevene med å påvirke og ta valg, er vi avhengig av å gi dem et språk som er funksjonelt for dem. Det vil da også være avgjørende at miljøet der eleven oppholder, seg anerkjenner og tar i bruk deres språk. Med dette mener vi at bilder/konkreter må være tilgjengelig for dem som kommuniserer ved hjelp av dette. Tekniske hjelpemidler som telefon eller nettbrett må være oppdatert og ladet til enhver tid.

Elevene på STO har oversikter som viser hva de skal gjøre i løpet av en skoledag. Disse har ulike utforminger som f.eks. lister skrevet på ark, bilder i perm, objekter hengende på vegg eller tekst/bilder på nettbrett eller mobil. Noen elever vil ha oversikt over hele uka. De har ukeplan med oversikt over store aktiviteter som gym, praksis på dagsenter og matlaging skrevet på nettbrett eller hengende skriftlig på veggen. Noen få av våre elever har månedsoversikter. Disse gir oversikt over når eleven skal på avlastning,

FIGUR: Oversikt over ideelle rettigheter for mennesker som bruker ASK. (Hentet fra isaac.no)



avtaler med støttekontakt og når det er ferie og skolefri.

Vi ser at utfordrende atferd ofte oppstår på grunn av misforståelser. Gjennom å gi opplæring i funksjonell kommunikasjon og gi elevene forutsigbarhet, reduserer vi denne type atferd. På STO tilpasser vi opplæringen, vi tilrettelegger miljøet, vi gir elevene muligheter til å ta initiativ til å be om pauser. Oversikter og forutsigbarhet er også med på å redusere forekomsten av utfordrende atferd (Holden, 2009).

Veien til voksenlivet

Vi har gjennom mange år opparbeidet oss en kompetanse i å tilpasse arbeidsoppgaver til elever med ulike

funksjonsnivå. De arbeidsoppgavene elevene har hatt opplæring i her ved skolen, er det mulig å overføre til et aktivitets-/dagtilbud.

Den videregående skolen skal for alle ungdommer være en forberedelse for voksenlivet og det yrket som kan være aktuelt for den enkelte. For ungdommene med spesielle behov bør og skal den videregående opplæringa også være en forberedelse til voksenlivet. Mange av elevene her på STO flytter i egen bolig i løpet av den tiden de går på videregående. Som en forberedelse til voksenlivet er det derfor viktig å se på hvilke opplæringsmål som kan være aktuelle for den enkelte i sitt eget liv. Flere av elevene på STO har opplæring i aktiviteter i dagliglivet (ADL-ferdigheter) som å dusje selvstendig, legge sammen klær, sette på vaske-maskin, skifte sengeklær, lage frokost, skrive handleliste og lage middagsretter. Målet er å oppnå mest mulig deltakelse i eget hjem.

Gjennom de tre årene på videregående skole kartlegger vi den enkelte elevs arbeidsevne og gir opplæring i aktuelle praktiske arbeidsoppgaver som vi har ved skolen. Elevene kan få prøve ut søppelpresse, vedarbeid, makulering, kostemaskin, brette kluter på vaskesentralen, rydde på plass bøker på biblioteket, rydde kantine, vanne skolens planter og bringe utstyr i skolens lokaler.

I løpet av elevens siste år på videregående skole avklares det hvilket tilbud eleven skal ha etter endt skolegang. De fleste av våre elever benytter aktivitets-/dagtilbud som kommunen tilbyr. Vi har samarbeid med elevens framtidige aktivitets-/dagtilbud der vi går gjennom mulige arbeidsoppgaver som kan være aktuelle for den enkelte elev. De aktuelle arbeidsoppgavene blir da opplæringsmål for eleven det siste skoleåret. Samtidig jobber vi med å øke elevens utholdenhet og selvstendighet i gjennomføringen av de ulike arbeidsoppgavene.

I tillegg til arbeidsoppgaver etter endt skolegang, er det sosiale livet en viktig utfordring for å gi elevene muligheter på lik linje med andre. Det er derfor viktig at vi tenker på sosial kompetanse som en del av opplæringen. Mange av våre elever har store utfordringer med å kunne delta i samfunnet på lik linje med andre ungdommer, og det er da vår jobb å tilrettelegge på best mulig måte for akkurat dette. Elevene våre kan for eksempel ha opplæring i å innlede og

... målene er realistiske utifra elevens funksjonsnivå ...

avslutte en samtale, ta buss, stå i kø på butikken, ringe i mobil, og delta på konserter/skolearrangement.

For å sikre generalisering av innlærte ferdigheter er personalet fra aktivitet-/dagtilbud med på skolen for å observere eleven, før vi blir med eleven på aktivitet-/dagtilbudet for å overføre arbeidsoppgavene. De fleste av våre elever generaliserer ikke ferdigheter fra en arena til en annen. De er derfor avhengig av at vi har tett samarbeid med det personalet som møter dem etter videregående. Dette gjelder også ferdigheter som er knyttet til bolig, der vi da inviterer boligpersonalet til å komme og se hvordan eleven utfører innlærte ferdigheter på skolen. På denne måten sikrer vi en kontinuitet, og vi gir eleven forutsigbarhet.

Vi utarbeider kommunikasjonspass før eleven slutter på videregående. Dette passet gir informasjon om hvordan eleven kommuniserer og generell informasjon om uttrykksformer. For oss er det viktig å levere fra oss et dynamisk kommunikasjonspass, det vil si at vi understreker viktigheten av at nytt personal til enhver tid oppdateres slik at det som står i passet er gjeldende for den enkelte.

God livskvalitet

På STO på Byåsen videregående skole mener vi at elever med utviklingshemninger har stort potensial for å lære. Vår erfaring med målrettet arbeid viser at ved å tilpasse hvert enkelt mål kan eleven nå langt og vi skaper læring. Ved å vektlegge funksjonelle mål, lærer elevene ferdigheter som de har bruk for i voksenlivet. Vi ser at det er nødvendig å tenke tilpasset opplæring, og at den tilpasningen som skal til, må være spesifikk for den enkelte elev. Den viktigste nøkkelen til vår suksess ligger i en individuelt tilpasset opplæring. En opplæring som gir mulighet til å delta aktivt i egen bolig, kunne påvirke gjennom funksjonell kommunikasjon (ASK) og ha en meningsfull arbeidshverdag og fritid. Dette er viktige faktorer for god livskvalitet.



Wenche Hukkelås er utdannet vernepleier med videreutdanning i målrettet miljøarbeid. Hun har erfaring fra barnehage, grunnskole og videregående med opplæring av barn og unge med ulike behov og har også jobbet i barnehabilitering.



Trine Wang Nerland er utdannet vernepleier og har i tillegg emner i pedagogikk. Hun har jobbet med opplæring av barn og unge med ulike behov i grunnskole og videregående skole.

REFERANSER

ASK-LOFTET. www.ask-loftet.no

FN-KONVENSJONEN FOR MENNESKER MED FUNKSJONS-
NEDSETTELSE (2006). Barne-, likestillings- og inkluderings-
departementet.

HOLDEN, B. (2009). *Utfordrende atferd og utviklingshemming. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

ISAAC NORGE. www.isaac.no

NOU (2016:17). På lik linje. Barne- og likestillingsdepartementet

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Kunnskapsdepartementet.

Opplæring av barn med autismspekterdiagnoser i barnehagen

Denne artikkelen tar for seg hvordan man bør tilrettelegge barnehagehverdagen for barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) for at de skal lære ferdigheter de kan ha glede og nytte av.

AV CARLA JOHANNESSEN

I denne artikkelen vil jeg rette søkelyset mot samarbeid mellom barnehage og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i situasjoner knyttet til barn med autismspekterforstyrrelser (ASF). Artikkelen vil først redegjøre for autismspekterforstyrrelser med særlig fokus på tale- og kommunikasjonsvansker. Jeg vil så ta for meg TIOBA-programmet (Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse) som benyttes av PPT i mange kommuner i arbeidet med barn med ASF. Avslutningsvis vil artikkelen gi et innblikk i TEACCH-metoden og hvordan denne kan brukes i kommunikasjons- og språkstimulerende arbeid i barnehagen. Jeg har valgt å fokusere på samarbeid og forebyggende perspektiv når det gjelder språk- og talevansker hos barn med ASF da jeg anser dette som viktige komponenter i arbeid med tidlig innsats.

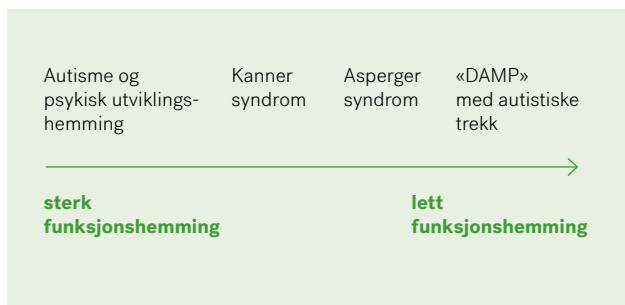
Autisme

Autismspekterforstyrrelse (ASF), eller autismspekterdiagnoser (ASD) som det omtales internasjonalt, er et samlebegrep på ulike diagnoser i autismspekteret. Begrepet ble lansert på 1990-tallet av Wing¹ (referert i Nordøen & Laberg (2014, s. 263)), som mente at autisme ikke var en klart avgrenset diagnose, men omfattet et spektrum av funksjonsområder. Wings hensikt med begrepet var å sette søkelys mot de mange manifestasjoner innenfor autismitilstander. De mest sentrale diagnoser innen spekteret er barneautisme (Kanner syndrom), atypisk autisme, Asperger syndrom og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (figur 1). DAMP defineres som ADHD pluss motorisk dysfunksjon (Kaland, 2007).



Det som kjennetegner opplæringen er et stort antall timer opplæring per uke ...

FIGUR 1: Det autistiske spekter (modifisert etter Gillberg & Gillberg 1989, i Kaland (1996, s. 12))



Det som kjennetegner vanskene innen autismespekteret, er begrenset atferds-, interesse- og aktivitetsrepertoar, mangelfull utvikling innenfor kommunikasjon og begrenset utvikling av sosiale ferdigheter. Barn med ASF kan også ha utfordrende atferd i form av tvang/ritualistisk atferd eller andre utførelsesvansker (Hildebrand, 2014).

Diagnosemanualen ICD-10 (International Classification of Diseases – 10) brukes i Norge som retningslinje for å bestemme om et individ oppfyller kriteriene for ASF (Nordøen & Laberg, 2014). I dette internasjonale diagnosesystemet er ikke begrepet autismespekterforstyrrelse brukt. Tilstander innenfor autismespekteret er definert gjennom begrepet gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (kode F84):

«gruppe lidelser kjennetegnet ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner»
(helsedirektoratet.no, 2017).

Tilleggskodene F84.0 – Barneautisme, F84.1 – Atypisk autisme, F84.5 – Aspergers syndrom og F84.8 – Andre spesifiserte gjennomgripende atferdsforstyrrelse, brukes for å angi eventuell sameksisterende medisinsk tilstand eller psykisk utviklingshemming (helsedirektoratet.no, 2017). Det er viktig å være klar over at barn med ASF kan vise store forskjeller i både språklig og intellektuell funksjon. Ifølge Haugen (2014, s. 269) trenger barn med utviklings-

hemming spesielt hjelp innen områdene språk- og begreps- trening og ADL-trening (trening i dagliglivets ferdigheter). Hos små barn kan tidlige kjennetegn på ASF være avvikende blikk-kontakt, svak respons på navnet sitt, liten lydproduksjon, annerledes evne til å ta imot og tolke sanseinntrykk, generelt lavt oppmerksomhetsnivå, vansker med å forestille seg andres tanker og ta andres perspektiv og en bokstavelig forståelse av språket (Nordøen & Laberg, 2014). Barn med ASF har også utfordringer med generalisering, dvs. vansker med overføring av læring fra en situasjon til en annen (Holden, 2005, s. 51). Ikke alle har alle disse kjennetegnene, men alle personer innen autismespekteret har vansker med både bruk og forståelse av språket (Nordøen & Laberg, 2014).

Språklige og kommunikative vansker hos barn med ASF

Ifølge Lyster (2014, s. 206) har barn med ulike former for autisme først og fremst manglende kompetanse i å bruke språket i kommunikasjon med andre. Språk er et verktøy for kommunikasjon. Det er viktig å vite at språk og kommunikasjon er to forskjellige ting. Å være kommunikativ er ikke alltid det samme som å være verbal (Fjæran-Granum, 2007). «Språket er et grammatikkstyrt representasjonssystem hvor formuleringer står i et både syntaktisk og semantisk forhold til hverandre, og er en viktig forutsetning for kognitive aktiviteter» (Kaland, 1996, s. 117).

De fleste barn har instinktivt lyst til å kommunisere. De har lyst til å dele tankene sine og snakke med andre mennesker. Samtidig har de også lyst til å høre på det andre mennesker snakker om. For barn med autisme føles kommunikasjonen kanskje annerledes. Det å kommunisere med andre føles ikke alltid like naturlig, enkelt eller morsomt. Å ha betydelige mangler i sin forståelse av viktige aspekter ved kommunikasjon, er vanlig for barn med autisme, dvs. at sosiale kommunikasjonsferdigheter vanligvis henger etter den verbale utviklingen (Fjæran-Granum, 2007).

Å ha vansker med både forståelse og bruk av språket er et fellestrekk for alle personer innen autismespekteret. Allerede i første leveår kan signalene på språkforstyrrelse vise seg. Barna tar ikke etter de vanlige imitasjonslekene eller de babler ikke. Barn viser verken gester eller mimikk.

Haugen (2014, s. 274) påpeker at «(...) barn med autisme fremviser alvorlige språkavvik der både det reseptive språket (å kunne forstå andres tale) og det ekspressive språket (å kunne bruke språket) er affisert». Barn med autisme kan også ha tilnærmet normalt språk. Imidlertid kan samtaler med andre bestå av ekkolali, dvs. at språkbruken er preget av gjentakelser av ord/setninger barnet hører av andre (Haugen, 2014).

TIOBA

TIOBA står for *Tidlig og Intensiv Opplæring, Basert på Anvendt Atferdsanalyse*. Et stort antall kommuner bruker denne opplæringsformen (gjennom PPT sitt arbeid) ovenfor barn med autisme og/eller andre utviklingsforstyrrelser, i mange barnehager (Karlsen, 2002). Opplæringsprogrammet er utviklet av Ole Ivar Lovaas², og er basert på betydelig klinisk erfaring gjennom 30 års klinisk forskning (Idsøe, 2015). Målet er å hjelpe barn med autisme i førskolealderen til å oppnå bedre fungering ved å lære dem ferdigheter innen sentrale områder som er viktig i deres utvikling. Disse sentrale utviklingsområdene er: samarbeid og å kunne følge beskjeder, imitasjon, språk- og kommunikasjon, språkforståelse, lek og sosiale ferdigheter og til slutt selvhjelpsferdigheter (glennesenter.no, 2017).

TIOBA-metoden baserer seg på anvendt atferdsanalyse som «består av metoder og teknikker som er basert på vitenskapelige studier av menneskets atferd» (Karlsen, 2002, s. 3). Målsettingen for opplæringen er å lære barnet ferdigheter som er funksjonelle og effektive ut fra barnets aktuelle ferdighetsnivå. Opplæringen er individuelt tilpasset, og ved å bruke ABLS-R (beskrives i neste avsnitt), kartlegges det hvilke forkunnskaper barnet har og hvilke ferdigheter som er viktige for barnet å lære. En må være bevisst at barnets språklige, kognitive og adaptive funksjonsnivå må utredes før eventuell igangsetting av en omfattende atferdsanalytisk intervensjon (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010). Det vurderes også hvilken innlæringsmetodikk som kan være mest effektivt for barnet. Det må systematisk etableres små målbare atferdsenheter for å sikre barnets mestring av aktuelle oppgaver. Spesialpedagogen må ha en atferdsanalytisk tilnærming til opplæringen, dvs. at en må grundig analysere barnets atferd, bruke for-

sterkning (belønning), prompting (arrangering av hjelpebetingelser) og shaping (forming av atferd) (Svartdal & Holth, 2010). Det må også jobbes mot generalisering av ferdigheter, dvs. at så snart ferdighetene er dannet, må disse praktiseres og fremmes gjennom opplæring i ulike hverdagssituasjoner, med forskjellige personer. Det som også kjennetegner opplæringen, er et stort antall timer opplæring per uke (anbefalt 40 timer per uke), krav om at en fra personalgruppen skal arbeide tett med barnet og få opplæring i TIOBA og involvering av nære personer, som barnets familie. Det tilbys veiledning til foresatte med fokus på å overflytte planstruktur og nye ferdigheter opprettet i barnehagen (Olaff & Eikeseth, 2015).

ABLS-R

ABLS-R står for *The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revidert*, og er en fremgangsmåte for å observere forløp for barn med autisme eller andre utviklingsforsinkelser. Den benyttes også som kartlegging av grunnleggende språk- og læreferdigheter, og som en guide for opplæringsmål (Partington, 2010). Informasjon fra denne kartleggingen kan danne grunnlag for å utarbeide en effektiv individuell opplæringsplan for videre arbeid med TIOBA-opplæringsprogrammet. Kartleggingsverktøyet baserer seg på et utvalg av karakteristisk-baserte ferdigheter som kan fastslå et barns foreliggende repertoar og gir mulighet for å registrere dette repertoarets progressive utvikling. Hensikten med kartleggingen er å identifisere språk og andre ferdigheter som det er nødvendig å videreutvikle, slik at barnet i større grad kan lære av hverdagslige erfaringer. «ABLS-R inneholder en oppgaveanalyse av mange av de ferdighetene som er nødvendige for å kommunisere og lære effektivt fra hverdags-erfaringer» (Partington, 2010, s. 1).

Rett til spesialpedagogisk hjelp

Spesialpedagogisk hjelp er nå lovfestet i kapittel 5a i barnehageloven, med bl.a. §19a – *Rett til spesialpedagogisk hjelp* som definerer at «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Lovdata, no, 2016).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier også at en tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør stå sentralt i samarbeidet mellom flere instanser for å gi barn og foreldre et mest mulig helhetlig tilbud. Dette til beste for barns oppvekst og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59).

PPT gir spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven §19a, og ekstra tilretteleggingsressurs til barn med nedsatt funksjonsevne etter barnehagelovens §19g – *Barn med nedsatt funksjonsevne* (Lovdata.no, 2016). I tillegg kan PPT gi tilbud om råd og veiledning som lavterskeltilbud.

