

# 05 spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Døve barn og språkutvikling 12 Pedagogiske tiltak for barn med ADHD 20 Mestring i matematikk 33 Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid



# Diagnostisering



Ellen B. Ruud

*Å sette en diagnose på noen* er et alvorlig ansvar, og det kan skape splid og uenighet både blant fagfolk og legfolk noe Inge Jørgensen problematiserer i sitt innstikk i denne utgaven av Spesialpedagogikk. Diagnosene vi benytter i Norge bygger på diagnosemanualene DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD-10 (The International Classification of Mental and Behavioral Disorders). I løpet av de neste tre årene skal begge disse to store internasjonale manualene for diagnostisering lanseres i nye utgaver. I mai 2013 slipper American Psychiatric Association femte versjon av diagnosehåndboken DSM. To år senere kommer WHO med ny versjon ICD, som er den manualen som de fleste europeiske landene bruker.

*Diagnosesystemer* og beskrivelser av menneskelig atferd er menneskeskapte og oppstår som et resultat av kunnskap, tradisjoner, ideologier og andre forhold. Det betyr at diagnoser oppstår og endrer seg over tid, i takt med ny erkjennelse og nye behov. Diagnosen ADHD (el. hyperkinetisk forstyrrelse) er av noen hevdet å være et eksempel på en ny type diagnose som «sykeliggjør» normal atferd hos barn og voksne. Framveksten av det moderne samfunnet der det stilles høye krav til sosiale ferdigheter, selvdisiplin og tilpasning i barnehage, skole og arbeidsliv, kan gjøre at flere får vansker. Enkelte vil hevde at det er disse kravene til atferd som igjen fører til en vekst i diagnoser som for eksempel ADHD og Aspergers syndrom.

*Selv om diagnosemanualene* nå får en tiltrengt fornying i lys av nyere kunnskap og forskning, kommer vi ikke forbi det faktum at diagnoser alltid til en viss grad vil bygge på klinisk skjønn. Det er f.eks. det gjennomgripende mønsteret av konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet som oftest vil være det som gjør at foreldre, barnehage og skole kontakter PPT og andre linjetjenesten med tanke på utredning av en mulig ADHD-diagnose. Det finnes imidlertid ingen enkel test som kan avgjøre dette. Verken blodprøver, røntgen eller nevropsykologiske undersøkelser kan gi et helt sikkert svar. Diagnostisering av ADHD baserer seg derfor i hovedsak på vurdering av barnets atferd over tid, i ulike situasjoner og i forhold til kontekst og bør derfor gjøres med en stor grad av ydmykhet.

*Det finnes både fordeler og ulemper* med å få stilt en diagnose. I mange tilfeller kan en diagnose gjøre sannsynligheten større for at barnet får den oppfølging det har behov for, selv om det ikke er noen automatikk i dette. En ulempe mange peker på kan være en stigmatisering og at noen ser diagnosen mer enn barnet bak diagnosen. Av den grunn er det som Sanne og Flaten påpeker i sin artikkel, viktig å bli påminnet at samme diagnose ikke nødvendigvis medfører at barna trenger

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

## Utgiver

Utdanningsforbundet

## Redaktør

Ellen B. Ruud  
ellen@spesialpedagogikk.no

## Markedskonsulent

Hilde Aalborg  
hilde.aalborg@udf.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

Hilde Aalborg  
Telefon 24 14 20 74  
annonser@spesialpedagogikk.no

## Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74  
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.) Ved kjøp av  
over 10 eks gis 15 % rabatt.

## Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt  
juni og juli. Siste uke hver måned.  
Gj.sn. opplag 6538 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 opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: iStockphoto  
Årgang 77  
ISSN 0332-8457





I møte med andre døve  
føler ikke døve seg  
funksjonshemmet.

artikkel side 4



Sentralt i denne tenkningen blir å  
kunne kartlegge elevens utbytte av  
opplæringen.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4 Døve barn og språkutvikling<br/>Marianne Pilskog Nyhus</p> <p>12 Pedagogiske tiltak for barn med ADHD<br/>Bjarte Sanne og Kirsten Flaten</p> <p>19 ADHD – overdiagnostisering av<br/>desemberbarna<br/>Inge Jørgensen</p> <p>20 Mestring i matematikk<br/>Ludvig Forthun og Olav Lunde</p> <p>30 Bratt læringskurve<br/>Beate Heide</p> | <p>33 Ungdom med særskilte behov<br/>– frå trygd til arbeid<br/>Fagfelleverdert artikkel av Eli Fjeldseth Røys</p> <p>42 Effekten av tiltak med sosiale historier<br/>overfor barn med autisme og Aspergers<br/>syndrom<br/>Fagfelleverdert artikkel av Nils Kaland</p> <p>55 Bokmelding</p> <p>57 Nye bøker</p> <p>58 Stillingsannonser</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

# Døve barn og språkutvikling

## – flere veier og ulike perspektiver

Forfatteren av denne artikkelen har selv vokst opp med hørselshemming og deler her noen av de erfaringene hun har gjort. Hovedfokuset for artikkelen er hvordan fagpersoner kan hjelpe foreldre å gjøre gode informerte valg for sine hørselshemmede barn med hensyn til deres språkutvikling.



**Marianne Pilskog Nyhus** arbeider som høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag avdeling for lærer- og tolkeutdanning.

Å bli foreldre til et barn er en stor omveltning i livet. Forskere har pekt på foreldres evne til å tillegge spedbarns handlinger intensjon og mening fra første stund. Fra første levedag formidler foreldre kulturelle normer og forventninger når de leser og tolker barnets aktivitet (Evenshaug og Hallen, 1991).

Hørsel er en av de viktigste sansene med hensyn til samhandling, kommunikasjon, utvikling og læring. Å oppdage at ens barn ikke hører kan derfor oppleves som et sjokk. Alle barn har de samme grunnleggende behovene for fellesskap, mestring og anerkjennelse, men så opplever foreldrene at det stilles uvante betingelser for å nå fram til barnet. Hva betyr dette for barnets videre utvikling og læring? Foreldrene står overfor en oppgave som forutsetter en kompetanse som de ikke har (Grønlie, 2005).

Det er ulikt hvordan familier til døve barn takler at barnet ikke hører. Felles for de fleste er at de får en merbelastning når det gjelder å mestre dagliglivet. Foreldrene går gjennom en sorgreaksjon. For å komme gjennom slike reaksjoner må foreldrene få hjelp til å snakke om følelsene de har og om barnets framtid (Grønlie, 2005). Parallelt med sorgen over hørselstapet blir foreldrene stilt overfor en rekke utfordringer og vanskelige valg som de ikke alltid har grunnlag for å takle. Et spørsmål de tidlig må ta stilling til, er om barnet skal få operert inn et høreapparat av typen cochleaimplantat (CI) eller ikke. De må også ta stilling til hva slags språkopplæring barnet skal få. Skal det være fokus på enspråklig tilnærming med norsk talespråk eller tospråklig tilnærming med norsk tegnspråk og norsk tale? Foreldrene må også ta stilling til hva slags barnehage og skole barnet skal gå på. Skal barnet gå i den kommunale barnehagen og grunn-

skolen på hjemstedet eller søkes til en barnehage/skole ved hørselsfaglig kompetansesentre i Statped, eller bør man velge en kommunal skole med hørselsklasse? Ved Statped tilbys veiledning og kurs til foresatte, man kan velge mellom å følge «Se mitt språk,» et foreldreprogram med vekt på tegnspråkopplæring, eller «Hør mitt språk,» et foreldreprogram med vekt på stimulering av talespråklig utvikling tilpasset hørselshemmede barn som skal lære tegnstøtte. Valgene som blir tatt tidlig, har store konsekvenser for barnets opplæring, utvikling og identitet. Foreldrene er avhengig av hjelpeapparatet og rådene som de får i den viktige fasen med å ta inn over seg at barnet ikke hører.

Hva som er best for døve barn, har i lang tid vært diskutert i ulike miljøer innen det hørselsfaglige feltet. Alle vil barnas beste, men det er uenighet om faglige vurderinger og forskning tolkes ulikt (Mo, Wie & Harris, 2001; Ohna, 2004; Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen, 2002; Wie, 2005; Holm, Kermit og Mjøen, 2005, Nyhus, 2006). Mens diskusjonen pågår blant fagfolk, står foreldrene i den posisjonen at det er de som må foreta viktige valg. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å diskutere problemstillingen: Hvordan kan fagpersoner bidra til å skape trygge foreldre som kan gjøre gode informerte valg for sine barn?

Problemstillingen interesserer meg både som fagperson og med bakgrunn i egne erfaringer med å være hørselshemmet i barndommen og få CI inn operert i voksen alder. Jeg ønsker å presentere og diskutere problemstillingen gjennom å belyse noen av de utfordringene som døve barn, deres foreldre og fagfolkene står overfor.

### Døvhets som medisinsk tilstand og som sosiokulturelt fenomen

Det er stor variasjon i hvilke konsekvenser et hørselstap får, og hvilke holdninger fagmiljøene, foreldrene og hør-



*I møte med andre døve føler  
ikke døve seg funksjonshemmet.*



## *Et spørsmål foreldrene tidlig må ta stilling til, er om barnet skal få operert inn et høreapparat av typen cochleaimplantat (CI) eller ikke.*

selshemmede selv inntar til det. En hørselshemming kan være dramatisk. Det er et sansetap som forringer menneskets tilgang til auditive språkmiljøer og kommunikasjonsrom, og kan sees som en funksjonshemming og et medisinsk/ teknisk anliggende; en tilstand som må diagnostiseres og på ulike måter behandles (Grønlie, 2005). Denne forståelsen av hørselshemming og den nå hyppige bruk av CI-operasjoner er et eksempel på det (Nyhus, 2006; Kermit, 2010). Forståelsene av hørselshemming som et medisinsk teknisk anliggende; er med det styrket. Det er pekt på at en slik forståelse ikke tar tilstrekkelig hensyn til samfunnet som omgir personene (Askheim, 2002; Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, 2011).

Mange av dem som selv er døve, misliker merkelappen «funksjonshemmet» (Haualand, 2002). I møte med andre døve føler ikke døve seg funksjonshemmet. Når døve treffes og der all informasjon er visuelt tilgjengelig, er kommunikasjonshindringer borte og døve deltar fullt og helt (Breivik, 2007; Haualand, 2002). Døvhets kan altså betraktes på to måter; den medisinske, der døvhets ses på som en mangel ved individet som en prøver å reparere, eller den kulturelle der fokus er på det språklige fellesskapet døve imellom (Haualand, 2002; Breivik, 2007). Der en medisinsk tilnærming handler om kompensering for hørselshemming, er den sistnevnte en tilnærming som anerkjenner døves kultur og tegnspråk som grunnleggende verdi i seg selv (Erlenkamp, 2007; St.meld. 35, 2007-2008). Begge perspektivene rommer deler av virkeligheten og er aktuelle. De bør begge ligge til grunn for foreldreveiledningen da det vil få betydning for hvordan foreldrene ser barnet og hvordan barnet ser seg selv.

### **CI gir muligheter**

I dag blir nyfødte hørselsscreenet i den hensikt å fange opp hørselstap så tidlig som mulig, og tidlig innsats er et gjennomgående prinsipp i opplæringen (St.meld. 16 (2006-07). Barn med moderate hørselstap får tilbud om høreapparater, mens sterkt tunghørte og døve barn får tilbud om CI-operasjon. CI har bidratt til å åpne nye muligheter for døve barns språklige og sosiale utvikling. CI er et elektronisk hjelpemiddel for de som ikke kan nyttiggjøre seg av konvensjonelle høreapparater. I Norge ble den første operasjonen med

CI på et barn gjennomført i 1988 (Norkyn, 1989). Utvikling av taleoppfattelse og mulighet til selv å kunne gjøre seg forstått via talespråket var fra starten det primære målet med en implantasjon (Mo, Wie & Harris, 2001). Ved døvhets/sterk tunghørthets velger i dag 90 prosent av foreldre å operere inn CI hos barna. Ifølge Wie (2005) tyder denne utviklingen på at antall døve i befolkningen vil bli vesentlig redusert om få år. Ennå ansees CI å være en relativt ny teknologi.

I doktorgradsavhandlingen «Kan døve bli hørende?» har Wie (2005) gjennomført den første større vitenskapelige undersøkelsen som tar sikte på å kartlegge status for de hundre første barna i Norge som hadde fått inn operert CI. Wies avhandling inneholder mye interessant informasjon fra informanter om de første hundre barna som fikk CI i Norge, og omtaler også en mengde internasjonal forskningslitteratur på området. Avhandlingen omtaler imidlertid omtrent ikke norsk forskning om pedagogisk oppfølging av barna. Studien bidrar derfor ikke til avklaring og samkjøring av fagmiljøenes synspunkter på pedagogisk oppfølging av barn med CI (Vonen, 2005). Den erfaringsbaserte kunnskapen om CI er relativt liten, og den medisinske og teknologiske utviklingen har vært kontinuerlig. Fremdeles vet vi lite om hvordan barn med CI tilegner seg språk (Holm, Kermit & Mjøen, 2005). Bare 50 % av faktorene som påvirker utbyttet av CI er så langt forklart (Wie, 2005), altså er 50 % av årsaksfaktorene ennå ikke forklart (Mjøen, 2009).

### **Uro omkring oppfølgingen av elever med CI**

Nyhus (2006) har gjennomført en kvalitativ undersøkelse som viser at forholdet mellom foreldrene og hjelpeapparatet er komplekst og rommer mange relasjoner. Foreldrene er opptatt av at Rikshospitalet og Statped har ulike roller og ansvar. Rikshospitalets ansatte sier det er opp til foreldrene hvordan de velger for sine barn. Foreldrene uttrykker at ansatte ved Rikshospitalet bør være mer nøytrale i sin fremstilling av det utbytte som CI gir. Foreldrene ønsker argumenter som taler for, men også mot CI.

Foreldrene mener også at kompetansesentra for hørselshemmede har for lite kunnskap på området. Dette bunnet i manglende informasjon om CI i forhold til hvem som kan opereres, hvordan en kan sjekke om barnet er kandidat for CI, positive og negative forhold ved CI, og hva det inne-

bærer for oppfølging og utvikling. Foreldrene opplever at det meste av informasjonen de har fått, har de tilegnet seg ved å diskutere med andre foreldre på foreldresamlingene i forbindelse med tegnspråkopplæringen. De opplever å ha gått igjennom en prosess hvor forskjellige erfaringer har brakt foreldrene videre i prosessen. De mener at Rikshospitalet er den instansen som har mest kunnskap om CI. Selv om foreldrene uttrykker tilfredshet med Rikshospitalets kunnskap om CI, var de kritiske til Rikshospitalets holdninger til tegnspråk. Foreldrene ønsker at deres barn skal bli akseptert som den de er gjennom et både- og- perspektiv med hensyn til tegnspråk og norsk. De vektlegger retten til å treffe egne valg.

Implantatet fremstilles som et gode som øker barnas mulighet til å velge. Denne forståelsen hos foreldrene ser en også i undersøkelsen til Kermit, Holm og Mjøen (2005). Deres studie viser imidlertid at CI ikke er tilstrekkelig for å utvikle pragmatiske samhandlingsmønstre basert på talespråk mellom barn med CI, eller mellom hørende barn og barn med CI. Studien viser også at det er et stort behov for fortsatt forskning på språklig samhandling mellom barn med CI og jevnaldrende. Dette gjelder språklig samhandling både på tegnspråk og med talespråk (Kermit, Holm og Mjøen, 2005).

I 2009 fikk Midtlyngutvalget i oppdrag å gå igjennom organisering, ressursbruk og resultater av spesialundervisning og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. I den sammenheng ble det bemerket at det har vært en del uro omkring oppfølgingen av elever med CI. Kunnskapsdepartementet gir derfor utdanningsdirektoratet i oppdrag å utarbeide en nasjonal veileder for hørselshemmede barn og unge. Hensikten med veilederen er å skape et likeverdig og helhetlig opplæringstilbud for hørselshemmede (St.meld. 18, 2010-2011). Veilederen (2009) gir en oversikt over sentrale rettskilder for opplæring av hørselshemmede, generell informasjon om hørselshemning, den beskriver kommunen og fylkeskommunens rolle og ansvar i forbindelse med grunnopplæringen og nevner noen aktuelle samarbeidspartnere for de barnehager og skoler som har barn og unge med hørselshemning. Veilederen sier imidlertid ikke noe om hvordan samarbeidet mellom de ulike etatene skal gjennomføres.

### **Flere veier fram til godt språk**

Foresattes valg av språk eller kombinasjoner av språk avgjør utforming av det pedagogiske opplegget for døve barn (Utdanningsdirektoratet, 2009). Foreldrene til døve barn trenger derfor allsidig og nyansert informasjon om hvilke muligheter og rettigheter deres døve barn har. Å være åpen for alternative kommunikasjonsmuligheter er viktig uavhengig av hvorvidt foreldrene velger en CI-operasjon eller ei.

Vi vet i dag at et individs utvikling er avhengig av et funksjonelt språk – et morsmål eller et førstespråk. Det igjen er avhengig av at visse grunnleggende forutsetninger er oppfylt, som for eksempel mulighet til spontan – ikke styrt – språklig utvikling, og mulighet for å vokse inn i språklige fellesskap hvor en hører hjemme på like vilkår. Språkutviklingen er med andre ord grunnleggende for barns personlige, kulturelle og sosiale utvikling (Martinsen, Nordeng, & Tetzchner, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2002).

Døve barn og deres familier har svært ulike forutsetninger når det gjelder kommunikasjon generelt og kunnskap om kommunikasjon spesielt. Det finnes ikke to like barn, ei heller to like familier. Det som er felles for barna og deres familier, er det grunnleggende behovet for kommunikasjon som alle mennesker har (Grønlie, 2005; Nyhus, 2006).

Hos hørselshemmede barn må språk og kommunikasjon tilpasses i forhold til deres hørselstap. Å velge CI bygger på ønsket om å gi barnet mulighet til å lære lyd å kjenne og gjøre lyd meningsbærende. Hvordan den enkelte vil oppleve lyden i implantatet, kan en imidlertid ikke vite noe om på forhånd. Overgangen mellom ikke lyd og lyd er stor. Barnet må gjennom en tilvenningsperiode, der hjernen skal bli vant til lyden og lære å tolke lyden som de hører. Hvor lang tid en bruker på tilvenningsfasen, varierer fra barn til barn, og den enkeltes smerteterskel avgjør hvor fort og høyt en kan gå (Nyhus, 2006). Til døvblitte barn og voksne kan en formidle hva prosessen med lydpåsetting og opptrening innebærer. Denne muligheten har en ikke i forhold til førspråklig døve barn (Nyhus, 2006). Barnets språklige konstituering kan her ikke skilles fra barnets kognitive utvikling og dannelsen av identitet (Kermit, 2006). For at barna skal lære å tolke lydsignalene de hører og for å kunne utvikle tale, trenger barn og unge med CI å være i et lydstimulerende miljø, og de trenger hjelp til å forstå de lydene de hører. Barn med CI får derfor

tilbud om lytte- og taletrening (St.meld. 18, 2010-2011). Dette er de sikret gjennom paragraf 5.1 i opplæringsloven. Men selv med et velfungerende implantat, er det mange individuelle faktorer som er med på å avgjøre om barnet blir flink til å snakke (Strand, 2003; Holm, Kermit & Mjøen, 2005). Å være i aktivitet og samspill med andre mennesker medfører også stor grad av variasjon. Ulike situasjoner krever ulike språklige ferdigheter av barnet. Det er forskjell på å delta i samtale med en voksen, i en opplæringssituasjon med flere og å være i lek med andre jevnaldrende.

For de aller fleste døve og sterkt tunghørte er tegnspråk det eneste språket de har mulighet til å lære spontant. Derfor får foreldre til sterkt tunghørte og døve barn i dag tilbud om 40-ukers modulbasert tegnspråkopplæring fra barnet er 0 til 16 år (UFD, 2001). Når barnet tilegner seg tegnspråk, tilegner det seg samtidig grunnlaget i et språkssystem. De språklige områdene i hjernen utvikler seg på samme måte som hos andre barn som lærer seg talespråket. Denne kunnskapen kan barna nyttiggjøre seg når de lærer norsk talespråk. Tegnspråk støtter barnets allmenne utvikling ved utforskning og læring gjennom språk. Den tekniske forskjellen mellom talespråk og tegnspråk ligger i det navnene angir; noen språk tales og høres, mens andre tegnes og sees (Kermit, Holm & Mjøen, 2005). Det er snakk om to fullverdige og funksjonelle språk.

På grunn av en sterk undervurdering av tegnspråkets potensial som redskap for kommunikasjon og kommunikasjonsformidling, har det ikke blitt brukt i undervisningen av døve i den grad som kunne vært ønskelig (Haualand, 2002). Likevel er tegnspråk i de fleste sammenhenger henvist å være et minoritetsspråk i forhold til talespråket (Kermit, Holm & Mjøen, 2005). Selv om norsk tegnspråk er blitt brukt i undervisning av døve barn de siste 10–20 årene, har mange lærere ennå ikke tegnspråkferdigheter på et adekvat nivå (Haualand, 2002). I dag kreves det av lærere 30 studiepoeng i tegnspråk for å undervise døve. Det sier seg selv at det ikke gir tilstrekkelige ferdigheter i tegnspråk for å kunne tilby en tilstrekkelig god språklig undervisning.

Vygotsky (2001) definerte språk som «tenkningens sosiale middel», slik at jo flere språk et menneske kunne, desto flere sosiale midler fikk deres tankeprosesser til disposisjon. Nyere tospråklighetsforskning tyder på at en funk-

sjonell tospråklighet kan være en intellektuell fordel for barnet. Å bruke tegnspråk vil derfor ikke være til hinder for utvikling av talespråket (Martin, 2003). Det synes å være slik at tospråklige skårer lavere enn enspråklige bare når tospråkligheten er knyttet til lav sosioøkonomisk status eller en stigmatisert etnisk gruppe, og de ikke får opplæring i tospråkligheten (Germundsson, 2000). Historien viser at mange med hørselstap i for stor grad har måttet slite på normalt hørende premisser, uten forståelse for sin energibruk og uten å få skikkelig lønn for strevet. De har på den måten fått ansvar for å bevise at de tilhører «høy-statusgruppen hørende» og ikke «lavstatusgruppen døve» (Grønlie, 2005). I dag vet vi at tegnspråk ikke bare er et hjelpemiddel for de som ikke hører, men at det har grunnleggende verdi i seg selv, blant annet som identitetsmerke og ekte kulturuttrykk for en språklig minoritet i det norske samfunnet (kultur og Kyrkjedepartementet, 2008). I Haualand (2002) kan man lese beretninger fra voksne døve som forteller at de lever fullverdige liv. Mange forteller at de har gått igjennom en prosess der de ender med ikke å ta lydens autoritet for gitt. Det skjer ved at en lærer å se på seg selv som likeverdig annerledes (Haualand, 2002).

### **Samarbeid og samordning i hjelpeapparatet**

Slik det er i dag, møter foreldrene fagfolk som har ulike oppfatninger om hva som er best for barn med CI. Noen blir rådet til utelukkende å satse på bruk av tale. Mens andre igjen blir oppfordret til å lære seg tegnspråk og tenke en tospråklig oppvekst med både tegnspråk og norsk, der en bruker alle tilgjengelige midler for å forstå og bli forstått. Med bakgrunn i fagfolkenes ulike anbefalinger, er det ingen lett sak for foreldrene å ta stilling til hva som vil være best for deres barn. Nylig kom Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenester (2011) med en rapport der de på grunnlag av gjennomgang av kliniske studier har forsøkt å besvare hva som er best av tale eller tospråklighet. Konklusjonen av studien ble at de ikke kan si noe sikkert om hva som er best. Nasjonalt kunnskapssenter fant ingen studier på barn som brukte talespråk og tegnspråk og heller ingen studier som målte barnas livskvalitet eller sosiale deltakelse. Studien konkluderer med at det er behov for metodologisk godt designete observasjonsstudier som følger språkutviklingen til barn med CI over tid



## *Valgene som blir tatt tidlig, har store konsekvenser for barnets opplæring, utvikling og identitet.*

og som innhenter informasjon om den språklige, pedagogiske og sosiale kontekst barna er en del av.

Å legge til rette for livskvalitet og utvikling for barn og unge med CI krever stor grad av tverrfaglighet og tverrsektoriell tenkning. Flere fagområder inngår og innehar viktig kompetanse, samtidig som ingen har kompetanse på alle områder (Nafstad, 2001). Det er derfor grunn til å spørre hvilke perspektiver vi vil ha på hørselshemmede barn og unges behov? Hva ønsker vi som fagpersoner å formidle til foreldre og barn om det å være hørselshemmet? Vi som jobber i hørselsfeltet blir sett på som eksperter på området og blir derfor hørt med hensyn til hva som er hensiktsmessig for døve barn. På den måten overleveres holdninger og forventninger til foreldrene, barna og miljøene rundt dem. Barn med CI må bli møtt på sine premisser, gis mulighet til å kjenne seg både unike og normale gjennom sin språklige tilhørighet, og tilbudet til barna og deres familier må generelt styrkes. Det gjelder både tegnspråkopplæringen og talespråkopplæringen.

### **Forfatterperspektiv og erfaringer**

I arbeid med min hovedoppgave i spesialpedagogikk; «Mamma mamma! Er det rett? Sier jeg det rett nå?» var det en av informantene som uttrykte følgende:

*«Jeg syns det er kjempebra at du som døv tar denne oppgaven, siden du har CI så skjønner du veldig mye av det vi foreldre sier. Mange av de situasjonene jeg sier til deg de vet du. Du vet alle nedturene og du vet alle godene. Jeg håper at de fagfolkene som får sjansen til å lese denne oppgaven leser den og lytter til den, for vi foreldre blir ikke så mye lyttet til» (Nyhus, 2006, s. 32).*

Med min bakgrunn som tunghørt, døvblitt og CI-bruker har jeg min egen førstehåndskunnskap om det å være hørselshemmet. Jeg har vært igjennom mange av de samme prosessene som døve barn og deres foreldre. Det at jeg deler mine private erfaringer må ikke forstås dit hen at andre hørselshemmede/CI-brukere ikke kan ha sine unike og indvidspesifikke erfaringer. Jeg ser imidlertid nødvendigheten av å presentere noen av mine erfaringer her da det er med å påvirke mitt forfatterperspektiv og de synspunktene jeg her presenterer. Det får så bli opp til dere lesere å vurdere hvorvidt mine erfaringer er relevante for artikkelen og problemstillingen som her presenteres.

I min oppvekst bodde jeg sammen med mamma og pappa i en liten bygd på Vestlandet. Etter som jeg ble eldre, mistenkte foreldrene mine at jeg hørte dårlig, da jeg ikke reagerte slik som andre barn når de ropte på meg. Jeg ble undersøkt av lege, og det ble bekreftet at jeg hørte dårlig. 4 år gammel fikk jeg høreapparat. Jeg var i oppveksten aktiv både blant venner og med idrett. Foreldrene mine støttet meg og fulgte meg på ulike arenaer. Hørselen ble etter hvert stadig dårligere. Høreapparatene ble flere ganger byttet ut med nye og sterkere apparater. Jeg trøstet meg selv og mine foreldre med at det var mange som hadde det verre enn meg. Trass det merket også jeg at situasjonen endret seg. Jeg ble avhengig at folk snakket direkte til meg for å kunne være med i samtalen. I samtaler med flere ble det vanskelig å delta. Jeg var derfor heldig som hadde en nær og god venninne som skjønte min situasjon. På tomannshånd med henne fikk jeg utfyllende referater av hva andre hadde sagt og gjort. På den måten følte jeg at jeg i noen grad var involvert i det som skjedde rundt meg. Situasjonen førte imidlertid til at jeg etter hvert ble mer passiv og usikker.

16 år gammel ble jeg erklært døv av en lege. I dette møtet ble det samtidig gitt et lite håp om at det var noe som kunne hjelpe. Det fantes nemlig en operasjon som gjorde det mulig å operere inn noe hørsel, nemlig et cochleaimplantat, CI. Jeg ble utredet, men fikk avslag på operasjon på grunn av noe utnyttelse av gjenværende hørselsrest. Jeg begynte på videregående skole, fikk tolk og lærte meg å avlese tegnspråk. Etter videregående bestemte jeg meg for å lære, praktisere og kommunisere bedre på tegnspråk og reise til Ål folkehøyskole og kurscenter for døve som tilbyr linjer for å lære tegnspråk. I dette møtet åpnet det seg en ny verden for meg. Endelig kunne jeg selv få bestemme hvilken samtale jeg skulle være aktiv i.

I løpet av dette året forsvant også den siste rest av hørsel, og jeg ble på nytt innkalt til sykehuset. Da jeg kom frem viste det seg at det var satt av tid for operasjon allerede neste dag, mens jeg selv trodde jeg skulle på ny utredning. Jeg ble anbefalt å slutte på folkehøyskolen fordi jeg burde være i et hørende miljø etter operasjonen. Jeg valgte da å si nei til operasjon. Året etter begynte jeg på høyskolestudium og var da aktiv både i et hørende og et tegnspråklig miljø. Jeg tok da initiativ til å få vurdert CI-operasjon og følte at jeg var klar

for å la meg operere. Responsen fra sykehuset var positiv, og like etter fikk jeg operert inn CI, da 20 år gammel. Selv om opptreningen etter operasjonen var krevende, er dette et valg jeg aldri har angret på. CI er med å gjøre min hverdag lettere.

Av og til opplever jeg det som godt å ha muligheten til å kunne slå av apparatet og bare være døv. Ikke alle lyder er gode lyder. Glad er jeg også for at jeg lærte meg tegnspråk skikkelig. Det gjør at jeg nå kan veksle mellom «to verdener» og to språk. I dag er jeg aktiv både blant hørende og døve. Jeg er gift med en hørende mann og har tre flotte hørende barn. Min mann kan tegnspråk, og mine barn har lært hvordan de skal oppnå kontakt med meg og kommunisere med meg i ulike situasjoner. I vår familie bruker vi både tegnspråk og norsk. Jeg har både døve og hørende venner. Jeg arbeider på en arbeidsplass der alle mine nærmeste kolleger kan og bruker tegnspråk i arbeidet. Norsk er fremdeles mitt første språk, og selv om CI har vært med å gjøre min hverdag lettere opplever jeg også i dag situasjoner der hørselen ikke strekker til. Fordi jeg kan tegnspråk kan jeg likevel være aktiv i disse situasjonene da jeg kan benytte meg av tolk og på den måten ha tilgang til det auditive samspillet.

Som barn var det vanskelig for meg å akseptere hørselstapet fullt ut. Jeg ønsket ikke å bli sett på som annerledes. I forbindelse med skolegangen brukte jeg mye energi på å forklare hva jeg trengte for å kunne delta i det faglige og sosiale samspillet som utfoldet seg i skolehverdagen. Lærerne sa de forsto situasjonen, men ofte opplevde jeg at de ikke forsto. Jeg hadde også ett sett ulike strategier for å mestre hverdagen på skolen. Ikke alle strategiene var til mitt eget beste. Ofte handlet det om og ikke å være så synlig. Jeg opplevde at det var mye fokus på mitt hørselstap. Hverdagen var preget av mye stress. Bare sammen med familien, min venninne og på idrettsbanen kunne jeg slappe av og være meg selv. Situasjoner jeg som barn opplevde som stressende kan jeg i dag overlate til tolkene og ordne opp i. Det fører til at jeg kan slappe av og likevel være en del av det som skjer rundt meg som likeverdig deltaker, også der flere er til stede i kommunikasjonssituasjonen. I tillegg er det godt å kunne oppsøke og være en del av ett miljø sammen med andre med lignende erfaringer.

### **Samspill gir utvikling**

Gruppen av hørselshemmede vil også i framtiden bestå av døve, tunghørte og CI brukere med individuelle forutsetninger og behov. Diskusjonene om det «rette» CI-perspektivet handler til syvende og sist om hvilket menneskesyn man har. Hvordan en ser barnet og hvordan en vil at barnet skal se seg selv. Barn spiller seg i omgivelsene, og lærer å forstå seg selv gjennom samspill med andre eller mangel på sådan. Frønes (1994) framhever spesielt jevnaldrenes betydning for tilegnelse av kommunikativ kompetanse. Denne kompetansen kan bare erverves via handling gjennom språklig samhandling og interaksjon. Det å ha mulighet til å delta i en gruppe av viktige jevnaldrende gir læring og utvikling.

Studier av funksjonshemmede barn i sitt nærmiljø viser at disse barna ofte er sosialt isolerte eller i alle fall marginaliserte blant jevnaldrende (Askheim, 2001). Beskrivelsene viser seg å gå igjen i flere studier, og undersøkelsen til Kermit, Holm og Mjøen (2005) viser at en kan anta at dette også gjelder barn med CI.

Med bakgrunn i litteraturstudier, egne erfaringer og funn mener jeg å kunne si noe om hva som viktig innenfor utdanning, opplysning og veiledning knyttet til hørselshemmede barn og deres foreldre:

- å sette ord på teorien og praksisen i de ulike holdninger som en finner innenfor et anerkjennende versus et kompenserende syn på hørselshemming.
- å informere om hva slags faktorer som må være til stede for å skape trygge, selvsikre og kunnskapsrike barn som trives med seg selv.

For å oppnå dette trenger foreldrene informasjon og problematisering av vanskelige spørsmål om hørselstap og kommunikasjon. Foreldrene må informeres om at barn med sammenlignbare utgangspunkt oppnår forskjellige resultat avhengig av hva slags påvirkninger de blir utsatt for. Selv om læring kan sees på som en personlig prosess, konstrueres kunnskapen i en sosial kontekst. Den sosiale konteksten må derfor være fokus, og en må tilrettelegge for deltakelse og mestring i samhandling med andre. Med bakgrunn i denne viten må vi som fagpersoner gi faglige og velbegrunnede råd om hvordan en kan oppnå dette. Det avvikende må ikke bli så

fremhevet at man ikke lenger ser barnets ressurser. Barnets potensial og muligheter er det vi må ha i sentrum. Målet må være å skape et profesjonelt nettverk med fagpersoner med ulike arbeidsoppgaver men med felles plattform. Alle bør ha høy kvalitet på veiledningen, en åpen dialog mellom seg selv og foreldrene og evne til å se det enkelte barnet, dets muligheter og behov. Om fagfeltene klarer å enes og samarbeide til beste for barna gjenstår å se. På vegne av barna og deres foreldre håper jeg det!

#### REFERANSER

- ASKHEIM, O.P.** (2002). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal.
- BREIVIK, J.K.** (2007). *Dø identitet i endring: Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EVENSHAUG, O. & HALLEN, D.** (1991/2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FRØNES, I.** (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FUNKSJONSHEMMEDES FELLESORGANISASJON** (2011). <http://www.ffo.no/no/Om-FFO/Definisjoner/>
- GERMUNDSSON, O.E.** (2000). *Du er verdifull. Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano.
- GRØNLIE, S.M.** (2005). *Uten hørsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUALAND, H.** (2002). *I endringens tegn – virkelighetsforståelse og argumentasjon i døvebevegelsen*. Oslo: Unipub.
- HJULSTAD, O., KRISTOFFERSEN A.E., OG SIMONSEN, E.** (2002). *Barn med cochleaimplantat, Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- KERMIT, P., HOLM, A. & MJØEN O.M.** (2005). *Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag avdeling for lærerutdanning og tegnspråk.
- KERMIT, P.** (2010). *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn: en undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Trondheim: NTNU
- KUF** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- KUF** (2001). *Å høre eller ikke høre – innstilling om hørselshemmede i skolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRINGA** (opplæringsloven) § 2.6 og § 5.1.
- MARTIN, M.** (2003). *Språket blir født i hjernen, ikke i ørene! Døvestidsskrift, 7, s. 20–22.*
- MARTINSEN, H., NORDENG, H. & TETZCHNER, S. VON** (1990). *Tegnspråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELDING TIL STORTINGET 18** (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MJØEN, O.M.** (2009). *Barn med cochleaimplantat og sosialt samvær med hørende barn i barnehage og skole*. Masteroppgave. NTNU, Trondheim.
- MO, B., WIE, O.B. & HARRIS, S.** (2001). *Cochleaimplantat – et nytt liv for døve? Medicinsk årbog 2001* (s. 51-58). København: Munksgaard Forlag.
- NAFSTAD, A.** (2001). I: Simonsen, E., Breilid, N., Jochumsen, U., Kristoffersen, A. E. (2002). *Utvikling og livskvalitet. Rapport fra nordisk konferanse i Oslo 21.–23. november 2001*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- NASJONALT KUNNSKAPSSENTER FOR HELSETJENESTER** (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat*. Kunnskapssenteret nr. 15–2011.
- NASJONALT KUNNSKAPSSENTER FOR HELSETJENESTER** (2011). <http://www.kunnskapssenteret.no/Nyheter/Bare+talespr%C3%A5k+%E2%80%93+eller+ogs%C3%A5+tegnspr%C3%A5k%3F.13078.cms>
- NORKYN, K.** (1989). *Refleksjoner omkring arbeidet med et cochlea implantat barn*. Trondheim: Vikhovtrykk.
- NYHUS, M.P.** (2006). «Mamma mamma! Er det rett? Sier jeg det rett nå?». Trondheim: NTNU.
- OHNA, S. E.** (2004). I: Høie, G. & Kristoffersen, A.E. (red): *Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen – et case å lære av?* Artikkelsamling fra nordisk konferanse 27–28 november 2003. Oslo: Skådalen kompetansesenter
- SIMONSEN, E. & KRISTOFFERSEN, A.E.** (2001). *Forskning om barn med cochleaimplantat – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- ST. MELD. NR. 35** (2008) Mål og meining. Ein heilskapeleg språkpolitikk. Kultur- og kirkeped.
- TETZCHNER, S. VON & MARTINSEN, H.** (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkoplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk – og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal.
- TETZCHNER, S. VON** (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal.
- KUF** (2001). *Å høre eller ikke høre – innstilling om hørselshemmede i skolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Veileder\\_for\\_barn\\_og\\_unge\\_med\\_horselshemming.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf)
- VONEN, A.M.** (2005). *Fagartikkel kan døve bli hørende? Døves tidsskrift, 3, s. 25–27.*
- VYGOTSKY, L.S.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- WIE, O.B.** (2005). *Kan døve bli hørende? – En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.



*La barnet oppleve at du er en trygg støtte som vil det vel.*

# Pedagogiske tiltak for barn med ADHD

Barn med ADHD har en svikt med hensyn til å kunne «sortere» stimuli utenfra og impulser innenfra. Støtten fra omgivelsene er grunnleggende viktig. Det at lærer tar dette på alvor kan gjøre stor forskjell i livet til et barn.



**Bjarte Sanne** arbeider ved Førde BUP.



**Kirsten Flaten** arbeider ved Førde BUP og Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Kjernesymptomene ved ADHD (hyperkinesi/hyperaktivitet) er oppmerksomhetssvikt, motorisk uro og impulsivitet. Årsaksforholdene vedrørende tilstanden er omdiskuterte, men de fleste forskerne på området er enige om at biologiske forhold utgjør en viktig del av årsaksforklaringen (Sagvolden & Zeiner, 2006) og at barn som lider av denne tilstanden, har en helt reell forstyrrelse av funksjoner – det er ikke bare slik at barnet ikke har fått grenser nok (Barkely, 2006). Som for de fleste forstyrrelser, vil omgivelsene i stor grad være avgjørende for nivå av symptom (Goldstein, 1999). Det innebærer at god tilrettelegging kan føre til reduksjon av symptomer og hindre tilleggsvansker som forsterker vankebildet. På den andre siden vil symptomene bli forsterket hvis barnet blir gitt for store utfordringer på de områdene som er vanskelige, med påfølgende sekundærvansker.

Det anbefales at man tilpasser ut fra en multimodal tenkning, dvs. at en ser på alle arenaer der barnet skal fungere og setter inn den støtte og tilpasning som det enkelte barn

trenger. Dette må gjøres i nært samarbeid med andre viktige aktører i barnets liv (Farrelly, 2011). En ansvarsgruppe, der foreldre, lærer, fastlege, PPT, BUP og eventuelt andre involverte deltar, kan være et nyttig forum for drøfting. Teamarbeid og gjensidig støtte er en suksessfaktor i slike grupper. Barn med ADHD kan på grunn av sin atferd lett oppfattes som å være uintelligente, noe som vanligvis ikke er tilfellet, da de i utgangspunktet har like gode evner som andre barn. Men de har vansker med å få utnyttet evnene sine på grunn av oppmerksomhetssvikten, impulsiviteten og den motoriske uroen (bl.a. Sattler, 1992). Den inkonsistente arbeidsstilen er bl.a. blitt kalt tryllekunstnereffekten «nå ser du det – nå ser du det ikke» (Godstein, 1999). Her vises det til at barn med ADHD kan prestere svært godt, for så ikke å få til samme type oppgave neste gang denne presenteres. Hvor mye de erverver seg av skolekunnskaper, avhenger derfor i stor grad av de pedagogiske strategiene som brukes.

Rådene som blir presentert i denne artikkelen, rettes særlig mot skolen, men har også nytteverdi for foreldre. Barn med ADHD vil oftest ha behov for tiltak på flere arenaer, dette vil ikke bli behandlet i denne artikkelen. Her blir også presentert en rekke forslag til hvordan man kan legge best mulig til rette for barnet, men det innebærer ikke at alle tiltak vil passe for alle barn med en ADHD-diagnose. En felles diagnose fører ikke til at barna er helt like eller har helt sammenfallende behov. Tiltak bør derfor tenkes individuelt, man må kjenne både barnets behov og omgivelsene tiltakene skal fungere i. Likevel har ofte barn med ADHD en



# God tilrettelegging kan føre til reduksjon av symptomer og hindre tilleggsvansker som forsterker vanskebildet.

del sammenfallende behov som det er viktig å være klar over. Artikkelenes råd er hentet fra egne og kollegers erfaringer, samt nasjonale og internasjonale autoriteter på feltet. Ikke minst har vi brukt Parker og Strand (1997). Se for øvrig referanselista.

## Generelle råd

Barn med ADHD, som andre barn, trenger først og fremst å vite at de er likt og respektert av den voksne personen. Den voksne, enten foreldre eller lærer, må være interessert i å forstå det enkelte barnet og ha et ønske om å se det vokse og utvikle seg på en god måte. Overordnede mål, som man bør ha i bakhodet når man er sammen med barna, er tålmodighet, utholdenhet og fokus på det som er bra. La barnet oppleve at du er en trygg støtte som vil det vel. Da er det lettere for barnet å følge de rådene du gir. La oss nå ta en titt på noen av de tingene som er til hjelp for barn med ADHD i en skolesammenheng:

**Konsekvens** Barn med ADHD har et kort tidsperspektiv. Derfor trenger de nokså umiddelbart å oppleve en konsekvens av sine handlinger for å kunne lære – en belønning eller en type negativ konsekvens. Atferdsterapeutiske intervensjoner er altså viktige og nødvendige både hjemme og på skolen. Positiv atferd skal belønnes, vanligvis ved å rose eller oppmuntre, og ofte ved bruk av en eller annen form for tegn-økonomi. Uønsket atferd må umiddelbart bli møtt med en mild negativ konsekvens. Det foreslås at tidstakere brukes hyppig – etter et på forhånd bestemt tidsrom ringer en bjelle (ev. bruk av timeglass), og hvis målet er nådd, gis belønning i løpet av få sekunder (for eksempel et tegn – smilefjes eller lignende). En klokke (eller en anretning som piper) er det mest effektive, og kan enkelt brukes hjemme. Men på skolen, og spesielt i klassen, er det ikke så lett å bruke innretninger som lager lyd, og et timeglass kan brukes isteden.

Ved administrering av konsekvenser, husk følgende: Det er svært viktig at den voksne forklarer barnet nøyaktig hvilken atferd som belønnes (eller som forårsaker tap av belønning). Vær kort og tydelig når du forklarer. Belønninger mister ofte sin effekt ganske raskt. Stjernediagrammer og klistremerker kan fungere godt for et par uker, men mister så effekt. Belønninger må ha nyhetens interesse. Ved oppstart

av et belønningsprogram bør en planlegge å variere belønningene fra tid til annen, og noe nytt bør alltid være til stede i systemet.

**Struktur og rutiner** Barn med ADHD profiterer på stabilitet og forutsigbarhet, inkludert det å ha samme lærer(e) over lang tid og det å ha samme rutiner fra dag til dag. Dersom rutinene skal endres, bør de bli informert på forhånd. Generelt er det viktig å informere disse barna på forhånd om hva som kommer til å skje. En viktig regel: Hvis noe må endres, ta én ting om gangen.

Pass på at det er klare regler for oppførsel og at konsekvensene av å bryte reglene er klart og konsekvent overholdt.

Læreren bør sikre en god struktur ved å la ting skje på faste tider av dagen/uken. Lærer bør også hjelpe barnet til å huske denne strukturen ved hver dag å gå gjennom planen for dagen sammen med det. Barnet må i god tid på forhånd bli informert om:

- *når* visse ting skal skje
- *hvor* det vil skje
- *hvem* som kommer til å være der
- *hva* som skal skje

Hvis planen blir endret fra en dag til en annen, og barnet blir informert samme morgen om endringen, vil det gi en skikkelig dårlig start på dagen. Ofte vil hele dagen påvirkes negativt. Derfor, informer barnet dagen før om endring av planen. Husk at stabilitet, regler, struktur, rutiner og forutsigbarhet sammen med lærerens vennlighet og oppmerksomhet, skaper trygghet for barnet. Dette er svært viktig for læring og mestring.

**Klasserommet** Det er sterkt å anbefale å ha barn med ADHD i en liten klasse, siden det er mye lettere å holde på oppmerksomheten når antallet medelever er lavt (jo flere elever, desto mer distraksjoner). Det bør være litt plass mellom pultene. La barnet sitte på et bestemt sted i klasserommet, helst i nærheten av lærerens pult (spesielt hvis læreren er eneste voksenperson i klassen) slik at denne kan vie mer oppmerksomhet til elevens behov. Barnet kan også sitte bak i klasserommet og ha oversikt over hva som skjer i klassen. Dette fører vanligvis til mindre distraksjon da barnet kun trenger

å ikke opp for å se hva som skjer. Unngå å plassere barnet i nærheten av vinduet eller døren, hvor det lett blir distraheret. Når læreren underviser hele klassen, er det ofte vanskelig for barn med ADHD å holde fokus. Vi anbefaler derfor lærer å bli enig med barnet om noen «hemmelige signaler» for å hjelpe dem å holde fokus.

Å omgi barnet med mer ansvarlige og respekterte elever vil også gjøre det lettere å sitte stille og konsentrere seg. Fortell dem at det er mulig å be om hjelp fra elevene rundt ved behov. Barn med ADHD bør få hjelp til å holde pulten ryddig og fri for ting som er unødvendige for den oppgaven som det jobbes med i øyeblikket. Vanligvis kan hjelp fra en assistent redusere eller fjerne et atferdsproblem.

Overganger mellom aktiviteter er situasjoner der barn med ADHD er særlig utsatt for å «komme ut av det», og de kan da lett begynne med uhensiktsmessige aktiviteter som også kan være forstyrrende for resten av klassen. Hvis de skifter aktivitet samtidig med resten av klassen, så kan overgangen lett gjøre dem forvirret. Hvis de bytter aktivitet etter resten av klassen, så kan de i tidsrommet mellom de to aktivitetene begynne med uhensiktsmessig atferd, som igjen kan eskalere. Det er derfor best for barn med ADHD å flytte individuelt til en ny aktivitet før resten av klassen.

**Organisering av arbeidsøktene** Vanligvis konsentrerer barn med ADHD seg best om morgenen. Derfor bør de «tyngste» fagene, som norsk og matematikk, plasseres tidlig på dagen. Arbeidsperiodene bør være korte, avhengig av hvor lenge de er i stand til å konsentrere seg, for eksempel 20 minutter. De bør få en liten pause mellom arbeidsøktene, for eksempel løpe en runde rundt skolebygningen og på den måten få brukt litt energi, synge en sang sammen hvis de liker å synge, etc. Noen kan i korte perioder ha utbytte av å arbeide mens de står eller sitter på knærne.

Oppgavene bør deles opp i ganske små biter for å unngå at de mister motet. Når de er ferdig med en deloppgave bør de roses. Først deretter bør de få den neste deloppgaven. Før de begynner å jobbe med noe, bør en alltid sikre seg at de vet hva som skal gjøres. Det vil si når de skal begynne å jobbe, hvor lenge økta skal vare, hvordan ting skal gjøres og hva som forventes av dem vedrørende kvaliteten på arbeidet. Lærer (eller assistent) bør derfor ha tilsyn med og bistå

disse barna hyppig under oppgaveløsningen. De bør bli rost og belønnet for hver oppgave som fullføres i overensstemmelse med kravene. Å rose innsatsen er like viktig som å rose prestasjonen.

Det er viktig å oppmuntre og hjelpe barn med ADHD til å holde pulten og bøkene ryddig. Videre må en huske at det er svært viktig for barnet å oppleve mestring for å opprettholde interessen for et fag. Sørg for at oppgavene ikke er for vanskelige. Mange barn med ADHD liker å gjøre samme type oppgaver gjentatte ganger. Dette bør det dras fordel av, da de har nytte av å trene på samme ferdighet om og om igjen. Derfor bør minst 80% av innholdet i oppgavene være kjent for dem.

Godta flere feil enn fra andre elever; å gjøre slurvefeil er ett av symptomene ved tilstanden. Det er smart å korrigere én type feil om gangen for å unngå at de mister motet. Når det er sagt, så er det også viktig å minne dem om å sjekke arbeidet sitt for feil før de leverer det inn. For barn med ADHD kan det å gå tilbake og rette feil være svært demotiverende, sørg for nye oppgaver der du ber barnet om å passe ekstra på å gjøre korrekt det som var feil i tidligere arbeid.

Barn med ADHD har ofte store motivasjonsproblemer når det gjelder skolearbeid. Det er derfor viktig å prøve så godt en kan å gjøre undervisningen interessant. Det å bruke deres spesielle interesser som ramme for undervisningen er vanligvis effektivt. Du kan også motivere dem ved å se nøye etter muligheter for at de kan vise sine ferdigheter. Vi råder deg til å jevnlig snakke med foreldrene for å bli kjent med barnas interesser og talenter utenfor skolen.

**Hjelp barnet til å forstå** Pass på at du hjelper barnet til å forstå hva han/hun leser/gjør, oppdage forbindelser mellom ting og trekke konklusjoner. Hjelp barnet med å huske tidligere erfaringer og knytte disse sammen med nylig ervervet kunnskap.

Lim en lapp på pulten der barnet blir minnet på viktige punkt, for eksempel å se gjennom arbeidet når det er ferdig med en side (maks to påminnelser!). Bruken av selv-instruksjonsstrategier er spesielt viktig å øve på for barn med ADHD. Ofte mangler de forståelse for sammenhengen mellom handlingene sine og måten andre mennesker behandler dem på. Derfor trenger de hjelp til å lage verbale

koblinger, først passivt (ved at en forklarer for dem) og senere mer aktivt – ved å oppmuntre dem til å verbalisere og skrive ned grunnene for at de bør delta aktivt i programmet samt målene de setter for seg selv.

**Bruk av assistent** Bruk av assistent kan være nyttig, men vanligvis bare hvis assistentens aktivitet er fokusert. Hvis assistentens oppgave er begrenset til å hindre barnet i dårlig oppførsel, vil vedkommende fort bli oppfattet som en uønsket og stigmatiserende inntrenger. Det kan derfor være hensiktsmessig at assistenter lærer enkle teknikker for atferdsterapi, spesielt bruk av belønning, f.eks. administrasjon av tegnøkonomi. Assistenter kan også være nyttige rådgivere for barnet med hensyn til hva som er hensiktsmessige og uhensiktsmessige strategier for å bygge relasjoner med andre barn. Slike råd må gis nokså umiddelbart og i naturalistiske settinger. Dette betyr at råd fra en assistent eller lærer kan være mye mer nyttig enn samme råd gitt av lege/psykolog på kontoret.

### Instruksjoner

Gjør ditt beste for å bruke få ord og presist språk når du kommuniserer med barn med ADHD. Bruk gjerne litt tid på forhånd til å tenke gjennom hvordan du best kan ordlegge deg. Når læreren gir barnet instruksjoner, bør de være så korte og klare som mulig. En huskeregel er «én om gangen»:

- en instruksjon om gangen
- en informasjon om gangen
- en oppgave av gangen
- en forventning om gangen

Når hele klassen blir gitt informasjon muntlig, hjelper det barn med ADHD hvis informasjonen også er skrevet på tavla. Å se informasjonen i tillegg til å høre den hjelper dem å ta informasjonen inn og holde den i minnet lenger. Når lærerne instruerer dem, bør de også ha blikkontakt. Be barna gjenta informasjonen for å forsikre seg om at de har hørt og forstått. Hvis de ikke er i stand til å gjenta, bør læreren gjenta instruksjonen på en rolig måte. Det hjelper ikke å rope.

**Kommunikasjon mellom skole og hjem** Hvis barn med ADHD har problemer med å huske instruksjoner ang. lekser

og andre ting de må gjøre hjemme, bør læreren gi dem en bok hvor de skriver ned det de trenger å huske. Læreren bør sjekke hver dag at de har skrevet ned alt av betydning i denne boken. Der kan de også skrive ned informasjon til foreldrene. Foreldrene bør sjekke denne boken hver dag etter skoletid for meldinger, og også bruke den til å skrive meldinger til læreren når det er nødvendig. På denne måten kan foreldre og lærer ivareta kommunikasjonen fra dag til dag. E-post kan også brukes som kommunikasjonsmåte mellom hjem og skole (men husk å ikke bruke navn eller annet som kan føre til at utenforstående kan identifisere barna).

Det er viktig å oppmuntre foreldrene ved å rapportere positive ting fra skolen. Men informasjonen bør være realistisk, slik at foreldrene ikke får feil inntrykk av barnets situasjon. Det oppleves ikke så sjelden at foreldrene blir frustrerte fordi de får mange oppmuntringer fra lærer underveis, for så å plutselig få svært negative signaler om barnets utvikling. Pass derfor nøye på at foreldrene blir informert daglig eller ukentlig om utviklingen, eller mangel på sådan.

Samarbeid med foreldrene om hvordan de kan hjelpe barnet å organisere seg.

**Dersom eleven har faglige problemer** Matematikk er et vanskelig fag for mange barn med ADHD. Det er nyttig å la barnet bruke hjelpemidler som linjal (for addisjon og subtraksjon), en oversikt over multiplikasjonstabellen (for multiplikasjon og divisjon), og en telleramme eller kalkulator. Rutepapir kan gjøre det for lettere å holde orden på tallene. Dersom barnet har problemer med matematikk, sørg for støtteundervisning.

Problemer med *lesing*: Sett inn støtteundervisning. Plukk ut tekster som har få ord på hver side, ok avstand mellom linjene og dessuten stor skrift. Ikke gjør øktene for lange. Avtal på forhånd med elevene hvis og hva de skal lese høyt i klassen. Dette gjør det mulig for dem å forberede seg. Lesekurs er ofte en motiverende strategi, og barna ser at mange må jobbe litt ekstra for å bli gode lesere.

Hvis *artikulasjonen* er svak: Godta alle verbale svar. Oppmuntre barnet til å fortelle om nye ideer eller erfaringer, og velg ting som det er lett for barnet å snakke om. Tillat skriftlige svar eller la barnet vise på andre måter at det vet hva som forventes.

Hvis barnet strever med *skrivning*: Godta ikke-skriftlige svar, for eksempel verbale, tegninger samt deltagelse i prosjekter. Bruk PC. Ikke krev store skriftlige arbeider. Til lekser og prøver bør en vurdere å la eleven bruke i-pod eller tilsvarende, lese inn på mobiltelefon eller bruke lydprogram på PC.

**Lekser og prøver** Reduser mengden lekser, siden barn med ADHD sliter mye med motivasjonen for å gjøre lekser og ofte har store problemer med å gjøre leksene ferdig. I tillegg er foreldrenes kamp om leksene et av de områdene som forårsaker flest konflikter på hjemmearenaen. Derfor er det viktig å fokusere på det som det virkelig er nødvendig for barnet å jobbe med hjemme.

På grunn av oppmerksomhetsproblemene bør barnet tiltales mer tid på prøver enn medelevene sine. For eksempel kan læreren samle inn deres besvarelse sist. Noen barn vil yte bedre på prøver om de får sitte på et grupperom alene mens de fullfører prøven.

Ganske mange barn med ADHD har også problemer med motoriske ferdigheter, som også kan være en grunn til å gi dem litt mer tid på oppgaver.

**Vær vennlig, konsekvent og kreativ** Barnet kan ha nytte av å gis spesielle oppgaver i klasserommet, som for eksempel å tørke tavlen eller dele ut materiell. Slik kan litt av overskuddsenergien tas ut. De kan også være budbringere og løpe ærend, men husk å gi dem enkle oppgaver – beskjeder bør fortrinnsvis være skriftlige. Ved å gi barnet visse oppgaver i klassen/på skolen kan en være med på å øke barnets status blant medelevene.