Hvordan hjelpe barn med autisme – Pedagogiske perspektiver

Eksempel fra min praksisperiode i barnehage

«Før observasjoner av en økt med TIOBA, får vi (studentene) briefing av støttepedagogen om barnet og saken. Vi blir forklart at barnet er diagnostisert med lavt-fungerende barneautisme. Barnet har minoritetsspråklig bakgrunn og har kommet til denne barnehagen for ca. 18 måneder siden.

Da vi kommer inn på rommet, observerer jeg et barn som er nysgjerrig og oppegående. Lenger ut i økten, observerer jeg et høytfungerende barn med mye språk og gode samspillsevner. I samtalen i etterkant av økten forteller støttepedagogen at dette barnet ikke hadde noe språk for 18 måneder siden og at barnet ikke kunne samhandle med andre. Hun viser oss alt de har oppnådd ved bruk av TIOBA-opplæringsprogrammet, og forklarer at det er et krav at en voksen fra personalgruppen skal få opplæring i programmet og jobbe direkte med barnet.»

Samarbeid

Barn med ASF har ikke nødvendigvis samme forutsetninger som andre for å lære. Personalet i barnehagen bør ha kompetanse om hvordan læring foregår og skaffe seg kunnskap om prinsippene for hvordan de kan tilrettelegge for ulike opplærings situasjoner. Dette kan oppnås gjennom godt samarbeid med eksterne hjelpeinstanser. PPT er en sentral samarbeidspartner med hensyn til iverksetting av tiltak, gjennom sin rolle som sakkyndig instans

for vurdering av rett til spesialpedagogisk tiltak i barnehagen (helse-bergen.no, 2009). Barnehagen bør være en del av et tverrfaglig samarbeid slik at en på best mulig måte kan tilrettelegge for hverdagen. Det er vanlig at det dannes en ansvarsgruppe rundt barnet som gjerne er tilknyttet flere instanser. Gruppen består vanligvis av en representant fra PPT, en fra det pedagogiske personalet i barnehagen og foreldrene (Nilsen, 2014). Foreldrene må gi skriftlig samtykke til at instansene som deltar kan utveksle informasjon. I et slikt samarbeid mellom barnehage og PPT er det viktig å avklare mål og hensikt for samarbeidet med den grunnleggende tanke om at alle jobber ut fra barnets beste. PPT kan som hjelpeinstans gi råd og veiledning til styrer, personalet og foreldre, både på individ- og systemnivå. Arbeid på individnivå gjelder utredning av enkeltbarn og utarbeiding av sakkyndig vurdering, mens på systemnivå er arbeidet rettet mot kompetanse- og organisasjonsutvikling, med fokus på tidlig innsats og forebyggende tiltak (Nilsen, 2014).

Språk- og kommunikasjonsvansker – forebyggende perspektiv

Hvordan kan personalet på best mulig måte spille en viktig rolle for språkutviklingen hos barn med ASF? Mange tror at språkstimulerende arbeid i barnehagen handler om å hjelpe barn med innlæring av ord, uttale, grammatikk, o.l. Språkutvikling er mye mer enn som så. Det handler bl.a. om å lære seg hva og hvordan språk brukes, og hvordan man kan benytte kroppsspråklige signaler som er en del av kommunikasjonen (Høigård, 2013).

Det er viktig at barn som har utfordringer med kommunikasjonen, får grundig og solid støtte til å utvikle språket sitt. Personalet kan forebygge vansker gjennom språklig samhandling med barna, og ved å være gode språklige forbilder og støttespillere for barnets språkforståelse og språklige uttalelser (Lyster, 2014). Effekten som det språkstimulerende arbeidet i barnehagen kan ha, ligger i den kunnskapen barnehagepersonalet har om barns språkutvikling. «Bevissthet hos de voksne om hvordan de gjennom dialogene med barna både direkte og indirekte kan arbeide med barnas ordforråd, grammatikk og fonologi, er en viktig kompetanse som avgjør store deler

Veiledning bør gis av pedagoger med spesialkompetanse på vanskeområdene.

av barnehagens språkstimulerende kvalitet» (Lyster, 2014, s. 224). Når en avdeling har et barn med særskilte behov, skal personalet veiledes om hvordan språkutviklingen og kommunikasjonen best kan stimuleres og støttes. Veiledning bør gis av pedagoger med spesialkompetanse på vanskeområdene (Lyster, 2014).

TEACCH-metode som forebyggende arbeid

«De fleste barn med autisme må starte med grunnleggende programmer som imitasjon, matching, og begynnende språkforståelse» (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010, s. 232). TEACCH står for Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Orvik, 2000), og er ifølge Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010, s. 234) den mest nasjonalt anerkjente spesialpedagogisk metoden. Opplæringsmodellen har til hensikt å bruke sterke sider hos barn med ASF, som f.eks. evnen til visuell oppmerksomhet og hukommelse, for å kompensere på områdene de ikke mestrer (Orvik, 2000). Løge (1993, s. 17) påpeker at «TEACCH-metodikken legger opp til å lære inn aktiviteter steg for steg med voksehjelp. Etter hvert skal hjelpen avtrappes. Eleven skal via rutiner (...) lære å utføre aktiviteten selvstendig. Det eleven ikke kan aleine, kan han ikke!».

Barnehagepersonalet må ta hensyn til ulike faktorer for å tilrettelegge, på best mulig måte, opplærings situasjoner for barn med ASF. Ansatte må bl.a. kjenne til barnets funksjonsnivå, de må ta hensyn til barnets særegenheter som kan hemme læring, og finne ut barnets interesser. Ved bruk av TEACCH-metoden benyttes arbeidsstasjoner der barnet på en autonom måte skal arbeide med pedagogiske oppgaver (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010). Barn med ASF har vansker med å se helhet, derfor er det viktig å ha en tydelig struktur. Selve nøkkelbegrepet i TEACCH er strukturert opplæring, og barnehagen bør strukturere omgivelsene og hverdagen, både fysisk og psykisk, slik at dagene blir forutsigbare og meningsfulle (Løge, 1993).

TEACCH-systemet har fem måter å strukturere på:

1) *Visuell uttrykksform* innebærer at barnet skal se informasjonen i tillegg til å høre. Ved å bevisst bruke visuelle uttrykksformer, benytter barnehagepersonalet konkrete,

piktogram³, tegninger, bilder, skrift, o.l. slik at barnet kan få oversikt over hva som foregår. Dette brukes i tillegg til tale, tegn til tale, kroppsspråk, osv.

2) *Fysisk struktur* handler om organiseringen i barnehagen. TEACCH-metodikken anbefaler at avdelinger organiseres på en god måte for å gi barnet trygghet og oversikt over hva som skjer og hvor, som f.eks. fast gruppeplass for samlingsstund, spiseplass, lekeplass, o.l.

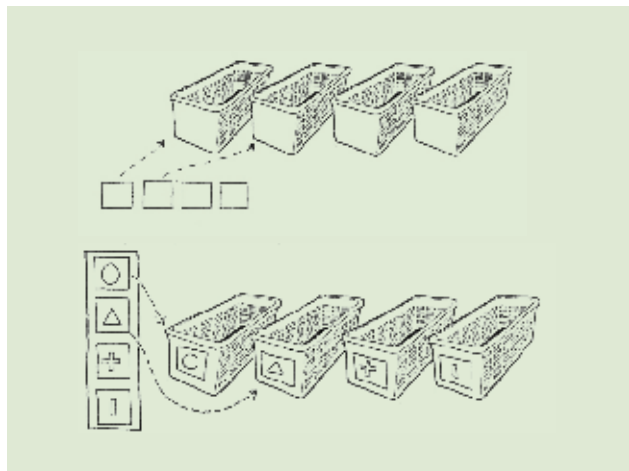
3) *Daglig visualisert timeplan/dagsplan/ukeplan* der barnet skal vite hva dagene vil inneholde. Når det gjelder timeplaner, må en ta individuelle hensyn i henhold til barnets funksjonsnivå. Når barnet har et svakt fungeringsnivå, må personalet bruke konkrete symboler for de ulike aktivitetene, mens andre barn kan forstå piktogram og bilder o.l. Lengde på timeplanen må også tilpasses individuelt. Det kan være hensiktsmessig å begynne med et kort (for en aktivitet) og etter hvert ekspandere denne parallelt med barnets forutsetninger. Noen barn kan håndtere en timeplan for hele dagen. Ukeplan/månedspan brukes for å gi barnet oversikt over kommende hendelser/aktiviteter i neste uke/måned. Timeplan/ukeplan/månedspan skal alltid ordnes fra venstre til høyre eller fra topp og ned (Løge, 1993, s. 19).

4) *Individuell arbeidsplan* der barnet skal vite hva hun/han skal arbeide med, hvor, hvor mye/lenge og sammen med hvem. Planen kan vise hvilke arbeidsoppgaver som skal fullføres, eller gangen i en bestemt aktivitet. Her kan det også benyttes konkrete, piktogram, bilder, tegninger eller skrift.

5) *Rutiner* som innebærer at barnet gjør aktiviteten om og om igjen, på samme måte, til den er lært (Svendsen, 2015). Konsentrasjon og utholdenhet, matching og sortering, og individualisert opplæring er sentrale begreper for innlæring og for å jobbe etter TEACCH-metoden. Personalet må være bevisst på at konsentrasjon og det å kunne matche og sortere, er vesentlige grunnferdigheter og en forutsetning for all læring (Løge, 1993). Ved praktisk gjennomføring av TEACCH må oppgavene som skal utføres, organiseres i kurver. På kurven er det festet et kort som matcher kortet fra arbeidsplanen (figur 2).

Målet med ulike tiltak må være å gi trygghet, struktur, tydelighet og oversiktligheit i hverdagen.

FIGUR 2 Eksempel på kurver og arbeidsplan (Løge, 1993, ss. 24,31).



Kortene kan være skrift, tall, bilder, former, symboler, o.l. Barnet trekker først kort fra arbeidsplanen, matcher det med kortet på en av kurvene og utfører deretter arbeidet som er tilknyttet innholdet i denne kurven. Ved å bruke arbeidsplan og kurvene, ser barnet hele tiden hvor langt det har kommet i arbeidet og hvor mye det er igjen. Hensikten er å skape motivasjon og trygghet. Det må vurderes på forhånd hvor mye barnet kan klare å gjennomføre og øke antall kurver når barnet er i stand til å jobbe over lengre tid. Lengde på jobbsekvensene og innhold i kurvene må tilpasses individuelt og kan eksempelvis være språk- og begrepstrening, motorikk, lek og sosialt samspill o.l. For at barnet skal lære inn rutiner for en arbeidsoppgave, må den gjennomføres steg for steg på nøyaktig samme måte, gang etter gang (Løge, 1993). Ved språk- og begrepstrening vurderer den voksne hvilke ord og setninger barnet skal arbeide med og bilder av disse plasseres i et av korgene. Dette kalles innlæring av ord/setninger til bilde.

Foreldresamarbeid er også, i likhet med TIOBA-metoden, vektlagt i TEACCH-systemet. Foreldrene skal være med på formulering av hva barnet skal lære og de skal få innsyn i hvordan opplæringen foregår i barnehagen. TIOBA- og TEACCH-metoden har noen felles trekk. Begge inneholder elementer fra anvendt atferdsanalyse og begge metodene er programmer for å etablere ADL-ferdigheter

(activities of daily living, eller ferdigheter som kreves i hverdagslivet) i tillegg til prosedyrer for reduksjon av avvikende atferd (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010).

Avslutning

Denne artikkelen har som mål å rette faglig oppmerksomhet mot autismespekterforstyrrelser (ASF) ved å gi innsikt i diagnosene, samt bidra til bedret praksis om hvordan barnehagene kan drive forebyggende tiltak i samarbeid med PPT. Diagnosene innen ASF innebærer avvik i sosial interaksjon, i kommunikasjonsmønstre og i valg av aktiviteter og interesser, i tillegg til utfordringer med generalisering. Det er som nevnt svært vanlig for barn med ASF å ha et språklig avvik, som f.eks. ekkotale, manglende symbolforståelse og vansker med å forstå ikke-verbal kommunikasjon (mimikk, blick, ansiktsuttrykk og gester osv.) (Nordøen & Laberg, 2014). Målet med ulike tiltak må være å gi trygghet, struktur, tydelighet og oversiktligheit i hverdagen. Tiltakene må bl.a. handle om visualisering, konkretisering, kommunikasjons hjelpemidler, oppskrifter og klare regler. Det må være kontinuitet i opplæringen for å nå de positive effektene av opplæringsprogrammene. Mangel på dette kan føre til at barnet mister lærte ferdigheter.

Barn med ASF kan lære mye, forutsatt at barnehagen, på barns premisser, legger til rette for gode betingelser for læring. Mye kan oppnås når kvalifiserte tiltak som TIOBA og TEACCH-metodikken brukes av dyktige pedagoger i arbeidet med barna og i samarbeid med foresatte. Det er imidlertid vesentlig å være bevisst på at: «Ingen tiltak kan kurere ASD. Målet med tiltakene er å få barnet til å fungere best mulig med sin diagnose og sine særtrekk» (Nordøen & Laberg, 2014, s. 269).



Carla Pereira Johannessen arbeider som barnehagelærer i Espira Stongafjellet barnehage på Askøy. Hun er utdannet barnehagelærer med fordypning i «Barnehage som forebyggende arena» ved NLA Høgskolen og har fra tidligere også utdanning innen spesialpedagogikk for assistenter fra Folkeuniversitetet. Hun er spesielt opptatt av tilrettelegging for barn med ulike/spesielle behov i barnehagen, og viktigheten av arbeidet med inkludering og tidlig innsats i barnehagen.

NOTER

- 1 Lorna Wing (1928–2014): Engelsk psykiater og en av verdens ledende eksperter innen autismefeltet. Hennes forskning har vært med på å definere autisme som et spekter. Hun bidro til å øke og forsterke forståelsen av autisme verden over (Theguardian.no, 2011).
- 2 Ole Ivar Lovaas – Norskamerikansk forsker og psykolog ved UCCLA (glennesenter.no, 2017)
- 3 Pictogram: Grafiske tegn der hvite silhuetfigurer er tegnet på svart bakgrunn (Statped.no, 2016).

REFERANSER

- EIKESETH, S., JAHR, E., & ELDEVIK, S.** (2010). Autismen. I: S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., s. 223–246). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FJÆRAN-GRANUM, T.** (2007). *Autisme/Asperger syndrom, hva betyr det for meg? En arbeidsbok for økt selvforståelse hos barn og unge med høyt fungerende autisme eller Asperger syndrom*. Oslo: SPISS Forlag.
- GLENNESENTER.NO.** (2017). *EIBI*. Hentet April 8., 2017 fra Glenne regionale senter for autisme: <http://www.glennesenter.no/tioba/>
- HAUGEN, R.** (2014). Utviklingshemming, autisme og hjerneskaide. I: R. Haugen, B. Lie, A. Vogt, & V.D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 264–283). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HELSE-BERGEN.NO.** (2009). *Faglig standard for diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn*. Hentet April 22., 2017 fra Helse Vest, Retningslinjer for diagnostisering av ASF: https://helsebergen.no/seksjon/Regionalt_fagmiljo_for_autisme_ADHD_Tourettes_syndrom_og_narkolepsi/Documents/publikasjoner/Faglig%20standard%20%20autismespekterforstyrelse%20barn.pdf
- HELSEDIREKTORATET.NO.** (2017, Mars 16.). *ICD-10 Kapittel V (F00-F99) Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Hentet 15. april 2017 fra direktoratet for e-helse: <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613708>
- HILDEBRAND, K.B.** (2014, April). *Førskolebarn med ASD*. (Red.) Hentet 8. april 2017 fra Autismeforeningen i Norge. https://autismeforeningen.no/autismespekteret/#Denne_siden_i_brosjyreutforming
- HOLDEN, B.** (2005). *Autisme. Amandas møte med atferdsanalysen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HØIGÅRD, A.** (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- IDSØE, V.** (2015, Februar 23.). *TIOBA*. Hentet 15. april, 2017 fra Ressurssenter for styrket barnehage tilbud: <http://www.minbarnehage.no/spesped/artikkel/7811>
- KALAND, N.** (1996). *Autisme og Aspergers syndrom. "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KALAND, N.** (2007). Autismen og komorbide, psykiske lidelser. *Spesialpedagogikk*, 2007, s. 24-33. Hentet April 8., 2017 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/2007/022007/>
- KARLSEN, A.** (2002). Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. *Diskriminanten nr. 3*, s. 3–14.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LOVDATA.NO.** (2016, Juni 17.). *Kapittel 5A. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.* Hentet April 15., 2017 fra Lov om barnehager (barnehageloven): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTE%C3%A5rL_6#KAPITTEL_6
- LYSTER, S.-A. H.** (2014). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet – et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I: B.I. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 203–228). Bergen: Fagbokforlaget.
- LØGE, S.** (1993). *En innføring i TEACCH-metodikken. Strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Søgne: Sørlandet kompetansesenter.
- NILSEN, V.D.** (2014). Samarbeid i barnehagen. I: R. Haugen, B. Lie, A. Vogt, & V.D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NORDØEN, B., & LABERG, K.E.** (2014). Autismespekterforstyrrelser – utfordringer i barnehagen. I: B. I. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 263–276). Bergen: Fagbokforlaget.
- OLAFF, H.S. & EIKESETH, S.** (2015). Variabler som kan påvirke effekter av tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (EIBI/TIOBA). *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, s. 39–48.
- ORVIK, A.M.** (2000). *mange små steg ... Hvordan kan vi forstå barn med autisme? Hvordan kan vi gi dem hjelp til utvikling? (Rapport nr. 26)*. Oslo: Senter for barne- og ungdomspsykiatri - Universitetet i Oslo.
- PARTINGTON, J.W.** (2010). *ABLS-R Protokollen – The Assessment og Basic Language and Learning Skills – Revidert* (oversatt av K. Larsen). Pleasant Hill, California: Behavior Analysts, Inc.
- STATPED.NO.** (2016, Juni 24). *Piktogram*. Hentet April 30, 2017 fra Statped – Statlig spesialpedagogisk tjeneste: <http://www.statped.no/temaer/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/tegnsystemer/grafiske-tegn/pictogram/>
- SVARTDAL, F. & HOLTH, P.** (2010). Grunnleggende begreper: Operant betingning. I: S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., s. 21–41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SVENDSEN, J.** (2015, Februar 18.). *TEACCH*. Hentet 28. april 2017 fra: Autismeforeningen i Norge: <https://autismeforeningen.no/2015/02/18/teacch/>
- THEGUARDIAN.NO** (2011, Mai 24). *Autism: a mother's labour of love*. (G. Rhodes, Red.) Hentet 15. april, 2017 fra Theguardian.com: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2011/may/24/autistic-spectrum-disorder-lorna-wing>

Tiltak og tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelser og lignende tilstander

Artikkelforfatterne ønsker med denne artikkelen å dele sine erfaringer med flere års systematisk arbeid for å tilrettelegge dagen for barnehagebarn med autismespekterforstyrrelser (ASF). Tilretteleggingen tar utgangspunkt i metoder hvor læring og utvikling gjennom hverdagsaktiviteter blir vektlagt. Arbeidet bygger ikke på en ensartet metode, men er satt sammen av ulike anvendte metoder for til slutt å kunne ut i det de kaller Bærumsmodellen.