Barnet skal aldri fornærmes, og kan heller ikke forventes å skjønne ironi. I stedet bør læreren rolig fortelle det at det har brutt klasseregulene. Mild straff (straff betyr her konsekvenser som medfører reduksjon av problematferd) bør brukes konsekvent. Det er ofte nyttig å oppmuntre en medelev som er en god rollemodell til å være en venn. Dette vil gjøre det lettere for barnet med ADHD å oppføre seg bra. Som lærer og voksen er du uansett en rollemodell.

**Håndtering av impulsiv atferd** I tillegg til de rådene som er nevnt ovenfor, anbefales følgende:

- Ignorer mindre atferdsproblemer og fokuser på de

viktigste.

- Bruk time-out for uakseptabel atferd.
- Følg nøye med i overganger mellom aktiviteter, når økten er ferdig, når barnet går inn og ut av klasserommet etc.
- Unngå kritikk og det å «forkynne moral».
- Vær oppmerksom på positiv atferd, og ros barnet for slik atferd.
- Ros andre barn i klassen som oppfører seg bra.
- Lag en kontrakt med barnet angående hvordan det skal oppføre seg.

**Friminutter** Hold et ekstra øye med barn med ADHD! Prøv å «lese» atferden og vær i forkant for å forhindre at konflikter og andre problemer oppstår. Mange skoler innfører en «stjernevakt» som har et ekstra øye med barnet. Planlegg aktiviteter som barnet liker og som samtidig hjelper det å forbedre sin sosiale kompetanse og utvikle vennskap med de andre elevene. Å legge opp til aktiviteter som barnet kan gjøre sammen med andre, og aller helst med en voksen til stede, er sosialt og hindrer uønsket atferd. Snakk med barnet om hva det liker å gjøre og hvordan friminuttet kan fylles med gode opplevelser. Et stort og godt uteareal kan være svært positivt. Har man ikke det, kreves det nok mer kreativitet av lærerne.

**Sosial ferdighetstrening** Vanligvis trenger barn med ADHD opplæring og trening for å øke sine sosiale ferdigheter. Ofte kan en lærer gjøre en viktig jobb på dette området siden de ser dem sammen med jevnaldrende og har mulighet til å planlegge aktiviteter som kan hjelpe dem til å utvikle seg på dette området. Små grupper kan være en god setting når det er elever som har god effekt på hverandre. Læreren kan også undervise hele klassen for å øke sosial forståelse og sosiale ferdigheter.

Et barn med ADHD bør ha én voksen person som kjenner barnet godt for jevnlig samtaler over tid. Denne personen må også prøve å hjelpe barnet til økt selvforståelse og forståelse av relasjoner til andre. I tillegg bør personen også lære barnet strategier for å takle frustrasjon og konflikter. Eksempler kan være å lære barnet å bli oppmerksom på indre og ytre signaler som kan fungere som «problemalarmer», samt det å involvere en voksen eller bruke tilbake-

## Oppgavene bør deles opp i ganske små biter for å unngå at de mister motet.

trekking fra vanskelige situasjoner som strategier for å unngå eller komme ut av konflikter. Vi anbefaler å hjelpe barnet til å sette sosiale mål samt bruke et belønningssystem for å hjelpe det å nå målene sine.

### Avsluttende kommentar

Barn ønsker omgivelser der de kan utfolde seg på måter som gjør at de får venner blant de andre barna, og der de har gode relasjoner til voksenpersonene de forholder seg til. Dette gjelder også barn med ADHD. De er ikke ute etter å lage bruduljer og vansker for verken seg selv eller andre. Barna selv opplever det som fortvilende, og ofte helt uforståelig, når det oppstår episoder som skaper konflikt og frustrasjon. Barn med ADHD er oftest helt avhengig av at voksne rundt dem gjør en innsats for å hindre alle vanskene som kan oppstå.

Som nevnt i innledningen er det viktig at man bruker litt tid til å bli kjent med barnet slik at tilretteleggingen kan være individrettet. En bør tenke over hva som kan passe det enkelte barn og hva omgivelsene er i stand til å opprettholde. Man må også vurdere om det er behov for å endre på tiltakene etter hvert som barnet vokser og utvikler seg. Barnets atferd vil alltid komme til uttrykk i en kontekst der det også blir influert av personer og hendelser som er rundt det. Man kan ikke fjerne den grunnleggende årsaken, ADHD, men man kan være med på å kraftig redusere den som en negativt forstyrrende faktor i barnets liv. Atferden hos barn med ADHD kan til tider være uforståelig og slitsom for omgivelsene. Da er det viktig å huske på at kanskje det aller viktigste for barnet er å oppleve å bli akseptert og likt.

### REFERANSER

- BARKLEY, R.** (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (3<sup>rd</sup> ed) A Handbook of Diagnosis and Treatment*. Guilford Publications.
- FARRELLY, G.** (2011). The CADDRA guidelines: psychosocial interventions – a practical resource. *ADHD in Practice* 3(4) s. 8–12.
- GOLDSTEIN, S. & REYNOLDS, C.** (red) (1999). *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*. New York: The Guilford Press.
- SATTTLER, J.** (1992). *Assessment of Children (3<sup>rd</sup> ed.)*. San Diego, CA: Author.
- SAGVOLDEN, T. & ZEINER P.** (2006) Fakta om ADHD. <http://adhdnorge.no/index.asp>
- TAYLOR, E.** (2006). *Hyperkinetic Disorders*. I: C. Gillberg, R. Harrington & H-C. Steinhausen. *A Clinician's Handbook of Child and Adolescent Psychiatry*. Cambridge University Press.
- NASJONAL KOMPETANSEENHET FOR AD/HD, TOURETTE SYNDROM OG NARKOLEPSI** (1997). *Enkle råd for lærere som vil hjelpe elever med AD/HD til bedre mestring*. (Harvey C. Parker & Gerd Strand).



# ADHD-overdiagnostisering av desemberbarna

AV INGE JØRGENSEN

I Canada har forskere ved University of British Columbia funnet ut at barn født i desember har større sjansje til å bli diagnostisert med ADHD enn barn født i januar i samme kalenderår (Morrow mfl., 2012). De har undersøkt 937.943 barn i alderen 6–12 år i tiden 01.12.1997 til 30.11.2008.

Desemberbarna er klassens yngste barn. Forskerne bekymrer seg for dette fordi det tyder på at relativ modenhet på klassetrinnet er en kraftig, men oversett, faktor i diagnostisk arbeid. Blant guttene var sjansen for å bli diagnostisert 30 % større for desemberbarna enn for januarbarna (95 % konfidensintervall). For jentene var forskjellen mer alvorlig, hele 70 %.

Forskerne så samtidig på eventuelle forskjeller med hensyn til medisiner av disse barna. Her fant de at sjansen for at gutter født i desember ble medisiner, var 41 % større enn for dem som ble født i januar. For jentene var sjansen 77 % større. I denne sammenhengen bekymrer forskerne seg for hvilke følger det får for barnas velvære og utvikling på områdene søvn, appetitt, vekst og en økt risiko for hjerte- og karsykdommer.

Disse funnene bør også bekymre norske leger, psykiatere, psykologer og pedagoger. De viser med all ønskelig tydelighet hvor mangelfull forståelse vi har for atferdsfenomener, diagnoser, diagnostisering og diagnostiseringsverktøy, og hvor lite vi tar hensyn til de mangler diagnosesystemer og -verktøy har.

Denne gangen handler det om ADHD. Neste gang vil kanskje diagnostisering av Aspergers syndrom bli underlagt samme refleksjoner. Den store økningen i antall barn og unge med denne diagnosen er like stor nå som det en opplevde med ADHD for 20 år siden. For ikke å snakke om framveksten av barn og unge med diagnosen bipolar lidelse; en rein gavepakke til legemiddelindustrien. Denne diagnosen var forbeholdt de voksne, men er nå på full fart inn i norsk skole, og legemiddelbehandling har vært standard tiltak. Diagnostisering av bekymringsfull atferd er en uvis øvelse, noe som demonstreres i norsk rettsvesen i disse dager. Vår respekt for dette arbeidet kan få en betydelig knekk og kan bare rettes opp med større ydmykhet for menneskelig variasjon.

## REFERANSE

**MORROW, R.L., GARLAND, J., WRIGHT, J.M., MCLURE, M., TAYLOR, S., DORMUTH, C.R.** (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. <http://www.cmaj.ca/content/early/2012/03/05/cmaj.111619>

# Mestring i matematikk

Mange elever strever med matematikk og har derfor et dårlig forhold til dette faget. Denne artikkelen beskriver en modell for presis kartlegging av matteferdigheter og hurtig igangsetting av tiltak innenfor skolens ordinære ramme.



**Olav Lunde** arbeider som psykolog og fagbokforfatter.



**Ludvig Forthun** arbeider som lærer i Harstad og har vært leder for Seljestadprosjektet.

Kunnskapsdepartementet la i august 2011 fram en plan med tittelen «Fra matteskrekk til mattemestring».<sup>1</sup> Mange elever har ikke det forventede utbyttet av matematikkundervisningen og den spesialpedagogiske hjelpen er blitt kritisert som upresis når det gjelder omfang, innhold og organisering, samt at den settes i gang for sent. De senere år har vi sett en omfattende forskning knyttet til RTI – Response to Intervention – som et forsøk på å løse disse problemene. Dette er en metode som trolig også kan brukes for å nå departementets mål om mestring i matematikk. Denne artikkelen beskriver noen problemer knyttet til denne tenkingen og et forsøk på å ta i bruk RTI ved en grunnskole i Norge. Resultatene vurderes etter ett år som meget lovende, men det er behov for videre utprøving av modellen.

De norske resultatene på PISA viser en svak og jevn tilbakgang i perioden 2000-2006, og de er svakere enn OECD-gjennomsnittet. Også TIMSS viser svake resultater, selv om vi de siste årene har sett en viss fremgang. Sammenlignet med de andre nordiske landene er de norske resultatene svakest. Spesielt bekymringsfullt er det at norske elever presterer svakt på området tallbehandling.

Disse resultatene har skapt en pedagogisk debatt både i Norge, Sverige og Danmark. I Norge resulterte det i at Riksrevisjonen (2011) foretok en undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. De påviser en rekke svakheter, bl.a. mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål. Omfang, innhold og organisering blir ikke klart nok definert. Dette resulterer ofte i en «vente-og-seholdning». Riksrevisjonen konkluderer bl.a. med at tiltak må settes inn så hurtig som mulig og at de beskrives konkret. Da har en også mulighet for å vurdere virkningen av den tilpassete opplæringen og spesialundervisningen.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er uklart, sier Riksrevisjonen. Enkelt kan en si at begge deler er spesialpedagogisk hjelp. Spesialundervisning er eget vedtak for den enkelte eleven når denne ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Tilpasset opplæring kan en se på som en del av den ordinære undervisningen alle elever har rett til.

Men det er meget uklart hva som menes med «tilfredsstillende utbytte». (Lindbäck og Strandkleiv, 2010). Det er også uklart hvor mye tilpasset opplæring som skal eller bør inngå som del av den ordinære undervisningen. Ofte ser det ut som om skolene og PPT avgjør dette på skjønn, noe som resulterer i ulikheter mellom skoler og kommuner.

«Fra matteskrekk til mattemestring» poengterer at matematikkfaget bør preges av bedre motivasjon og positive holdninger, høyere ambisjoner hos elevene og bedre kunnskaper og ferdigheter. Det skal en kunne oppnå ved gode lærere, bedre oppfølging av elevene og bedre støtte til elever med lærevansker i matematikk.

*Sentralt i denne tenkningen blir å kunne  
kartlegge elevens utbytte av opplæringen.*



## *Riksrevisjonen konkluderer bl.a. med at tiltak må settes inn så hurtig som mulig og at de beskrives konkret.*

Som et ledd i arbeidet med å nå disse målene, mener vi det kan være av interesse å se på erfaringene fra et prosjekt i Harstad kommune skoleåret 2009/2010 hvor en brukte RTI-modellen for å oppnå bedre nivå i matematikkfaget.

### **Elever med «matteskrekk»**

Matematikkvansker er et uklart begrep, og det er usikkert hvor mange elever som bør få en slik betegnelse (Lunde, 2010). Ofte har en brukt diskrepansdefinisjon, dvs. at det skal være en stor forskjell mellom IQ og matematikkprestasjoner, men en slik tenkning er unøyaktig og resulterer ofte i vent-og-se. Heller ikke kjennetegnsdefinisjoner gir noen enighet. Ofte poengteres at disse elevene har vansker med telling og nøyaktig og automatisk gjenkalling av grunnleggende aritmetiske kombinasjoner, f.eks. å regne ut  $6+3$ . Men forskning viser at det å ha matematikkvansker ikke er stabilt over tid, og at vansker med språk og begreper ofte skaper vansker i matematikk. Mye forskning tyder på at tallforståelse er meget sentralt, og det er nettopp dette PISA viser norske elever er svake på.

Mange av avgangselevne i norsk grunnskole synes å ha stagnert i sin faglige utvikling (Ostad 1999). Forskning fra Sverige (Engström og Magne, 2006) tyder på at om lag 15 % av avgangselevne har en matematisk ferdighet og forståelse som tilsvarer gjennomsnittet i 4. klasse. Det er rimelig å tro at vi vil finne det samme bildet også i Norge. For elever som på denne måten har stagnert i sin matematiske utvikling, nytter det lite med tilpasset opplæring og langsom progresjon.

En landsomfattende spørreundersøkelse som Kunnskapsdepartementet gjennomførte før skolestart i 2009, viser at én av fire voksne har angst for matematikk, og en av fem føler at de i liten grad behersker faget. Samtidig viser undersøkelsen, som omfatter 916 personer, at tallskrekken er størst blant de under 30 år. Mange har vanskeligheter med å løse enkle matematikkoppgaver, noe de årlige undersøkelsene til Norsk Matematikkråd om alle begynnerstudenters kunnskaper i matematikk viser.<sup>2</sup>

### **Matematikkundervisning i norsk skole**

Skaper den norske skolen elever med særlige behov i matematikk?

Ja, mye tyder på at vår måte å gi tilpasset opplæring

på, ikke hjelper elevene, men tvert om gjør dem til tapere (Schleicher, 2007). Vi tror det er tre årsaker til dette:

For det første klarer vi ikke tidlig nok å oppdage de elevene som er i ferd med å utvikle matematikkvansker. Det kommer trolig av at skolen og PPT har for dårlig kjennskap til slike vansker og ikke ser kjennetegnene tidlig nok.

For det andre kommer vi altfor sent i gang med selve tiltakene, kanskje fordi skolene etter å ha kartlagt og testet, ikke vet hvordan de skal bruke testresultatene. Resultatene brukes bare som en bekreftelse på at eleven har vansker og fungerer svakt. Vanskene får vokse, og den manglende mestringen av grunnleggende matematikk, bidrar til å skape nye vansker. Og elevenes egen tro på seg selv blir kraftig redusert. De opplever seg selv som tapere.

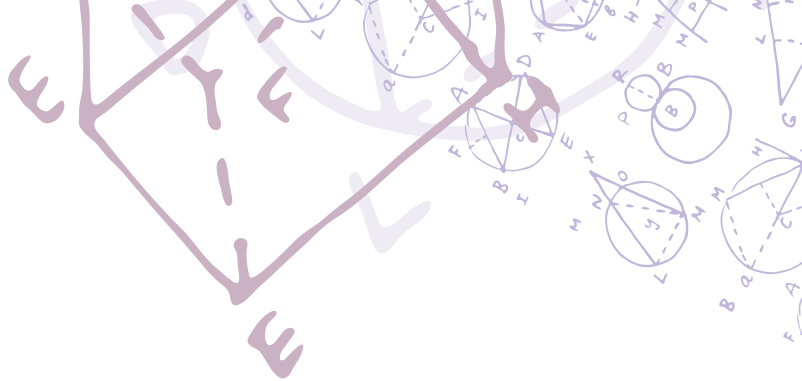
Og for det tredje mener vi at utformingen av hjelpen når den endelig gis, er altfor generell. Når eleven ikke lærer som skolen hadde ventet, begynner skolen å snakke om elevenes «ansvar for egen læring». Vi må ikke glemme at det er skolen som har ansvaret for å utforme en undervisning som eleven lærer i og utvikler seg faglig i.

Forfatterne av «Fra matteskrekk til mattemestring» er inne på de samme tankene. De skriver:

«Enkelte elever har spesifikke lærevansker i matematikk, som krever spesiell kompetanse hos læreren for å møte dette på en god måte. Det er viktig at disse blir sett og får en god oppfølging. Men det er mange flere som har generelle matematikkvansker, og det er en utfordring for hele skolesystemet. De fleste som har vansker i matematikk, har ikke spesifikke lærevansker, men kan ha fått for dårlig opplæring og svak støtte i matematikkopplæringen. Vi kan snakke om funksjonelle matematikkvansker, som det er mulig å gjøre noe med.»

### **Tre grunnleggende problemstillinger**

Når vi arbeider med elever med særlige behov i matematikk, er det tre sentrale problemstillinger vi må ta hensyn til – og som vi langt på veg ikke har noen entydige svar på (Mazzocco, 2005). For det første: Hva er de sentrale kjennetegnene vi skal se etter? Nyere forskning tyder på at det sentrale er manglende mestring av grunnleggende matematiske funksjoner som telling, oppfatning av antall, sammenligning av to tall, plassverdi, enkel aritmetikk og estimering av tall,



mengder og størrelser ellers (Varma et.al., 2007). Hvordan dette viser seg i arbeidet med matematikken, vil variere, ikke minst etter alder. Bruk av strategier er viktig når vi ser på hvordan eleven arbeider med matematikken (Ostad, 2009).

For det andre vet vi lite om hva vi finner ved testing. Det er ikke tilstrekkelig å bare «telle rette svar». Vi må også få informasjon om hvordan eleven tenker matematikk, og vi må da bruke dynamisk testing. I tillegg trenger vi informasjon om hvordan denne bestemte eleven lærer, og vi må ha informasjon fra skolen om selve undervisningssituasjonen, materiell etc. Dette vil en kunne oppnå ved å arbeide i team hvor PPT og ledelsen også kan være deltagere.

Det tredje problemet er hvilke tiltak som bør settes inn. Ofte har vi en diskusjon om fokus bør være på matematiske begreper, forståelse og bruk av matematikken som problemløsende verktøy. Mot dette argumenteres det for vekt på å lære inn de grunnleggende ferdighetene langsomt fordi dette er elever som vil ha utbytte av mer tid og mer hjelp raskt innenfor klassens rammer (Ketterlin-Geller et.al., 2008). Nyere forskning tyder på at en kombinasjon av disse

to innfallsvinklene er det som fungerer best.

### Kan bruk av RTI løse noe av dette?

RTI (Response to Intervention) blir ofte definert som elevsentrert kartlegging (dynamisk kartlegging) som bruker problemløsning og forskningsbaserte modeller til å identifisere lærevansker og sette i verk tiltak. (Se f.eks. Berkeley et al., 2009.) Sentralt i denne tenkningen vil da være klasseromsundervisningen, bruk av testmateriell, observasjon av elevfremgang og forskningsbasert tiltaksutforming. Ofte formuleres dette siste som et krav om at spesialundervisningen skal være evidensbasert. (Moos et al., 2005). Sentralt i denne tenkningen blir å kunne kartlegge elevens utbytte av opplæringen.

Dette kan vi skissere slik (basert på Lindbäck og Strandkleiv, 2010):

| Steg i problemløsningen     | Kartleggingsstrategi                                                          | Vurdering/beslutning                                                                                      |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identifisering av problemet | Observasjon av elevens faglige utvikling                                      | En uformell vurdering av elevens faglige, sosiale og kognitive situasjon                                  |
| Definering av problemet     | Kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene på trinnet | En formell vurdering med pedagogiske kartleggingsprøver                                                   |
| Utforming av en tiltaksplan | Formulering av alternative tiltak for å bedre elevenes læringsutbytte         | Hva synes å være den beste strategien for tiltak, og hva kan skolen tilby?                                |
| Iverksetting av tiltak      | Formativ og summativ vurdering underveis i prosessen                          | Er elevens faglige utvikling i tråd med tiltaksplanen?                                                    |
| Problemløsning              | Ny kartlegging av eleven måloppnåelse til kompetansemålene på trinnet.        | Har det opprinnelige problemet blitt løst gjennom tiltaket?<br>Bør eleven henvises til utredning ved PPT? |

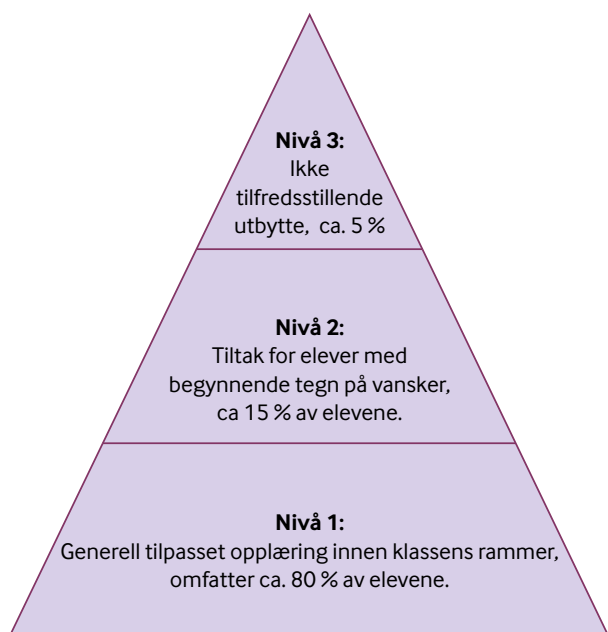




Det finnes en rekke ulike modeller for hvordan dette skal utformes i praksis, men ofte bruker en tre nivå, se figur 1. Vi kan enkelt si at nivå 1 fokuserer på det forebyggende aspekt og en god klasseromsundervisning med tilpasset opplæring som en del av dette (Berkeley et al., 2009). Nivå 2 kan vi betegne som «det andre møtet» (the secondary intervention tier), mens nivå 3 omfatter de elevene som har fast spesialundervisning basert på eget vedtak etter utredning ved PPT.

Fordelene med en slik modell for den spesialpedagogiske hjelpen, er flere (Kovaleski & Prasse, 2004): For det første vil den kunne forhindre utviklingen av store matematikkvansker på grunn av at tiltak settes i verk fra 1. eller 2. årstrinn. Den vil også gi en bedret klasseromsundervisning som kommer mange elever til gode, og vi får en tettere kopling mellom kartleggingsprosessen og utformingen av tiltakene som settes i verk, dvs. en mer presis tilpasset opplæring. Dette vil i så fall være forhold som imøtekommer kritikken fra Riksrevisjonen og langt på veg vil kunne bidra til mattemestring.

Figur 1: RTI-modell med tre nivå



### Noen uløste problemstillinger

Men bruk av en slik modell gir også en del nye problemer. For det første vet vi lite om omfanget av den hjelpen som bør settes inn, dvs. hvor mange timer? Elevene tilegner seg nytt stoff i ulikt tempo, og de har ulikt utgangspunkt alt etter hvilke vansker de har og hvor omfattende disse er. For eksempel viser forsøk at 70 % av elevene fortsetter å gjøre fremgang etter 10 uker med presis og intensiv gruppeundervisning (Griffiths et al., 2006).

For det andre vet vi lite om hvordan hjelpen bør gis. Gir det best resultat å basere seg på individuelle tiltak innenfor klassens ramme, individuelle tiltak separert fra klassen eller i små grupper? Og hvilken kompetanse bør den som gir undervisningen ha? Ifølge Griffiths et al. (2006), synes bruk av små grupper å gi best resultat.

Og hvordan skal fremgangen måles? Hva er et tilfredsstillende utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen? Har vi verktøy som kan måle dette? Kan det også være slik at en elev som ikke har tilfredsstillende utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen, ville hatt det hvis hjelpen enten var utformet på en annen måte og/eller gikk over lengre tid (Fuchs & Fuchs, 2006)? Blir for eksempel en fremgang i matematisk forståelse, men ikke ferdighet, fanget opp av de kartleggingsverktøyene vi bruker? Vi har lite forskning som gir svar på slike problemstillinger for elever med særlige behov i matematikk (se f.eks. Glover & Vaughn, 2010). Men dette må vi forholde oss til når vi skal utforme den spesialpedagogiske hjelpen.

### Seljestad-prosjektet

Det var slike problemstillinger vi ønsket å få vite mer om gjennom Seljestad-prosjektet som ble satt i gang i 2009. Seljestad barneskole har mellom 40 og 60 elever på hvert klassetrinn. Prosjektet er et samarbeid mellom PPD for Sør-Troms og Statped Nord v/Andreas Hansen og Sørlandet kompetansesenter v/Olav Lunde. Prosjektleder er Ludvig Forthun ved Seljestad barneskole. Skolens matematikk-gruppe, som består av tre lærere, utformer selve arbeidet.

Det ble definert følgende mål for arbeidet.

- Forebygge og redusere omfanget av matematikkvansker ved å tidlig identifisere og igangsette tiltak.
- Utforme tiltak som tilpasset opplæring innenfor

## *Det skulle legges vekt på å finne nye innfallsvinkler til stoffet de strever med.*

skolens rammer.

- Systematisere og presisere den tilpassete opplæringen i matematikk, samt å ha fokus på basisferdigheter innenfor faget.
- Resultatene av opplegget skal kunne dokumenteres, dvs. en skal registrere om elevene har faglig framgang.

I tillegg til den mer formelle informasjonen fra prosjektet, ønsket vi også mer uformelle vurderinger av en slik måte å arbeide på. Derfor ville det være avgjørende hvordan lærerne var engasjert med tanke på å arbeide for å nå disse målene og hvilken kompetanse de hadde rundt en slik tenkning. Skoleåret 2009/2010 startet derfor med et to dagers personalseminar med hele skolen for planlegging av hvordan prosjektet burde gjennomføres og tenkningen bak det. To fra PPD var også med på dette seminaret.

### **Kartlegging av elever med særlige behov i matematikk**

Vi ønsket å bruke et velp prøvd kartleggingsverktøy som kunne gi oss informasjon om hvilke elever som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp i form av tilpasset opplæring (nivå 2), hva denne hjelpen burde fokusere på og som også kunne danne grunnlaget for å vurdere eventuell framgang i løpet av skoleåret. «Alle Teller» ble valgt. Dette er et veilednings- og kartleggingsmateriale om misoppfatninger og misforståelser på området tall og tallforståelse. Testene gir et svært godt bilde over hvilke områder den enkelte elev har problemer med å forstå. Videre gir håndboka mange tips og eksempler til hvordan disse problemene kan løses i undervisningen.<sup>3</sup> Det består av 10 tester med ulikt nivå og er delvis dynamisk preget.

I september ble testen gjennomført på alle klassetrinn, bortsett fra første klasse, som brukte andre tester, og resultatene systematisert. Hensikten med dette arbeidet var å kunne oppdage elever med mangelfull mestring så raskt som mulig. Skolen hadde nå god oversikt over elevenes ferdighetsnivå. Basert på dette ble det iverksatt tiltak for elevene med lavest kompetanse (ca. 15 % på hvert kull).

Videre skulle elever som ble plukket ut, retestes mot slutten av vårsemesteret for å måle eventuell fremgang.

Før sommerferien skulle det også gjennomføres «Alle

Teller» på neste nivå for alle elevene. Dette skulle utgjøre grunnlaget for evaluering av tiltakene og neste års utvelgelse av elever til tiltak.

Denne testplanen ble seinere endret. Fra og med skoleåret 2010/2011 skulle læreverkets hel- og halvårsprøver benyttes til screening, mens «Alle Teller» skulle gjennomføres som videre kartlegging av de med lavest mestring.

### **Utformingen av tiltaket «det andre møtet»**

Med dette systemet for kartlegging var skolen i stand til å fange opp elever med lav mestring tidlig, og kunne iverksette nødvendige tiltak basert på RTI-modellen, nivå 2. Tiltakene skulle gjennomføres med enkle midler slik at det var lav terskel for å sette i gang, og de skulle gjennomføres innenfor skolens ordinære rammer. På denne måten ble det lagt til rette for at elever kunne få et tilpasset tilbud uten å vente på utredning og råd fra PPD.

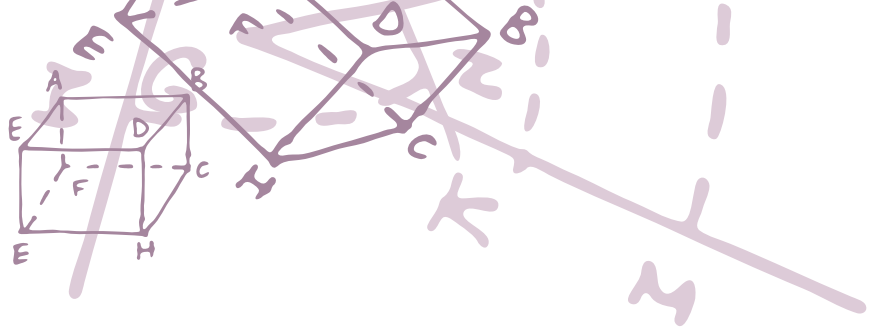
«Det andre møtet» skulle gjennomføres i grupper. Gruppeorganisering gir ikke et skreddersydd individuelt opplegg. Men disse elevenes vansker har mange fellestrekk, noe som gjør det mulig å treffe ganske bra. Enkelte elever med behov for omfattende spesialpedagogiske tiltak, hadde egne opplegg i tråd med nivå 3 i RTI-modellen.

Ca. 15 % av elevene skulle få et nytt og annerledes møte med matematikken. Det skulle legges vekt på å finne nye innfallsvinkler til stoffet de strever med. Vi ville unngå å gjenta det som ikke har virket før. Videre ønsket vi å ha med oss en erkjennelse av at drill og endeløst arbeid med enklere oppgaver ikke hjelper. Mye av grunnlaget for dette arbeidet er beskrevet i Lundes bok «Nå får jeg det til» (2009). Den ble opprinnelig skrevet som en håndbok for Seljestadprosjektet.

Her presiseres det at vansker med matematikken ofte skyldes svikt i en eller flere av de seks basisferdighetene: telling, antallsforståelse, sammenligning av to tall, plassverdi, aritmetikk, og estimering. Elevene i gruppene våre skulle arbeide grundig med basisferdighetene. De har ikke mulighet for å komme videre om det er mangler her og resultatet blir faglig stagnasjon.

### **Kompetanseoppbygging i personalet**

Kunnskap om kjennetegn, informasjon fra kartleggingene og valg av tiltak, er sentrale element i prosjektet. Skal dette



lykkes, må personalet ha god kompetanse, det må arbeides i team for lett å utveksle erfaringer, PPD må delta og ledelsen må aktivt prioritere arbeidet. Det hadde derfor stor betydning for prosjektet at skolens ledelse var engasjert og tydelig på at dette er viktig. Ledelsen poengterte at grunnleggende ferdigheter skulle vektlegges og «mekanisk læring» unngås. Denne innstillingen medførte at prosjektet ble høyt prioritert i lærernes fellestid.

I løpet av skoleåret 2009/2010 ble tre hele planleggingsdager avsatt til matematikkprosjektet, og en god del av den faste ukentlige plantiden ble benyttet til samme formål. Tema for disse øktene var f. eks: strategier og strategiobservasjon, begreper i matematikk og begrepsundervisning (Hansen, 2006.) Flere av øktene ble benyttet til å se nærmere på det praktiske innholdet i undervisningen, og arbeidet med de seks grunnleggende ferdighetene sto alltid i fokus. Erfaringer ble delt, ideer utvekslet og vi så nærmere på ulike konkretiseringsmidler.

To saksbehandlere fra PPD for Sør-Troms har vært med, og de har observert matematikkundervisningen i 1.–4. trinn. De har også fungert som samtalepartnere for lærerne, og dette ga hjelp til tolkning av kartleggingene og nyttige innspill i hvordan praksisen samsvarte med de vedtatte målene.

Medlemmene i matematikkgruppen ble prioritert til å skaffe seg faglig oppdatering via eksterne kurs.

### Prosjektets utvikling

Skoleåret 2009/2010 brukte ikke 1. årstrinn opplegget «Det andre møtet», men fokuserte sterkt på den grunnleggende matematikklæringen og kalte det for «Det første møtet». Tenkningen her tilsvarer nivå 1 i RTI-modellen. 7. trinn ble nødt til å prioritere annerledes og gjennomførte ikke opplegget. Noen av trinnene meldte også om vansker med å drive gruppene. De påpekte usikkerhet om hvordan undervisningen skulle drives i kombinasjon klasse/gruppe og hadde vansker med å få timeplanen til å gå opp. I dataene som seinere presenteres, er det en tydelig sammenheng mellom de trinnene som meldte om vansker og resultatene som ble oppnådd. Årsakene til dette kan være sammensatte og er noe av det prosjektet vil arbeide videre med. Basert på erfaringene og ny kartlegging ble tilsvarende opplegg igangsatt skoleåret 2010/2011.

Skolen er en smeltedigel. Det er mange hensyn som må tas, og det er et utall ulike satsingsområder som det er mulig å velge blant. Dette medfører en kamp om tid og fokus. I 2010/2011 kunne ikke matematikkprosjektet stå først i prioriteringsrekken, da skolen måtte fokusere tungt på andre satsingsområder både på planleggingsdager og i skolens ukentlige plantid. Dermed forsvant noe av trykket i prosjektet. I løpet av dette året ble også lærernes fokus på matematikkprosjektet gradvis redusert. Nyansatte lærere kom ikke skikkelig inn i tankegangen. Mer erfarne lærere slapp noe av taket. Også de involverte fra PPD hadde andre oppgaver som krevde sitt, og de hadde ikke anledning til å fortsette prioritering av tid til Seljestadprosjektet.

Dette er normale tilstander og en del av skolehverdagen de fleste steder. Det er viktig å være oppmerksom på slike mekanismer i alle prosjekter som skal drives og implementeres i skolen.

### Resultater

Her vil vi presentere elevresultatene for skoleåret 2009/2010. De mer uformelle erfaringene og resultatene for skoleåret 2010/2011 vil vi komme tilbake til i en annen sammenheng.

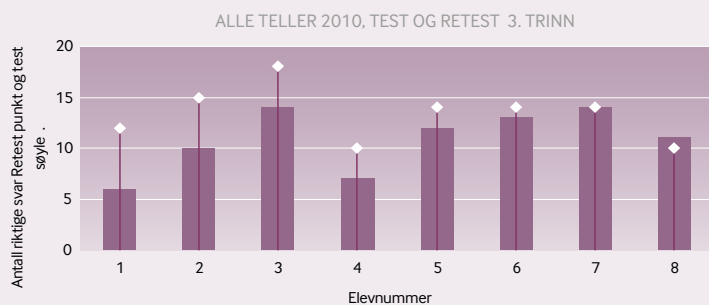
Alle elevene ble testet med «Alle Teller» ved skolestart høsten 2009, og i mai 2010 ble de elevene som hadde deltatt på «Det andre møtet», retestet. I 3.–6. klasse ser vi at 23 elever har over 20 % forbedring av poengsummene sine. Fem av disse elevene hadde 100 % forbedring eller høyere. Åtte elever hadde mellom 50 og 99 % forbedring.

Vi ser også at ni elever hadde mindre enn 20 % forbedring. Noen av disse fikk dårligere resultat ved retest enn ved test. Elever som hadde minimal framgang eller dårligere resultat, blir etter evaluering av undervisningen drøftet med PPD for eventuell nærmere utredning. Vi har her tidligere drøftet en del problemstillinger knyttet til bruken av RTI, bl.a. tiltakets lengde, innhold, bruk av grupper etc. Det var derfor viktig at selve den spesialpedagogiske hjelpen også ble evaluert før eleven ble henvist til PPD. Erfaringer fra disse diskusjonene ble brukt skoleåret etter.

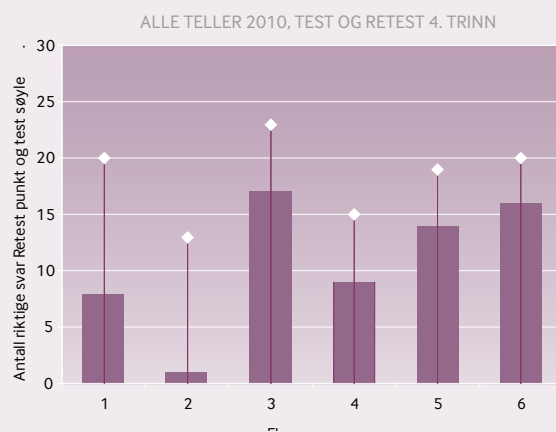
På 2. trinn var det 12 elever som ikke hadde alt rett på «Alle Teller». Sju elever hadde feil på to oppgaver, mens fem hadde én feil. Ved retest var alle feilfri, og RTI-modellen ble ikke brukt.

Diagrammene i figurene 2 til 6 viser utviklingen gjennom skoleåret 2009/2010 for de elevene som deltok på tiltaket. Søylene viser resultat på testen om høsten, mens de hvite firkantene markerer resultat på retesten om våren.

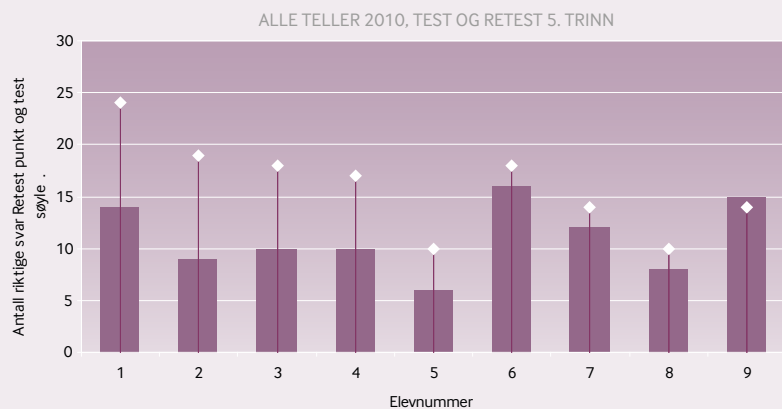
Figur 2: 3. årstrinn, test og retest.



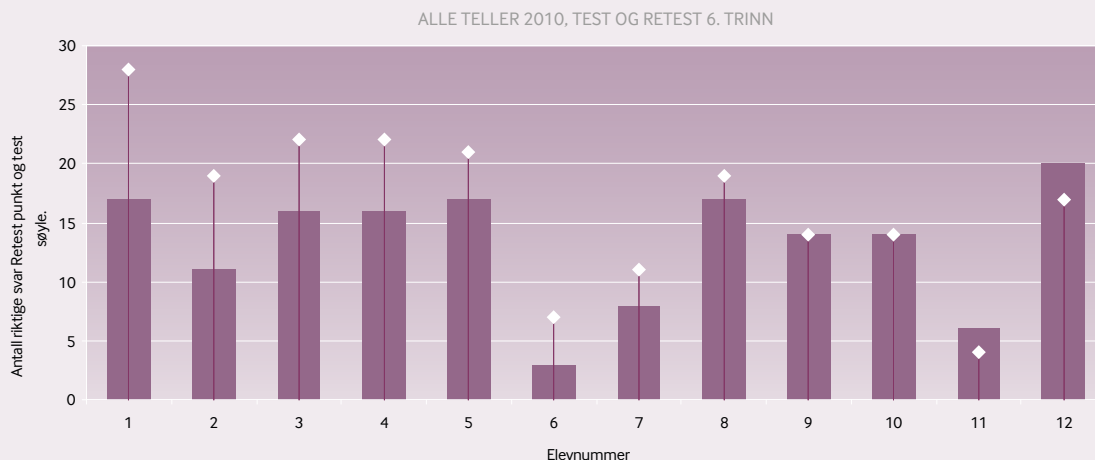
Figur 3: 4. årstrinn, test og retest.



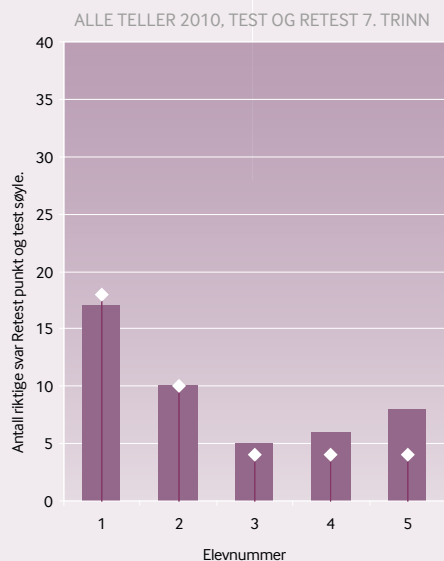
Figur 4: 5. årstrinn, test og retest.



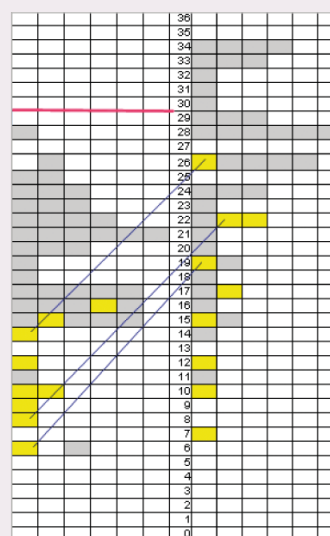
Figur 5: Alle teller, 6. årstrinn, test og retest.



Figur 6: 7. årstrinn, test og retest.



Figur 7: Alle teller, 5. årstrinn, nivå 5 høsten 2009, og nivå 6 våren 2010 (Se teksten).



Som nevnt ble ikke «Det andre møtet» gjennomført på 7. trinn. Figur 6 viser utviklingen til de elevene på dette trinnet som etter testing høsten 2009 var tenkt å delta på tiltaket.

På 7. trinn har det ikke skjedd noen positiv utvikling gjennom skoleåret. Dette skiller seg klart fra utviklingen på de trinnene som gjennomførte tiltaket. Dette må ses på som en sterk indikasjon på at «Det andre møtet» er effektivt for å gi et faglig løft til elever med begynnende vansker i matematikk. Våren 2010 ble også elevene testet med neste nivå av «Alle Teller» for å vurdere behov for tiltak etter RTI-modellen

for skoleåret 2010/2011. Figur 7 viser hvordan fordelingen for alle elevene på 5. årstrinn endret seg fra «Alle Teller-5» (maks 30 poeng) til «Alle Teller-6» (maks 40 poeng). Gule celler markerer elever som deltok på «Det andre møtet». Grå celler viser de andre elevene. Det er trukket linjer for å vise de tre elevene som hadde størst framgang. De synes ikke lenger å ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

Vi ser også en tendens til utjevning på kullet og at noen elever ikke har hatt nytte av tiltaket.



## Konklusjoner og videre arbeid

Resultatene viser at denne arbeidsformen for mange elever gir en økt matematisk forståelse og ferdighet, slik dette måles med «Alle Teller». Vi ser elever som gjennom «Det andre møtet» har hatt stor framgang, og disse har fått et nytt utgangspunkt på et faglig nivå hvor de har gode muligheter til å utvikle seg videre gjennom å delta i klassens ordinære undervisning.

Videre ser vi elever med en viss framgang. Disse vil trenge noe tilrettelegging og oppfølging for å utvikle seg videre i positiv retning.

Til slutt har vi en gruppe elever uten framgang. Etter en analyse av undervisningen og det utbyttet denne elevgruppen har hatt, kan oppmelding til PPD vurderes. For de elevene som meldes opp, har skolen skaffet seg et godt grunnlag for en presis og veldokumentert bestilling til denne tjenesten. Vi har ikke informasjon nå om RTI-modellen har endret PPTs arbeid, men forskning fra USA viser nedgang i henvisninger over en treårsperiode (Burns & Coolong-Chaffin, 2006). Også ellers synes nyere forskning rundt bruken av RTI å bekrefte at dette er en løfterik måte å arbeide på (Glover & Vaughn, 2010). Dette gir evidensbasert, spesialpedagogisk arbeid som skolen selv har ansvaret for.

Men vi har fortsatt behov for mer informasjon om denne måten å arbeide på, og derfor vil prosjektet bli videreført. Vesentlige områder i dette arbeidet vil være å forhindre faglig stagnasjon og følelse av å mislykkes og å utvikle nye didaktiske modeller for organisering og innhold i den spesialpedagogiske hjelpen. Det vil derfor være viktig å fokusere på en systematisk akkumulering av erfaringer rundt omfang og varighet på den spesialpedagogiske hjelpen.

## NOTER

- 1 Se: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2011/fra-matteskrekk-til-mattemestring1.html?id=652802>
- 2 «Fra matteskrekk til mattemestring», Kunnskapsdepartementet august 2011.
- 3 «Alle Teller» er laget av Alistair McIntosh og utgitt av Matematikksenteret ved NTNU i Trondheim. Se <http://www.alleteller.no/>

## REFERANSER

- BERKELEY, S., BENDER, W.N., PEASTER, L.G. & SAUNDERS, L.** (2009). Implementation of Response to Intervention: A Snapshot of Progress. *Journal of Learning Disabilities* 42 (1), s. 85–95.
- BURNS, M.K. & COOLONG-CHAFFIN, M.** (2006). Response to Intervention: The Role of and Effect on School Psychology. *School Psychology Forum: Research in Practice* 1(1), s. 3–15.
- ENGSTRÖM, A. & MAGNE, O.** (2006). *Medelsta-matematik III. Eleverna räknar*. Rapporter från Pedagogiska Institutionen, nr. 12, Örebro Universitet.
- FUCHS, D. & FUCHS, L.S.** (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, Nr. 1, s. 93.
- GLOVER, T.A. & VAUGHN, S.** (Eds.) (2010). *The Promise of Response to Intervention. Evaluating Current Science and Practice*. N.Y.: The Guilford Press. (Se spesielt kap. 8 om RTI og matematikk).
- GRIFFITHS, A.J., VANDERHEYDEN, A.M., PARSON, L.B. & BURNS, M.K.** (2006). Practical Applications of Response-to-Intervention Research. *Assessment for Effective Interventions*, 32 (1), s. 50-57.
- HANSEN, A.** (2006). *Begreper til å begripe med*. Avhandling, dr.polit., Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- KETTERLIN-GELLER, L.R., CHARD, D.J. & FIEN, H.** (2008). Making Connections in Mathematics. Conceptual Mathematics Intervention for Low-Performing Students. *Remedial and Special Education*, 29(1), s. 33–45.
- KOVALESKI, J.F. & PRASSE, D.P.** (2004). Response to Instruction in the identification of Learning Disabilities: A guide for school teams. *National Association of School Psychologists*, USA.
- LINDBÄCK, S.O. & STRANDKLEIV, O.I.** (2010). *Tilfredsstillende utbytte av opplæringen*. Hentet fra: [www.elevsiden.no](http://www.elevsiden.no), januar 2010.
- LUNDE, O.** (2010). *Hvorfor tall går i ball. Matematikkvansker i et spesialpedagogisk fokus*. Info Vest Forlag.
- LUNDE, O.** (2009). *Nå får jeg det til... Om tilpasset opplæring i matematikk*. Info Vest Forlag.
- MAZZOCCO, M.M.M.** (2005). Challenges in Identifying Target Skills for Math Disability Screening and Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), s. 318–323.
- MOOS, L., KREJSLER, J., HJORT, K., LAURSEN, P.F. & BRAAD, K.B.** (2005). *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- OSTAD, S.** (1999). *Elever med matematikkvansker. Studier av kunnskapsutviklingen i strategisk perspektiv*. Oslo: UNIPUB Forlag.
- OSTAD, S.** (2009). *Strategier, strategiobservasjon og strategiopplæring*. Oslo: Læreboka forlag.
- RIKSREVISJONEN** (2011). *Undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7 (2010-2011). Hentet fra: [www.riksrevisjonen.no](http://www.riksrevisjonen.no).
- SCHLEICHER, A.** (2007). «Mener Norge aksepterer skoletapere». Intervju med NTB, 16. mars 2007.
- VARMA, S., SCHWARTZ, D.L. & MCCANDLISS, B.C.** (2007). *Beyond Dyscalculia: The Neural Bases of Elementary School Mathematics*. Presented at the 2007 Annual Meeting of AERA (American Educational Research Association) in Chicago.

## Bratt læringskurve

AV BEATE HEIDE

Det er noen episoder som brenner seg fast i hjernen, som en film på en harddisk. Filmen fortsetter å dukke opp i hodet ditt til du skjønner hva den prøver å si deg. Jeg vil fortelle en liten historie fra praksis i en videregående skole. Filmen begynner med at det er muntlig fremføring i norsk. Det var 30 elever i klassen, og norsk var desidert ikke yndlingsfaget. Her er et kikkhull inn i klassen:

Jeg var ansvarlig for å hjelpe elevene å forstå hvordan en muntlig fremføring skulle være. Vi hadde identifisert kritiske faktorer som nervøsitet og kremting, og vi hadde snakket om å rive oss løs fra manus og hva som kjennetegner en god muntlig fremføring. Tiden var inne for å praktisere. Vi begynte forsiktig med to og to elever sammen som skulle dele på en presentasjon. Medelevenes rolle var å være gode tilhørere, gi råd etterpå og så vurdere prestasjon til lav- middels eller høy måloppnåelse. Elevene engasjerte seg, og det ble mange gode tilbakemeldinger. Helt til Per kom opp. Det var tydelig at parkameratene ikke hadde samhandlet mye. Per stilte i dynejakke og en joggebukse som holdt på å ramle av han. Han hadde lue på seg og så ut som han var på tur ut av klasserommet. Per hadde tyggegummi i munnen som han slafset høylytt på, og leste fra arket med lav stemme. Da han var ferdig og ga ordet til parkameraten, pep mobilen hans. Han snudde seg halvveis vekk og sendte en sms mens han krøllet arket han hadde lest fra ned i lomma på jakka.

I tilbakemeldingsrunden fikk Per mye pepper. Medelevene påpekte tyg-

gegummi, mobilbruk, jakke og at han var uforberedt og uengasjert. Han kastet bort tiden deres dristet en seg til å si. Per prøvde seg med et kameratslig: «Vær nå grei!». Men klassen så kollektivt alvorlig på han. «Du kan bedre enn dette», sa ei av jentene bestemt. Det var bred enighet om at dette var lav måloppnåelse. Jeg snakket med Per etter timen. Han hadde forstått Alvoret og vi avtalte at han skulle få legge frem alene uken etter. Dette ville han få til. Jeg var spent på hans vegne og tenkte mye på den tøffe tilbakemeldingen. Likevel var det med en vennlig tone medelevene hadde henvendt seg til han. Det var velmenende, ikke ondskapsfullt. De signaliserte veldig tydelig at de mente han kunne bedre. Nå hadde Per noe å leve opp til. Timen kom og Per ba om å få være først. Han stilte med et presen- tabelt ytre. Boblejakken var av, tyggegummien var borte, og han hadde med seg en powerpointpresentasjon med et tydelig mål. Han inntok plassen og eide scenen fra første sekund. Han fortalte med entusiasme om en film han hadde sett og hva som skilte filmen fra boka han hadde lest. Han viste filmklipp, ga et resymé av handlingen i

boka og svarte stilsikkert på spørsmål etter at den tilmålte tiden var brukt opp.

Det ble trampeklapp før elevrunden begynte. Noen av jentene i klassen var faglig dyktige, men de manglet det lille ekstra som skulle til for å få høyeste karakter. Etter Pers lille forestilling, utbrøt den ene. – Jeg skjønner plutselig hva jeg mangler i min fremføring. Det ble så klart for meg da du tok ordet. Jeg mangler entusiasme. Jeg mangler den overbevisningen du hadde i stemmen. Det er akkurat det jeg trenger for å bli flinkere. Du var så bra på det at jeg skjønte hva jeg mangler.

Per ble skamrost for en interessant og spennende vinkling, for teknisk takling, for sikker språkbruk, for hyggelig tone, for gjennomarbeidet fremføring. Jenta fra uken før gjentok «Det var det jeg visste, du kunne bedre. Jeg er så stolt av at du ville vise oss kunnskapene dine». Det ble ny akklamasjon. Smilet til Per var bredt. Klassen var enig i at dette var høy måloppnåelse. Per ble igjen etter timen for å få karakteren. Jeg spurte han hva som hadde skjedd mellom den første og den andre

fremføringen. «De hadde rett i alt», sa han. «Jeg kastet bort tiden ved ikke å være forberedt. Jeg visste at det de kommenterte på var sant. Det var som jeg så meg selv, og det bildet ville jeg ikke at de andre skulle ha av meg. Jeg visste at jeg kunne bedre. Så jeg gikk hjem og jobbet. Jeg var veldig nervøs, men jeg har brukt det vi har lært for ikke å vise nervøsiteten. Jeg øvde meg slik at jeg kunne det jeg skulle si, og vet du? Da begynte det å bli gøy!». Han smilte bredt. Jeg berømmet han for innsatsen og han fikk karakteren. Han nikket fornøyd og sa at det hadde vært lærerikt. Jeg fortalte han at det var den bratteste læringskurven jeg hadde opplevd; fra bunn til topp på en uke. Han smilte, nikket og sa at det var der han ønsket å være, på høy måloppnåelse. «Og så greide jeg det». Jeg bekreftet at det hadde han, virkelig greid det!

Jeg spurte om han hadde noen forklaring på hvorfor han hadde blitt inspirert til å jobbe med fremføringen. «Det var hennes feil»; han nevnte navnet på medeleven. «Hun sa hun trodde helt sikkert jeg kunne bedre. Det svei. Jeg tenkte at om hun tror på meg, så må vel jeg kunne tro på meg selv, jeg også. Vi har jo gått på skole lenge sammen», sa han stille. Jeg takket han for innsatsen og en reflektert samtale.

Siden har jeg ikke fått Per ut av hodet. Det var som en film i ekstrem forvandling fra før- til etterutgaven. Det var som det var en annen elev, samtidig som jeg visste at det var den samme eleven.

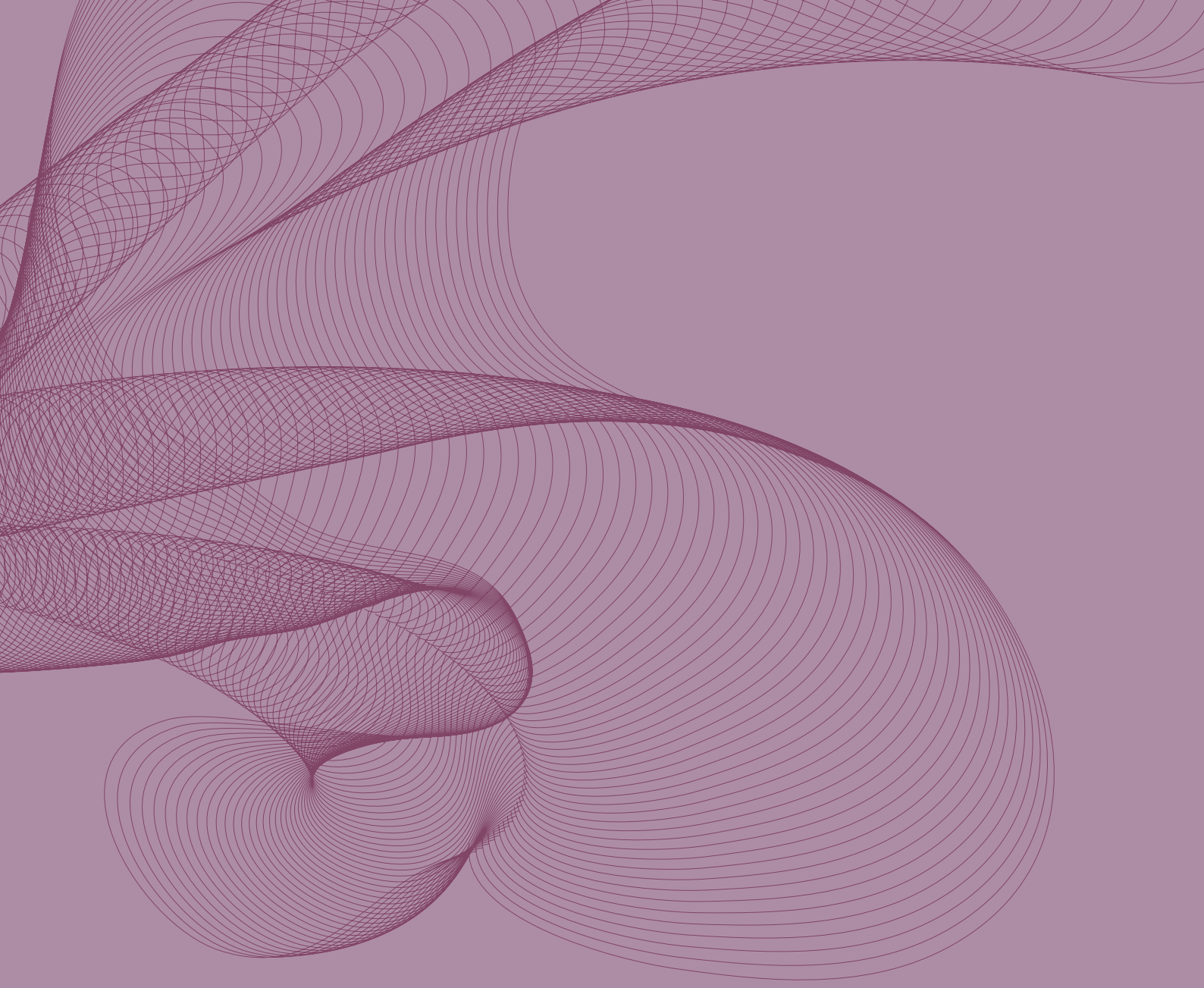
I videregående opplæring er ett av

målene i norsk at elevene skal mestre å gi og ta imot tilbakemelding fra medelever. Det hadde vi snakket mye om og øvd oss på. Elevene vegret seg først for å si noe negativt til hverandres fremføringer, men etter hvert som de ble tryggere turte de å være mer spesifikke og direkte. De begynte å sette krav til både sin egen innsats og til andres. Det var dette Per hadde fått merke så grundig. Pers stilendring hadde sammenheng med dette. Han ville vise at han mestret rollen som muntlig fremfører. Vurderingsskjemaet som gikk på stemmebruk, form og innhold på fremføringene ble etter hvert overflødig. Elevene fikk den under huden, de gjorde redskapet til sitt eget og ble trygge i rollen som medvurderer. Per tok aktiv del i tilbakemeldingene etter at han selv hadde fått det til. Han ga gode råd og han evnet å utvise stor omsorg. Det ble et rom for å eksperimentere med form. Det var et læringsrom der lærere og elever hadde samme fokus, nemlig på læring. Når den iboende interessen er å gjøre det best mulig, i forhold til seg selv, i en disiplin, et område eller en ferdighet, så skaper det mye indre-styrt motivasjon. Denne gangen var motivasjonen til å begynne med styrt av medelevers tro på at Per kunne bedre. Det var den faktoren som fikk han til å endre kurs. Jeg tror ikke resultatet hadde blitt det samme om jeg som lærer hadde påpekt det åpenbare. Til det er avstanden mellom lærer og elev ofte for stor med hensyn til definerte roller. Elever i aldersgruppen 15–19 er ofte i opposisjon til det bestående samfunn, og i rollen som

lærere representerer vi disse verdiene. Ungdommer i denne aldersgruppen har større tilhørighet til jevnaldrende og er opptatt av de verdier denne gruppen definerer. Det positive i dette tilfellet var at elevgruppen utviste stor modenhet.