AV TINE BØE JOHEIM OG HANNE ABILDGAARD

I Bærum kommune var det for 25–30 år siden heller uvanlig at barn med gjennomgripende utviklingsvansker, slik som autisme eller autismelignende tilstander, hadde plass i ordinære barnehager. Som oftest var disse barna hjemme til de startet i spesialscole. Rundt årtusenskiftet ble det imidlertid vanlig at barn innen autismespekteret også fikk tilbud om plass i kommunens barnehager. Dette opplevdes som utfordrende siden barnehagepersonalet og deres samarbeidspartnere hadde liten erfaring i å legge til rette et pedagogisk tilbud for disse barna.

I perioden august 2001 til oktober 2002 ble det derfor gjennomført et samarbeidsprosjekt bestående av to pedagogisk-psykologiske rådgivere, spesialpedagoger fra Haug skole og ressurscenter, og en representant fra Barnehagekontoret. Bakgrunnen for prosjektet var et ønske om utprøving av metoder og tiltak tilpasset det enkelte barns behov for

tilrettelegging og læring. Hovedfokus ble lagt på tiltaksmetoder hvor læring og utvikling skjedde gjennom hverdagsaktiviteter, jf. Rammeplan for barnehagen.

I prosjektperioden ble det i tillegg til det daglige arbeidet i de respektive barnehagene, gitt tilbud om ukentlig tilrettelagte aktiviteter på Emma Sansehus. Her ble spesialpedagogene veiledet av representanter fra Torshov kompetansesenter. Etter endt prosjektperiode ble mange av tankene og tiltakene videreført, og det tette og nære samarbeidet med spesialpedagoger ved Haug fortsatte. I 2014 ble det utarbeidet et hefte med «Tiltak i barnehagen for barn med ASF-diagnoser». Heftet ble utarbeidet av oss, spesialpedagog Tine Bøe Joheim, Haug skole og ressurscenter og PP-rådgiver Hanne Abildgård, Bærum PPT (Joheim & Abildgård 2014). Vi har begge lang og bred erfaring i å arbeide med barnehagebarn med ASF-diagnoser. Tanken bak det å



Det ordinære pedagogiske tilbudet for barn med autisme er plass i vanlig barnehage.

PP-rådgiver foretar testing og kartlegging, observasjon og samtaler med foreldrene og barnehagen ...

lage et hefte om hvordan man tilrettelegger for barn med ASF i barnehagen, var å sikre et likest mulig tilbud til alle uavhengig av hvilken barnehage de benyttet seg av. Vi ønsket også å sikre kompetanseheving for ulike faggrupper som arbeidet med barna, både direkte og indirekte.

Historikk

I Bærum kommune er det ca. 9000 barn i alderen 0–5 år. Det har skjedd en økning av antall barn med ASF-diagnose de senere årene. Vi tenker at dette blant annet henger sammen med at det både blant foreldre og ulike faggrupper er økt kjennskap til og kunnskap om hvordan disse vanskene kommer til uttrykk. I tillegg ser vi at det er stadig flere barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk, som får ASF-diagnosen. Barnehageåret 2016 var det i PP-tjenesten registrert 16 barn i aldersgruppen 0–5 år med autisme eller autismlignende vansker. Barnets alder ved henvisning til PPT varierer fra ca. 2 til opp mot 4 år. De fleste barna med ASF får sin diagnose omkring ett år etter henvisningen. Diagnostiseringen skjer i samarbeid med foreldrene. Etter henvisning fra lege, og ofte i samarbeid med PPT, er det Habiliteringstjenesten eller BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) som utreder barnet og stiller diagnosen. Flere av barna får psykisk utviklingshemming som tilleggsdiagnose. Dette er viktig informasjon å ta med i tilretteleggingen av barnehagetilbudet. Det ordinære pedagogiske tilbudet for barn med autisme er plass i vanlig barnehage. Når barnet nærmer seg skolealder, startes en prosess for å skape den beste læringsarenaen og finne det riktige skoletilbudet. Barna med ASF og som har psykisk utviklingshemming som tilleggsdiagnose, får som oftest sitt skoletilbud ved Haug spesialskole. Barn med ASF-diagnose og som fungerer innenfor normalområdet får sitt skoletilbud i vanlig skole.

Fra sakkyndig vurdering – individuelt tilrettelagt barnehagehverdag

Når barnet er henvist til PPT, utarbeides det en sakkyndig vurdering. PP-rådgiver foretar testing og kartlegging, observasjon og samtaler med foreldrene og barnehagen, i forkant av utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Retten til spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæ-

ringspliktig alder er hjemlet i Lov om barnehager §19a. På bakgrunn av sakkyndig vurdering fatter barnehagekon-toret et enkeltvedtak. Her beskrives det innenfor hvilke områder barnet skal ha hjelp. Det vil også fremkomme om barnet skal ha hjelp til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Omfanget av hjelpen gis som årstimer med spesialpedagog og assistent, og i tillegg gis det årstimer til veiledning av personalet i barnehagen og til foreldrene. I vedtaket kommer det frem om den spesialpedagogiske hjelpen bør gis av person med spesifikk kompetanse knyttet til barn med autisme (ASF) og ASK, samt på strukturerte og systematiserte tiltak (TEACCH). Enkeltvedtaket gir foreldrene tilhørende rett til klage både på omfanget og på innholdet i hjelpen som gis deres barn. Klageinstans er Fylkesmannen. Barnet får tildelt en spesialpedagog som er ansvarlig for å utarbeide en IOP (individuell opplæringsplan). Spesialpedagogen har også ansvar for å utvikle, tilpasse og følge opp det tilrettelagte tilbudet barnet trenger og har rett på. Gjennom veiledning av personalet sikrer spesialpedagogen at barnets tilbud blir av helhetlig karakter. Etter at barnet har fått diagnosen, kan det være behov for endringer eller justeringer av noen av tiltakene.

Synliggjøring av den spesialpedagogiske ressursen – når, hvordan, hva og hvem?

Når et barn får diagnosen ASF, gjennomgår PPT i samarbeid med spesialpedagogen heftet vi har utarbeidet. For å synliggjøre hvilke temaer vi tar opp med barnehagen og foreldrene, viser vi her til innholdsfortegnelsen i heftet (Joheim & Abildgård 2014).

Et viktig punkt vil være timeplan, dvs. å synliggjøre bruken av ressursene barnet har fått tildelt. Det må presiseres hvem som har ansvaret for oppfølgingen av personalet i barnehagen, samt hvem som skal gjøre hva med barnet og når. Dette er av avgjørende betydning for kvalitetssikringen av tiltakene. Barnehagen er en aktiv deltager i utarbeidelsen av timeplanen for å sikre forankring på den arenaen hjelpen skal gis. Det er viktig å synliggjøre at alle daglige gjøremål i løpet av barnehagedagen er gode læringsarenaer, ikke bare de som spesielt tilrettelegges for dette barnet.

Ved å gjøre det tydelig for alle i barnehagen hvordan en

Innholdsfortegnelse	0
Autisme	1
Språk og kommunikasjon	2
Sosiale ferdigheter	2
Atferd	2
Grunnleggende prinsipper for tilrettelegging av tiltak rundt barnet i barnehagen	3
Kartlegging	3
Gangen i tilrettelegging av hjelpetiltak	4
Læringsmiljø	4
Tilretteleggingsfaktorer	4
Personalsituasjon	5
Struktur	5
TEACCH	6
Læringsprosessen - generalisering	8
Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	8
PECS	9
Felles oppmerksomhet	10
Lek	11
Sosiale Historier	13
Hvordan snakke med barnet om at det har ASF?	14
Skolegang	14
Litteraturliste	15
Vedlegg	16

tenker seg best mulig utnyttelse av de tildelte ressursene, er barnehagen mer forpliktet til å sørge for at det spesialpedagogiske arbeidet ivaretas. Noen tiltak vil være tilrettelagt som enetimer der barnet i samarbeid med en voksen tilegner seg nye ferdigheter, som deretter generaliseres på avdelingen i større og mindre grupper. Vi er opptatt av at barnet skal mestre hverdagen sin ut fra de forutsetninger han eller hun har i de ulike situasjonene. Det er vi som skal tilpasse opplegget etter barnets behov for hjelp, ikke motsatt. Vår erfaring er at barnet viser stor glede over egen mestring. Vi ser at barnet kan mestre mange hverdags-situasjoner når det blir møtt på sine behov for tilpasning og tilrettelegging. Det er vi voksne som har ansvaret for at barnet opplever denne mestringen og derigjennom gis mulighet for egen utvikling.

Vår filosofi knyttet til arbeidet med barn med ASF er basert på en eklektisk tilnærming. Med dette mener

vi at modellen vår har hentet metodiske ideer fra ulike pedagogiske retninger. I faktaark om autisme fra Folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2015), vises det til at tiltak som settes inn for barn med ASF-diagnoser, hentes fra ulike systematiserte trenings- og tilretteleggingsopplegg. Vi ser at de tiltak vi benytter, langt på vei sammenfaller med tiltakene Folkehelseinstituttet viser til. De ulike metodene vi benytter oss av, vil belyses senere i artikkelen.

Erfaringsmessig ser vi at i tillegg til det individuelle perspektivet er det av stor betydning å tenke at hver enkelt ferdighet må læres gjennom mange små steg som naturlig bygger på hverandre. Vi starter ofte med å introdusere en ny ferdighet i en-til-en situasjon på skjermet sted. Når barnet mestrer ferdigheten her, utvides vanskegraden ved for eksempel å ha med ett eller to barn til i situasjonen inne på avdelingen. Når barnet så mestrer den lærte ferdigheten i ulike situasjoner, trekkes voksenstøtten gradvis vekk. Hvor lang tid det enkelte barn trenger for å lære en ny ferdighet og generalisere denne, avhenger både av barnets forutsetninger og ikke minst hva som skal læres. Vi har videre erfart at det er svært viktig å huske på å ivareta det barnet har lært, slik at det ikke mister tilegnede ferdigheter. Dette sikres gjennom å synliggjøre hva som er i fokus i læringen, og hvordan læringen skal utføres, når og av hvem.

Krav og innhold i det pedagogiske tilbudet må kunne justeres fra dag til dag, og må inneholde plan A og B ev. C. Disse planene bør inneholde følgende punkter:

- *Hva:* Innholdet i tiltakene/aktivitetene, tema og pauser.
- *Hvor:* En-til-en, smågrupper, avdelingen.
- *Hvem:* Spesialpedagogen, faste nærpå personer og andre.
- *Hvordan:* Utforme enkle veiledningsark til de voksne for å sikre lik forståelse av gjennomføringen av aktiviteten og opprettholde læringsaspektet.

Planene bør ha samme struktur (TEACCH), krav og innholdet må kunne justeres. Det kan være store variasjoner med hensyn til hva barnet får til. Ferdighetsnivået kan også variere fra dag til dag. For å kunne variere krav og innhold, er det nødvendig å kjenne barnet godt og benytte foreldrenes kjennskap om sitt barns variasjon. Kravene må tilpasses i forkant slik at barnet ikke behøver

Barnehagen er en aktiv deltager i utarbeidelsen av timeplanen ...

å møte unødvendige nederlag (Løge, 1993, En innføring i TEACCH-metodikken).

I tillegg er det viktig å lage en plan B som trer i kraft ved sykdom eller i situasjoner der ressurstildelingen ikke kan benyttes. Vår erfaring tilsier at de barnehagene som tenker gjennom hvordan de skal takle hverdagen når det er færre voksne på jobb, har bedre evne til å ivareta barnet med ASF også i perioder med utfordrende personalsituasjon. Vi opplever videre at de samme barnehagene på denne måten forebygger stress for både barnet og de voksne. På denne måten skapes et godt psykososialt miljø for store og små. Ved å synliggjøre hvordan de tenker seg hverdagen for barnet når det er færre på jobb, ivaretar de også foreldrene og deres behov for visshet om at barnet har det bra uavhengig av personalsituasjonen.

Opplæring og kompetansedeling

For å få til et helhetlig tilbud til barn med ASF er man helt avhengig av at ledelsen i barnehagen og pedagogisk leder på avdelingen deltar i organisering og tilrettelegging av tiltakene. Vi opplever at det ofte kan være en stor utfordring å kunne gi barn med ASF et helhetlig tilbud innenfor rammene i en vanlig barnehage

Det er viktig at hele personalgruppen har størst mulig kjennskap til og kunnskap om det aktuelle barnets behov. Barnehagen får derfor tilbud om opplæring og kurs av spesialpedagog og PP-rådgiver for å sikre en felles forståelse av det barnet de skal utvikle en relasjon til. Barnehagen vil deretter motta ukentlig veiledning og oppfølging fra spesialpedagog. Dette gjelder også for foreldrene, som er en viktig samarbeidspartner når det gjelder barnets utvikling.

I Bærum kommune har barnehagekontoret i samarbeid med PPT gjennomført et opplæringskurs for ansatte som skal arbeide tett med barn med ASF eller andre barn som også har store kommunikasjons- og samspillsvansker. Kurset gis som en innføring i hvilke utfordringer både barnet og barnehagen står overfor. Vi snakker om hvordan disse utfordringene kommer til uttrykk, og hvordan barnehagen på en best mulig måte kan legge til rette for barna. Kurset er utformet som to halvdagskurs med noe tid imellom, slik at barnehagen kan gjøre seg noen erfaringer. Disse erfaringene kan de så legge frem og dis-

kutere sammen med de andre kursdeltagerne på neste kurs. På denne måten sikrer vi at det blir kontinuitet i opplæringen og at barnehagene får utbytte av tilbudet. I tillegg til disse to kursdagene har vi et oppfølgingskurs for dem som jobber med de godt fungerende barna med ASF. Tanken bak å gjennomføre opplæring på denne måten er en forståelse av at kunnskap gir trygghet til å være den gode voksne for barnet. Vi opplever at gjennom å sette ord på og møte andre som er i samme arbeidssituasjon, er vi med på å gi de voksne tro på egne ferdigheter som relasjonsbygger til det enkelte barn (Joheim & Abildgård 2014).

Nettverksgruppe med vekt på videoveiledning

Gjennom flere år har PPT gjennomført videoveiledning i gruppe som et tilbud til spesialpedagoger og assistenter som arbeider tett med barn med ASF.

Hensikten med nettverksgruppene er i første rekke at de som arbeider tett med barnet, skal få en bedre forståelse for hva som fungerer bra i samværet og samspillet med barna og hvordan dette er et godt grunnlag for videreutvikling av samspill.

Veiledningen blir gitt i grupper med utgangspunkt i videoopptak fra dagligdagse situasjoner i barnehagen. I veiledningen brukes det elementer fra Marte Meo og fra «felles oppmerksomhet» (Sponheim mfl., 2014). Anett Kaale, stipendiat (nå førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO) var ansvarlig for forskningsprosjektet (Kaale, 2014).

Gruppen består av nærpersoner/assistenter og/eller pedagogisk leder til seks barn og deres spesialpedagoger. Den møtes 6 ganger à to timers varighet i løpet av barnehageåret.

I gruppen oppstår læring i fellesskap ved at nærpersonene reflekterer rundt videoklipp av seg selv i arbeid med barnet. Læringsmulighetene blir utvidet ved at de kan observere det de selv har gjort, i tillegg til at de kan observere de andres læringsprosess. Nærpersonen får tilbakemelding av veileder og fra de andre deltakerne i gruppen. På denne måten opprettholdes det et faglig fokus, samt muligheter for læring i fellesskap. Kontinuitet og progresjon sikres ved at det gis spesifikke oppgaver mellom hver veiledning, relatert til det enkelte barn. Veileder er utdannet Marte-

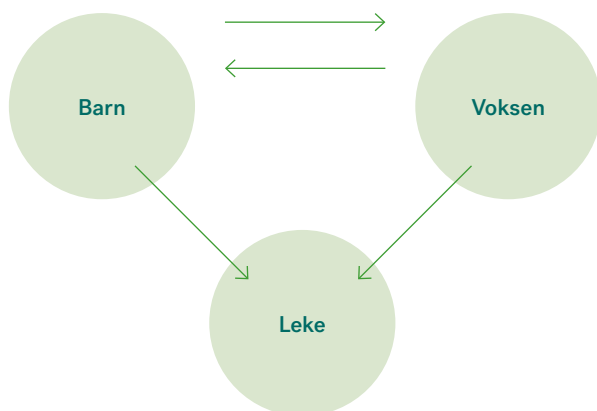
Meo-terapeut, supervisor (Hanne Abildgaard) som har deltatt som bidragsyter i forskningsprosjektet «Effekt av å trene felles oppmerksomhet hos små barn med autisme» (Sponheim, Kaale mfl., 2014).

På den første gruppesamlingen gjennomfører vi en grundig innføring av begrepet «felles fokus», og forklarer nøye hva dette innebærer og hvordan dette kan benyttes i ethvert møte med barnet

Generelt kan vi si at felles oppmerksomhet handler om barnets evne til å ta i bruk ikke-verbal atferd for å dele opplevelser om objekter og hendelser med andre. Det kan dreie seg om barnets initiativ til felles oppmerksomhet ved å peke eller vise frem, og i hvilken grad barnet responderer på andres initiativ til felles oppmerksomhet. Målet med felles oppmerksomhet er at både barnet og den voksne er klar over hvor hverandres bevissthet er rettet, slik at de kan dele en felles opplevelse. Målet med atferdsregulering derimot, handler om å få hjelp til noe.

Felles oppmerksomhet kan defineres som koordineringen av oppmerksomhet mellom seg selv, andre og et objekt, eller en hendelse med den hensikt å dele interesse. Eksempler på felles oppmerksomhet: Å se frem og tilbake mellom en person og en leke, å peke på noe, å vise frem noe (figur 1).