Jeg trenger vel ikke fortelle at elevene i denne klassen ble dyktige i muntlig fremføring? Etter et par runder der alle hadde vært i ilden, kunne jeg si at alle i klassen behersket formen muntlig fremstilling. De taklet egen nervøsitet og klarte å skjule den, og de kunne ulike metoder for presentasjon av stoffet. De kunne noe om dramaturgi og det å skape ulike stemninger. Jeg påpekte at den kunnskapen de nå hadde om muntlig fremstilling kunne de anvende i alle fag, og at de garantert kom til å gjøre det godt på muntlig eksamen uansett hvilket fag de kom opp i. Elevene så gevinsten i å jobbe med seg selv. De trygget både seg selv og andre på situasjonen og de lærte seg å vurdere både sine egne og andres prestasjoner. Det året hadde jeg elever som ikke gruet seg til muntlig eksamen, de gledet seg!





# Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

# Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid

**Eli Fjeldseth Røys**, cand.polit. og høgskulelektor ved Høgskolen i Volda, avdeling for samfunnsfag og historie.

## Samandrag

Tema for denne kvalitative studien er overgangen frå trygd til arbeid for nokre ungdomar som starta på vidaregåande skule med særskilt tilrettelagd opplæring midt på 1990-talet. Eit longitudinelt forskingsprosjekt som har vart i meir enn 15 år, er utgangspunktet for det fokuserte utvalet som her er analysert. Det gjeld ungdom som tidleg i 20-årsalderen hadde offentleg økonomisk hjelp, men som fem år seinare var i arbeid. Med bakgrunn i livsløpsperspektiv blir det diskutert kva faktorar som hadde medverka til denne positive overgangen. Det viser seg at utdanningspolitiske endringar, som rett til omval av studieretning, rett til lengre utdanningstid og praksisopplæring var svært viktige element i denne samanhengen. Avgjerande var også engasjerte enkeltlærarar, arbeidsgjevarar og kollegaer som viste tiltru og dermed skapte meistringsforventning.

## Summary

### Youth with special educational needs – from public financial assistance to work.

This is a qualitative study of the transition from social security benefits to employment for some young people with special educational needs who started in upper secondary education in the middle of the 1990's. A longitudinal research project that has lasted for more than 15 years, is the starting point of the focused sample that is analyzed here. This sample consists of young people who early in their twenties received public financial assistance, but who five years later were gainfully employed. Based on life course perspectives, the article discusses some factors that had contributed to this positive transition. It turns out that changes in educational policy, e.g., extended time in education and right to a second choice were crucial elements. Learning through practical tasks was also considered to be important. Teachers, employers and colleagues were also crucial by showing confidence, and in this way they stimulated self-efficacy.

## Nøkkelord

UNGE VAKSNE  
SÆRSKILTE BEHOV  
ARBEID  
LIVSLØP

## Innleiing

Medan nesten 85 % av dei mellom 25 og 39 år er registrerte som sysselsette, gjeld det berre vel halvparten av dei med nedsett funksjon (SSB, 2011). Dårlegast ut kjem personar med lærevanskar (Ellingsen, 2011). Årsakene til den låge yrkesaktiviteten er fleire, men det er ikkje tema her. Denne artikkelen dreier seg om dei ungdomane som har lukkast. Den tek for seg inngangen til arbeidslivet for nokre ungdomar som starta på vidaregåande opplæring midt på 1990-talet. Alle var registrerte med behov for særskilte tiltak ved inntak, og dei hadde offentleg økonomisk hjelp i 2002. Fem år seinare var dei alle i arbeid. Det var dei også på intervju-tidspunktet året etter, og dermed vert problemstillinga: *Kva har medverka til den positive overgangen frå trygd til arbeid?*

Informantane i denne artikkelen starta på vidaregåande opplæring under Reform-94, alle med særskilte behov. Utdordringa har vore å finne samspelet mellom dei strukturelle faktorane og livsløpa deira, og samstundes skulle ha handlingsevna hos ungdomane i fokus.

Eg har mellom anna valt å bruke element frå livsløps-teori i analysen. Den viser nettopp samspelet mellom menneska sine handlingar og strukturelle føringar. Fødselsåret plasserer individet i ei bestemt historisk tid og i ein spesiell sosial kontekst, og fødselsår, den sosiale situasjonen og den historiske utviklinga får konsekvensar for livsløpet (Elder og Shanahan, 1997:19 f. Sjå også Elder og Johnson, 2003). Eigne val vert sjølvsagt også påverka av desse strukturane.

Etter å ha presentert materialet og metoden, legg eg fram historier baserte på intervju med tre av informantane. Eg omtaler først situasjonen deira på intervju-tidspunktet heilt kort og kjem så inn på fortida. Historiene vert vidare supplerte med informasjon frå andre informantar. Tre tema blir deretter drøfta: yrkesutdanning i kontekst, handlingsevne og praksis.

## Om materialet og metoden

Utgangspunktet for denne studien er eit longitudinelt forskingsprosjekt som sidan 1995 har vore i gang ved Møreforskning og Høgskulen i Volda. Empirien her er oppfølgingsdata om unge menneske som midt på 1990-talet starta på vidaregåande skule med særskilt tilrettelagd opplæring i seks fylke. Dette gjeld unge menneske med for-



skjellige former for somatiske, psykiske og sosiale vanskar. Ein kortfatta presentasjon av metodisk opplegg i dette store prosjektet finn ein i Myklebust 2004:5. I prosjektet har ein mellom anna studert kompetanseoppnåing (Myklebust, 2007), overgang til arbeid (Myklebust og Båtevik, 2005; 2009), fødsel hos unge kvinner og skulegang (Myklebust og Solvang 2005) og sosiale nettverk (Kvalsund og Bele, 2010a; 2010b).

I dette tilfellet har ein brukt data frå innsamlingsrundane i 2002 og 2007, då informantane var 23 og 28 år, og slik avgrensa eit fokusert utval som er blitt følgt opp gjennom kvalitative intervju. Ein fordel med longitudinelle design er nettopp at ein kan bruke informasjon frå tidlegare oppfølgingsrundar til å etablere underutval. I utvalet for denne studien var det 23 personar som i 2002 var ute av arbeidslivet og hadde offentleg økonomisk hjelp. Fem år seinare var dei altså komne i arbeid.

Dei 23 personane vart tilskrivne hausten 2008 og så forsøkt kontakta på telefon slik det var orientert om i brevet. Ni personar stilte til slutt til intervju, fem menn og fire kvinner. Blant dei som ikkje vart med, var det fire som hadde takka nei, to som ikkje møtte, fire som bad meg ringe opp att utan å svare likevel og tre som eg aldri nådde på telefon.

Dette tilseier at eg kanskje har eit selektivt utval på den måten at dei som ville stille til intervju, kan ha opplevd livssituasjonen meir positivt enn dei som ikkje stilte. Ein mann takka nettopp nei på grunn av sjukdom som resultat av ein stressa arbeidssituasjon. Dei som lét vere å svare då dei kjende att telefonnummeret frå introduksjonsskrivet, hadde kanskje ingen positiv situasjon å formidle? Ei kvinne som ikkje ville vere med, sa derimot at ho hadde meir enn nok med arbeidet sitt og barna sine fritidsaktivitetar. Vedkomande var altså i arbeid og opplevde tydeleg å vere småbarnsmor i «tidsklemme».

Dei ni informantane er frå ulike deler av landet. Intervjua skjedde oftast i heimkommunen, etter forslag frå meg, men også i samråd med vedkomande sjølv. Samtalene vart gjennomførte i eigne rom på offentlege stader, skjerma frå andre. Eit av intervjua er gjort på telefon.

Intervjuguiden var halvstrukturert og med opne hovudspørsmål. Dette var bevisst for at vedkomande skulle fortelje om eigne opplevingar og slik auke sjansen for å oppnå

ei fenomenologisk tilnærming. Det tilseier nettopp at ein prøver å forstå situasjonen ut frå perspektiva og erfaringane til personane sjølve (Kvale og Brinkmann, 2009:45). Eg har med andre ord ikkje berre vore ute etter å få vite kva som skjedde frå skuletida og framover, men også kva dei tenkte om situasjonane dei var oppe i, om skulegangen, arbeidet, familien og fritida. Informantane sine historier er dermed retrospektive. Dei vart fortalde slik dei vart hugsa og forstått i ettertid. Livshistoriekalenderen som vart brukt etter det ordinære intervjuet, kom dermed til god nytte. Hendingane i livsløpet vart her meir presist tid- og stadfesta slik det er vanleg med slike kalenderopplegg (jf. Belli, 1998; Nelson, 2010). Det var desse livsløpsoversiktene saman med transkriberte intervju som danna grunnlaget for analysen.

I forsking bør ein stille seg spørsmål ved *måten* interessant informasjon kjem fram på. Det er relevant om det skjer spontant eller på forskaren sitt initiativ. Sjølv spørsmålet kan lede informanten, så derfor gir spontanytringar større truverdigheit (Repstad, 2007: 136). Interessant informasjon i denne studien kom fram spontant. Det skjedde då ei av kvinnene fortalde om læreprosessen sin etter at praksis vart kopla inn i utdanninga. Under analysearbeidet seinare opplevde eg at denne beskrivinga av verdien av praksis gav ei utdjupa forståing også av det andre materialet. Dette er grunnen til at praksis vert eit tema seinare i artikkelen.

Dei tre informanthistoriene som blir fortalde gjeld Rolf, Emil og Bodil. Når desse er valt, er det både fordi dei er svært ulike, men også fordi dei viser utfordringar som går igjen hos andre i denne studien. Informasjon frå fleire vert derfor også trekt inn, men det er dei tre historiene som i hovudsak vert brukt i diskusjonen kopla til livsløpsteori. Namna er sjølv sagt fiktive, og anonymiteten er ytterligare ivareteken ved at nokre opplysningar er endra og nokre er utelate. Eg meiner at dette ikkje skal ha påverka grunnlaget for tolkingane som er gjort.

Eit sentralt spørsmål er sjølv sagt i kva grad denne undersøkinga kan ha relevans for fleire. Ei vanleg innvending mot kvalitativ forsking er jo nettopp at det er for få informantar til at resultat kan generaliserast. Kvale og Brinkmann (2009:265-266) derimot hevder at viss vi er interesserte i generalisering, så skal vi ikkje spørje om intervjuresultata kan generaliserast, men om den kunnskapen som kjem



fram kan overførast til andre relevante situasjonar. Med andre ord er det aktuelt å spørje om her er gjenkjenning hos lesaren sjølv. Personar med erfaring frå fenomenen som vert studert, kan nemleg kjenne igjen tolkingane som vert formidla. Denne overføringa blir også kalla naturalistisk generalisering (jf. Stake, 2005:454).

### Forskjellige livsløpsbaner

Sju av informantane i studien har avlagt eksamen frå vidaregåande skule. To av desse har bachelorgrad. Alle har stort sett vore i arbeid kontinuerleg etter at dei starta si yrkeskarriere. Bodil derimot har hatt nokre korte avbrot. Ho er ein av dei to som ikkje fullførte vidaregåande. Alle ni var også i arbeid på intervjudispunktet, inkludert ein med «aktiv sjukemelding» etter ei trafikkulukke.

Alle hadde som nemnt vore registrerte med offentlig økonomisk hjelp i 2002. Under intervjuet kom det fram at to av kvinnene hadde hatt overgangsstønad som einsleg mor, dei to andre hadde hatt fødselspengar/permisjon. Tre av mennene hadde hatt arbeidsløysetrygd etter avvikla militærteneste og to hadde yrkesretta attføring. Dei to sistnemnde er Rolf og Emil, som vert spesielt omtalt i artikkelen.

Åtte av informantane har gått på yrkesfagleg studieretning frå vidaregåande skule, og ein har allmennfagleg retning. Sidan utdanningsstruktur både kan skape barrierar og muligheter, bør ein kjenne litt til konteksten informantane var i. Det er i hovudsak dei med yrkesfagleg opplæring eg skriv om. Eit vanleg utdanningsløp etter Reform-94 var på fire år. Første året vart kalla grunnkurs og andre året vidaregåande kurs 1 (VK 1). Dei to siste åra var organisert med opplæring i arbeidslivet for alle og hadde nemninga vidaregåande kurs 2 (VK 2). Utdanninga vart avslutta med eksamen og fagbrev.

Ordninga for tilrettelagt opplæring var på midten av 1990-talet nokså lik den som gjeld i dag, inntil to skuleår med ekstra tid, gjerne kombinert med meir praksis. Heile seks av dei ni informantane i materialet har praksis som ein sentral del av si opplæring. Ein av desse er Rolf.

*«Viktig for meg å få inn mer praksis i utdanningen.»* Rolf er utdanna kokk. Etter at han tok fagbrevet, har han arbeidd samanhengande som kokk på heiltid. Men han erfarte raskt

at yrket han hadde valt, ikkje var lett å kombinere med familieliv på grunn av turnusarbeid. Han skifta derfor arbeidstad nokre gonger før han til slutt fann arbeid med både tilnærma normalarbeidstid og bra løn. På spørsmål om planer framover fortel han at han har vurdert å ta masterstudie ved Norsk hotellhøgskule. Ville dette seie at han hadde forandra syn på dette med skule og teoretiske fag? «Ja, jeg var jo lei denne teorien i starten, men nå er det fordi jeg har lyst på litt høyere utdanning.»

Rolf starta vidaregåande opplæring med grunnkurs i hotell- og næringsfag over eitt år. Etter første året var han såpass lei skulen at han valde å arbeide i bransjen i staden for å halde fram. I løpet av to år vart han sikrere på kva retning han ville utdanne seg innanfor, og yrket som kokk vart målet. Han hadde i løpet av tida i arbeidslivet forstått at han ville trenge lengre tid enn normalt, og at det var viktig for han å få meir praksis i utdanninga. Det planlagde opplegget han starta på, omfatta praksis over heile fire år. Dei to siste åra var det to teoridagar i veka på skulen. Han avla eksamen etter fjerde året og fekk fagbrev. «(...) jeg måtte ta en omvei», konstaterte han.

Slik Rolf vurderer det i ettertid, var ein kombinasjon av meir praksis og mindre teori i utdanninga avgjerande for at han kom i mål. God støtte frå arbeidskollegaer forut for eksamen hadde også stor verdi. Han hadde attføringsstønad gjennom alle dei fire åra.

*«Jeg liker best å jobbe.»* Emil har jobba i offshore på heiltid dei siste 6–7 åra. Fagbrevet tok han for nokre år sidan. Han tener godt, og fordi det er mangel på fagfolk i yrket, meiner han at utsiktene er gode for han personleg.

Emil reiste ut på fiskebåt etter å ha fullført grunnskulen. Han var lei skulen: «Ja for å si det sånn, jeg har aldri vært skoleleflink. Jeg liker best å jobbe. Men jeg har da kommet meg langt i dag, synes jeg selv da.»

Etter nokre år på fiske etter grunnskulen, vart han lei yrket. Han starta derfor på vidaregåande skule innan eit anna fagområde, men han strauk etter andre året. Då han under intervjuet såg tilbake, var det slik han oppsummerte dette: «Jeg prøvde jo da». Støtte og omsorg i denne vanskelege tida då Emil var langt nede, var det først og fremst foreldra som gav. Etter kvart vart han motivert nok til å ville

prøve seg igjen i arbeid. Han skaffa seg vikariat på ein supplybåt, og det vart fleire turar ut. Så fekk han tilbod om fast jobb. Dette tolka han slik: «De ser når folk kan å jobbe eller ikke.» Etter nokre år tok han fagbrev. Den teoretiske prøva vart gjennomført på ein vidaregåande skule og dei praktiske prøvene på båten der han arbeidde.

På spørsmål om pensumlesing svarte han dette: «Ja, men av erfaring så vet jeg hva det forskjellige er for noe». Han hadde nemleg lagt vekk pensumpermen fordi den ikkje fungerte, men resultatet ble likevel dette: «Så tok jeg det jeg kunne, og det gikk fint».

Emil hadde attføringsstønad fram til han tok fagbrevet i 2004. Denne stønaden hadde avløyst sjukepengane han hadde tidlegare. Han også har vore i fast arbeid kontinuerleg etter 2004.

*«Jeg måtte få opp selvtiliten litt.»* Bodil arbeider med kundebehandling over telefon. Ho trivst godt med dette sjølv om ho i arbeidet ikkje på nokon måte nyttiggjer seg fag frå vidaregåande skule.

Bodil gjekk to år på yrkesfagleg skule. Ho bestod eksamen begge åra, trass i at ho fødte eit barn medan ho gjekk på VK 2. Bodil valde å avslutte skulegangen. Men kvifor prøvde ho ikkje å få seg fagbrev seinare? Ho forklarar at grunnen var dårlig sjølvtilitt. Ho hadde tidlegare streva med fleire fag, m.a. matematikk.

I yrkeslivet vart det deltidsarbeid. På spørsmål om kva som var avgjerande for hennar val av arbeid første gongen, svarte ho at det var einaste jobben ho kunne få. «Med små barn og.....med min selvtilitt var det eneste jobben». Ho trong sjølv sagt å betre økonomien.

Ho gifta seg og fekk eit barn til. Det blei nokre år med deltidsjobbar. Så vart Bodil aleine med barna. Ho fekk eit bra butilbod frå kommunen, fekk dekt ein del av barnehageutgiftene og fekk overgangsstønad som einsleg mor. Ho var i same yrke over lengre tid og hadde berre nokre få avbrot. Så arva ho uventa ein større pengesum og greidde å nedbetale gjeld. Ho flytte i lag med ny kjæraste og starta å arbeide i eit anna yrke. Kvifor?

«Det som var en fordel var at jeg ville få høy lønn. (...) Så jeg sa jo ja, og ville begynne med noe nytt. Jeg måtte få opp selvtiliten litt. (...) Jeg måtte ikke tenke negativt,

men positivt. Dette klarer jeg. Det fikk vi høre hele tida». Opplæringa skjedde på arbeidsplassen. Draumen for framtida er også innanfor same arbeidsområde, men med nye og utvida muligheiter.

### Yrkesutdanning i kontekst

Livsløpsteori viser samspelet mellom menneska sine handlingar og ulike strukturaspekt (Elder og Johson, 2003). Slike samspel er presentert over når det gjeld Rolf, Emil og Bodil. Ein får vite at Rolf og Emil lukkast med å ta fagbrev, men ikkje Bodil. Kva hadde dei historiske strukturane å seie for deira utdanningsløp?

Den rolle planleggingsevna har for framtidig suksess, vert influert av den historiske konteksten. Den historiske utviklinga kan medføre at nokre kohortar vert favoriserte og andre vert disfavoriserte. Det skjer ved at sosiale og økonomiske hendingar som vil gjere situasjonen enklare eller vanskelegare, inntreff på kritiske tidspunkt i livsløpet (Elder og Shanahan, 1997:26).

Då Rolf starta på ny utdanning i 2000, hadde det same året skjedd endringar i opplæringslova. Trass i offentleg uro for auka kostnader vart det gitt rett til eit ekstra år ved *omval* av studieretning og rett til generelt lengre opplæringstid (Ot. prp.44, 1999:15-16). Tidlegare hadde det vore opp til det enkelte fylke å avgjere dette. Med lovendringane kom ein vekk frå ulik praksis fylka imellom. Ein vesentleg grunn til endringa var også ei evaluering som viste behov for generelt lengre utdanningstid hos ein del elevar. Både for Rolf og for ein elektrikar i mitt materiale vart dette vedtaket heilt avgjerande for at dei fekk fagbrev. Når det gjeld den før omtalte skepsisen til økonomiske konsekvensar, så er det viktig å merke seg at begge desse mennene har stått i full jobb etter at dei fekk fagbrev. Det viser at kostbare tiltak på kort sikt kan vere svært lønsame på lengre sikt.

Men kva med Emil som valde vekk vidaregåande skule? Han fekk seg arbeid på fiskebåt i staden, og etter å ha mislukkast med ein eksamen, så valde han på ny å gå tilbake i arbeid. Samspelet mellom tida Emil var fødd inn i, denne sosiale situasjonen og struktur i utdanningssystemet fekk også for han konsekvensar for livsløpet (jf. Elder og Shanahan, 1997:19 f.) Ei ordning med å få ta fagbrev på grunnlag av dokumentert arbeidserfaring hadde eksistert

sidan 1952, men utan at den vart særleg nytta. Det var først på 1990-talet at ordninga blei tatt i bruk for alvor. Grunnen var truleg eit varsel om at systemet skulle fjernast (NOU 2003:202). Ein ville ikkje ha «en type b-sertifikat» i arbeidsmarknaden. Men motstanden var stor både blant arbeidsgjevarar og arbeidstakarar, og det skulebaserte kompetansesynet vart utfordra (NOU 25, 1997). Realkompetanse vart ein fullverdig del av vidaregåande opplæring, og for Emil vart dette avgjerande. I 2004 hadde han tilstrekkeleg med praksis til å kunne få teste kunnskapane sine som *praksiskandidat*. Dette resulterte i fagbrevet. Han har sidan hatt fast arbeid på heiltid til liks med dei to ovannemnde.

Bodil tilhøyrar også kohorten som dei nye fleksible utdanningsordningane «trefte», men ho fekk erfare at samspillet mellom historisk kontekst og individuelle livsløp kan vere komplekst. Medan Rolf, Emil og den førnemnde elektrikaren kunne gjere seg full nytte av lovendringane, vart Bodil sitt liv vevd inn i nære familierelasjonar. Livet hennar vart samanvevd med fleire livsløp. Ho fekk eigne barn og etter kvart sambuarar. Dei andre kvinnene i denne studien fekk også barn tidleg, ei også medan ho gjekk på vidaregåande. Men i motsetning til Bodil skaffa dei seg alle utdanning.

### Handlingsevne i samspel med omgjevnadene

I livsløpsteori er handlingsevne eit sentralt element. Det er viktig å kunne gjere gjennomtenkte val for framtida og å ha tru på eigne evner i avgjerande valsituasjonar (Elder og Shanahan, 1997:20). Forventningar om meistring spelar ei viktig rolle. Bandura (1997) nyttar omgrepet self-efficacy om det å ha tiltru til at ein sjølv har kapasitet til å meistre dei spesifikke oppgåvene ein står overfor her og no. Dette gjeld sjølv sagt også ved val av utdanning og yrke. Men det er ikkje berre snakk om eigne evner, vala vert også påverka av livssituasjonen. Eiga livsbane kan dessutan bli vevd saman med andre sine livsbaner, det gjeld særleg i overgangen til vaksen alder.

**Bodil** var som nemnt ung då ho fekk sitt første barn. Det vart eit vendepunkt. Ho opplevde det stort å bli mor, men også strabasiøst. Ikkje minst var den dårlege økonomien problematisk. På spørsmål om kvifor ho valde den første jobben, var svaret at det var det einaste arbeidet ho kunne

få, og ho trong å betre økonomien for seg og barnet.

I livsløpet er det fleire baner: for eksempel yrkesbane, familiebane og utdanningsbane (Elder og Shanahan, 1997:21). Bodil sitt liv som einsleg mor fekk opplagt konsekvensar for hennar yrkesbane. Men som det går fram av historia, opplevde ho eit vendepunkt då ho arva pengar. Den sosiale situasjonen vart endra, og livsløpet fekk ny retning.

Handlingsevna er relevant for å kunne planlegge, men denne evna er igjen avhengig av sosiale og økonomiske ressursar (Elder og Shanahan, 1997:38). Bodil fekk økonomiske ressursar til å kunne realisere ynskje om anna arbeid. Konteksten ho var ein del av, gjennomgjekk markerte endringar og påverka Bodil sine holdningar og handlingar. Ein får inntrykk av at ho tok kontrollen. Erfaringane vart fortolka og oppfatta på nye måtar, og ho såg seg sjølv i ny rolle der denne nye kunnskapen kunne nyttast. Kanskje var det også slik at «skuletapar-rolla» var i ferd med å bleikne?

Ei av dei andre kvinnelege informantane snakkar også om sjølvttillit. Ho tok høgre utdanning etter fullført læretid og fagbrev på normalt tid. Først arbeidde ho som fagarbeidar ein periode, og så skaffa ho seg studiekompetanse som privatist, parallelt med jobb og barnefamilie. Etter avslutta bachelorgrad starta ho i yrket ho sidan har vore i. Ho framhevar at det mellom anna er ein skule i utlandet ho kan takke for at ho er der ho er. Der vart det arbeidd bevisst med å skape sjølvttillit hos kvar einskild elev.

Det er ulike forhold som styrkar forventningar om meistring. Det å få høve til å meistre gradvis vanskelegare oppgåver i eit autentisk (verkeleg) miljø, til dømes skule eller arbeid, er viktig. Sentralt er det også at viktige personar, til dømes lærarar eller arbeidsleiarar, som har satt seg inn i eins kapasitet, overtalar ein om at ein kan klare oppgåvene. Slik rettleiing og overtaling må sjølv sagt vere innanfor realistiske rammer (Bandura, 1997:101 ff.).

Dette vil gje styrke og håp i høve til liknande situasjonar i framtida. For Bodil vart arbeidsgjevar ein slik viktig person, og for ovannemnde informant fekk også lærarar svært mykje å seie.

**Rolf** valde i første omgang å avslutte vidaregåande skule etter grunnkurset, for det var ikkje heilt slik han hadde tenkt det. Han vart to år i arbeidslivet og gjorde seg erfa-

ringar der som førte til at han starta opp att på skulen i ei anna yrkesfagleg retning. Valet vart i tråd med det arbeidsfeltet han hadde vore i. Befring og Moen (2011:41) kallar det *medlæring* og hevder det er vanleg i overføring av kunnskap innan meir praktiske yrke. Ein dansk studie frå yrkesfagleg utdanning viser også den betydninga som faglege rollemo-dellar i praksisfeltet har for elevane sin identitet (Nielsen og Kvale, 2003:331).

Det er tydeleg at Rolf oppfattar justeringa i sitt utdan-ningsløp som eit viktig vendepunkt, då han framhevar kva-litetane ved akkurat dette faget. Men ei identitetsdanning sluttar ikkje sjølv om ein fullt ut er inkludert i praksisfel-lesskap. Nye hendingar og krav gjer at ein heile tida må revurdere eigen identitet. Wenger (2004:180) kallar dette «insiderbaner». Når Rolf i intervjuet fortel om ynsket sitt om mastergrad, så legg han vekt på at han berre har ei grunnut-danning. Ei viktig kjelde til positive forventningar er gjentatt erfaring med eiga meistring (jf. Bandura 1997). Dette gjeld særleg når vedkomande oppfattar det som resultat av egne evner og innsats. Det skaper handlingsevne. Rolf har tydeleg hatt slik type erfaring i yrkeskarrieren, og kanskje er det nettopp grunnen til at han gjer seg tankar om vidare utdanning.

*Emil* hadde planlagt å velje vekk skulen. Han fortalde at han ikkje greidde å konsentrere seg. Men han var sam-stundes usikker på kva han skulle gjere. Då han etter nokre år i arbeidslivet prøvde seg i skulen att, gjekk det ikkje bra. Eg tolkar det slik at han tok dette som signal på at hans tid-legare avgjerd om å velje vekk skulen, hadde vore rett. Forut for dette hadde Emil levd eit sjølvstendig liv i fleire år. Men så trengde han altså hjelp. Familien var der, dei bekymra seg og brydde seg. Foreldra si handlingsevne vert slik ein del av barna sine strukturelle vilkår, og barna si handlingsevne influerer familien. Relasjonane er samanvevd på tvers av generasjon, og dei påverkar på ulike måtar: «Social roles expose individuals to the stresses and strains of others, as well as to the possibility of social support» (Elder, 1998:961). Dette gav Emil ein ny start fordi han fekk den omsorga og hjelpa han trengde. Samstundes var det også tydeleg viktig for han i intervjuet å få fram eiga handlingsevne: «Jeg kom meg fort opp igjen da». Han fortel korleis situasjonen hans

trass alt var gunstig. Eg opplever likevel samtala slik at dette hadde vore eit klart vendepunkt. Han kom seg inn på eit nytt «spor» i jobbsamanheng etter dette, og han fekk seg kjæraste. Eg meiner at historia om Emil si utvikling er eit døme på korleis planleggingsevna nettopp er avhengig av visse vilkår i konteksten for at den skal gje resultat (jf. Elder og Shanahan, 1997:29). Historia viser også den positive verdien som samanvevde liv kan ha.

### Praksis

I livsløpsteori er individets kontekst viktig. Historiene over viser at utdanningspolitikken etablerer strukturar som legg føringar på livsløpa. I kvalifiseringsprosessen har også prak-sisarenaene vore viktige. Det gjeld for fleire av informantane.

Omgrepet praksis vert ofte knytt til instrumentelle hand-lingar (Sannerud, 2006:231). Dette meiner eg er for snevert. Eikeland (2006) har drøfta korleis kunnskapsforståinga hos Aristoteles har relevans for yrkeskompetansen. Her vert to praksisomgrep trekt inn. Det eine gjeld praksis som peiker «oppover», der ein beveger seg frå nybegynnarfamling til ekspertkompetanse. Det er om å gjere å øve seg gjennom omfattande repetisjon for å utvikle evner og ferdigheiter. Den andre praksisforma er den som peiker «nedover» eller «utover». Her er ein i stand til å gjere vurderingar, tenkje over alternativ og velje handlingar som best er tilpassa situasjonen. Slik kompetanse er internalisert, den «sit i kroppen». Det vert handla bevisst ut frå at ein veit kvifor. Samarbeidsevne og diskusjonar om prioriteringar vert også sentralt i slike samanhengar (Sannerud, 2006:237). Men for å vere i stand til dette må ein ha øvd inn ferdigheiter, ein må ha gjort mykje av den førstnemnde praksistypen. Eg meiner at kompetanse innanfor begge desse praksisforståingane kjem fram i utsegnene frå den elektrikaren som eg refererte til tidlegare:

*Når vi møter opp på arbeidsplassen, må vi gjøre planlegging og risikovurdering som egentlig de..(ledelsen).. skal gjøre. (...) Å spikre opp en kabel, er jo å spikre opp en kabel. Det er ingen for-skjell på det. Men det er variasjoner på bygg. Du sitt ikke rolig på en kontordisk eller et verksted. Du får noe nytt hver dag. (...) Jeg kontrollerer. Tar ting jeg ikke vil at lærlingene skal utføre. Noen må passe på de to kablene som er usikra. Det smeller godt når de kommer sammen. Så får de studere på hvordan jeg gjør det.*

God praksis er heller neppe mogleg utan teori. Den eine

kunnskapsforma føreset den andre. Elektrikaren over har sterk grad av dysleksi og hadde fylgjeleg store problem med å lese i studietida. Individuell oppfølging frå ein lærar som han oppfatta som spesielt engasjert, var viktig for at han kom i mål, meinte han. Eleven hadde også ekstra tid i arbeidslivet før han gjekk opp til eksamen og tok fagbrevet. Vedkomande har sidan hatt fast arbeid.

Ein av informantane er frisør, og ho fortel frå tida på ungdomsskulen at ho ikkje likte å lese og skrive fordi det gjekk for seint. På vidaregåande hadde ho framleis dårlege karakterar i norsk, engelsk og samfunnsfag. Men i fag der det vart veksla mellom teori og praksis, gjekk karakterane opp: «for der forstod jeg det jeg hadde lest, når jeg praktiserte det, og så gikk tilbake til boka igjen. Derfor ble teorien her bedre». Frisøren i denne studien gjennomførte eit ordinært studieløp på fire år. Ho gav uttrykk for at motivasjonen hennar betra seg vesentleg i fag der praksis kom inn i utdanninga.

Ein annan informant strauk då han skulle ta fagbrevet, og han valde å ikkje gjere nye forsøk. Han fekk seg likevel jobb og skaffa seg eit endå meir attraktivt yrke seinare. Der har han arbeidd fast på heiltid dei siste seks åra. Opplæringa fekk vedkomande i all hovudsak på denne arbeidsplassen. Eit vesentleg moment her er at han trass i at han ikkje greidde fagbrevet, likevel meiner å ha hatt nytte av fag frå vidaregåande: «Ja. For jeg har mekanisk bakgrunn. (...) Jeg har innsikt i maskiner. Det har jeg hatt bruk for hele tiden». Til liks med frisøren forstod han truleg lesestoffet først når det kom til ein konkret arbeidssituasjon.

Den yrkesretta læringstradisjonen har nettopp utgangspunkt i det erfaringsbaserte læringsperspektivet med induktiv læring og praksis som utgangspunkt (Hiim og Hippe, 2009:94 ff.) Innan denne tradisjonen bringer meisteren yrkeskunnskapen vidare til sveinen. Rolf som vi vart kjende med i starten av denne artikkelen, brukte fleire år i praksis før han kom i mål og fekk fagbrev. For han var det opplagt behov for ei slik form for læring. «Jeg måtte ta en omvei», vedgjekk han. Det same gjaldt for den førnemnde elektrikaren.

Her er det igjen relevant å vise til den danske studien der elevar frå yrkesfagleg utdanning er informantar (Nielsen, 2003:228 – 232). Elevane fekk spørsmål om læring i skulen samanlikna med læring i praksis. Fram mot 90 % gav uttrykk

for at det vart opplevd forskjellig. Utsegnene tilsa at ein lærer meir av kollegaer på praksisstaden enn i klasserommet fordi det er lettare å forstå noko som samtidig blir brukt i praksis. Dessutan vart situasjonen opplevd som meir personleg når ein lærte noko av ein kollega. Grunnen til slike utsegner er truleg at elevane i større grad identifiserer seg med arbeidsplassen, sidan det er der og ikkje i skulen dei ser seg i framtida (Nielsen og Kvale, 2003:33). Læring vert dessutan påverka av fortida. Bodil drøymmer om ein heilt konkret ny arbeidssituasjon på bakgrunn av sine erfaringar. Erfaringane kan slik føre til noko positivt, og dermed får dei innverknad på identiteten. Wenger (2004:180) omtaler dette som å vere i *perifer bane*.

I studien ser ein elles døme på fordelen med at utvida tid i praksis kjem før ein vender tilbake til meir skuleprega læring. Det skaper meistringserfaring og dermed motivasjon. Både Rolf og den før nemnde elektrikaren hadde opplagt utbytte av ekstra tid i praksis før den avsluttande teoretiske opplæringa.

I min studie er det som nemnt ein informant, Emil, som kvalifiserte seg for fagbrevet *berre* gjennom praksis. Han valde vekk skulen. Det kan synast at for han har situert læring (læring i ein bestemt kontekst, i dette tilfelle praksis) og legitim perifer deltaking vore svært viktig for å oppnå kvalifisering (jf. Lave og Wenger, 1991:95). I prinsippet skjer slik læring først ved observasjon, deretter gjennom jamn og auka deltaking i arbeidet og til slutt som ei naturleg inkludering i miljøet.

Det motsette av induktiv læring er deduktiv læring med utgangspunkt i teori (Hiim og Hippe, 2009:94 ff.). Det kan virke som om to av informantane har vore i stand til nettopp å meistre eit meir kognitivt prega undervisningsopplegg. Dei fullførte begge bachelorgrad etter vidaregåande utdanning og nemnde ikkje praksiselementet spesielt under intervjuet.

## Avslutning

Informantane i materialet starta på vidaregåande opplæring samtidig og vart den gongen registrerte med behov for særskilte tiltak. Tidleg i 20-årsalderen var dei mottakarar av offentleg økonomisk hjelp, men fem år seinare hadde dei ikkje lenger behov for slik støtte. I samtalene gjekk det fram at to av kvinnene hadde hatt overgangsstønad som einsleg mor, medan dei to andre hadde hatt fødselspengar/



permisjon. Tre av mennene hadde hatt arbeidsløysetrygd etter gjennomført militærteneste, og to hadde yrkesretta attføring.

Alle dei ni informantane var i arbeidslivet også på intervju tidspunktet. Tilsynelatande var ikkje det overraskande sidan fleire hadde hatt støtteordningar av meir generell art. Men ein skal merke seg både Emil og Rolf, med attføringsstønad under opplæringa, som kontinuerlig har vore i arbeid sidan dei tok fagbrevet. Bodil og den andre kvinna med overgangsstønad er også i arbeid. Fleire har hatt svært god nytte av dei utdanningspolitiske endringane med rett til omval av studieretning, rett til lengre utdanningstid og rett til å få godkjent realkompetanse. Når det gjeld prinsippet om lengre utdanningstid, er det særleg utvida praksistid som har vist seg å vere viktig. Dette var avgjerande for at fire av ungdomane fekk fagbrev.

Det elementet i livsløpsperspektivet som framhevar samanvevde liv, har også forklaringskraft, både når det gjeld forståing av utdanning og når det gjeld arbeid. Det går fram av analysen at samanvevde liv kan fremje utvikling, men nære relasjonar kan også verke hemmande. I positiv lei har ein høyrte om pårørande som har brydd seg og som med omsorg la til rette for nye muligheiter. Ein har også sett at engasjerte einskildlærarar, arbeidsgjevarar og kollega har skapt motivasjon. Tiltrua som andre viste dei, vart ei viktig kjelde til meistringsforventning. Men her er også eksempel på svært komplekse samspel mellom forskjellige livsbaner som har gjort tilpassinga til arbeidslivet vanskeleg.

Som indikert innleiingsvis er det i denne studien ikkje tale om statistisk generalisering av dei mønstra som analysen har påvist. Heller er det snakk om såkalla naturalistisk generalisering, altså ei form for kunnskapsoverføring der lesaren vurderer kor relevante tolkingane er for eigen situasjon. (Men då er det sjølvsagt viktig å vurdere utval og seleksjon, jf. metodedelen.) Det ville for eksempel vore interessant om elevar og lærarar ved yrkesfaglege studieretningar kjenner igjen elementa som omhandlar verdien av *praksis og lengre tid* for å kome i mål med fagbrev. I denne undersøkinga har nemleg dette vore viktig for fleire for å kome seg over frå ein livssituasjon med offentleg økonomisk hjelp og over til inntektsgivande arbeid.

*Eg vil takke professor Jon Olav Myklebust ved Høgskulen i Volda og to anonyme fagfellar for svært nyttige kommentarar i arbeidet med denne artikkelen.*



## REFERANSAR

- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BEFRING, E. & MOEN, B.-E.** (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BELLI, R.F.** (1998). The structure of autobiographical memory and the event history calendar: Potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6(4), s. 383–406.
- EIKELAND, O.** (2006). Yrkeskunnskapens epistemologi. I: E. Askerøi & O. Eikeland (red.). *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Høyskolen i Akershus.
- ELDER, G.H. & SHANAHAN M.J.** (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsspektiv. I: I. Frønes, K. Heggen & J.O. Myklebust (red.). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ELDER, G.H.** (1998). The life course of human development. I: W. Damon og R.M. Lerner (Eds). *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- ELDER, G.H. & JOHNSON, M.K.** (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: R. Settersten (Ed.). *Invitation to the Life Course. Toward New Understandings of Later Life*, s. 49–81. New York: Baywood Publishing Company.
- ELLINGSEN, K.E.** (2011). «Nederst ved enden av bordet?». *Fontene – forskning*. Nr. 2.
- HIIM, H. & HIPPE, E.** (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfag-lærere*. 3. utgave Oslo: Gyldendal Akademisk
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KVALSUND, R. & BELE, I.V.** (2010a). Students with Special Educational Needs—Social Inclusion or Marginalisation. Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(1), s. 15–35.
- KVALSUND, R. & BELE, I.V.** (2010b). Adaptive situations and social marginalization in early adult life: students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 05.
- LAVE, J. & WENGER, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYKLEBUST, J.O.** (2004). Elevar med særskild tilrettelegging: Ordinær-klasse eller spesialklasse? *Spesialpedagogikk nr. 2*, s. 4–6.
- MYKLEBUST, J.O.** (2007). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education* 11(2), s. 215–231.
- MYKLEBUST, J.O. & SOLVANG, B.** (2005). Young Mothers with Special Educational Needs. *Young. Nordic Journal of Youth Research* 13(1) s. 73–87.
- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK, F.O.** (2005). Economic Independence for Adolescents with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education* 20(3) s. 271–286.
- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK, F.O.** (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education* 24(2).
- NELSON, I.A.** (2010). From Quantitative to Qualitative: Adapting the Life History Calendar Method. *Field Methods* 22(4) s. 413–428
- NIELSEN, K.** (2003). Når eleverne selv skal sige det. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Praktikkens læringslandskap. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- NIELSEN, K. OG KVALE, S.** (2003). Vandringar i praktikkens læringslandskap.
- I: K. NIELSEN & S. KVALE** (red.). *Praktikkens læringslandskap. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- NOU 25** (1997). *Ny kompetanse. Grunnlaget for en ny helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.
- NOU 25** (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OT.PR. 44** (1999-2000). *Om lov om endringar i lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- REPSTAD, P.** (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- SANNERUD, R.** (2006). Yrkeskompetanse – en begrepsanalyse. I: E. Askerøi & O. Eikeland (red.). *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Høyskolen i Akershus.
- STAKE, R.E.** (2005). Qualitative case studies I: N.K. Denton & Y.S. Lincoln (red.). *Qualitative research*. Sage Publications.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2011). <http://www.ssb.no/akutu> [Lesedato: 13.2.2012].
- WENGER, E.** (2004). *Praksis-fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

# Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom

Nils Kaland, førsteamanuensis, dr.polit., Høgskolen i Lillehammer, avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap

## Sammendrag

En sosial historie™ er en kort fortelling som beskriver en sosial situasjon i form av relevante holdepunkter og retter seg mot problematferd og definerer hensiktsmessige responser hos barn med autisme og lignende tilstander. Denne artikkelen summerer intervensjoner med sosiale historier og prøver å vurdere effekten av metoden. Metodisk blir forskjellige singlecasesdesign ofte brukt, men også gruppedesign brukes av og til. I noen studier har sosiale historier blitt kombinert med videomodellering, prompter og rollespill. Mens de undersøkelser som foreligger, antyder at virkningen av metoden er positiv, er det en betydelig variasjon når det gjelder kvaliteten på metodebruk i disse studiene. I denne review-artikkelen tar jeg opp og vurderer aktuelle tiltak med sosiale historier, ser på effekten av tiltakene og på noen faktorer som bør tas i betraktning når man planlegger og gjennomfører tiltak med sosiale historier.

## Summary

### The effect of social story interventions on children with autism and Asperger syndrome

A social story™ is a short story that describes social situations in terms of relevant cues and addresses behaviour problems and defines appropriate responses for children with autistic spectrum disorders (ASDs) and other disabilities. Methodically, different single case designs are mostly used, but there are also group designs with control groups. In some studies the social stories are combined with for example video modelling, prompts and role-play. Whilst the existing literature suggests positive findings with respect to the effectiveness of the interventions with social stories, there is considerable variability in the quality of research methodology. In this article I review pertinent interventions with social stories, their overall effectiveness and underscore some factors that should be considered when planning and conducting interventions with social stories.

## Nøkkelord

AUTISMESPEKTERTILSTANDER (AST)  
ASPERGERS SYNDROM  
SOSIALE HISTORIER  
INTERVENSJONER

## Bakgrunn

*En sosial historie* («A Social Story™», Gray, 1998) er en kort fortelling, som består av et sett med ulike setningstyper. Denne metoden representerer en forholdsvis ny pedagogisk tilnærming, og hensikten er å fremme eller modifisere sosial atferd hos barn med en tilstand innenfor autismespekteret (AST) (autisme, Aspergers syndrom (AS) eller atypisk autisme/PDD-NOS) (APA, 2000; WHO, 1993). En sosial historie beskriver vanligvis hvor og når en begivenhet finner sted, hva som skjer, hvem som deltar og hvorfor noe skjer, og den angir hva som er ønsket atferd i den aktuelle situasjonen (Gray, 1998).

Barn med AST er en heterogen gruppe – med forskjellige sterke og svake sider, og hvert barn har forskjellige behov (Howlin, 1997). Funksjonsnivået varierer, fra forholdsvis gode ferdigheter ved AS (Rowe, 1999; Sansosti & Powell-Smith, 2006) til autisme med komorbide språk- og lærevansker (Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002). Et vanlig synspunkt i dag er at AS er en tilstand som ikke er vesensforskjellig fra autisme, men er en autismevariant og befinner seg i den mildere enden av autismespekteret (Frith, 2004).

Deltakerne i de publiserte studiene av tiltak med sosiale historier reflekterer et bredt spekter av autistiske tilstander, og denne artikkelen tar utgangspunkt i dette. Funksjonsnivået hos deltakerne som har deltatt i disse studiene, har variert i betydelig grad, men det er overveiende de med moderat til høytfungerende AST som har deltatt i de publiserte studiene. Tiltak med sosiale historier har også blitt rapportert egnet for personer med lærevansker (Kalyva & Agoliotis, 2009; Pettigrew, 1998) og barn med hyperleksi (barn som leser raskt, men som ikke greier å oppfatte det de leser) (Soeneksen & Alper, 2006).

Historieformatet som brukes ved sosiale historier, ansees å være mindre personlig påtrengende enn andre opplegg for utvikling av sosiale ferdigheter overfor denne målgruppen. Ved å presentere tiltaket skriftlig, i motsetning til at barna må forholde seg til en «liveopptreden», minimaliseres det sosiale aspektet. Det kan bidra til å redusere den motvilje mot sosialt samspill som man kan se hos personer med AST.

Målet med denne oversiktsartikkelen er å presentere og vurdere hva man i løpet av de siste tiårene har funnet

i eksperimentelle studier av tiltak med sosiale historier overfor barn med AST. I disse studiene, der man har brukt ulike forskningsdesign, har målet vært å redusere uønsket atferd og etablere nye og mer hensiktsmessige måter å te seg på hos barna i målgruppene. I denne artikkelen vil jeg se på hvilke metodiske faktorer som synes å fremme eller hemme læring, og hva som kan redusere effekten av tiltak med sosiale historier. Sentrale metodiske problemstillinger forbundet med sosiale historier er forhold relatert til definisjon av målatferd, observering og registrering av atferd og historieutforming og implementering av de sosiale historiene. Det samme gjelder generalisering av effekten av tiltaket, effektvarighet, sosial validitet og behandlingsintegritet. Når det gjelder deltakernes diagnose og funksjonsnivå, blir disse stort sett angitt i forbindelse med beskrivelsen av funnene i de eksperimentelle studiene.

### Kognitive problemer hos personer med AST

De atferdsvanskene man forsøker å eliminere eller redusere ved hjelp av tiltak med sosiale historier, er ikke relatert til én enkel hypotese, men til flere (Kuoch & Mirenda, 2003). *Svekket evne til å mentalisere* («theory of mind», ToM) (Wellman, Cross & Watson, 2001), *eksekutive dysfunksjoner* (Hill, 2004) og *svak evne til helhetstenkning* (Happé, 1999) regnes som sentrale kognitive forklaringer på de betydelige problemene som barn med AST sliter med, særlig i sosiale settinger. *Svekket evne til å mentalisere* («theory of mind») innebærer at man har problemer konseptuelt med å sette seg i andres sted, desentrere, og å forstå at andre har tanker, intensjoner og følelser som kan være forskjellige fra ens egne (Frith, 2004). En annen måte å si dette på er at man har svak evne til innlevelse i andres sinn, og dette gjelder i betydelig grad også de høyest fungerende innenfor AST, de med AS (Kaland mfl., 2002; Kaland, Mortensen og Smith, 2011; White, Hill, Happé & Frith, 2009).

*Eksekutive dysfunksjoner* innebærer blant annet en svikt i kognitiv fleksibilitet, arbeidsminne, impulskontroll og planlegging og organisering av egne aktiviteter (Hill, 2004; Ozonoff, Dawson & McPartland, 2002). Disse barna bruker også generelt lengre tid enn typisk utviklede barn når de skal løse kognitive oppgaver (Kaland, Smith & Mortensen, 2007).

En tredje kognitiv autismehypotese går ut på at personer

med AST har *svak sentral koherens*, dvs. svikt i evnen til å prosessere informasjon på en helhetlig måte (Happé, 1999). Til sammen synes de kognitive problemene å virke negativt inn på barn med AST og deres evne til å fungere i dagliglivet (Ozonoff mfl., 2002). Forståelsesproblemene kan gi opphav til ulike atferdsproblemer, og slik kan tiltak med sosiale historier være til hjelp (Reynhout & Carter, 2006). Dessuten synes de kognitive hypotesene å forklare svikten i sosialt samspill hos personer med AST (Tager-Flusberg, 2003), og tiltak med sosiale historier synes å kunne bedre sosialt samspill (Gray, 1998). Hvordan de veldokumenterte kognitive problemene hos personer med AST synes å virke inn på sosial kompetanse, vil bli nærmere vurdert i artikkelens sluttkapittel – Oppsummering og vurdering.

### Hvilke typer atferd synes sosiale historier å virke inn på?

Med ulike forskningsdesign og metoder har man undersøkt effekten av tiltak med sosiale historier på en rekke sosiale ferdighetsområder, som å hilse på folk, dele leker med andre (Swaggart mfl., 1995), øke positiv lekeatferd (Barry & Burlew, 2004), bedre sosial atferd (Ivey, Heflin & Alberto, 2004; Norris & Dattilo, 1999; Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll & Andrews, 2009; Sansosti & Powell-Smith, 2008) og øke frekvensen av kommunikativ atferd, som f.eks. å vise større oppmerksomhet og å stille spørsmål til andre mennesker (Thiemann & Goldstein, 2001).

Tiltak med sosiale historier har blitt rapportert å ha effekt når det gjelder å redusere problematferd, aggresjon, angst og tvangsmessighet hos personer med AST (Adams, Gouvousis, VanLue & Waldron, 2004; Crozier & Tincani, 2005; Kuttler, Myles & Carlson, 1998; Lorimer, Simpson, Myles & Ganz, 2002; Ozdemir, 2008; Scattone mfl., 2002). Det samme gjelder evnen til å takle endringer og gjøre målpersonene fortrolige med nye omgivelser og settinger (Kuttler mfl., 1998; Norris & Dattilo, 1999; Swaggart mfl., 1995).

Metoden kan også være til hjelp når det gjelder å inkludere elever med AST i vanlige skoleklasser (Chan & O'Reilly, 2008; Gray & Garand, 1993).

### Metode

*Tilgang til kilder* I løpet av de siste par tiårene har det blitt publisert ca. 70 eksperimentelle studier av tiltak med

sosiale historier. Denne artikkelen er basert på en gjennomgang av en betydelig del av denne eksperimentelle forskningen, publisert frem til 2010. Fagartikler om eksperimentelle studier av sosiale historier, samt oversiktsartikler av disse studiene er hentet på PubMed, Academic Search Premier og ISI Web of Science. Et mindre antall bøker om tiltak med sosiale historier er også brukt som kilde.

### Sosiale historier og metode

Nedenfor beskrives metodebruk i forbindelse med tiltak med sosiale historier. Innledningsvis presenteres de grunnleggende setningstypene.

**Grunnleggende setningstyper** En sosial historie innledes som regel med en eller flere *beskrivende* setninger, som objektivt og skrittvis beskriver en situasjon, en begivenhet og et sted. Historien presenterer personene og den rolle de spiller i en gitt sosial situasjon (Howley & Arnold, 2005).

*Perspektiverende* setninger beskriver andres reaksjon på en gitt atferd, og hvorfor de reagerer som de gjør. Disse setningene formidler andres tanker, følelser, ønsker, antakelser og motiver. *Direktive* setninger forteller hvordan barnet kan eller bør handle i en aktuell situasjonen, og de består ofte av «Jeg kan ...», «Jeg vil ...» eller «Jeg kan prøve å ...». Disse tre setningstypene er de som hyppigst forekommer i en sosial historie.

*Bekreftende* setninger kan gjøre tonen i en historie mer avslappet og beroligende og kan brukes for å understreke et viktig poeng eller noe som er en vanlig oppfatning. *Kooperative* setninger gir informasjon om hvem som kan hjelpe i en gitt situasjon, og om hvordan hjelpen blir gitt. *Kontrollsetninger* er tilleggsuttalelser som en elev kan notere ned for å ha som strategi eller bruke for å huske informasjonen i en sosial historie. *Partielle* setninger betyr at man lar personen selv fylle ut en setning når det er praktisk. *Når jeg gjør en feil i matte, kan ..... hjelpe meg med å rette feilen.*

**Figur 1.** Eksempel på sosial historie – med beskrivelse av setningstypene (modifisert etter More, 2008).

| Sosial historie                                            | Setningstype             | Hensikt                                                   |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Noen ganger regner det når vi har friminutt.               | Beskrivende              | Stadfester et faktum                                      |
| Når det regner, kan jeg ikke gå ut og leke.                | Beskrivende              | Gir informasjon                                           |
| Går folk ut når det regner, blir de våte og kalde.         | Perspektiverende         | Beskriver andres følelser, fysiske tilstander og meninger |
| Hvis jeg ikke kan gå ut i friminuttet, er det i orden.     | Bekreftende              | Beroliger leseren                                         |
| Jeg kan leke i gymsalen eller jeg kan leke i klasserommet. | Direktiv                 | Antyder respons eller valg                                |
| Jeg trenger ikke å bekymre meg.                            | Bekreftende              | Beroliger leseren                                         |
| Snart vil det slutte å regne.                              | Beskrivende              | Fastslår et faktum                                        |
| Da tørker det opp, og jeg kan gå ut igjen.                 | Beskrivende, Bekreftende | Beroliger leseren                                         |
| Men i dag kan jeg ikke gå ut, og det er i orden.           | Bekreftende              | Beroliger leseren                                         |



I figur 1 presenteres en sosial historie – med angivelse av historie, setningstype og hensikt (den sosiale historien er angitt nedover i kolonnen til venstre, setningstype i midtre kolonne og hensikt i høyre).

**Vanlige brukte forskningsdesign** Det fleste studier av tiltak med sosiale historier som er gjort til nå, er singlecasestudier med et AB<sup>1</sup>- eller et reversibelt ABAB-design<sup>2</sup>. Forskningsdesignene faller inn under kategoriene a) *singlecasedesign med én deltaker*, b) *singlecasedesign med flere deltakere*, c) *gruppeevaluering* og d) *sosiale historier kombinert med andre metoder*. Et vanlig brukt forskningsdesign er et AB<sup>1</sup>- eller et reversibelt ABAB-design – med én eller flere baselineperioder (A) og en eller flere intervensjonsperioder (B).

I løpet av de senere årene har det blitt vanlig å kombinere sosiale historier med andre tiltak som blant annet forsterknings- og promptingprosedyrer (Crozier & Tincani, 2005), illustrasjoner (Gray, 1998), tegneseriesamtaler (Hutchins & Prelock, 2008) og videomodellering (Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008).

**a) Single casedesign med én deltaker** Et single-casedesign kan bestå av henholdsvis et AB- eller ABAB-design – der A er *baseline-/observasjonsperiode* og B er *tiltaksperiode*. Med et AB-design prøvde Norris og Dattilo (1999) ut effekten av sosiale historier på en 8 år gammel jente med autisme, som laget mye uro i lunsjpausen på skolen. Selv om tiltaket virket positivt, var virkningen av det noe usikker på grunn av de metodiske begrensninger som ligger i et enkelt AB-design. Svak eksperimentell kontroll og variabler som var utenfor forskernes kontroll, har også blitt påpekt når det gjelder AB-design (Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004).