FIGUR 1: Felles oppmerksomhet



Barn med autisme har store problemer med etablering av felles oppmerksomhet, men ofte ikke like store problemer med atferdsregulering. Årsaken til at barn med ASF-diagnoser har vansker med å etablere ferdigheter knyttet til felles fokus, kan ses i sammenheng med at de bruker mindre blikkveksling samt deler mindre gleder og gester. Videre har de mindre kommunikasjon for å oppnå felles oppmerksomhet. Barna følger sjelden andres peking med blikket, og de viser ikke frem ting for å tiltrekke andres oppmerksomhet på samme måte som andre barn.

For at barn men ASF skal utvikle ferdigheter innen dette utviklingsområdet, trenger de mange repetisjoner og strukturert opplæring og veiledning. I disse situasjonene er det viktig at barnet får nok hjelp til at det mestrer ferdigheten, og at hjelpen tilpasses individuelt. Når mestring oppstår med noe hjelp, trekkes støtten gradvis til barnet er selvstendig i situasjonen. Når vi legger så vidt stor vekt på dette med felles fokus og felles oppmerksomhet knyttet til arbeidet med barn med store samspills- og kommunikasjonsvansker, er det fordi erfaringen vår tilsier at dette perspektivet må ligge til grunn for alt vi gjør sammen med denne gruppen barn. Der vi får til å la denne tenkningen prege arbeidet vårt, ser vi at vi lykkes i å skape gode relasjoner til det enkelte barn.

Når det gjelder selve videoveiledningen, viser flere års praksis at både spesialpedagogen og ansatte fra barnehagen må være med på denne samtidig. Dette er for å sikre at det foreligger en felles forståelse av hva som skal være i fokus i det arbeidet vi gjør i barnehagen relatert til det enkelte barn. Vi har også gjort erfaringer som viser at dette er med på å fremme progresjon og utvikling av tiltakene som settes inn. Deltagerne i veiledningsgruppene opplever at de får mye igjen for å delta – ikke bare når det gjelder egen utvikling, men også gjennom å se andre voksne og barn i aksjon. Her kan de hente inspirasjon og ideer til eget arbeid.

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er et sentralt tema knyttet til arbeidet med barn med ASF, og handler om muligheten barnet har for å formidle egne ønsker og behov. Langt fra de fleste barna utvikler et adekvat tale-

Vi starter ofte med å introdusere en ny ferdighet i en-til-en situasjon på skjermet sted.

språk, og har dermed rett til ASK.

Talespråk er et redskap til kommunikasjon, men det finnes også alternative former for kommunikasjon. Det er stor forskjell i språkutviklingen hos barn med autisme – det spenner fra dem som etter hvert utvikler et godt talespråk og til de som aldri sier et ord (Orvik, 2004).

Klinisk erfaring har vist at barn med autisme har en tendens til å utvikle uhensiktsmessige måter å kommunisere på, slik at omgivelsene ikke forstår dem. Ofte utvikler de symptomer på frustrasjon og utilfredshet om ingenting gjøres. Å øke barnas kommunikative evne kan snu en slik utvikling. I et mestringsperspektiv betyr det at vi øker barnets mulighet til å påvirke sine omgivelser, forstå situasjoner bedre og dermed øke det meningsbærende i tilværelsen. Når barnet forstår at det er hensiktsmessig å kommunisere, ser vi at barnet tar kommunikasjonen mer i bruk og at det mestrer flere situasjoner i det daglige (Sponheim, 1998).

Barn som har rettigheter med hensyn til ASK, skal få tilbud om opplæring i den valgte kommunikasjonsformen, jf. barnehageloven § 19a (Kunnskapsdepartementet 2005, med senere endringer og tilføyelser). Før det gjøres valg av hjelpemiddel, blir det foretatt en kartlegging for å finne ut hvilket hjelpemiddel som er mest hensiktsmessig for det aktuelle barnet.

ASK kan betegnes som enhver form for kommunikasjon som innebærer at barnet kommuniserer på en annen måte enn gjennom talespråket. ASK kan benyttes som erstatning for, eller som supplement til, talespråk for personer som ikke utvikler talespråk på normal måte og til forventet

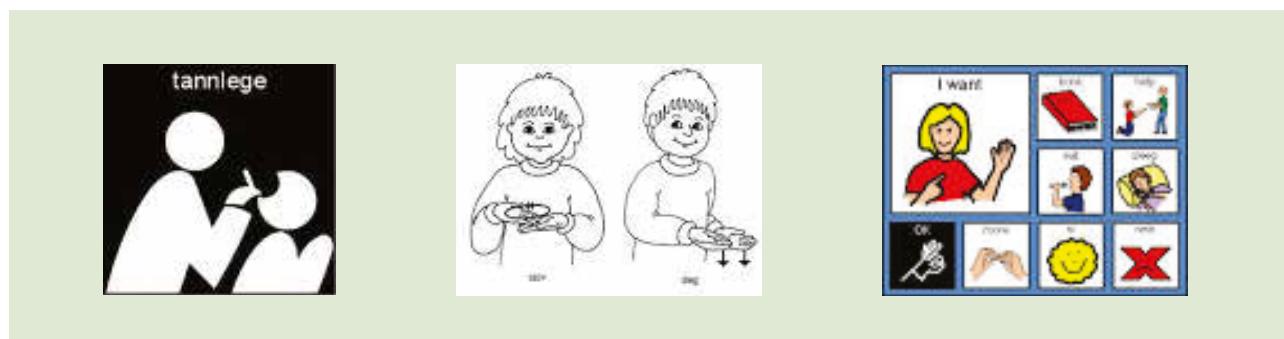
tid. Det finnes tre hovedgrupper av alternativ kommunikasjon. Dette er kommunikasjon bygd på ulike former for tegn-, bruk av bilder – og skriftspråket. Det er viktig at det til enhver tid foregår en vurdering av barnets kommunikasjonsmuligheter, og hvilken form for hjelp barnet profitterer på. PECS er et eksempel på hvordan man kan lette kommunikasjonen for dem som mangler eller har mangelfullt talespråk.

I heftet vårt har vi beskrevet kort hva PECS (Picture Exchange Communication System) er, og hvordan man kan legge til rette for bruk av dette som hjelpemiddel for barn med ASK. I det videre synliggjør vi kort hva vi har vektlagt i heftet.

PECS krever ikke avanserte motoriske ferdigheter, eller at personer som barnet henvender seg til trenger å ha en særlig kompetanse. Før man starter opp med PECS, bør man kartlegge og kjenne til grunnleggende sider ved barnet: Hva liker barnet aller best? Hva er det opptatt av? Hva leker barnet med når det er alene? Hva liker det å spise og å drikke? På bakgrunn av informasjonen som kommer frem gjennom kartleggingen, lages det bilder/symboler som benyttes i innlæringen og i kommunikasjonen for øvrig (Karlsen, 2004).

Når vi holder kurs og har gjennomgang av heftet med barnehagen og/eller foreldre, er hovedfokuset vårt på forståelsen hos de voksne om hvorfor det er viktig at barnet får mulighet for å kommunisere. En mer detaljert innføring kan den enkelte barnehage og spesialpedagog få når de har valgt ASK-metode for sitt barn. Dette skal skje

FIGUR 2: PECS



i nær forståelse og enighet med foreldrene. Barnet må oppleve å møte språket sitt på alle sine sosiale arenaer på en likest mulig måte. Dermed kreves tett samarbeid mellom disse arenaene for å sikre barnets utviklings- og påvirkningsmuligheter.

TEACCH-struktur

Barn med ASF eller tilsvarende utfordringer trenger ekstra støtte når det gjelder struktur og oversikt over hverdagen sin. I Bærum kommune har vi jobbet med utgangspunkt i TEACCH-metoden når vi skaper struktur i barnehagen. Metoden fremhever anerkjente prinsipper i norsk spesialpedagogikk slik som vektlegging av struktur, forutsigbarhet og oversikt for barna.

Barn med autisme har en dysfunksjon som gjør at de ikke lærer seg de uttalte signalene i kulturen eller i samværet med andre. Det vil si at de trenger en type tolk eller et tolkeinstrument for å kunne forstå signaler utenfra. Gjennom dette økes det meningsbærende innholdet i signalene de mottar utenfra, og de får en bedre opplevelse av sammenhengene. I tillegg trenger de selv et instrument for å gjøre seg forstått slik at andre forstår hva de ønsker. Dermed økes deres evne til å påvirke omgivelsene rundt seg. Kort sagt tar modellen sikte på å øke autistenes evne til å forstå ved å gjøre omgivelsene mer begripelige, og øke barnets evne til å gjøre seg forstått. Målet er å utvikle meningsfulle ferdigheter i det voksne liv (Løge, 1993).

Selve nøkkelbegrepet i TEACCH er struktur. Systemet har fem måter å strukturere omgivelsene på:

1. Visuell uttrykksform – barnet skal se informasjonen/hva som skal foregår.
2. Fysisk struktur – organisering i barnehagen, hjemme og andre steder, for å gi barnet oversikt over hva som skal skje hvor.
3. Dagsplan – barnet skal vite hva dagen vil inneholde.
4. Individuell plan – barnet skal vite hva det skal arbeides med, hvor mye, hvor og sammen med hvem.
5. Rutiner. Barnet har behov for at aktiviteten gjentas, innlæres og overføres til andre situasjoner. (Løge 1993)

FIGUR 3: Støtte i måltidsituasjon



6. Gjennom å benytte de ovennevnte systemer gir vi barn med ASF økt mulighet for å mestre hverdagen sin. Det individuelt tilpassede systemet vil romme det enkelte barn på en unik måte. Metoden benyttes i enetimer, samlinger, forberedelser og som støtte i særskilte aktiviteter. Ved bruk av bilder og konkrete skapes forståelse for barnet, og det gis større mulighet for å mestre de ulike situasjonene gjennom hverdagen. Denne visualiseringen benyttes også i lek.

Lek

Barn med ASF har ulike vansker knyttet til samspill med sine omgivelser. Det er mange fokusferdigheter som behøves, og disse barna trenger hjelp og støtte for å ha et læringsutbytte i mange situasjoner. Når vi ser på hvordan barn generelt lærer, forstår vi fort at dette kan gi store utfordringer for de barna som denne artikkelen omhandler. Vanligvis lærer vi blant annet ved å imitere, følge en instruksjon eller bruksanvisning, se på andre, høre hva andre sier og forteller oss, eller ved å høre hva andre forteller hverandre. Læring skjer på alle arenaer gjennom dagen, ikke minst gjennom lek. Når barn skal lære gjennom lek, vil dette skje med utgangspunkt i lekens ulike former. Vi tenker oss at leken utvikler

seg trinnvis med ulikt fokus på de forskjellige nivåene:

- Funksjonslek: Å kjøre bil, leke med dukke, slå på tromme, leke med tog, leke med dyr eller figurer.
- Konstruksjonslek: Klosslek, duplo eller lego, perlebrett, modelleringsleire, puslespill, sandkasselek.
- Imitasjonslek: Imitere ulike dyr, leke «Hermegåsa», «Kongen befaler», utkleddningslek.
- Regellek: Sangleker, ringleker, «Haien kommer», hoppe tau, strikk eller paradiss, «Rødt lys.»
- Rollelek: Enkle rollespill som Bukkene Bruse, Gullhår, Skinnvotten. Eller lek med utgangspunkt i virkelige roller; butikklek, doktorlek, buss sjåfør, restaurant.

Når vi skal legge til rette for lek med barn som har ASF, er det avgjørende at vi skaper forståelse, oversikt, struktur og gjerne visuell støtte av hva leken skal inneholde. Vi starter med å «øve» på leken i én-til-én situasjon, og så når barnet mestrer dette, overfører vi leken til andre situasjoner. Det er viktig at vi starter med enkle funksjons- og konstruksjonsleker før vi jobber med imitasjonslek. Å tenke leken som en trinnvis prosess blir sentralt. Elementer som blikk-kontakt, turtaking og felles fokus inngår i økende grad. Hvordan det enkelte barnet mestrer disse lekene, og hvor langt det enkelte barn kan utvikle sine lekeferdigheter, avhenger av barnets funksjon og i hvilken grad vi klarer å tilrettelegge på en god måte.

I arbeidet vårt med lek benytter vi igjen tilrettelegging basert på mange små steg og mange repetisjoner. Erfaringsmessig viser det seg at konstruksjonslek og funksjonslek ofte er gode lekearenaer for barna. Med hjelp av visuell støtte er imitasjonslek også lekesituasjoner barna mestrer etter å ha øvd litt. Regelleker er tydelige og forutsigbare i sin utforming. Dette gir disse barna en god mulighet for å kunne delta sammen med jevnaldrende. Vår erfaring er at de liker å leke denne formen for styrt lek, og viser stor glede over å delta. Utfordringene blir gjerne tydelige når vi kommer til rollelek. Men også her er det mulig å støtte barnet med bilder for å gi det en forståelse av hva leken dreier seg om (figur 4). Vi må skape forståelse, oversikt og struktur, og gjerne lage en bildehistorie for å

FIGUR 4: Støtte til øving på rollelek



forklare hva leken dreier seg om. Igjen handler det om å gi barnet med ASF de riktige verktøyene for å kunne delta ut fra de forutsetninger barnet har for å forstå den aktuelle lekesituasjonen.

Foreldregrupper

I regi av prosjektet «Tiltak for førskolebarn med autisme i Bærum kommune» ved Lise Kjenseth og Hanne Abildgård (PP-tjenesten) har det siden 2002 blitt gitt tilbud om foreldregrupper for dem som har barn innen autismespekteret. Gruppene har variert i både størrelse og hvor lenge de har vart, men utgangspunktet var 6–7 møter à 2 timer. Gruppene har blitt ledet av en fra PPT og en spesialpedagog fra Haug ressursenter avdeling barnehage ved barnehagekontoret. Innholdet i gruppesamlingen har vært styrt av deltagerne på den måten at foreldrene har spilt inn behov de har hatt knyttet opp mot ulike temaer. Alle gruppene vi har gjennomført, har hatt som mål å gi informasjon om hva autisme er, og foreldrene har fortalt om sine barns utvikling. Viktige temaer har vært: søsken, grensesetting, hvilke rettigheter barn og foreldre har, og hvilke tilbud kommunen har, for eksempel med hensyn til avlastning.

Foreldrene gir uttrykk for at det er godt å møte andre

foreldre med tilsvarende utfordringer. Erfaringene vi har gjort oss, er at hver gruppe lever sitt eget liv. Noen grupper har fungert helt optimalt, og dette har resultert i at deltagerne knyttet så sterke relasjoner til hverandre at de har møttes også etter at gruppen ble avsluttet. Andre grupper har det vært mer utfordrende å gjennomføre, fordi gruppedynamikken ikke har fungert like godt. Som vi nevnte innledningsvis, er det stadig flere minoritetsspråklige barn som får en diagnose innen autismespekteret. Dette skaper flere utfordringer for gjennomføring av foreldregruppene, særlig med tanke på språk og ulik kulturell bakgrunn.

Vi trenger hele tiden å bli minnet om nødvendigheten av foreldres medvirkning både som ressurs for sitt eget barn og overfor andre foreldre. Likemannsprinsippet er avgjørende for å sikre godt foreldrearbeid med barn innen autismespekteret. Vi har ikke hatt foreldregrupper de siste par årene, men vet at det er et stort behov for det i kommunen. Noen god løsning på hvordan vi imøtekommer alle foreldres ønsker om foreldregrupper, har vi dessverre ikke funnet. Det jobbes aktivt for å finne nye og alternative løsninger på dette. Inntil videre får foreldrene tilbud om kurs og veiledning fra Habiliteringen Vestre Viken og i regi av Autisimeforeningen.

Ulike spesialtilbud for barn med ASF

Helt siden oppstart av det første prosjektet i Bærum kommune i 2001/2002 og frem til i dag, har barn med ASF fått et grunnleggende likt tilbud uavhengig av hvilken barnehage de har vært tilknyttet. Allikevel vil vi trekke frem at det i perioder har vært tilrettelagt ulike spesialtilbud for denne gruppen barn. Rett i etterkant av det første prosjektet fikk alle barn med ASF-diagnoser et spesialpedagogisk tilbud på Emma Sansehus. Her møttes de sammen med sin tilknytningsperson en formiddag i uken. To spesialpedagoger veiledet de voksne i sitt samspill med barnet, og kunne på denne måten støtte det samspillsrelaterte arbeidet på en god måte. Over tid utviklet dette gruppetilbudet seg til også å inneholde lekegrupper, samling og måltid. Beklageligvis måtte tilbudet avvikes etter at det ble for ressurskrevende, både personalmessig og økonomisk. For en liten gruppe barn med ASF har vi klart å gjennomføre et bassengtilbud over flere år. Mange barn med ASF-diagnoser har motor-

iske utfordringer, og da er bevegelse i vann et flott tilbud å gi. I vann utlignes høydeforskjell mellom barn og voksen, og samspillmulighetene blir mange og gode. Bassengtilbudet er tidligere gitt i samarbeid med kommunens fysioterapeuter. De erfaringene vi har med dette tilbudet så langt er ubetinget positive, og vi håper det skal bli et fast etablert tilbud for denne gruppen.

Skoletilbud

Det har igjennom flere år vært arbeidet systematisk omkring overgang til skole. Erfaring viser at foreldrene ofte trenger lang tid i denne overgangsprosessen. Våren året før barnet skal begynne på skolen får foreldrene tilbud om informasjonsmøte hos PP-tjenesten hvor de ulike skoletilbud blir forklart. Foreldrene trenger tid til å sette seg inn i hvilket skoletilbud som kan passe best for deres barn. Dette skjer ved at foreldrene innhenter informasjon om og besøker nærskole, Haug skole og andre alternative skoler i kommunen.

I Bærum kommune har vi fortsatt en spesialskole, Haug skole. Som tidligere nevnt får de fleste barna med ASF-diagnoser sitt skoletilbud på nærmiljøskolen sin. De barna som har en psykisk utviklingshemming i tillegg til sin ASF-diagnose, får som regel sitt skoletilbud knyttet til Haug skole. Gjennom flere år har vi samarbeidet tett med skolen for å sikre at overgangen fra barnehagen blir best mulig tilrettelagt. I den forbindelse har det blant annet vært gjennomført musikkgrupper for de barna som skal begynne på Haug skole. Dette har vært en god måte å skape trygghet for både barn, lærere og foreldre i en overgangsperiode. Hvert barn får en individuelt tilpasset og tilrettelagt overføring til skolen. For noen av barna er det viktig med hyppige besøk på skolen for å bli kjent og trygg. For andre er det viktigere at det utarbeides en skolebok med bilder og enkel tekst om hva som skjer når vedkommende slutter i barnehagen og begynner på skolen. Det er spesialpedagogens ansvar i samarbeid med foreldrene, barnehagen og skolen å sikre at overføringen skjer på en kvalitativ god og forsvarlig måte.

Oppsummering

Det å samspille med barn med ASF er et givende og berikende arbeid. Samtidig er det viktig å understreke at det er krevende, særlig med tanke på det individuelt tilpassede opplegget hvert enkelt barn trenger. Vår erfaring er at det må være et felles ansvar i barnehagen for å sikre barnet den tilretteleggingen det behøver. Å overføre ansvar for daglige rutinesituasjoner til avdelingspersonalet gir viktige avlastningspunkt for dem som er utnevnt til tilknytningspersoner for barnet. Dette vil også være viktige erfaringer for det enkelte barn å ta med seg videre i livet.

Vi opplever at det blir flere barn som får ASF-diagnoser, eller har store samspill- og kommunikasjonsvansker. De erfaringene vi har gjort oss gjennom de siste nesten 20 årene, viser at de barna vi her snakker om, trenger noe helt spesielt tilrettelagt for seg. De er på mange måter mer unike enn normalbefolkningen, og krever da naturlig nok et helt eget opplegg.

Gjennom utarbeidelsen og bruken av et informasjons- og veiledningshefte har vi i Bærum kommune søkt å skape en felles forståelse hos de barnehageansatte som skal arbeide tettest med barna. Vår erfaring tilsier at det viktigste vi kan gi det enkelte barn er forståelsesfulle, kunnskapsrike voksne som ønsker, tør og har overskudd til å være sammen med dem. Heftet danner utgangspunktet i Bærumsmodellen, og vi håper og tror at den kan vokse seg sterk og tydelig også i årene som kommer.

Når det gjelder å se effekten av det arbeidet som gjøres for det enkelte barn, skjer dette i forbindelse med evaluering av barnets IOP. Denne evalueringen skjer to ganger pr. år. Vi mener at effekten av tilbudet ivaretas og synliggjøres på en adekvat og god nok måte gjennom disse evalueringene. I tillegg veiledes nærpersonene i barnehagen ukentlig av spesialpedagogen, så muligheten for å evaluere tiltak som ikke fungerer, skjer hele tiden. Allikevel opplever vi at det er et område vi bør jobbe mer systematisk med for å kunne måle effekten av tiltakene som settes i gang. Barnets trivsel i eget liv både i barnehagen og hjemme er også viktige indikatorer på om tiltakene har effekt og er gode for barnet.

Når det gjelder veiledning til foreldrene, er dette et tilbakevendende tema. Foreldre gir ofte uttrykk for at de ønsker veiledning av konkrete situasjoner på hjemmebane. Ved

å gi denne veiledningen vil vi kunne bidra til å gi barnet et enda mer helhetlig tilrettelagt tilbud. I Veilederen: «Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremkommer det at den spesialpedagogiske hjelpen også skal inkludere tilbud om forelderådsgivning. Vi ser dette som en spennende faglig utfordring som vi må sette i system, for at vi skal oppnå gode resultater også på dette feltet.

Vi har erfart at det ofte kan ta lang tid å få til gode læringsbetingelser for barn i barnehagen. Det er et stort behov for opplæring, veiledning og forståelse for hva barnet trenger av systematiske tiltak m.m. Med jevne mellomrom dukker det opp spørsmål fra foreldre og andre fagpersoner om vi i vår kommune kanskje skulle vurdere nye løsninger på barnehagetilbudet vi gir barn med ASF-diagnoser. Inntil videre får barna sitt pedagogiske tilbud i nærmiljøbarnehagen sin, mens vi jobber videre med Bærumsmodellen som ressurs for de ansatte som er omsorgspersoner for barna.



Hanne Abildgaard er pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT i Bærum kommune og har mange års erfaring fra arbeid med barn, foreldre og barnehager innenfor autismespekteret. Hun er Marte Meo supervisor og har mange års erfaring i å bruke video i veiledning, observasjon og opplæring. Hun har deltatt i forskningsprosjektet: «Effekt av å trene felles oppmerksomhet hos småbarn med autisme».



Tine Bøe Joheim er utdannet barnehagelærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk, samt videreutdanning i veiledning og coaching. Hun er ansatt ved Haug ressurscenter avdeling barnehage, og har lang erfaring som pedagogisk leder og spesialpedagog i Bærum kommune. Hun har gjennom mange år vært foredragsholder ved Østlandske lærerestevne, og har holdt ulike kurs i kommunen.

REFERANSER

ABILDGÅRD H. & JOHEIM T.B. BÆRUM PPT (2014). Tiltak i barnehagen for barn med ASF diagnosen.

BEYER, J. & GAMMELTOFT, L. (2006). *Autisme og leg*. Videncenter for Autisme.

FOLKEHELSEINSTITUTTET (2015). Fakta om autisme. (oppdatert 03.11. 2015). Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/autisme---faktaark/> Forskningsprosjektet.

KAALE, A. (2014). *Preschool-based social-communication treatment for children with autism – a randomized controlled study*. Phd-avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.

KARLSEN, A. (2004) The picture exchange communication system (PECS): Et billedkommunikasjonssystem. *Autisme i dag*, 31(3).

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET ((2005) med senere endringer og tilføyer). Lov om barnehager (Barnehageloven). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

LØGE, S. (1993). En innføring i TEACCH-metodikken: *strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Brennåsen: Læremiddelseksjonen

MELE, M. & DYRBJERG, P. (2002). *Hverdagspedagogikk*. Videncenteret for Autisme. www.autisme.dk

ORVIK, A.M.B. (2004). *Mange små steg: Hvordan kan vi forstå barn med autisme?* Sogn senter for Barne- og ungdomspsykiatri, Universitetet i Oslo.

SPONHEIM, E. & SKJELDAL, O. (1998). Autism and related disorders: epidemiological findings in a Norwegian study using ICD-10 diagnostic criteria. *Journal of Autism Development Disorder*, 28(3), s. 217–227.

SPONHEIM, E., KAALE, A., MFL., (2014). *Effekt av å trene felles oppmerksomhet hos småbarn med autisme*. Hentet fra: <https://forskningsprosjekter.ihelse.net/prosjekt/2005069>



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

*Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.*

DEL

Aspergers syndrom og skoleerfaringer

Sammendrag

Artikkelen drøfter resultater fra en studie av skoleerfaringer til et strategisk utvalg unge voksne med Aspergers syndrom. Målet med studien var å fremskaffe mer kunnskap om skoletiden gjennom innsikt i deres erfaringer. Resultater fra studien viser stor variasjon i det skoletilbudet personene beskriver å ha fått og i deres vurderinger av læringsutbytte. Variasjonen spenner fra ikke noe utbytte av opplæringen til å ha god fagkunnskap og spesifikke ferdigheter de opplever som nyttige nå. Flere opplevde å bli inkludert i skoletiden mens andre beskrev omfattende segregering. Forståelsesfulle lærere ble verdsatt av alle. Artikkelen argumenterer for at skolen kan lære av deres erfaringer.

Summary

Asperger syndrome and school experiences

Five young adults with Asperger syndrome were interviewed about their experiences at school. This study examines the results with the aim to obtain a greater knowledge in the field. The results show that their experiences vary widely, ranging from no benefit at all to having acquired skills needed in adult life. Some felt they were included, others excluded from the school environment. Understanding teachers were appreciated by all. This article argues for the possibilities for developing and improved learning environments based on their school experiences.

Nøkkelord

ASPERGERS SYNDROM
SKOLEERFARINGER
TILRETTELEGGING
INKLUDERING
SEGREGERING

BJØRN ENOK KURE, pedagogisk psykologisk-rådgiver ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten i nedre Hallingdal, IKS. Master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid, Høgskolen i Lillehammer, avdeling for pedagogikk og sosialfag

“Det virker som hun klarer å se ting fra andre vinkler i tillegg da (...) Hun forklarer, for hun kjenner jo veldig godt til Aspergers og sånn.”

Det ble i januar 2017 rettet en interpellasjon til helse- og omsorgsministeren med et initiativ til at oppfølging og behandling av barn, ungdom og voksne med autisme blir kunnskapsbasert, helhetlig og systematisk. Det pekes på at kommunens oppfølging mot skole ofte er mangelfull eller fraværende. Videre beskrives mangel på nasjonale faglige retningslinjer til spesialisthelsetjenesten. Saken ble debattert på Stortinget 7. februar (Stortinget.no, 2017). 6. april ble det fremmet et representantforslag til Stortinget om *en helhetlig plan* for autisme der regjeringen blant annet blir bedt om å gjennomføre en helhetlig offentlig utredning (NOU) av autismedfeltet. Det påpekes at forskning på feltet er viktig for å forbedre tjenestene. (Dokument 8:90 S (2016–2017).

Elever med Aspergers syndrom er ekstra utsatt for stress og psykiske plager i skoletiden. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006, s. 65) skriver at mange voksne med Aspergers syndrom beskriver å ha hatt negative skoleerfaringer, der de fleste forteller om en vond tid med stress og mistrivsel. Det beskrives et gap mellom den kunnskapen som finnes om Aspergers syndrom og de tiltakene barn og unge med diagnosen får i skolen.

Aspergers syndrom er i International Classification of Diseases – 10 (ICD-10), (World Health Organization, 1992, s. 156) klassifisert som en «gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes ved vansker med gjensidig sosial interaksjon, vansker med kommunikasjon og vansker med stereotyp og repeterende atferd». Autismedspekteret omfatter flere ulike diagnoser som barneautisme, Aspergers syndrom, atypisk autisme og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Aspergers

syndrom skiller seg fra autisme først og fremst ved at det ikke er noen generell forsinkelse, hemming av språket eller den kognitive utvikling (World Health Organization, 1992, s. 160).

Endringer i diagnosekriterier har medført at *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders -5 (DSM-5)* fra 2013 ikke opererer med Aspergers syndrom som diagnose (DSM-5, 2013). Det er ventet at ved revidering av ICD-10 til ICD-11 i 2018 vil utviklingen følge DSM-5 på dette området (WHO.int, 2016).

Ved å undersøke personers egne meninger og opplevelser kan vi få økt kunnskap om Aspergers syndrom ved et innenfra-perspektiv. En kunnskapsformidler som fremmer et slikt perspektiv er *Asperger Experts, LLC*. Firmaet produserer filmer, kurs og gir rådgivning på internett, og det er drevet av personer som har erfaringer fra å leve med diagnosen (*Asperger Experts*, 2016). Thomassen (2006, s. 188-189) beskriver en holdning inspirert fra empowerment-tanker om at brukerne er ekspert på sitt eget liv og at deres kunnskap er viktig og gyldig kunnskap. Hun omtaler en ydmyk kunnskap som er *for* og *med* brukerne.

Fokuset i undersøkelsen jeg gjør rede for i denne artikkelen, er rettet mot respondentenes erfaringer av skolens praksis, og deres meninger om den. Jeg vil drøfte hvordan overordnede målsettinger om inkludering og tilpasset opplæring ble erfart av respondentene. Målet er å bidra til å belyse hvordan tilrettelegging for elever med Aspergers syndrom kan utvikles i skolen basert på kunnskap om deres skoleerfaringer.

Problemstillingen for studien var: *Hva forteller unge voksne med Aspergers syndrom om sine skoleerfaringer?* Artikkelen drøfter resultater fra temaene: 1) opplevelser av tilrettelegging, planer og organisering, 2) opplevelser av lærere, 3) meninger om eget læringsutbytte, 4) meninger om hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med Aspergers syndrom.

Faglig ramme

Tidlig identifisering er viktig for tidlig intervensjon. Måltrettet opplæring og omfattende tilrettelegging er faktorer det pekes på som kan bedre livskvaliteten for personer som har autismespekterforstyrrelser (ASF), i

form av forbedret sosial kommunikasjon og redusert angst og aggresjon (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014, s. 1). Personer med Aspergers syndrom har økt risiko for psykiske problemer gjennom livet, og de har på gruppenivå betydelig redusert deltakelse i arbeidslivet (Bergersen, Fossum, Steindal & Olausen, 2010, s. 4).

Det finnes relativt lite forskningsbasert kunnskap på området Aspergers syndrom og skoleerfaringer i Norge. Enkelte studier har omtalt at det har vært utfordrende å få utfyllende informasjon fra personer med Aspergers syndrom ved personlig intervju (Ervik, 2003, s. 137-138).

Ervik (2003) intervjuet fem ungdommer med Aspergers syndrom som del av en kasestudie hvor også fem foreldre og femten lærere ble intervjuet. Studiens tema var læring og læringsprosesser, og hun kategoriserte flere forhold som skaper gunstige og ugunstige læringsforhold. I studien fant hun blant annet at evner, personlighet og innstilling hos lærere hadde svært stor betydning for ungdommene. «En nær interaksjon med elevene bidro sterkt til utvikling av gunstige læringssituasjoner. Men også den faglige dyktigheten var viktig, og alle satte pris på orden og arbeidsro. At læreren forholdt seg nøytral eller anonym, erfarte ingen som positivt» (Ervik, 2003, s. 266). Videre fant hun at ungdommene i studien ønsket et konkret, entydig, og direkte språk (Ervik, 2003, s. 280).

Engh (2010, s. 60-66) presenterer et intervju om skoleerfaringer med en ung mann på 20 år med Aspergers syndrom. Han forteller om langvarig mobbing, manglende tilrettelegging og varierende erfaringer med ulike lærere i skoletiden.

Kaland (2008) har undersøkt hva personer med ASF har beskrevet i selvbiografier. Han konkluderer med at de har god selvinnsikt, og at fagfolk og pedagoger kan få bedre innsikt i deres utfordringer ved å lytte til deres erfaringer. Artikkelen hans peker også på hvordan skolen bør utnytte elevens styrker og spesielle ferdigheter, samt behov for kartlegging av individuelle utfordringer. Det er krevende å hjelpe eleven til bedre kommunikasjon, men dette anses som en viktig oppgave i skolen. For å klare dette må lærer evne å ta elevens perspektiv i mange sammenhenger.

Universell (Olausen, 2016) har utarbeidet en veileder på norsk for læresteder som har studenter med Attention

Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) og Aspergers syndrom. I arbeidet med veilederen er ni studenter intervjuet om deres studieerfaringer. Fire av disse studentene har Aspergers syndrom, og de uttaler alle at motivasjonen for studier var kunnskapsutvikling. Rapporten viser også at når studenter med Aspergers syndrom beskriver hva de ønsker av tilrettelegging, er dette tiltak som kan være til nytte og glede for flere studenter. De fire informantene med Aspergers syndrom hadde fått diagnosen i ung voksen alder.

En amerikansk studie av Chamberlain, Kasari & Roberham-Fuller (2007) beskriver hvordan barn med Aspergers syndrom og høytfungerende autisme (HFA) klarer seg i vanlige klasser. Artikkelen bygger på en undersøkelse av 17 barn med Aspergers syndrom/HFA og med en kontrollgruppe på om lag 250 barn. Alle elevene var mellom 7 og 11 år. Undersøkelsen viste blant annet at elevene med Aspergers syndrom/HFA var mindre sosialt akseptert og hadde færre gjensidige vennskap enn de typiske elevene. Men opplevelsen til elevene med Aspergers syndrom/HFA var ikke at de følte seg sosialt isolerte. De typiske elevene opplevde dem heller ikke som isolerte, selv om elevene med Aspergers syndrom/HFA var mindre akseptert sammenlignet med de typiske elevene. Et annet funn i undersøkelsen var at barna med Aspergers syndrom/HFA hadde flere relasjoner til jenter enn gutter blant de typiske elevene. Dette forklares med økt grad av empati hos jenter. Studien viste også at elevene med Aspergers syndrom/HFA rapporterte liten grad av ensomhet.

Det er flere fellestrekk mellom HFA og Aspergers syndrom. Innen forskning har det vært diskutert om det er hensiktsmessig å skille mellom disse begrepene. Skillet har vært praktisert i klinikk, altså ved utredning og diagnostisering. Flere fagartikler omtaler Aspergers syndrom og HFA som en gruppe. Strømgren (2007, s. 19) gir en oversiktlig presentasjon av likheter og ulikheter mellom Aspergers syndrom og HFA. HFA er ikke en egen diagnose i autismspekteret, men en betegnelse som inkluderer personer med en autismspekterdiagnose uten redusert generelt evnenivå. Personer med Aspergers syndrom har ikke vist tidlig forsinkelse av språket, noe som er et inklusjonskriterium ved HFA. Ved Aspergers syndrom beskrives ønske

om sosial interaksjon og høyere generell IQ enn ved HFA. Motorisk klossethet er forbundet med Aspergers syndrom og ikke med HFA (Strømgren, 2007, s. 19).

Forklaringsmodeller for autismspekterforstyrrelser

Tre forklaringsmodeller av kognitive vansker som personer med ASF opplever, kan gi et bredere kunnskapsgrunnlag for flere av de utfordringene personer med Aspergers syndrom møter i livet. Teoriene kan ikke forklare Aspergers syndrom eller ASF, men gir en teoretisk forståelse som gir kunnskap og begrunner nødvendig tilrettelegging.

Theory of mind beskrives som en forutsetning for mentalisering. Forklaringsmodellen beskriver hvordan personer med ASF kan ha vansker med å sette seg inn i andres tanker og hensikter. Felles oppmerksomhet mellom et lite barn og omsorgsperson er en viktig del av barnets utvikling for å kunne lære hvordan andre føler, tenker og erfarer verden. Barn med ASF viser vansker med både blikk-kontakt og felles oppmerksomhet i tidlig alder (Hulme & Snowling, 2009, s. 289). Evne til Theory of mind er en viktig faktor i kommunikasjon og i mellommenneskelige relasjoner. Det er laget flere tester for å måle evnen til mentalisering, og på disse testene kan personer med Aspergers syndrom klare oppgavene i testsituasjonen (Hulme & Snowling, 2009, s. 296). Frith (1991, s 19) påpeker at personer med Aspergers syndrom kan løse enkle test-oppgaver, men ha vansker med mer komplekse Theory of mind-tester.