Kuttler og medarbeidere (1998), som brukte et single case-ABAB-design, rapporterte om en reduksjon i problematferd hos en 12-årig gutt med autisme og fragil-x-syndrom. To sosiale historier ble brukt for de situasjonene som var vanskeligst gjennom skoledagen, og historieteksten var forsynt med piktogrammer. En betydelig reduksjon i utagerende atferd og en økning i ønsket atferd ble registrert, også etter at tiltaket var blitt avsluttet, selv om det er vanskelig å vite om effekten ville ha blitt generalisert til en annen setting, og om bedringen ville holdt seg over et noe

lengre tidsrom.

Adams og medarbeidere (2004) brukte en sosial historie overfor en 7 år gammel gutt med autisme. Guttens atferdsproblem besto i at når han gjorde oppgavene sine, gråt han, skrek og veltet seg av stolen og slo de som var rundt ham. Et reversibelt<sup>3</sup> ABAB-design ble brukt hjemme, og samtlige fire atferdsproblemer (gråt, skriking, slåing og velting av stolen) ble innlemmet i den sosiale historien. Gjennom den sosiale historien lærte gutten at han kunne bruke språket for å spørre om hjelp med hjemmeleksene sine. Gutten var roligere i klassen etter tiltaket med den sosiale historien, som også ble implementert hjemme.

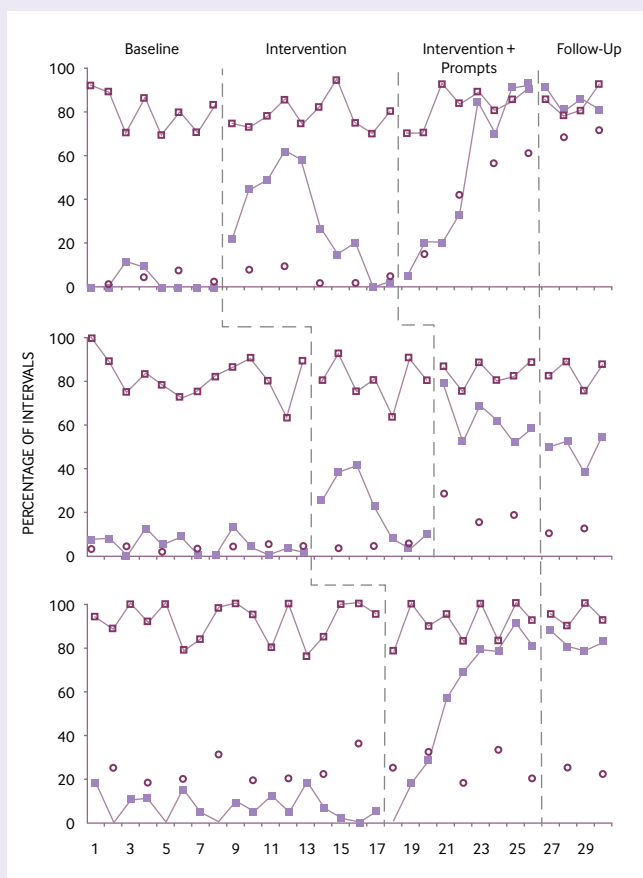
Lorimer, Simpson, Myles og Ganz (2002) brukte et reversibelt ABAB-design overfor en 5 års gammel gutt med autisme og utagerende atferd. Gutten, som skrek, slo, sparket og kastet gjenstander rundt seg for å få det han ønsket seg, responderte positivt; etter at den sosiale historien ble lest, ble det registrert et dramatisk fall i utagerende atferd i den første tiltaksperioden. I den andre baselineperioden (A) hadde gutten nye, aggressive utfall, men etter at den sosiale historien igjen ble lest i den andre tiltaksperioden (B), viste gutten en dramatisk bedring i seks av sju dager.

**b) Single casedesign med flere deltakere** Hagiwara og Myles (1999) brukte et multiple baselinedesign<sup>4</sup> (se figur 3) der de sosiale historiene ble presentert elektronisk. Hensikten var å bedre sosiale ferdigheter og redusere problematferd i flere settinger på skolen hos tre 7-12 år gamle barn med autisme. Det skjedde en bedring i atferd hos noen av deltakerne i noen settinger, men generelt i liten grad. Forskerne mente at den korte varigheten av tiltaket begrenset muligheten for generalisering til andre områder. Dessuten lå det begrensninger i det faktum at tiltaket var begrenset til skolen.

Scattone og medarbeidere (2002) brukte sosiale historier med henblikk på å redusere problematferd på skolen hos tre 7- til 15-årige gutter med autisme. Problematferden besto i at én av guttene tippet på stolen til den veltet, en annen stirret slik på jenter i klassen at han forstyrret undervisningen, og en tredje hadde det med å skrike høyt i timene. Forskerne brukte et multiple baselinedesign for hver av deltakerne for å måle hvorvidt den sosiale historien de brukte, virket. De påviste en betydelig reduksjon i uønsket atferd

hos alle tre barna. Det var imidlertid noe uklart i hvilken grad de positive resultatene skyldtes tiltaket med sosiale historier alene, eller om variabler forskerne ikke hadde kontroll over, kunne ha påvirket resultatene i positiv retning. De påpekte for øvrig det positive ved den type tiltak, blant annet at de ikke er særlig påtrengende overfor barn med AST og at man kan trekke veksler på barnas sterke sider og hjelpe dem til å bli mindre styrt av rutiner.

**Figur 2.** Et multiple baseline design (Modifisert etter Sansosti & Powell-Smith, 2008).



Ivey og medarbeidere (2004) brukte sosiale historier overfor tre 5 til 7 år gamle barn med uspesifikk gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (PDD-NOS), dvs. atypisk autisme eller «autistiske trekk». Et reversibelt ABAB-design ble brukt, og målatferden var at barna skulle delta i nye sosiale situasjoner. Dessuten ble de sosiale historiene kombinert med fotografier for å gjøre de nye sosiale situasjonene mer gjenkjennelige for barna og forberede dem på nye begivenheter. Ivey og medarbeidere (2004) rapporterte at de tre barnas sosiale deltakelse økte med 15 til 30 prosent. Gjennom å støtte seg til rutiner og ritualer greide barna å beholde noe kontroll i et miljø som var generelt stimulerende, om enn lite forutsigbart.

Barry og Burlew (2004) undersøkte to barn på henholdsvis 7 og 8 år med alvorlig grad av autisme og dårlig ekspressivt språk. Barna fungerte dårligere enn de som vanligvis deltar i slike studier. I undersøkelsen, som fant sted i et klasserom, skulle barna hjelpes til å foreta valg og leke med de andre elevene. Et ABCD multiple-baselinedesign ble brukt overfor begge deltakerne, der A var baseline, B en lærerledet instruksjonsfase der barna skulle gjøre valg og leke, og C en lærerledet instruksjonsfase der lek med jevnaldrende inngikk. I fase D var de sosiale historiene tilgjengelige for barna, men nå uten hjelp fra lærer. Forskerne konkluderte med at de sosiale historiene hjalp begge barna til å gjøre egne valg og til å leke med jevnaldrende i klassen. Denne undersøkelsen indikerer at tiltak med sosiale historier er effektive i en klasseromssituasjon.

Delano & Snell (2006) undersøkte virkningen av sosiale historier på fire forskjellige sosiale ferdigheter hos tre 6 til 9 år gamle barn med autisme, pluss seks ikke-autistiske barn. Designet de brukte var et «multiple-probe»-design på tvers av deltakere for å evaluere effekten av sosiale historier på sosialt engasjementet. Forskerne konkluderte med at tiltakene var effektive. Effekten overgikk baselineverdiene, også uten tilleggsstrategier, og tiltaket hadde en virkning på alle tre barnas sosiale samspill.

**c) Gruppeevalueringer** Når det gjelder gruppeevaluering av tiltak med sosiale historier, målte Smith (2001) effekten av tiltaket, både på skolen og hjemme hos femten 6 til 14 årsgamle elever med AST, læreversker, Tourette syndrom og se-

mantisk-pragmatiske forstyrrelse – med en sosial historie for hver av de 15 elevene. Historiene skulle hjelpe elevene slik at de ikke forstyrret de andre elevene i timene, motvirke atferd som kunne skade dem selv eller andre og informere dem om hvordan de burde oppføre seg i ulike sosiale situasjoner. Lærere og foreldre vurderte effekten av tiltaket ved å gi poeng på en skala fra 1 til 10, hvorav de fleste tiltakene med sosiale historier ble vurdert å ligge mellom 7 og 10. Både lærere og foreldre ga positive tilbakemeldinger, og i noen tilfeller var forskerne overrasket over hvor raskt elevene endret atferd etter at man hadde lest de sosiale historiene for dem. Noen lærere kommenterte at prosessen med å skrive sosiale historier også hadde hjulpet dem til å bli mer bevisst på hvilke ferdigheter elevene trengte for å kunne oppføre seg på en akseptabel måte.

Quirnbach mfl., (2009) brukte et pretest-posttest randomisert kontrollstudiedesign med gjentatte målinger. 45 sju til fjorten år gamle barn med autisme (full IQ fra 79,5 til 86, 2) fikk tre typer historier: a) en standard type med de *tradisjonelle* setningstypene (beskrivende, perspektiverende og direkte setninger) b), en type sosiale historier med bare *direktive* setninger og c) kontrollhistorier, som ikke var relatert til sosiale ferdigheter, dvs. at de var ikke-sosiale historier. Forskerne fant at de to førstnevnte historietypene – a) og b) – var like effektive med hensyn til å bedre barnas sosiale ferdigheter, mens c) – kontrollhistoriene – ikke hadde noen effekt på barnas sosiale læring. Quirnbachs og medarbeidere (2009) konkluderte blant annet med at sosiale historier har kort læringstid og umiddelbar effekt. Historien kan konstrueres for så godt som enhver sosial situasjon eller atferd som barnet med autisme eller AS har vansker med, og de kan brukes overfor forholdsvis store grupper barn.

I tre andre studier (Andrews, 2004; Feinberg, 2001; Romano, 2002), der man brukte lignende forskningsdesign som Quirnbach og medarbeidere (2009), ble det konkludert med at sosiale historier har en dokumentert effekt.

**d) Sosiale historier kombinert med andre tiltak** Svikten i sosialt samspill og kommunikasjon ved AST er omfattende (Hofvander mfl., 2009), og noen forskere mener at strategier som omfatter flere tiltakskomponenter (en sosial historie pluss eksempelvis prompting, tegneseriesamtaler, model-

lering osv.), vil kunne øke effekten av de sosiale historiene (Hutchins & Prelock, 2008; More, 2008; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008).

Crozier og Tincani (2005) prøvde ut et modifisert forskningsdesign for å se om det hadde effekt med hensyn til å redusere uønsket atferd hos en 8 år gammel gutt med autisme. De brukte et ABAC-design, der C omfattet verbal prompting i tillegg til den sosiale historien. Dessuten endret de litt på forholdet mellom setningstypene, dvs. at de brukte forholdsvis flere *direktive* enn *beskrivende* og *perspektiverende* setninger – i forholdet 3:5 og ikke 1:2-5 som Gray (1998) anbefaler. Forskerne la vekt på å skrive historiene kortfattet og uten abstrakte begreper, men brukte ord som de ønsket at deltakerne etter hvert ville greie å bruke på egen hånd. De rapporterte om en reduksjon i den uønskede atferden, og reduksjonen var størst i perioden med verbal prompting. Undersøkelsen viste at en modifisert sosial historie som ikke strengt følger Grays oppskrift, også er effektiv, noe som også bekreftes av blant andre Quirnbach og medarbeidere (2009).

Scattone (2008) kombinerte sosiale historier med videoopptak i et forsøk på å fremme samtaleferdigheter hos en 9 år gammel gutt med AS. Tiltaket besto av to komponenter: (a) observasjon av videoinnspilte sosiale historier; to voksne modellerte gode samtaleferdigheter, og (b) et femminutters sosialt samspill. Et multiple baselinedesign ble brukt, og en bedring i samtaleferdigheter ble registrert i 2 av 3 samtalsituasjoner.

Dette indikerer at opplegg med modifiserte sosiale historier alene i kombinasjon med blant annet videoopptak eller tegneserier, kan ha en god effekt med hensyn til å lære barn med AST sosiale ferdigheter.

## Metodiske problemer ved bruk av sosiale historier

**Definisjon av målatferd** I tillegg til å definere den atferden som skal modifiseres ved hjelp av tiltak med sosiale historier, spesifiseres også den sosiale settingen der barnet med AST har samspill- og atferdsvansker (Delano & Snell, 2006). I noen studier har man definert ønsket og uønsket atferd og evne til å samspille sosialt (Norris & Dattilo, 1999), mens man i andre studier har basert seg på uformelle observasjo-

ner (Rowe, 1999) eller subjektive vurderinger (Smith, 2001).

Det er verdt å merke seg at en reduksjon av uønsket atferd ikke nødvendigvis betyr at tiltaket har lyktes og at en alternativ, ønsket atferd har blitt utviklet. I noen tilfeller kan det tenkes at en uønsket atferd har blitt erstattet av en annen uønsket atferd (Scattone mfl., 2002). En endring til ønsket atferd innebærer heller ikke nødvendigvis en reduksjon i uønsket atferd. I de studiene som foreligger så langt, synes man ikke å ha vært tilstrekkelig bevisst på dette forholdet (Lorimer mfl., 2002; Scattone mfl., 2002).

**Deltakere og funksjonsnivå** Det er betydelige variasjoner i de rapporterte studiene når det gjelder atferdstrekk som de spesifikke kognitive funksjoner og andre ulike vansker hos deltakerne. Aldersmessig varierer deltakerne fra fem (Lorimer mfl., 2002) til femten år (Scattone mfl., 2002), og funksjonsnivået varierer fra høytfungerende autisme og AS (Rowe, 1999) til autisme med språkproblemer og psykisk utviklingshemning (Kalyva & Agaliotis, 2009; Scattone mfl., 2002). Det er vanskelig å identifisere barn som har de samme spesifikke atferdsproblemer og som lever i tilnærmet de samme sosiale kontekster. Rust og Smith (2006) påpeker at selv ved samme type vansker vil forskjell i barns ferdigheter gjøre det vanskelig å skrive en sosial historie som passer alle som kan ha nytte av den.

Ulikheter i deltakernes vansker kan være én av forklaringene på forskjeller i funn i de ulike undersøkelsene. En generell kritikk av studier med sosiale historier går på at beskrivelsene av deltakernes kognitive og kommunikative ferdigheter har vært utilfredsstillende. Selv om tiltak med sosiale historier har vist seg å være effektive overfor ulike barn med AST (Sansosti, mfl., 2004) og kan brukes overfor store kohorter av barn (Karkhanavich mfl., 2010), synes de som nevnt innledningsvis å virke best overfor barn som besitter grunnleggende språkferdigheter (Gray & Garand, 1993).

Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med andre typer funksjonshemninger har i liten grad blitt utforsket. Det foreligger imidlertid noen enkeltstudier av personer med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, ikke nærmere angitt (PDD-NOS), personer med lærevansker og de med ADHD (Kalyva & Agaliotis, 2009; More, 2008; Pettigrew, 1998), og disse barna angis å ha hatt nytte av metoden.

**Observering og registrering av atferd** I noen av studiene observerte og registrerte man atferd hos målpersonen gjennom hele dagen (Lorimer mfl., 2002). Dette viste seg å være svært ressurskrevende og lite effektivt, enten det dreide seg om tiltak på en skole eller arbeidsplass. Scattone mfl. (2002) begrenset observasjon, registrering og datainnsamling til spesielle målsituasjoner i løpet av dagen – til de tidsrom da atferden mest sannsynlig ville forekomme. Denne framgangsmåten gjør det også mulig å samle inn forholdsvis presise beregninger av forholdet mellom uønsket og ønsket atferd.

Det er en forutsetning at atferden som man ønsker å endre, registreres mest mulig presist i observasjons- og registreringsperioden. I flere av studiene manglet det data om observasjonsvarighet (Kuttler mfl., 1998; Rowe, 1999), og ikke alle opplyste om når på dagen datainnsamlingen fant sted. I noen av studiene ble videokamera brukt for at mest mulig relevant atferd skulle bli registrert i løpet av observasjonsperioden (Hagiwara & Myles, 1999; Norris & Dattilo, 1999).

I flere av de eksperimentelle studiene var det mer enn én datainnsamler. Dette ble gjort for å øke presisjonen, redusere subjektive vurderinger og sikre akseptable nivåer av reliabilitet mellom de vurderinger av dataene som blir gjort (Hagiwara & Myles, 1999; Kuttler mfl., 1998; Lorimer mfl., 2002; Norris & Dattilo, 1999).

**Måten å presentere den sosiale historien på** I de fleste studiene der man har brukt sosiale historier, var deltakerne barn med relativt gode leseferdigheter. Noen deltakere leste historien selv, mens det i andre tilfeller var nødvendig å lese historien for deltakerne (f.eks. Kuttler mfl., 1998). I noen av de publiserte studiene ble det stilt spørsmål underveis i leringen for å sjekke om deltakerne hadde forstått innholdet i historien (Norris & Dattilo, 1999; Scattone mfl., 2002).

**Frekvens av historiepresentasjonen** Tiltak med sosiale historier varierer i betydelig grad med hensyn til hvor hyppig den sosiale historien har blitt presentert – fra en gang hver tredje dag (Norris & Dattilo, 1999), en gang om dagen (Kuttler mfl., 1998; Lorimer mfl., 2002; Rowe, 1999) til tre ganger om dagen (Hagiwara & Myles, 1999). Når det gjaldt antall

sosiale historier som deltakerne fikk samtidig, varierte studiene fra én (f.eks. Rowe, 1999) til tre (f.eks. Norris & Dattilo, 1999).

Variasjonen når det gjelder antall historier som ble presentert, og hvor ofte de ble presentert, tyder på at det ikke er noen grunn til å tro at man kan finne frem til et generelt antall ganger som en historie bør leses. Det optimale antall ganger vil derimot variere fra barn til barn, avhengig av alder og funksjonsnivå. Eksempelvis roterte Norris & Dattilo (1999) sine tre sosiale historier slik at en ulik sosial historie ble lest hver dag, men ingen enkelt historie ble lest mer enn en gang hver tredje dag. I flere av studiene var imidlertid den sosiale historien tilgjengelig for barnet gjennom hele dagen (Kuttler mfl., 1998; Lorimer mfl., 2002; Norris & Dattilo, 1999; Scattone mfl., 2002).

**Tidsspenn fra presentasjon til måling** Studiene varierte også når det gjaldt tidsspennet mellom tidspunktet da den sosiale historien ble presentert og når atferden ble vurdert. Dette skjedde vanligvis fra det tidspunktet den sosiale historien ble lest, til den aktuelle situasjonen som historien var rettet inn mot, begynte (f.eks. Hagiwara og Myles, 1999; Kuttler mfl., 1998). Noen presenterte den sosiale historien om morgenen og målte atferden om ettermiddagen (Scattone mfl., 2002). Om det er mulig å fastsette et optimalt intervall mellom presentasjon av den sosiale historien og vurdering av atferden, er usikkert, idet individuelle variasjoner hos deltakerne sannsynligvis virker inn også her.

**Datainnsamling** Måten data ble samlet inn på, varierte mye, fra registrering på grunnlag av det som skjedde (Kuttler mfl., 1998), intervallregistrering (Norris & Dattilo, 1999), uformell informasjon i form av subjektive vurderinger av atferdsendring (Smith, 2001) og innsamling av uformelle kommentarer (Rowe, 1999).

**Ukonvensjonell historiekonstruksjon** Det er lite som tyder på at ukonvensjonell historiekonstruksjon og implementering virker negativt inn på resultatene (Reynhout & Carter, 2006). I et mindre antall studier avvek historiene fra Grays (1998) anbefalinger når det gjelder forholdet mellom setningstypene (høyere andel av direktive fremfor beskrivende

setninger). En høyere frekvens av beskrivende setninger, slik Gray (1998) anbefaler, synes ikke å være mer effektivt. Dette bekreftes av Quirnbach og medarbeidere (2009), idet disse forskerne som nevnt divergerte i betydelig grad fra Grays anbefaling om forholdet mellom de ulike setningstypene.

**Bruk av forsterkning** Strategier som innebærer systematisk bruk av forsterkning, har vist seg å ha god effekt i spesialundervisningen og har vært effektive med hensyn til å bedre atferd hos personer med AST (Heflin & Alberto, 2001; McConnell, 2002). Når det gjelder type forsterkere, har man i noen studier brukt konkrete som klebemerker eller godterier (Kuttler mfl., 1998; Swaggart mfl., 1995). Thiemann og Goldstein (2001) brukte selvevaluering med videofeedback. En rekke andre variabler, som fysisk og verbal prompting (Crozier & Tincani, 2005) eller visuelle skjema og tegnsystem (Kuttler mfl., 1998) har også blitt brukt. En sosial historie har også vist seg å være effektiv kombinert med videomodellering (Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008) og tegneseriesamtaler (Hutchins & Prelock, 2008). I slike studier kan det være vanskelig å bedømme hvilket av tiltakene som har hatt størst effekt, dvs. om det er de sosiale historiene eller tilleggsstrategien som har vært den sentrale komponenten, eller om *kombinasjonen* av strategier har hatt størst effekt (Reynhout & Carter, 2006; Scattone, 2008). Variabler som kan påvirke effekten av tiltaket, er blant annet bruk av mer enn én sosial historie, eller at flere historier brukes for å trene flere typer atferd.

Gray (1998) hevder at en sosial historie bør virke forsterkende ved at den beskriver en ferdighet eller situasjon som barnet med autisme eller AS med stor sannsynlighet vil greie; minst halvparten av de sosiale historiene bør dreie seg om ferdigheter som barnet antas å ha.

**Generalisering** Spørsmålet om generalisering, dvs. om de nye ferdighetene generaliseres til andre, lignende situasjoner enn den eksperimentelle, er av betydning når man skal vurdere hvorvidt et tiltak er effektivt overfor barn med en utviklingshemning.

Kuttler og medarbeidere (1998) undersøkte atferdsendring i mer enn én sosial setting, dvs. under en morgensamling og i en lunsjsituasjon. De brukte forskjellige sosiale historier i

begge situasjonene og fant at effekten var positiv på tvers av situasjonene. Hagiwara og Myles (1999) brukte en lett modifisert sosial historie på tvers av situasjoner og rapporterte om noe generalisering mellom de to settingene. Sansosti og Powell-Smith (2008) undersøkte generalisering for hver av tre deltakere i ustrukturerte settinger, hvor målatferden for hver enkelt av de tre kunne observeres, for to av dem på skolens lekeplass, for én i skolens kantine. Bare den ene deltakeren generaliserte de lærte ferdighetene til lignende situasjoner. Scattone (2008) fant at en gutt med AS-generaliserte ferdigheter som blikkontakt, smil og sosialt samspill til andre sosiale situasjoner etter tiltak med sosiale historier og videomodellering.

Delano og Snell (2006) fant at to elever viste generalisering til en klasseromssituasjon.

Disse funnene indikerer at bruk av sosiale historier, med og uten andre typer tiltak, har en viss effekt med hensyn til å øke varigheten av sosialt engasjement og frekvens av spesifikke sosiale ferdigheter – og i noen grad å generalisere de nye ferdighetene til andre, lignende sosiale situasjoner. Personer med AST har generelt vansker med å generalisere ferdigheter fra én situasjon til en annen (Howlin, 1997), og selv om noen av studiene viser positive resultater, er generalisering et område som man trenger å fokusere mer på i fremtidige studier av tiltak med sosiale historier.

### *Varer effekten?*

Et annet sentralt spørsmål er hvorvidt effekten av tiltak med sosiale historier holder seg over tid, også etter at tiltaket er avsluttet. Delano og Snell (2006) rapporterte at tiltaket med sosiale historier hadde en målbar effekt ut over tiltaksperioden og at effekten var betydelig større enn i baselineperiodene. Sansosti og Powell-Smith (2008) viste at effekten av tiltaket, særlig for to av de tre deltakerne, holdt seg i løpet av en to ukers oppfølgingsperiode, selv om effekten var noe mindre enn i intervensjonsperioden; data fra oppfølgingsperioden viste større effekt og stabilitet enn i baselineperioden. Ozdemir (2008), som gjennomførte en prøve på tiltaksvarighet etter den siste tiltakssesjonen, rapporterte at sosialt engasjement, som var målatferden, forble minst 40 prosent større enn i baselineperioden.

**Sosial validitet** Sosial validitet, som refererer til den sosiale betydningen av et tiltak, og hvordan et gitt tiltak vil bli akseptert (King & Valdovinos, 2009), er et kjennetegn på god forskerpraksis. Når det gjelder de tidlig publiserte studiene, ble sosial validitet spesifikt undersøkt bare i et mindretall av studiene. Scattone mfl. (2002), som brukte et vurderings-skjema for lærere (Martens, Witt, Elliott, & Darveaux, 1985) for å sjekke om lærerne aksepterte tiltaket, konkluderte med at det var godt innenfor et akseptabelt nivå. Thiemann og Goldstein (2001) og Hagiwara og Myles (1999) spurte en gruppe lærere og studenter om å studere sosial atferd på videoopptak av barn som fikk tiltak med sosiale historier, både før og etter tiltaket. Gjensidighet i sosial atferd ble rapportert av samtlige som vurderte atferden.

Det viser seg ofte at lærere synes at tiltak med sosiale historier er lite tidkrevende og lette å gjennomføre. Ifølge Crozier og Tincani (2005) ønsker noen lærere å lære mer om hvordan de kan skrive nye historier, både for den samme eleven og for andre elever.

**Behandlingsintegritet** Behandlingsintegritet («treatment integrity»), også kalt prosedural reliabilitet, refererer til i hvilken grad tiltaket implementeres slik det var intendert. Behandlingsintegritet innebærer at man gjennomfører en intervensjon og iverksetter fundamentale tiltakskomponenter på en helhetlig og konsistent måte (Hanley-Hochdorfer, Bray, Kehle & Elinoff, 2009; Sansosti & Powell-Smith, 2008).

Kontroll av behandlingsintegritet er en sentral komponent ved et forskningsdesign. Flertallet av studiene av sosiale historier har vært singlecasedesign, og i noen av studiene var effekten marginal, mens den i andre tilfeller viste seg å være god til svært god. Dette reiser spørsmålet om ukjente faktorer kan ha medvirket, som blant annet karaktertrekk og funksjonsnivå hos deltakerne eller forhold relatert til konstruksjon og implementering av de sosiale historiene.

Flere av de publiserte studiene, særlig de tidligste, har variert med hensyn til eksperimentell kontroll, mens eksempelvis Thiemann og Goldsteins studie (2001) oppfylte stringente designkrav. Mangel på eksperimentell kontroll kan gjøre at andre variabler enn tiltaket med den sosiale historien har påvirket resultatene (Norris & Dattilo, 1999;



Sansosti, mfl., 2004; Swaggert mfl., 1995). Et annet problematisk forhold er at de sosiale historiene har blitt kombinert med andre typer intervensjoner (Sansosti & Powell-Smith, 2008), som for eksempel prompter, visuelle illustrasjoner, modellering eller tegneseriesamtaler. Da vet man ikke i hvor stor grad det er tiltaket med den sosiale historien som virker, eller i hvilken grad tilleggsintervensjonen medvirker til atferdsendringene.

### Oppsummering og vurdering

Målet med denne oversiktsartikkelen er å presentere og vurdere hva man i løpet av de siste 15–20 årene har funnet i eksperimentelle studier av sosiale historier overfor barn med AST. Metodiske problemstillinger i forbindelse med tiltak med sosiale historier har blitt presentert, som forhold relatert til målferd, observasjon og registrering av atferd og ulike aspekter omkring historieimplementering. Dernest har jeg sett på hvorvidt effekten av tiltaket varer over tid, og om det barnet har lært, blir generalisert til andre, sosiale situasjoner. Forhold rundt sosial validitet og behandlingsintegritet er også presentert i artikkelen. Selv om man i majoriteten av studiene med sosiale historier har rapportert om effekter som overgår baselinedata (Karkhanavich mfl., 2010), trengs det flere studier, særlig der man registrerer hvorvidt de angitte atferdsendringene som finner sted i tiltaksperioden, holder seg over tid, og om de nye ferdighetene generaliseres til nye sosiale situasjoner.