En annen forklaringsmodell fokuserer på at eksekutive vansker er knyttet til flere av de utfordringene personer med Aspergers syndrom og HFA opplever. Eksekutive funksjoner refererer til de prosesser som kontrollerer og organiserer kognitive ferdigheter som benyttes ved utførelse av komplekse kognitive oppgaver (Hulme & Snowling, 2009, s. 249–250). Både planlegging, impuls kontroll, arbeidsminne, mental fleksibilitet og strukturering er del av de eksekutive funksjonene. Eksekutive funksjoner er med på å regulere atferd, tanker og følelser (Andersen, Hovik, Skogland, Egeland & Øie, 2016). Vansker med eksekutive funksjoner har som oftest vært assosiert med repetitive og gjentatte mønstre av interesser og atferd. En nyere studie viser at ungdom med Aspergers syndrom hadde en tilbakegang på råskåreresultater på arbeidsminnetester når en

sammenlignet med grupper av ungdommer med ADHD og ungdommer uten noen diagnose (Andersen, Skogli, Hovik & Øie, 2016). Studien fant at barn med HFA som gruppe hadde mer alvorlige vansker med eksekutive funksjoner enn barn med ADHD. Videre peker studien på behovet for å kartlegge vanskene og tilrettelegge ut ifra behov.

God sentral koherens innebærer ferdigheter i å kunne se en helhet ut ifra mange ulike deler. Dette kan omfatte visuelle ferdigheter i å se mønstre fremfor detaljer og evnen til å forstå helheten i en tekst eller samtale. En svekket sentral koherens medfører vansker med å se og oppfatte helheten. Det er gjort flere studier av personer med ASF som viser svak sentral koherens hos denne gruppen (Hulme & Snowling, 2009 s. 302).

Styrker

Det blir ofte fokusert på vansker i fremstillinger av teori om Aspergers syndrom. Personer med Aspergers syndrom kan være svært dyktige på å se detaljer, de er ofte nøyaktige og har en strukturert og systematisk tilnærming til oppgaver (unicus.no, 2016). Unicus AS er et norsk konsultentselskap i IT-bransjen som ansetter personer med Aspergers syndrom og tilrettelegger for at medarbeiderne skal kunne benytte sin særkunnskap og interesseområder i jobben. Bergersen mfl. (2010, s. 4) beskriver arbeidstakere med Aspergers syndrom som pliktoppfyllende, lojale, utholdende, ærlige og dyktige på sine fagområder.

Forståelsvansker

Martinsen mfl. (2006, s. 65) fremhever forståelsvansker som årsak til mistrivsel og opplevelse av stress i skolen for elever med Aspergers syndrom og presenterer femti pedagogiske prinsipper for tilrettelegging av undervisningen for elevgruppen. Prinsippene bygger ikke på diagnosekriteriene for Aspergers syndrom, men på fem uttrykk for forståelsvansker som er fremtredende hos personer med diagnosen. Disse er omtalt som: bokstavelighet, skjevt fokus, vansker med samtidighet og uuttalte forhold, samt filtreringsvansker. Videre understrekes nødvendigheten av at skolene har kunnskap om de belastningene elever med Aspergers syndrom kan bli utsatt for i skolehverdagen. Å leve med forskjellig grad av de ulike forståelses-

vanskene kan medføre mental overbelastning. Dette kan igjen påvirke kognitive ferdigheter negativt. Martinsen mfl. (2006, s. 47) skriver: «Påkjenningen som forståelsesvanskene direkte og indirekte fører med seg, sliter dem ut. Trøttheten er i stor grad en reaksjon på stress».

Sekundære vansker og komorbide tilstander

Det er en betydelig risiko for komorbide tilstander ved ASF. Suren mfl. (2012, s. 155) fant i en norsk studie at 17,3 prosent av barn med ASF hadde ADHD og at 11,2 prosent av barn med ASF hadde epilepsi. Undersøkelser av personer med ASF viser at de på gruppenivå har betydelig økt risiko for psykiske lidelser. Angst og depresjon er vanlige lidelser. Personer med HFA, inkludert Aspergers syndrom, er mer utsatt for denne type vansker (Lai mfl., 2014, s. 3). Tidlig identifisering og utredning av barn og unge med Aspergers syndrom er viktig for å sette i verk tiltak som kan begrense sekundære vansker.

Inkludering og likeverdig opplæring

Inkludering er et overordnet pedagogisk prinsipp i norsk skole og bygger på United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (UNESCO) sine føringer. Prinsippet bygger blant annet på Salamanca-erklæringen fra 1994 som sier: «... Med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper vil en inkluderende opplæring forsøke å utvikle hvert individ sitt fulle potensial. Hovedmålet med inkluderende opplæring er å hindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning» (i Olsen, 2016, s. 7).

Likeverdsprinsippet omtales i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KUD, 2006, avsnitt 1 og 2) og sier at «... samlet sett skal det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning gi elevene et likeverdig tilbud». Videre presiseres det at: «Ingen elever skal utelukkes fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talent, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn». Når det gjelder opplevelsen av å være inkludert, så er denne subjektiv. Inkludering handler om mer enn fysisk inkludering i ordinær klasse. «Det må hele tiden avveies hvilken fysisk plassering som gir eleven optimal opplevelse av å være inkludert» (Olsen, 2016, s. 13). Videre beskriver Olsen (2016, s. 8) en tredeling av inkluderingsbegrepet

som omhandler sosial, faglig og kulturell inkludering. I tillegg handler inkludering overordnet om organisatoriske løsninger ved skolen som omfatter hele den tidligere nevnte tredelingen. Organisatorisk inkludering dreier seg om skolens praksis vedrørende læringsmiljøet, slik som bruk av ressurser, gruppering av elever og organisering av timeplaner. Skolens praksis skal legge til rette for at alle elever kan være delaktige i læringsaktiviteter ut ifra sine egne forutsetninger.

Metode

Studien har et kvalitativt design og bygger på fem semistrukturerte personlige intervjuer som er gjennomført høsten 2016. Respondentene fikk tilsendt intervjuguiden på e-post før gjennomføring av intervjuene. Det ble gitt informasjon om at intervjuet ville inneholde oppfølgingsspørsmål.

Inklusjonskriterier for å delta i undersøkelsen var: alder mellom 19 og 30 år, gått på skole i Norge, utredet og diagnostisert med Aspergers syndrom før alder 13 år. Respondentene ble rekruttert på tre ulike måter. To respondenter ønsket å delta i undersøkelsen etter å ha blitt spurt av kontaktpersoner i mitt nettverk fra arbeidslivet. To respondenter ble rekruttert ved snøballmetoden (Thagaard, 2013, s 61–62) etter å ha blitt forespurt av en bekjent av en av respondentene. En person er direkte forespurt med e-post fra tilgjengelig informasjon på internett (blogg). Tabell 1 viser oversikt over bakgrunnsinformasjon om respondentene.

Når det står “ca” ved alder for diagnostisering, skyldes dette at respondentene var usikre på eksakt alder ved diagnostisering. Alderskriteriet for inklusjon ble utvidet til 14 år fordi det var vanskelig å komme i kontakt med nok respondenter til undersøkelsen som oppfylte inklusjonskriteriene. Alle respondentene var bosatt på Østlandet og har gått på forskjellige kommunale skoler. To av dem har gått deler av skoletiden på ulike spesialskoler/spesielt tilrettelagte avdelinger. Dette gjelder videregående opplæring.

Ved å undersøke skoleerfaringer hos unge voksne med Aspergers syndrom har jeg vært bevisst på at jeg skulle intervjuer mennesker som har utfordringer med kommunikasjon og sosial interaksjon. Dette utfordrer språkets muligheter som redskap for å forstå hverandre og har påvirket flere av de etiske og metodiske valgene som er gjort. Ved utforming av spørsmål i intervjuguiden har det vært et mål om ikke å bidra til reduksjonisme og vanskeperspektiv. Det er benyttet innenfra-råd om språk og kommunikasjon fra Foss (2007) og fra en person med Aspergers syndrom før gjennomføring av studien for at intervjuene skulle oppleves som en god situasjon for respondentene. Respondentene ble informert om at de ikke trengte å svare på spørsmål de ikke kunne eller ønsket å besvare. Utskrift av intervjuguiden ble lagt frem i intervjuene slik at de som ønsket å lese spørsmålene, selv kunne gjøre dette. Det ble fokusert på å gi respondentene god tid og skape ro i intervjusituasjonen. For å bidra til å redusere mulige kilder til stress har intervjuene hatt en klar plan og struktur i

TABELL 1: Oversikt over bakgrunnsinformasjon i tilfeldig orden.

Kjønn	To kvinner og tre menn
Alder	20, 24, 25, 29, 30 år
Alder ved utredning/diagnostisering	Ca. 6, 12, ca. 12, 13, 14 år
Gjennomført skole/utdanning	To har bachelor/3 år høyskoleutdanning. To har fullført tre år i videregående opplæring. En har fullført første året i videregående opplæring.
Aktivitet høsten 2016	To var i tilrettelagt arbeid (1 sykmeldt). En var ufør. To var arbeidssøker/i dialog med NAV om tiltak som varig tilrettelagt arbeid.

gjennomføringen. Respondentene ble informert om rammer ved oppstarten. Det ble utarbeidet rutinebeskrivelse for oppstart og evalueringsskjema av intervjuene. Intervjuene er gjennomført på steder i nærheten av der de bor. Alle avtaler om tid og sted for intervjuer ble gjort skriftlig på e-post eller Messenger med fire av respondentene. For den femte var det primærkontakt i et hjelpetiltak som formidlet alle avtaler om dette.

Forskningsetikk

Det er innhentet samtykke hos respondentene. Studien inneholdt personopplysninger, og prosjektet er meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som tilrådte gjennomføring. Undersøkelsen er gjort i henhold til anbefalinger som fremkommer hos etikkom.no (2017). Det har i all kommunikasjon med respondenter, behandling av data og skriftlig fremstilling av resultater vært et mål om at studien ikke skal føre til stigmatisering av enkeltpersoner eller gruppen personer med Aspergers syndrom. Vinklingen i prosjektet har vært rettet mot å få frem deres stemmer og bringe deres utsagn, erfaringer og meninger frem. Studien har intendert å fremme en holdning i møte mellom forsker og respondenter som bygger på likeverdighet og respekt og for de felles menneskelige faktorene alle deler, heller enn ut ifra en kategorisering som diagnoser kan bidra til. Alle personer er omtalt som respondenter, selv om utvalget besto av menn og kvinner. Dette er gjort for å begrense muligheten for gjenkjenning. Tematisk presentasjon av funn begrenser også muligheten for gjenkjenning, noe som gjelder spesielt for personen som har blogg.

Tematisk analyse

Intervjuguiden var strukturert i seks temaer og besto av trettifire spørsmål. De fem respondentene svarte på alle spørsmålene i intervjuguiden og flere oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2013, s. 183) skriver at det er et premiss ved temasentrert analyse at det er informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene som undersøkes. Datamaterialet er strukturert ved bruk av NVivo (2012). Det er gjort en tematisk analyse, og datamaterialet er analysert ved en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

I analysen er det undersøkt om det er store variasjoner i datamaterialet, om det er likhetstrekk og om det fremkom spesielt avvikende data. I det videre arbeidet med å analysere data fra beskrivelser til fortolkning er det benyttet en tredelt modell basert på «experience near, experience distant og teorier» (Dalen, 2004, s. 66). De transkriberte intervjuene er autokodet i NVivo, og deler av datamaterialet er kodet manuelt i noder i NVivo (2012). Datamaterialet er analysert og presentert opp mot føringer og rammeverket for skolen. Det fenomenologiske perspektivet kan gi beskrivelser av fenomener slik de oppleves for dem det gjelder. Metoden kan peke på tilstandsbilder i samfunnet og bidra til kunnskapsutvikling.

Kritiske refleksjoner

Utvalget var strategisk valgt (Thagaard, 2013, s. 60) for å gi mest mulig informasjon om problemstillingen. For denne studien kunne utvalget ideelt sett vært større, men rammene for prosjektet påvirket og begrenset antall respondenter. Ved bruk av snøballmetoden kan man få deltakere som er i samme miljø. Når det gjelder de respondentene som er rekruttert til studien ved denne metoden, har de gått på forskjellige skoler og bor i ulike kommuner. Deres skolegang har derfor ikke vært ved samme skoler, og deres bekjentskap er fra etter endt skolegang.

Respondentene beskriver selv heterogenitet i gruppen. Flere av dem definerte seg som mer sosiale, mindre sky og mer utadvendte enn det de mente var den alminnelige oppfatningen av voksne med Aspergers syndrom. Dette kan ha vært en medvirkende faktor til at de ønsket å stille til intervju og var tryggere i en slik intervjusituasjon. Det kan ikke generaliseres ut ifra denne studien, men resultatene kan ha overføringsverdi for andre fagpersoner. Det har ikke vært spesifikt undersøkt komorbide tilstander, psykiske plager eller særinteresser i denne studien.

Resultater

I de tematiske fremstillingene av resultatene fra intervjuene kommer alle fem respondentene til orde, enten ved direkte sitater eller ved kommentarer som bygger på deres svar. Dette er gjort for å gi “tykke beskrivelser” av fenomenene respondentene beskriver. Valg av sitater er

gjort ut fra tre kriterier. En del sitater representerer felles beskrivelser av fenomener, opplevelser og erfaringer hos alle respondentene. Noen sitater er satt opp mot hverandre for å illustrere variasjonen i datamaterialet. Andre sitater beskriver avvikende data. Noen ganger er deler av dialoger gjengitt for å utdype sammenhengen informasjonen fremkom i. Alle sitatene er skrevet ned slik de ble sagt eller så nært opp til transkriberingen fra lydopptakene som mulig. I noen tilfeller er det satt sammen flere påfølgende svar uten å gjengi oppfølgingsspørsmålet fra intervjuet. Dette er markert (...).

Opplevelser av tilrettelegging, planer og organisering

Datamaterialet for temaet spenner fra total segregering i undervisning og friminutt over flere år, til faglig, kulturell og sosial inkludering gjennom hele skoletiden. Det fremkommer også stor variasjon i skolens praksis rundt opplæringsloven § 8.2 (Lovdata, 2017) om bruk av grupper. Den mest avvikende beskrivelsen av praksis rundt organisering av undervisningen kom frem i denne dialogen:

– Inne i klasserommet, ga lærerne deg beskjeder eller instruksjoner som du forsto?

“Mener du da i klasserommet med andre?”

-Ja.

“Ja, for jeg sluttet jo å bruke eller gå i klasse når jeg begynte på ungdomsskolen.”

-Så på ungdomsskolen gikk du i gruppe?

“Nei, bare alene.”

-Helt alene?

“Men de prøvde en gang i uka med klasse, men det fungerte ikke så det slutta vi ganske raskt med.”

Denne eleven hadde heller ikke blitt inkludert i friminuttene, på aktivitetsdager eller skoleturer på ungdomsskolen. Respondenten jobbet som regel i kantinen på slike dager uten å ha spesiell interesse for dette. Om ikke å bli invitert med på klassens avsluttende skoletur sa respondenten:

“Jeg hørte jo til i en klasse (...), selv om jeg ikke gikk i den klassen så burde jeg fått tilbudet.”

Beskrivelsene fra denne respondenten bryter de fleste ambisjoner om en inkluderende opplæring på områdene sosial og kulturell inkludering og indikerer at skolens praktisering av sentrale paragrafer i opplæringsloven ikke er fulgt. En kan stille spørsmål ved skolens praksis knyttet til både formålsparagrafen § 1.1, § 8.2 om tilhørighet til en klasse eller gruppe og til § 9a-1 det psykososiale miljøet (Lovdata, 2017). Dette er erfaringer fra en av de yngste respondentene i studien.

Det var stor variasjon i svarene om bruk av grupperom og grad av inkludering i klassen. På spørsmålet om bruk av grupperom til undervisning og pauser svarte en annen respondent:

“Jeg var som sagt i en liten gruppe med elever som fikk ekstra oppfølging på ungdomsskolen, og da hadde vi, da satt vi ofte i et grupperom, men det var, men jeg har aldri hatt noe eget sted å gå i pausene, da gikk jeg heller ut hvis jeg ville være alene.”

Alle respondentene hadde opplevd stress, men det var betydelige variasjoner i hva som hadde stresset dem. Stor arbeidsmengde var en utløsende faktor for stress for alle. Tilrettelegging med bedre tid og nivå- og mengdetilpasning fremsto som positive erfaringer fra skoletiden. Flere beskrev økt læringsutbytte ved bruk av grupperom og undervisning i liten gruppe. Dette ble også beskrevet som et resultat av tettere oppfølging fra lærer og bedre faglig nivåtilpasning. Opplæringslovens §9 a-1 (Lovdata, 2017) om retten til et godt psykososialt miljø er viktig med tanke på stressreducerende tiltak. Skolen skal ha et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Når en elev er særlig sårbar for stress, må eleven få særlig tilrettelegging slik at stress reduseres.

Heterogeniteten i gruppen av personer med Aspergers syndrom kommer tydelig frem i beskrivelser av sensoriske forhold som hadde vært vanskelige i skoletiden. Lyder fra klassen ble av flere beskrevet som forstyrrende, mens andre beskrev at dette ikke hadde vært noe problem.

“Det må være lyder i klasserommet mitt, hvis ikke klarer jeg ikke å konsentrere meg.(...) Men klasserom er som regel ikke rolige, jeg var heldig sånn sett, jeg hadde ikke rolige klasser”.

En annen uttrykte seg slik om samme tema:

“Jeg vil si at hvis det er mye prating i klasserommet så kan det forstyrre meg liksom, lukter eller farger tror jeg ikke forstyrrer noe særlig, men hvis det er mye prating så distraherer det nesten bestandig, litt avhengig av hva jeg driver med, men særlig hvis jeg skal lese eller sånt noe. Andre type lyder går greit, men hvis det er sånn at du hører prating så kan det være veldig forstyrrende, hvis du hører det og skjønner hva de sier.

-Hva skjer da?

“Jeg vet ikke, men du tenker liksom halvveis på hva de prater om og halvveis på skolearbeidet liksom, det, på en måte, jeg tror det hadde vært bedre hvis det var annen type støy liksom, eller hvis det var språk du ikke skjønte, men du blir litt distraherert for du er halvveis med i samtalen.”

Andre sensoriske forhold respondentene beskrev som vanskelige på skolen var lyden av kritt på tavlen, å ta på kritt, å ta på tekstiler i kunst og håndverk, støyen på sløyden, variasjonen i håndskrift hos lærere, lufting i klasserommet, lyder fra de andre, lyden av ringeklokken, stillhet rundt seg og blick fra elever som satt bak dem.

Opplevelser av lærerne

Studien viser at alle respondentene har hatt lærere de likte godt i perioder av skoletiden og de gir relativt like beskrivelser av egenskaper ved lærere de verdsatte. Å være forståelsesfull og tolerant er egenskaper de beskriver som positivt ved lærere. Alle fem har også opplevd lærere det var vanskelig å samarbeide med. Misforståelser, konflikter med personal og mangelfulle forklaringer fra lærerne fremheves som spesielt vanskelig.

“Jeg kan ikke si nøyaktig hva de gjør feil, men det er noen lærere som er bedre på å lære bort enn andre rett og slett.”

“Superlæreren” for elever med Aspergers syndrom

Basert på en sammenstilling av data fra alle fem respondentene kan beskrivelsen av en lærer de verdsatte være slik:

Hun har mye kunnskap om Aspergers syndrom, er forståelsesfull og uttrykker seg konkret. Hun kan gi gode forklaringer og svare på spørsmål om hvorfor ting er som de er. Videre er hun rolig, hyggelig, morsom og faglig kompetent. Hun

har god struktur og lager tydelige planer og endrer ikke på innleveringsfrister uten å varsle dette tydelig. Hun forventer heller ikke at elevene skal finne ut av endringer av planer på egen hånd. Hun har gode relasjoner til elevene og prater med dem. Hun maser ikke hvis eleven plutselig ikke mestrer oppgavene, og hun sier ting på en rolig måte. Hun har heller ikke forventninger om at elevene skal like hennes fag like godt som hun gjør selv. Når hun skriver på tavlen, har hun allerede delt ut skriftlig det hun ønsker at eleven skal notere. Hun hjelper elevene med planer og tilpasser arbeidsmengden og lekser. I friminuttene er hun igjen i klasserommet sammen med de elevene som ønsker dette og lar dem fortsette med læringsaktiviteter fra timen.

Det er ikke forskjell mellom kjønn hos lærerne, både mannlige og kvinnelige lærere med flere av disse kvalitetene er lærere studien viser at respondenten verdsatte. Fire av fem respondenter brukte ordet forståelsesfull en eller flere ganger i omtalen av lærere de hadde likt. En sa det slik:

“Hun gjør noe, (pause), det virker som hun klarer å se ting fra andre vinkler i tillegg da, at hun er mer forståelsesfull eller klarer og, ja. Hun er i hvert fall veldig hjelpsom og sånn. (...). Hun forklarer, for hun kjenner jo veldig godt til Aspergers og sånn.”

Denne læreren er selv mor til et barn med Aspergers syndrom. Det er rimelig å anta at nettopp denne personlige erfaringen bidrar til det respondenten opplever som å bli sett og forstått. Konstruksjonen av superlæreren viser en lærer som ved sin tydelige struktur og klare forventninger kompensere for eksekutive vansker hos eleven. Dette kan flere andre elever i skolen også profitere på.

Relasjonen til læreren er viktig for alle elever, men for elever med Aspergers syndrom som er ekstra sårbare for stress og psykiske tilleggsvansker, kan læreren være en beskyttende faktor i skolen.

“Samtidig er det også sånn at hvis du har en lærer i veldig mange fag på barneskolen, så er det et veldig stort ansvar på den ene læreren om det funker eller ikke. Det kan ha veldig stor konsekvens for den enkelte elev.”

Begrepene risiko og beskyttelse kan benyttes for å sortere faktorer som begrenser eller forsterker individuell sårbarhet hos elever. Mangelfull opplæring, stress og konflikter med lærere kan utgjøre en risiko for denne elev-

gruppen i skolen. Studien viser at alle respondentene har møtt lærere de opplevde at det var vanskelig å samarbeide med.

De følgende utsagnene er fra tiden både før og etter utredning av elevene. Studien viste at flere av respondentene opplevde å få mer og bedre hjelp etter at diagnosen ble kjent. Det er gjennomgående at tiden på barneskolen var mer krevende enn ungdomsskolen og videregående opplæring. Dette gjaldt også for respondenten som ble utredet ved overgang fra barnehage til første klasse.

“Hvis det er mye konflikter med læreren, da blir det jo litt vanskelig å konsentrere seg.”

Konflikter med lærere kan medføre stress for alle elever. Hvis en lærer får kritikk fra en elev med Aspergers syndrom, kan læreren enten gå i forsvar eller møte kritikken konstruktivt, og sammen med eleven finne ut hva som var uklart fra læreren. Læreren kan prøve å se ting fra andre vinkler og være klar over at nettopp dette kan være vanskelig for denne eleven. Lærere må tilrettelegge for svak sentral koherens og ha gode evner til theory of mind.

“Det var masse misforståelser, at ikke de forsto liksom, følte at de ikke hadde troa på meg, ikke sant.”

“De ga meg oppgaver jeg ikke klarte å mestre og da gruet jeg meg alltid til dem faga.”

Opplevelsen av mestring og tro på egen mestring er en avgjørende faktor for læring for alle elever.

“Jeg har hatt lærere som ikke forklarer noe særlig godt liksom, eller sånn at jeg har fått en annen lærer seinere og da skjønner ting veldig mye bedre enn når den læreren forklarte meg liksom.”

Å være elevens tolk er et anbefalt tiltak for å avhjelpe kommunikasjonsvansker og konflikter (Martinsen mfl., 2006). Alle respondentene beskriver betydelige forskjeller på opplevelser av lærerne i større eller mindre grad.

“Nei, de har vært veldig stressa og hvis dem var veldig sure, påvirka det meg, så dem lot liksom ikke privatlivet ligge når dem kom på jobb da.”

Mangel på struktur og kompensierende tiltak for eksekutive vansker hos elevene opplevdes krevende.

“Det siste eksempelet jeg vil si om lærere er vi hadde en, en veldig negativ opplevelse på videregående, som var en gammel dame som snart skulle gå av med pensjon, og hun var veldig rotete og ga oss veldig forvirrende planer, hun følte veldig ustrukturert da, i så stor grad at det var en sak som ble tatt opp i elevrådet, og at vi tok den saken videre til skolen og klagde på det, uten at noe som helst ble gjort med saken.”

Ved å se på både læringsmiljøet og individuelle forutsetninger hos eleven, kan skolen utvikle sin praksis. Det er i møtet mellom disse to faktorene at elevene blir sårbare. Elever med Aspergers syndrom trenger et godt læringsmiljø med forståelsesfulle lærere. De trenger godt strukturerte undervisningsopplegg og oppgaver tilpasset deres individuelle forutsetninger som alle andre elever i skolen, men de er betydelig mer sårbare hvis disse faktorene er mangelfulle ved akkurat den skolen de er elev ved.

Meninger om eget læringsutbytte fra skoletiden

Studien viser et betydelig sprik i det læringsutbyttet respondentene beskriver i intervjuene. De som er mest fornøyd med læringsutbyttet, beskriver å ha lært å lære, og at de har fått hjelp til å bruke enkelte ferdigheter videre i livet og mulighetene til å lære mer. Den andre ytterligheten i studien var en som beskriver å ha lært svært lite på skolen og heller ikke vet hvilket læringsutbytte vedkommende hadde fra skolegangen.

Mellom disse to ytterpunktene viser studien at opplevelsen av læringsutbyttet ble knyttet til spesifikke ferdigheter som lesing og skriving og spesifikk fagkunnskap som opplevdes nyttig senere i livet. Engelsk, matematikk, mat og helse, økonomisk matematikk, personlig økonomi og å kunne holde en presentasjon var fag og ferdigheter respondentene beskrev som det viktigste de lærte på skolen. Når de fortalte om videregående opplæring, hadde flere opplevelser av å få velge fag som passet deres interesser, noe de også satte pris på.

Følgende sitater illustrerer spriket i data på dette området av studien. På spørsmålet i intervjuguiden: Hva mener du var det viktigste du lærte på skolen? svarte en respondent:

“Det vet jeg egentlig ikke. Jeg har vel egentlig bare vært der. Jeg har ikke følt at jeg har lært så veldig mye.”

På oppfølgingsspørsmål om respondenten hadde lært å lese og skrive på skolen, kom dette svaret:

“Det har jeg alltid vært ganske god i. Jeg har aldri hatt noen problemer med det, det kunne jeg før jeg begynte på skolen. (...) Engelsk, der lærte jeg alt gjennom tv. Så jeg har alltid vært veldig god i det.”

Denne respondenten fortalte i intervjuet at vedkommende gikk ut av ungdomsskolen uten karakterer i noen fag. Respondenten fortalte at vedkommende ikke hadde hatt fagene kroppsøving eller kunst og håndverk på ungdomsskolen, og at all undervisning hadde foregått utenfor klassen alle tre årene.

En annen respondent besvarte spørsmålet slik:

“Det viktigste jeg lærte på skolen er nok egentlig at jeg lærte å lese og skrive selv om jeg slet med det, så kom jeg gjennom og lærte meg å skrive ordentlig, og det har vært en viktig, blitt en viktig måte for meg å kunne uttrykke meg på da. Jeg lærte også å holde presentasjoner og snakke til en forsamling som er veldig viktig og nyttig. Det er noe jeg vet mange med Aspergers syndrom sliter med å gjøre, men det er en ting jeg liker å gjøre da, så det føler jeg er de viktigste tingene, det å kunne uttrykke seg selv og kommunisere. I tillegg til det å kunne tilegne seg kunnskap, for når du har de tingene på plass så klarer du jo deg selv videre i livet. Det er mer viktig enn den spesifikke faglige kunnskapen, spesielt fra barne- og ungdomsskolen da, så lenge du kan tilegne deg ny kunnskap så fortsetter du å lære livet ut.”

Denne respondenten gikk ut av ungdomsskolen med gode karakterer i alle fag bortsett fra i sidemål, som vedkommende hadde fritak for grunnet spesifikke lese- og skrivevansker.

En felles faktor fra bakgrunnsinformasjon om disse to respondentene er at de begge er utredet fra spesialisthelsetjenesten før oppstart i ungdomsskolen. Lærerne har visst om diagnosen, og basert på respondentenes beskrivelser i intervjuene, møtt elevens utfordringer med svært ulik pedagogisk praksis.

Beskrivelsen av et så begrenset læringsutbytte fremsto som avvikende data i undersøkelsen og skilte seg betydelig fra de andres meninger om læringsutbytte. I diagnostiske

retningslinjer for å stille diagnosen Aspergers syndrom står det « ... at det ikke er noen klinisk signifikant generell forsinkelse i språk eller kognitiv utvikling...» (World Health Organization, 1992, s. 160). Dette betyr forutsetninger for læring i det som defineres som normalområdet, noe som er et argument for å gi faglige utfordringer til elevene med muligheter til å oppnå læreplanens mål og dermed få karakterer i fag. Videre sier opplæringsloven § 1.3 (Lovdata, 2017) at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene hos den enkelte.

Likeverdsprinsippet i skolen sier at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig tilbudet andre elever får. Salamanca-erklæringen fra 1994 er grunnlaget for inkludering som pedagogisk prinsipp i norsk skole og sier at opplæringen skal forsøke å « ... utvikle hvert individ sitt fulle potensial ...» (i Olsen 2016, s. 7).

Basert på respondentens utsagn i undersøkelsen kan man stille spørsmål ved om skolen har klart å oppfylle de overordnede prinsippene som skal ligge til grunn for opplæringen for eleven som fortalte om segregering i tre år.

Meninger om hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med Aspergers syndrom

Studien viser at respondentene har mange og tydelige meninger om hvordan skolen i sin praksis bør møte andre elever med Aspergers syndrom. Flere beskriver behov for mer fokus på sosiale ferdigheter, spesielt i tidlig skolealder. Meninger om inkludering, individuell tilpassing og tiltak som kompenserer for forståelsesvansker kom også frem. Respondentene hadde innsikt i sine egne individuelle behov og om utfordringer på gruppenivå. De brukte denne kunnskapen til å begrunne forslag til tiltak i skolen. Følgende sitat kan representere alle respondentene på spørsmålet: Hvordan mener du lærere kan hjelpe elever med Aspergers syndrom i skolen?

“Det kan kanskje være at de tilrettelegger for de spesielle problemene de har liksom, for det kan ødelegge veldig mye av skolehverdagen da, og så er det viktig at man er veldig tydelig når man prater om ting, for det, vi har på en måte større problemer med å forstå ting og jeg har ofte problemer med å forstå billedlig tale for eksempel, og da er det veldig viktig at man prater tydelig, og man er mer konkret når man prater til folk.”

En annen svarte slik:

“Egentlig bare finne ut hvor mye man kan og begynne der.”

Dette handler om å finne ut hvem eleven er, kartlegge faglig nivå, tilpasse oppgaver og tilrettelegge undervisningen, uavhengig av om det dreier seg om ordinær tilpasset opplæring eller spesialundervisning.

En tredje svarte slik:

“Ta hver enkelt elev for den eleven. For alle er så forskjellige.”

Opplevelsen av sammenheng og et helhetlig skoletilbud gjorde det lett å forholde seg til kravene i skolen for en respondent.

“Igjennom erfaringen fra ungdomsskolen – at det var til stor hjelp at lærerne snakket med hverandre og hadde et godt samarbeid mellom seg da, og kunne tilby meg en, det som føltes som en helhetlig skolehverdag, at ikke hver lærer er sitt eget løp og hvert fag er sin egen verden liksom, for det er vanskelig, men når de samarbeider og legger opp skolehverdagen så den er lett å forholde seg til, da fungerte jeg da.”

En respondent skulle ønske at de andre elevene kunne mer om «Aspergere» og at «Aspergere» kunne mer om «nevrotypikere». Vedkommende argumenterte for en 50/50-tilnærming når det gjaldt tilpasning til hverandre. Respondenten beskrev å ha vært inkludert i ordinær klasse hele skoleløpet. Vedkommende argumenterte sterkt mot segregering av elever med Aspergers syndrom og omfattende tiltak utenfor klassen for disse elevene og sa:

“Tar de dem ut av skolen så tar de dem ut av samfunnet, de må lære seg å være med oss, og så må vi lære oss å være med dem.”

Videre mente vedkommende at det er viktig å jobbe med det sosiale først, heller enn fag og sa:

“Det du trenger er å ha det sosiale i boks, og det har ikke vi.”

Og:

En ting er, vi kan gjøre kjempemye, problemet er at samfunnet er ikke lagt opp til det, vi funker annerledes.”

Formålsparagrafen i opplæringsloven § 1.1 for skolen sier at «Elevene skal utvikle kunnskap for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Lovdata, 2017). Flere av respondentene ville arbeide, men opplevde det vanskelig å komme seg inn i arbeidslivet og med utfordringer i jobb.

Diskusjon

Studien viser på flere områder store sprik i respondentenes informasjon om erfaringer fra skoletiden, spesielt når det gjelder læringsutbytte, organisering og praktisering av inkluderende opplæring. Analyser av data fra studien indikerer at skolene og personalet har hatt svært ulik praksis i opplæringen av elever med Aspergers syndrom. Debatten på Stortinget i februar om autisme pekte tydelig på det samme forholdet. Det er store forskjeller i tilbudene personer med ASF mottar i de ulike kommunene (Stortinget, no, 2017). Det er også betydelige individuelle forskjeller mellom personer med Aspergers syndrom. Komorbide tilstander og sekundære vansker kan også ha påvirket behovet for tilrettelegging i skoletiden, uten at dette er spesifikt undersøkt i denne studien.

Prevalens for ASF er på rundt 1 % (Lai mfl., 2014, s. 1). Suren mfl. (2013) fant en forekomst for ASF på 0,9 % blant 12-åringer i Norge. For Aspergers syndrom er tallene noe mer usikre, men en rapport gir råd om at Helse Sør Øst må ta høyde for en forekomst på 2 av 1000 med Aspergers syndrom og HFA (Strømgren, 2007, s. 6). Dette medfører at de fleste skoler til enhver tid vil ha elever med ASF. På skoler med svært få elever kan det derimot gå flere år mellom hver gang de har elever med ASF. Pedagogisk personal vil sannsynligvis møte elever med ASF i sin praksis. Det kan variere hvorvidt nødvendig kunnskap om tilrettelegging er tilgjengelig ved skolene og hos lærerne. Tilgang til tjenester og kunnskap fra spesialisthelsetjenesten varierer også.

Studien viser at lærerne er svært viktige for elevgruppen og at det er en del felles faktorer på kvaliteter de fem beskriver som positive. De ønsker forståelsesfulle lærere som de opplever seg sett av. Resultatene fra studien samsvarer med Ervik (2003), som fant at nær interaksjon med læreren var gunstig for læringssituasjoner. Det er også samsvar på den konkrete kommunikasjonsstilen respondentene i begge studiene verdsetter. I tillegg viser studien

at mange av de anbefalte tiltakene fra Martinsen mfl. (2006) representerer en pedagogisk praksis de setter pris på. Studien peker på behovet for at lærere blir kjent med hver enkelt elev med Aspergers syndrom, og at de finner elevens områder for mestring og hvor de har behov for støtte.

Å ta den andres perspektiv kan være vanskelig for personer med Aspergers syndrom. Når de har møtt lærere som evner å se ting fra andre vinkler og er forståelsesfulle, så beskriver alle fem dette som positivt. Lærere som kompenserte for deres forståelsesvansker, er lærere de likte og som de trengte i skolen. Studien viser delvis noe av det samme som Ervik (2003) fant ved at læreren ved faglig og emosjonell støtte i form av forståelse bidrar til læring. Respondentene ønsket å lære i skolen, og de ønsket seg lærere som kunne lære dem. Lærerne må kunne mer enn sitt fag, de må kunne formidle fagstoffet, strukturere undervisningen og kommunisere tydelig og tilpasset elever med Aspergers syndrom.

Studien bekrefter heterogeniteten i gruppen mennesker med Aspergers syndrom og behovet for å tilrettelegge individuelt, men den viser også betydelige forskjeller ved lærere, i læringsmiljøer og ved pedagogisk praksis i skolen basert på respondentenes opplevelser. Studien bekrefter en høyst varierende kommunal og fylkeskommunal praksis ved respondentenes beskrivelse av egen skoletid.

Praktiske implikasjoner

Opplæringslovens § 8–2 gir skolen mulighet til å dele elever i gruppe etter behov (Olsen 2016, s. 48–49). Hovedregelen er at eleven skal ha opplæringen sin i klassen/basisgruppen, eventuelt en mindre del av opplæringen i en annen gruppe. Å finne en balanse der eleven får tett nok oppfølging fra lærer, tilrettelegging for sensoriske forhold, tilhørighet i en gruppe og mulighet til å utvikle sine evner, er skolens oppgave. Å skape et støttende miljø som respekterer og aksepterer individuelle ulikheter er essensielt (Lai mfl., 2014, s. 1).

Det fremkom stor variasjon i deres beskrivelse av sensoriske forhold som påvirket dem, og dette betyr at skolen og lærerne må se og bli kjent med hver enkelt. De må snakke

med eleven, med foreldre og med dem som har utredet eleven for å få informasjon som kan benyttes i tiltak i læringsmiljøet rundt eleven.

Flere av respondentene uttrykker behov for å lære sosiale ferdigheter tidligere i skoleløpet. De savner venner og beskriver at de vet hvem folk fra barndommen er, men venner er det få av dem som sier at de har. Forskning og arbeid med tidlig identifisering kan bidra til lavere alder for diagnostisering av Aspergers syndrom. Kunnskap om elevenes fungering og hjelpebehov ved lavere alder kan bidra til innsats tidligere i skoleløpet. Skolen skal uansett sette i gang tiltak ved behov og ikke vente til etter en eventuell utredning. Tidlig og omfattende innsats kan ha positiv effekt for sosial kommunikasjon (Lai mfl., 2014, s. 1).

Skolen og lærerne trenger støtte fra en kompetent spesialisthelsetjeneste og PP-tjeneste som er tilgjengelig og bistår med kompetanse om tiltak for elever med Aspergers syndrom. Dette gjelder også rundt de sekundære vanskene og komorbide tilstander som ofte forekommer i gruppen.

Studien gir et utvidet bidrag til fagfeltet basert på respondentenes innenfra-perspektiv. Det fremkom også erfaringer og meninger som avviker fra etablerte råd i faglitteratur om tilrettelegging for elevgruppen. Dette styrker argumentet om individuelt tilpassete tiltak for elever med Aspergers syndrom i skolen. Videre viser studien at unge voksne med Aspergers syndrom kan være en viktig kilde til mer kunnskap om hvordan skoletiden oppleves. Personlige intervjuer var en egnet metodisk tilnærming. Studien viser at de har tydelige meninger og et ønske om å bidra med sin innenfra-kunnskap om tilrettelegging i skolen.

Respondentene likte lærere som tilrettela for forståelsesvansker og var gode på mentalisering. Disse lærerne kan «se ting fra andre vinkler». Lærerens årvåkenhet for elevens persepsjon kan være et tiltak for svak sentral koherens. Strukturerte lærere og undervisning kompenserer for eksekutive vansker.

Styrker og svakheter ved studien

Det er en styrke ved studien at den fikk tilgang til et rikt datamateriale basert på de personlige intervjuene. Viktige erfaringer fra respondentenes skoletid ble kommunisert og kan være til hjelp for praktisk-pedagogisk planlegging.

Svakheter ved studien er at den er retrospektiv og at minner fra skoletiden kan være glemt eller ha endret seg. Det er også en svakhet ved studien at den ikke bygger på andre kilder enn intervjuene. Dokumenter fra skoletiden som pedagogiske rapporter, individuelle opplæringsplaner og sakkyndige vurderinger kunne belyst temaet ytterligere.

Reliabilitet og validitet

I artikkelen er det en tydelig fremstilling av hva som er data (sitater) og når sitater er tolket ved presentasjon av funn. Metodikken ved intervjuene og hvordan data er tolket i studien, er beskrevet for å styrke reliabiliteten. Det samme gjelder presentasjon av avvikende data, der sammenhengen rundt hvordan sitatene fremkom er beskrevet spesifikt. Alle respondentene kommer til orde i de fire temaene artikkelen omhandler. I kvalitative studier foregår forskningen som et samspill mellom forsker og respondent, og det vil derfor vanskelig å replisere studien.

Mye informasjon fra respondentene kan styrke validiteten i denne studien ved at det gir fylldige og relevante data. Thagaard (2013, s 41) omtaler «tykke beskrivelser» som mer enn en gjengivelse av det som er observert. Erfaringer fra undersøkelsen er at respondentene ga grundige svar og gode beskrivelser av erfaringer og meninger innenfor de temaene som ble undersøkt. Tykke beskrivelser inkluderer også tolkninger fra både respondent og forsker. Ved bruk av NVivo (2012) i denne studien er det forsøkt å redusere muligheten for at struktureringen av data blir påvirket av egen forforståelse og tilfeldigheter i kodingen.

Et forhold som kan svekke validiteten ved studien er at den eneste kilden er respondentenes minner fra flere år tilbake i tid. All informasjon er frembrakt ved et møte. Nå fikk alle respondentene intervjuguiden i god tid før intervjuene, og dette kan ha bidratt til at informasjonen de ga i intervjuene, var mer valid enn om de ikke hadde hatt denne muligheten til forberedelser. På den andre siden kan tilsendt intervjuguide medført at noen ga innøvde svar. Basert på deres egne tilbakemeldinger hadde imidlertid den tilsendte intervjuguiden trygget dem på hva de skulle stille opp på. En av dem opplyste at vedkommende hadde planlagt en del av det som ble sagt i møtet. Intervjuene inneholdt også mange oppfølgingsspørsmål som de ikke var forberedt på.

Overførbarhet

Resultatene fra studien kan ha relevans for opplæringstilbudet til andre elever med Aspergers syndrom. Resultatene tilfører fagfeltet kunnskap om tilrettelegging og om hvordan skoletiden ble opplevd for elever med Aspergers syndrom i skolen. Det finnes lite systematisert kunnskap i Norge basert på elevers egne erfaringer fra skolen. Kunnskapen fra denne studien kan derfor være relevant for lærere, arbeidsgivere og andre som i sitt arbeid eller privatliv møter eller bistår mennesker med Aspergers syndrom.

Resultater fra studien kan ikke generaliseres, men Thagaard (2013, s. 213) skriver at personer med erfaringer og kjennskap om det som undersøkes, kan kjenne igjen tolkninger som beskrives i teksten. Disse tolkningene kan gi en bedre forståelse av et fenomen. Målet med denne studien er å belyse et fenomen, lære av andres erfaringer, og at denne kunnskapen kan brukes til videre fagutvikling i skolen for denne gruppen elever.

Avsluttende kommentar

Det er et tydelig regelverk som skal sikre rettighetene til alle elever, men basert på respondentenes utsagn har de helt klart mottatt et svært varierende og ulikt opplæringstilbud. Ambisjonen om en inkluderende skole, retten til tilpasset opplæring og likeverdsprinsippet ble for flere av respondentene ikke opplevd slik intensjonen er. Studien peker på at det var et betydelig potensial for å tette gapet mellom eksisterende kunnskap om Aspergers syndrom og pedagogisk praksis i skolene i respondentenes skoletid.

Ved å lære av andres erfaringer kan kunnskapen om et fenomen utvides. Utvidet kunnskap kan bidra til utvikling av praksis hos dem som hjelper personer med Aspergers syndrom. Forbedret praksis i skolen kan bidra til økt livskvalitet. Hvis skolens praksis også bidrar til økt deltakelse i arbeidslivet på sikt, kan mer kunnskap på fagområdet også være av samfunnsnyttig verdi. Dette er momenter som er i samsvar med deler av debatten på Stortinget i februar om oppfølging av personer med ASF (Stortinget.no, 2017). Nasjonale retningslinjer og en kunnskapsbasert styrking av spesialisthelsetjenesten kan bistå skolene og PP-tjenesten med økt kompetanse på fagfeltet.

En systematisk, helhetlig og individuelt tilrettelagt opp-

læring er noen av de mest effektive tiltakene vi kjenner til for å bidra til god livskvalitet for personer med Aspergers syndrom. Dette krever kunnskap om enkelteleven. Utvidet forståelse for elever med Aspergers syndrom kan oppnås ved innenfra-kunnskap der man lytter til hva de selv mener og har erfart. Forbedret pedagogisk praksis kan oppnås ved å inkludere denne kunnskapen i utarbeiding og gjennomføring av tiltak i skolen. □

REFERANSER

- ANDERSEN, P.N., HOVIK, K.T., SKOGLI, E.W., EGELAND, J. & ØIE, M.** (2016). Utvikling av eksekutive funksjoner over to år hos barn og unge med høytfungerende autisme eller ADHD. *Nevropsykologi*, nr. 2, s. 4–13.
- ASPERGER EXPERTS.** (2016). Hentet 03.01.16 fra: <https://www.aspergerexperts.com>
- BERGERSEN, B., FOSSUM, B., STEINDAL, K. & OLAUSEN, H.U.** (2010). *Arbeidssøkere med Aspergers syndrom. Metodeutvikling og kompetanseutvikling i NAV*. Hentet 07.12.16 fra: <http://www.nevsom.no>
- CHAMBERLAIN, B., KASARI, C. & ROBERHAM-FULLER, E.** (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular classrooms. *Journal of Autism & Developmental disorders*, 37(2) s. 230–242.
- DALEN, M.** (2004). *Intervju som metode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget. Dokument 8:90 S (2016-2017). Representantforslag om en helhetlig plan for autisme. Hentet 16.06.17 fra: <https://www.stortinget.no>
- DSM-5,** (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association, Washington, D.C.
- ENGH, R.** (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ERVIK, S.N.** (2003). *Pedanten og eksentrikeren. Læring hos ungdom med Asperger syndrom: En analyse av læringsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- ETIKKOM.NO** (2017). Hentet 04.01.17 fra: <https://www.etikkom.no>
- FOSS, M.H.** (2007). *Voksne Aspergere – En brukerveiledning for venner. Hvordan vi fungerer, hvordan vi bør håndteres og praktiske tips*. Hentet 03.01.2017 fra: <https://autismesiden.no/userfiles/file/Brukerveiledning.pdf>
- FRITH, U.** (1991). (Red). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press.
- HULME C. & SNOWLING M.J.** (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Willey-Blackwell.
- KALAND, N.** (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92(02), s. 139–150.
- KUD,** (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 22.12.2016 fra: <http://www.udir.no>
- LAI, M-C., LOMBARDO, M.V. & BARON-COHEN, S.** (2014). Autism. *The Lancet*, 383, s. 896–910. PMID 24074734. DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61539-1
- LOVDATA,** (2017). Hentet 22.05.2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/Lov/1998-07-17-61>
- MARTINSEN, H., NÆRLAND T., STEINDAL, K. & TETZCHNER, S. VON.** (2006). *Barn og unge med Asperger-syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NVIVO** (2012). *NVivo kvalitativ data analysis software, (Version 10)*. QRS International Pty Ltd.
- OLAUSSEN, E.J.** (2016). Studenter med ADHD og Aspergers syndrom. En veileder for innsikt, forståelse og kunnskap om tilrettelegging. Universellrapport 1, Hentet 03.01.2017 fra: <http://www.universell.no>
- OLSEN, M.H.** (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex as.
- STORTINGET.NO.** (2017). Hentet 11.03.2017 fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-ogpublikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2016-2017/refs-201617-02-07?m=1>
- STRØMGREN, B.** (2007). *Asperger syndrom og høytfungerende autisme. Oversikt over samtidige psykiske lidelser og forslag til behandlingssatsninger i spesialisthelsetjenesten i Helse Sør RHF*. Hentet 03.01.2017 fra: <http://www.autismeforeningen.no>
- SUREN, P., BAKKEN, I.J., AASE, H., CHIN, R., GUNNES, N., LIE, K.K.,.... STOLTENBERG, C.** (2012). Autism Spectrum Disorder, ADHD, Epilepsy, and Cerebral Palsy in Norwegian Children. *Pediatrics*, 130(1), s. 152–158. DOI: 10.1542/peds.2011-321
- SUREN, P., BAKKEN, I.J., LIE, K.K., SCHØLBERG, S., AASE, H, ... STOLTENBERG, C.** (2013). Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 133(18), s. 1929–1934.
- THAGAARD, T.** (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Faktabokforlaget. Vigmostad og Bjørke AS.
- THOMASSEN, M.** (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNICUS.NO.** (2016). Hentet 15.09.2016 fra: <http://www.unicus.no/>
- WHO.INT.** (2016). Hentet 10.12.2016 fra: <http://id.who.int/icd/entity/120443468>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (1992). *ICD – 10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*, WHO, Sosial- og helsedirektoratet, Gyldendal Akademisk, tilrettelagt av KITH, Hentet 26.12.2016 fra: <https://ehelse.no>



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (68.000 lesere/TNS '16)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 8.500,-
eks. mva.**
*(Ordinær pris
kr 11.500
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21.

Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv

Professor Sven Nilsen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er redaktør for boken *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*.

Boka er delt inn i tolv kapitler og tar opp ulike temaer innfor området inkludering og mangfold. Alle bidragsyterne/kapitelforfatterne er i likhet med Sven Nilsen medlemmer i forskergruppa som har samme navn som boken «Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv». Bidragsytere er: Jorun Buli-Holmberg, Monica Dalen, Liv Duesund, Veerle Garrels, Liv M. Lassen, Liv Heidi Mjelve, Ivar Morken, Geir Nyborg, Anne-Lise Rygvold, Hanne Marie Høybråten Sigstad, Kjell Skogen og Steinar Theie.

Det er ingen tvil om at dette er en faglig sterk forskergruppe som sammen har skrevet en engasjerende og aktuell bok. Det er ikke et enkelt faglig landskap forfatterne skal belyse. I hvert av kapitlene benytter forfatterne seg av sin spesielle kompetanse og fagkunnskap. Hovedfokuset er på skolen, men noen av kapitlene retter seg mot barnehage. Sentrert rundt hovedtemaet inkludering og mangfold drøftes

ulike problemstillinger knyttet til en barne- og elevgruppe med svært varierende bakgrunn og forutsetninger.

Kapitlene spenner bredt og viser til det mangfoldet av barn og elever som finnes i dagens barnehager og skoler. Boken vektlegger deres rett til aktiv deltagelse i det sosiale og faglig-kulturelle fellesskapet i utdanningsløpet, samtidig som opplæringstilbudet skal tilpasses den enkeltes forutsetninger. Sven Nilsen fremhever følgende (s. 30) «i en inkluderende skole skal elevenes opplevelse av inkludering ikke bare være avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta». Videre på samme side skriver han «Å omsette intensjonen om inkludering til inkluderende praksiser er krevende prosesser, som er avhengig av et samspill mellom mange faktorer». På et overordnet og prinsipielt nivå drøftes dilemmaer, motsetninger og hva som utfordrer ambisjonene om mangfold og inkludering. I enkelte kapitler vises det til mer lokale praksiser, noe som fører til at man til sammen får et mer kritisk, nyansert og reflektert syn.



SVEN NILSEN (RED.)
*Inkludering og mangfold: sett
i spesialpedagogisk perspektiv*
Universitetsforlaget, 2017
ISBN: 9788215027760

Hvert kapittel kan leses for seg, for eksempel av studenter som søker kunnskap om en bestemt elevgruppe. Samtidig gir de ulike kapitlene samlet sett en bredere og dypere innsikt i tematikken. Tematikken i denne boken er svært aktuell og bør interessere mange, ikke minst sett i lys av Barneombudets fagrapport 2017: *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*, og forskningen i SPEED-prosjektet (ledet av professor Peder Haug) og deres funn. Politikere bør lese boken som grunnlag for kunnskap og debatt. Boken anbefales for lærere i hele utdanningsløpet, skoleledere og ansatte i PPT, for forskere og fagfolk som arbeider med skole og utdanning, og for studenter i spesialpedagogikk, pedagogikk og lærerutdanning. Noen av artiklene kan kreve mye når det gjelder evne til refleksjon og dybdelesing for å oppfatte det faglige innholdet, og kan derfor være litt vanskelige for den uerfarne student. Selv vil jeg si: les og lær! Boken byr på spennende forskningsbasert innsikt i de ambisiøse intensjonene om inkluderende praksiser i møte med mangfoldet i dagens barnehage og skole.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESP 2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK ØKER!
Nå har vi
68.000
lesere!
(TNS 2016)

spesialpedagogikk 0517

12
Kvalitet og profesjonshelt arbeid i barnehagen

28
Den store og lille avsnitt - eller den medlemsveger?

86
Oppvekst med tilsvarende egne og andres



Språkstimulering i et literacy-perspektiv i overgangen barnehage-skole

Denne artikkelen utforsker forskning som viser hvordan språk og barnefag sammen kan utarbeides og god språkkultur for å skape den beste mulige læringsmiljøet for barnefagssammenheng i et bredt skolelag.

av **ANNE KROG**

Barne har selvfølgelig med seg. (Linné) er en bok som er relevant, men også relevant i praksis. Den handler om hvordan barn lærer språk og literacy i barnehage og skole. Den gir gode råd til hvordan man kan støtte barns språklige utvikling og literacy i barnehage og skole. Den gir også gode råd til hvordan man kan støtte barns språklige utvikling og literacy i barnehage og skole. Den gir også gode råd til hvordan man kan støtte barns språklige utvikling og literacy i barnehage og skole.



Forskjellene er store når det gjelder hvordan omgivelsene interagerer med barn om tekster.

FOR SK NINGS DEL

Forskningartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt et rengjørings- og innholdsrevureringssystem.

Se forfatterveiledningen på www.utsd.no/utdanning/spesialpedagogikk/

Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.

spesialpedagogikk 0417

04
Å lære kommunikasjon

28
«Kan du lese bok eller bilde?»

86
Sitt barns mediekompetanse er viktig å utvikle



spesialpedagogikk 0317

04
SAMMELT trykknapp i barnehagen

12
Kjære lærer, skjønner du hva det er med meg?

19
Uten mål og mening



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 450,- for ordinært abonnement

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

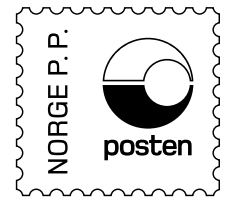
SPELALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utsdanningnytt.no/spesialpedagogikk





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Spesialpedagogisk kompetanseutvikling: Edvard Befring og Eva Simonsen har skrevet en artikkel om hvordan faget spesialpedagogikk har utviklet seg fram til i dag. **Arbeid med gjenopprettende prosesser i konflikthåndtering:** Artikkel av Hege Seljebø. **Inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede elever – konsekvenser for fellesskapet:** Artikkel av Liv Synnøve Dahl, Grethe Kruse Aas og Nina Skau Høksnes. **Høyt-fungerende jenter/kvinner med autisme i ungdoms- og voksenalderen:** Artikkel av Nils Kaland. **Spesialundervisning for elever med generelle lærevansker – et nødvendig område?** Artikkel av Rune Hausstätter. **'Jeg fikk utfordret meg selv!' – elevsentrert læring for elever med utviklingshemming:** Artikkel av Veerle Garrels.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no