De fleste studiene av tiltak med sosiale historier har vært designet for barn med AST, der målet overveiende har vært å endre uønsket atferd og bedre sosial kompetanse. Når det gjelder metode, har man kritisert en del av tiltakene med sosiale historier for svak eksperimentell kontroll og mangelfull behandlingsintegritet, og dette gjelder særlig studier der man har brukt AB-design (Sansosti mfl., 2004). Likeså påpekes det at deltakernes funksjonsnivå i en del studier er utilstrekkelig beskrevet, blant annet ved at det mangler data som informasjon om deltakernes IQ-verdier, språkferdigheter og kognitive og adaptive ferdigheter.

Når det gjelder enkeltstudier av tiltak med sosiale historier, har det blitt påpekt at mange av studiene er singlecasestudier. I en del studier foreligger mangelfulle data om deltakernes atferd, kognitive funksjonsnivå og om metoden som er brukt

(Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2006; Rust & Smith, 2008). Dessuten har man stilt spørsmål ved om Grays (1998) anvisning av hvilke setningstyper som er de mest effektive; Quirnbach og medarbeidere (2009) fant at sosiale historier kan være effektive uten Grays (1998) rasjonale for bruk av de ulike setningstypene. I sum utgjør setningstypeproblematikken en trussel mot studienes validitet, og studiene blir dessuten vanskelige å sammenligne.

Tiltak med sosiale historier synes å være mest effektive når de blir brukt til å endre uønsket atferd, mindre når det gjelder å lære nye sosiale ferdigheter. En mulig forklaring på dette kan være at sosial atferd, situasjoner og begreper er abstrakte og komplekse og derfor vanskelige å forstå for barn med AST. Tiltakene synes å ha vært mest effektive når man har brukt sosiale historier til å beskrive forholdsvis enkle typer atferd – til forskjell fra den mer komplekse, sosiale atferden (Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2006).

Kan dette forklares som en kognitiv svikt hos personer med AST? Noen, for eksempel Kuoch & Mienda (2003), hevder at en sosial historie kan kompensere for svikten hos barn med AST når det gjelder evne til å mentalisere («theory of mind», ToM) (Wellman, Cross & Watson, 2001) – som et botemiddel mot den kognitive svikten som vanskeliggjør utvikling av sosiale ferdigheter (Tager-Flusberg, 2003). En sosial historie har som mål å tilføre barn med autisme større sosial forståelse, men i de tilfeller der barnet med AST ikke responderer med ønsket bedring i sosial atferd, kan det tenkes at selv om barnet til en viss grad kan lære å forstå abstrakte begreper, kan det mangle de nødvendige eksekutive ferdigheter (Hill, 2004; Ozonoff mfl., 2002) som er nødvendige for å anvende denne kunnskapen i praksis (Kokina & Kern, 2010).

En annen hypotese, som ikke utelukker hypotesene om ToM og eksekutive funksjoner, er at problemene kan ha sammenheng med en svikt i evnen til å prosessere informasjon på helhetlige måter (svak «central coherence») (Happé, 1999), med preferanse for å prosessere sosiale situasjoner på detaljfokuserte måter. I praksis kan dette innebære at personer med AST i noen situasjoner fokuserer på irrelevante detaljer, slik at de ikke oppfatter det sentrale, meningen, i de aktuelle situasjonene. En sosial historie, som er utformet med henblikk på å forklare barnet de problematiske situa-

sjonene, kan hjelpe det til å forstå hva som er det relevante i den sosiale konteksten. Slik kan en sosial historie hjelpe barnet med de vanskene som springer ut av dets mangelfulle helhetstenkning.

Det synes imidlertid å være en interaksjon mellom de kognitive hypotesene; i en undersøkelse av kognitive funksjoner hos barn med AST forbedret de ToM-ferdigheter, men greide ikke oppgaver som tappet eksekutive funksjoner (Fisher & Happé, 2005). Forskerne antyder at dette kan skyldes at eksekutive funksjoner er kausalt relatert til ToM, enten som en forløper, eller at ToM er en integrert del av eksekutiv handlingskontroll. Dessuten synes det å være en interaksjon mellom ToM-ferdigheter og evne til helhetstenkning hos personer med AST (Loth, Gómez & Happé, 2008).

Det er imidlertid flere forhold rundt virkningsmekanismen ved sosiale historier som er uavklart. Dette gjelder blant annet de studier av tiltak med sosiale historier der man utelukkende har brukt sosiale historier, uten tilleggsstrategier. I disse studiene har man kunnet rapportere om god effekt (Andrews, 2004; Feinberg, 2002; Quirmbach, 2009). I de studiene der sosiale historier har blitt kombinert med andre typer tiltak, er det vanskeligere å vite hvilken komponent som har vært den mest effektive, den sosiale historien eller de supplerende strategiene – eller en kombinasjon av begge.

Et karakteristisk trekk ved de fleste eksperimentelle studier der man har brukt sosiale historier, er at de går over en relativt kort tidsperiode. Et ABAB-design kan vise effekt over et kort tidsrom, vanligvis i det tidsrommet som henholdsvis baseline og intervensjon finner sted, dvs. over 5–8 dager på hver fase. Selv om det i aller høyeste grad er klinisk interessant, vet man mindre om hva som skjer etter at tiltaket er avsluttet etter noen uker. Med et AB- eller et ABAB-design, som vanligvis går over et par uker til sammen, er det vanskelig å se for seg at en permanent atferdsendring vil finne sted hos barn med AST. Klinisk erfaring tilsier at denne type tiltak i mange tilfeller, men ikke i alle, må gå over til dels betydelig lengre tid enn det som er tilfellet for de eksperimentelle studiene – om tiltaket skal ha en varig effekt.

Tiltak med sosiale historier synes fremfor alt å være en egnet tilnærming til bruk i klasserommet. Lærere vil med rimelig grad av sikkerhet kunne velge denne metoden

overfor barn med AST når det gjelder å regulere sosial atferd (Ali & Frederickson, 2006). Denne type tiltak er lite påtrengende overfor barnet og lette å implementere og administrere. Dessuten kan man trekke veksler på de sterke sider hos mange barn med AST – som for eksempel når det gjelder å holde seg til regler og rutiner og slik redusere de vanskene som de kognitive særtrekkene forårsaker. Sammenlignet med andre former for behandling som er utformet for å bedre sosial atferd, er tiltak med sosiale historier også mindre tid- og arbeidskrevende (Scattone mfl., 2002) – og følgelig mindre kostnadskrevende. Dette er ikke uvesentlig i en tid da kostnader til spesialundervisning er betydelige og ressursene ofte for knappe til å fylle behovene.

Studier av sosiale historier har bidratt til større empirisk kunnskap om tiltak ved AST (Quirmbach mfl., 2009). Tiltakene er verdifulle også fordi de enkelt kan flyttes dit det måtte passe, dessuten er de forholdsvis enkle å implementere og koster lite i anskaffelse. De kan gi forholdsvis raskt læring og kan ha umiddelbar effekt. Tiltak med sosial historier kan med andre ord være til betydelig hjelp for barn med AST.

#### NOTER

- 1 Et AB-design består av en baseline-(A) og en tiltaksperiode (B). A er her baseline, dvs. en periode der målatferden blir observert og registrert, men tiltak innføres ikke i denne perioden, som kan gå over 2–8 dager. B er tiltaksperioden, der den sosiale historien leses. Denne perioden går vanligvis over 5 til 8 dager.
- 2 Et reversibelt ABAB-design (A1B1A2B2) betyr at et tiltak som er satt i gang, avbrytes brått. A1 er første baselineperiode, hvor man utelukkende observerer og registrerer. B1 er første tiltaksperiode. I andre baselineperiode, A2, «reverseres» eller avbrytes tiltaket, idet en ny baselineperiode introduseres. Deretter innføres en ny tiltaksperiode, B2.
- 3 Et reversibelt design betyr at tiltaket avbrytes av en baselineperiode, for så å bli implementert igjen.
- 4 Et multiple baselinedesign forutsetter at tiltaket blir implementert på en forskjøvet måte på tvers av tre forskjellige opplegg, slik at hver deltaker tjener som en kontroll på de andre deltakerne. Dette designet er ment å styrke den indre validiteten av et AB-design – ved å redusere alternative forklaringer på de forandringer som skjer som følge av tiltaket (B).

## REFERANSER

- ADAMS, L., GOUVOUSIS, A., VANLUE, M. & WALDON, C.** (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 87–94.
- ALI, S. & FREDERICKSON, N.** (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22, 355–377.
- ANDREWS, S.** (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism* (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego. Dissertation Abstracts International).
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.** (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4. utg., tekst rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BARRY, L., & BURLEW, S.** (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 45–51.
- CHAN, J.M. & O'REILLEY, M.F.** (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405–409.
- CROZIER S. & TINCANI, M.J.** (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disorders*, 20, 150–157.
- DELANO, M. & SNELL, M.E.** (2006). The effect of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Intervention*, 8, 29–42.
- FEINBERG, M.J.** (2002). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, California. Dissertation Abstracts International.
- FISHER, N. & HAPPE, F.** (2005). A training study of theory of mind and executive functions in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757–771.
- FRITH, U.** (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672–686.
- GRAY, C.** (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high-functioning autism. I E. Shopler, G.M. Mesibov & L.J. Kuncie (red.), *Asperger's syndrome or high functioning autism?* (s. 167-198). New York: Plenum Press.
- GRAY, C. & GARAND, J.D.** (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1–10.
- HAGIWARA, T. & MYLES, B.S.** (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82.
- HAPPE F.** (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences* 3, 216–222.
- HEFLIN, L.J. & ALBERTO, P.A.** (2001). Establishing a behavioral context for learning for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 93–101.
- HILL, E.L.** (2004). Executive dysfunction in autism. *Trend in Cognitive Science*, 8, 26–32.
- HANLEY-HOCHDORFER, K., BRAY, M.A., KEHLE, T.J. & ELINOFF, M.J.** (2009). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger's disorder. *School Psychology Review*, 39, 484–492.
- HOFVANDER, B., DELORME, R., CHASTE, P., NYDÉN, A., WENTZ, E., STÅHLBERG, O., ... & LEBOYER, M.** (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*, <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/9/35>
- HOWLEY, M. & ARNOLD, E.** (2005) *Revealing the hidden social code. Social stories for people with autistic spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- HOWLIN, P.** (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. London: Routledge.
- HUTCHINS, T.L. & PRELOCK, P.A.** (2008). Using social stories and comic strip conversation to promote socially valid outcomes for children with autism. *Seminars in Speech and Language*, 27, 47–59.
- IVEY, M.L., HEFLIN, J. & ALBERTO, P.** (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 164–176.
- KALAND, N., MORTENSEN, E.L. & SMITH, L.** (2011). Social communication impairments in children and adolescents with Asperger syndrome: slow response time and the impact of prompting. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1129–1137.
- KALAND, N., MØLLER-NIELSEN A., CALLESEN, K., MORTENSEN, E.L., GOTTLIEB D. & SMITH, L.** (2002). A new 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.
- KALAND, N., SMITH, L. & MORTENSEN, E.L.** (2007). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 197–209.
- KALYVA, E. & AGALITIS I.** (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disorders*, 30, 192–202.
- KARKHANEH, M., CLARK, B., OSPINA, M.B., SEIDA, J.C., SMITH, V. & HARTLING, L.** (2010). Social stories to improve social skills in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 14, 641–662.
- KING, M.J. & VALDOVINOS, M.G.** (2009). Social validity of behavioral practices in the treatment of autism – A review of the «Super Nanny». *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 173–178.
- KOKINA, A. & KERN, L.** (2010). Social story interventions for students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 812–826.
- KUOCH, H. & MIRENDA, P.** (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219–227.
- KUTTLER, S., MYLES, B.S. & CARLSON, J.K.** (1998). The use of social

stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176–182.

**LORIMER, P.A., SIMPSON, R.L., MYLES, B.S. & GANZ, J.B.** (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53–60.

**LOTH, E., GÓMEZ, J.C., & HAPPÉ, F.** (2008). Event schemas in autism spectrum disorders: the role of theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 449–463.

**MARTENS, B.K., WITT, J.C., ELLIOTT, S.N. & DARVEAUX, D.** (1985). Teacher judgements concerning the acceptability of school based interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 191–198.

**MCCONNELL, S.R.** (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 351–372.

**MORE, C.** (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 43, 168–177.

**NORRIS, C. & DATILO, J.** (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180–186.

**OZDEMIR, S.** (2008). Using multimedia social stories to increase appropriate social engagement in young children with autism. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 7, art. 9.

**OZONOFF, S., DAWSON, G. & MCPARTLAND, J.** (2002). *A parent's guide to Aspergers syndrom & high-functioning autism. How to meet the challenges and help your child thrive*. New York: Guilford Press.

**PETTIGREW, J.D.C.** (1998). *Effects of the modeling of verbal and non-verbal procedures for interactions with peers through social stories and scaffolded activities on the social competence of 3 and 4-year-old children with specific language impairments*. Unpublisert doktorgrad, Texas Woman's University: Denton, Texas.

**QUIRMBACH, L.M., LINCOLN, A.J., FEINBERG-GIZZO, M.J., INGERSOLL, B.R. & ANDREWS, S.M.** (2009). Social Stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 299–321.

**REYNHOUT, G. & CARTER, M.** (2007). Social story™ efficacy with a child with autism spectrum disability. *Focus on Autism and Other Disabilities*, 22, 173–182.

**ROMANO, J.** (2002). *Are social stories effective in modifying behavior in children with autism?* Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University, Teaneck, New Jersey. Dissertation Abstract International.

**ROWE, C.** (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *Special Education Forward Trends*, 26, 12–14.

**RUST, J. & SMITH, A.** (2006). How should the effectiveness of social stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, 125–138.

**SANSOSTI, F.J., POWELL-SMITH, K.A. & KINCAID, D.** (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 19, 194–204.

**SANSOSTI, F.J. & POWELL-SMITH, K.A.** (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 43–57.

**SANSOSTI, F.J. & POWELL-SMITH, K.A.** (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 10, 162–178.

**SCATTONE, D.** (2008). Enhancing the conversational skills of a boy with Asperger's disorder through social stories and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 395–400.

**SCATTONE, D., WILCZYNSKI, S.M., EDWARDS, R.P. & RABIAN, B.** (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535–543.

**SMITH, C.** (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337–345.

**SOENEKSEN, D. & ALPER, S.** (2006). Teaching a young child to appropriately gain attention of peers using social story intervention. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 21, 36–44.

**SWAGGART, B., GAGNON, E., BOCK, S.J., EARLES, T.L., QUINN, C., MYLES, B.S., ... & SIMPSON, R.L.** (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1–16.

**TAGER-FLUSBERG, H.** (2003). Exploring the relation between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. I.B. Repacholi & V. Slaughter (red.), *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development* (s. 197-212). New York: Psychology Press.

**THIEMANN, K.S. & GOLDSTEIN, H.** (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425–446.

**WELLMAN, H., CROSS, D. & WATSON J.** (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.

**WHITE, S., HILL, E. HAPPÉ, F. & FRITH, U.** (2009). Revisiting the strange stories: revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80, 1097–1117.

**WORLD HEALTH ORGANIZATION.** (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research. Geneva: World Health Organization

# Autisme og atferdsanalyse – *til evigheten og forbi*

AV HEIDI SKORGE OLAFF

Hovedpersonen i boka er Birk, som fikk diagnosen autisme rett før han var 2 år gammel. Førsteforfatteren Magdalena Hernes er moren til Birk, mens annen forfatter er Kenneth Larsen, som hadde det faglige ansvaret for utredningen og videre opplæring av Birk fra oppstart i barnehage til gjennomført 1. trinn i grunnskolen.

Boken handler først og fremst om Birk og foreldrenes beskrivelse av prosessen fra den gryende mistanken om at «noe er som det ikke skal være» med barnet deres. Dette beskrives i kapittel 1, som handler om tidlige tegn på autisme. Beskrivelsene er faktiske opplevelser og lette å kjenne igjen for oss foreldre som har barn med autismespekterforstyrrelser. De strekker seg fra glede over det fantastiske barnet til fortvilelse over hva som kan være galt. Fra lettelse over at helsesøster betrygger at alt er normalt til bekymringene igjen begynner å spire. Moren til Birk forteller åpent om denne prosessen og møtet med hjelpeapparatet, som først og fremst er barnehagen og Glenne regionale senter for autisme. Kenneth Larsen har en mer faglig og profesjonell vinkling på når han gjør rede for tidlige tegn på autisme. Dette gjør han på en saklig og lettfattelig måte. Han gir også en generell beskrivelse av hva autisme er. Avslutningsvis gis en liste over kjennetegn som kan være et varselssignal på at barnet kan ha autisme.

I det andre kapittelet beskriver moren til Birk utredningsprosessen sett fra et foreldreperspektiv. Sjøkket over at Birk har autisme var selvsagt tungt for foreldrene, men på samme

tid blir dette starten på en solskins-historie. Vi følger Birk og hans familie, barnehagepersonalet og fagkonsulenter fra Glenne videre fra oppstart av «Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse» til spesielt tilrettelagt opplæring ikke lenger er nødvendig. Kenneth Larsen beskriver utredning av barn med autisme fra et faglig perspektiv, hvilke diagnoseverktøy som benyttes, samt hvilke vurderinger som foretas frem mot en endelig diagnose.

I kapittel 3 og 4 beskriver Magdalena Hernes på en levende måte Birks utvikling og læring av språk- og kommunikasjonsferdigheter, selvhjelpsferdigheter, lek- og sosiale ferdigheter. Hun forteller om Birks seiere og utfordringer underveis. Aller størst var gleden over hans enorme fremgang; det å se hans glede over å mestre og lære. Å være vitne til at språket etableres er en glede som er lett å kjenne igjen både som mor og fagperson. Mens mor forteller om de mer følelsesmessige aspektene rundt det å få et barn med diagnosen autisme, og det å skulle utsette barnet sitt for svært intensiv opplæring, beskriver Kenneth Larsen «Tidlig og intensiv opplæring» basert på anvendt atferdsanalyse. Han redegjør for metoden fra oppstart til gjennomføring av avanserte opplæringsprogrammer innenfor lek- og sosiale ferdigheter som for eksempel deltagelse i samtale og det å vente på tur. Deretter hvordan metoden avtrappes og tilrettelegges mot skolestart slik at Birk blir i stand til å lære av sine naturlige omgivelser. Intervensjonen beskrives på en

lettfattelig og logisk måte med en rekke referanser til relevant forskning. Den blir beskrevet detaljert i alle faser som tidlig opplæring, viderekommen opplæring og til slutt avansert opplæring. I tillegg beskrives hvordan det ble intervenert overfor Birks insektfobi.

Kapittel 5 handler om at Birk blir skolegutt. Mor beskriver sine bekymringer rundt det å skulle forlate trygge og kjente omgivelser i barnehagen til et større system som skolen ofte er. Hun forteller om hvor godt det er å være mor når fagfolk presenterer en plan for hvordan denne overgangen skal skje. Likevel skjer ofte uforutsette ting i overganger. Mor forteller om en slik uforutsett hendelse og hvordan det skaket opp Birk og familien hans. Birk trivdes etter hvert på skolen og tilpasset seg godt sitt nye miljø og fikk nye venner. Mor understreker hvor viktig det er med kunnskap om autisme og hvordan utfordringer knyttet til barn med autisme bør møtes. I tillegg vektlegges god kommunikasjon mellom foreldre og fagfolk, da disse skal jobbe tett sammen over flere år.

Kenneth Larsen beskriver hvordan skolestart for barn med autisme bør planlegges basert på forskning. Han beskriver spesifikke utfordringer knyttet til kommunikasjon, sosial interaksjon og repetitiv atferd, samt hvilke ferdigheter barnet bør få opplæring i knyttet til disse områdene før skolestart. Han beskriver også kompetanseoverføring mellom barnehage og skole. Boken er unik for foreldre og fagpersoner som trenger hjelp til planlegging av en god skolestart for



barn med autismespekterforstyrrelser, men også hvor sårbart et lite barn med autisme kan være i en slik viktig overgang. Forfatterne gir oss leserne del i hva en slik plan for overgang mellom barnehage og skole bør inneholde, og foreldrene deler Birks plan med oss.

Kapittel 6 har overskriften Å sikte mot stjerne – til evigheten og forbi, og handler om Birks suksess som han har oppnådd gjennom motivasjon til læring, hardt arbeid og god kompetanse rundt seg. Mor beskriver nå en 1.-klassing som strever litt med sitt, men som for det meste er som andre 1.-klassinger. Nå gjelder det å stole på at gutten har fått med seg et støtt fundament til å møte utfordringer i fremtiden. Mor forteller om at evalueringsmøtet i januar i 1. trinn konkluderte med at Birk ikke lenger trenger ekstra ressurser, men kan nyttiggjøre seg av den ordinære undervisningen med den individuelle tilretteleggingen alle barn har krav på i skolen. Birk koser seg som skolegutt med sine nye venner. Han har fra å ha store vansker innenfor lek- og sosiale ferdigheter blitt en populær lekekamerat.

Et viktig spørsmål som forfatterne indirekte stiller, er: Hvordan var en slik solskinnshistorie mulig? Hvilke egenskaper ved barnet og opplærings tilbudet gjorde at dette ble en svært vellykket opplæring? Mor trekker frem relevant kunnskap og kompetanse som er godt sammenvevd med personlig egenskaper og erfaringer hos dem som gir opplæring i barnehagen og som veileder på tilbudet. Kenneth Larsen, derimot, for-

klarer dette med nyere forskning innen tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring. Birk er langt på vei det Lovaas (1987) betegner som et «best outcome – barn», og i dette ligger det at hans evner ligger innenfor normalvariasjonen for befolkningen. Av faktorer som påvirker et slikt resultat nevnes IQ ved oppstart av opplæring, språklige evner, sosial interesse og funksjonell lek før intervensjon. Kenneth Larsen påpeker også at kompetanse rundt tilbudet til barnet ganske sikkert påvirker disse resultatene.

I siste kapittel konstateres det at det kreves hardt arbeid og godt samarbeid gjennom mange år for å få Birk der han er i dag. Han deltar i skolen uten ekstra ressurser, han er en naturlig del av en stor familie, og han deltar sosialt med jevnaldrende barn. Det at Birk fikk en tidlig diagnose og god opplæring gjennom anvendt atferdsanalyse, var avgjørende for at det går så bra med han. Igjen blir god kompetanse og et godt samarbeid i opplæringsteamet understreket. En slik solskinnshistorie blir også dedikert selve hovedpersonen i boken, som hadde gode kognitive ressurser ved oppstart av intervensjonen.

Boken er skrevet på en klok og innsiktsfull måte. Den dekker de følelsesmessige aspektene hos foreldre og bringer inn faglige perspektiver basert på forskning gjennom hele prosessen – fra det å få diagnosen autisme på sitt barn, videre opplæring og frem mot skolestart. Boken kan anbefales på det varmeste til andre foreldre som får et barn med autisme og som skal gjennom diagnostisering

og videre opplæring for barnet sitt. Boken anbefales også til barnehage- og skolepersonell, studenter og andre fagfolk som ønsker en enkel, men detaljert og innsiktsfull beskrivelse av tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse og hvilken forskning som ligger bak de anbefalingene denne metoden innebærer. Mor beskriver situasjoner som det er lett å kjenne seg igjen for oss foreldre til barn med autisme. Avslutningsvis siteres mor: «Med språket kom helheten av verden. Autismen fløy til månen ved hjelp av anvendt atferdsanalyse, gode mennesker, iherdig arbeid og godt samarbeid.» ■



MAGDALENA HERNES  
OG KENNETH LARSEN  
*Autisme og atferdsanalyse – til  
evigheten og forbi*  
ISBN: 978-82-05-42278-0  
Gyldendal Akademisk, 2012





BERIT BAE (RED.)

*Medvirkning i barnehagen**Potensialer i det uforutsette*

Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-450-1107-4

Barnehagepolitiske og pedagogiske dokumenter fremhever retten til medvirkning, samtidig som begrepet oppfattes ulikt i praksis. Medvirkning i barnehagen problematiserer og nyanserer hva barns rett til medvirkning kan innebære i barnehagefeltet. Boken bygger på nettverksprosjektet Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen. Her har deltagerne nærmet seg medvirkningstematikken fra forskjellige vinkler og med ulike tilnærminger, men ut fra en felles interesse om å fremme en posisjon hvor de yngste i barnehager blir møtt med verdighet. Boken har bidrag fra alle seks delprosjektene. Berit Bae som er redaktør for boken er professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Andre bidragsytere er: Anne Tove Fennefoss (Universitetet i Agder), Berit Grindland (Universitetet i Stavanger), Kirsten E. Jansen (Universitetet i Agder), Nina Johannesen (Høgskolen i Østfold), Anne Myrstad (Universitetet i Tromsø), Ninni Sandvik (Høgskolen i Østfold) og Toril Sverdrup (Universitetet i Stavanger).



INGRID LUND

*Tydelige voksne**Når atferd utfordrer*

Portal forlag

ISBN: 978-82-92712-59-7

Det er både en glede og en utfordring for voksne mennesker å være sammen med barn. Voksenrollen utfordres spesielt når konflikter oppstår og familielivet er vanskelig. Denne boken er skrevet til alle som ønsker å være tydelige og varme voksne i møte med barn. Det kan være i rollen som mamma, pappa, bestemor eller bestefar, som assistent eller fagarbeider, som lærer, førskolelærer eller fritidsleder. Boken kopler sammen teori og praksis på en enkel og pedagogisk måte. Konkrete tiltak for å forbedre relasjonen til barn blir presentert gjennom hele boken. Målet er at innholdet kan brukes som utgangspunkt for refleksjon og dialog om et av de viktigste temaer en kan tenke seg: samspillet mellom barn og voksne

# spesialpedagogikk

## Annonsefrister og utgivelser 2012

| Nr | Annonsefrist | Utgivelsesdato |
|----|--------------|----------------|
| 1  | 2. januar    | 27. januar     |
| 2  | 30. januar   | 24. februar    |
| 3  | 27. februar  | 23. mars       |
| 4  | 16. april    | 11. mai        |
| 5  | 21. mai      | 15. juni       |
| 6  | 7. august    | 31. august     |
| 7  | 3. september | 28. september  |
| 8  | 1. oktober   | 26. oktober    |
| 9  | 29. oktober  | 23. november   |
| 10 | 19. november | 14. desember   |

## 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**

## Lier kommune



### SPESIALPEDAGOG/FØRSKOLELÆRER Barnehagene i Lier

**Vi har ledig fast 100% stilling som spesialpedagog/førskolelærer, fortrinnsvis med spesialisering i audio pedagogikk, og/eller sosiale og emosjonelle vansker.**

Oppgavene vil være innenfor spesialpedagogisk hjelp. Oppgavene er planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av tilbud for enkeltbarn inkludert i grupper, samt veiledning av personale.

Arbeidssted vil være i flere barnehager der barna har sitt barnehagetilbud.

Personlig egnethet, formell kunnskap og erfaring vil bli vektlagt i alle stillingene.

Kommunale vilkår, lønn etter gjeldende regulativer

Nærmere opplysninger ved:

Dambråtan barnehage: Gunn Sorknes Bogerud,  
tlf. 32 85 64 65/95 72 60 23

Hennummarka barnehage: Aud Thune Øritsland,  
tlf. 32 85 41 00 /92 22 44 85

Ved ansettelse vil det bli avkrevet politiattest.

**Søknadsfrist: 27.06.2012**

Søknaden sendes på det elektroniske søknadsskjemaet som du finner på [www.lier.kommune.no](http://www.lier.kommune.no) under «Søk stilling».



SYKEHUSET  
ØSTFOLD

HELSE SØR-ØST

Sykehuset Østfold er områdesykehus for Østfold og gir spesialisthelsetjenester innenfor somatikk, psykisk helsevern og rus. Sykehuset Østfold har 4.700 medarbeidere og er lokalisert i Fredrikstad, Moss, Halden, Askim, Eidsberg og Sarpsborg.

Sammen med Helse Sør-Øst planlegger Sykehuset Østfold en ny struktur med samling av somatikk og psykisk helsevern. Nytt sykehus på Kalnes ved Sarpsborg og opprustning av Moss skal gi gode tjenester i framtiden. Sykehuset på Kalnes er planlagt ferdig i 2015.

### Klinikk for psykisk helsevern

**Avdeling for barne- og ungdomspsykiatri og barnehabilitering (BUP)  
BUPP Fredrikstad**

### Klinisk pedagog

100 % fast stilling ledig fra 13.08.2012.

Fullstendig utlysningstekst finnes på  
[www.sykehuset-ostfold.no](http://www.sykehuset-ostfold.no) og [www.nav.no](http://www.nav.no).

Søknad sendes elektronisk via link på [www.sykehuset-ostfold.no](http://www.sykehuset-ostfold.no).

**Søknadsfrist: 31.07.2012**

Jobbnorge.no



## STUDIEEMNE I AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER (ASF)

Ønsker du å dyktiggjøre deg i arbeidet med mennesker med ASF-diagnose?

**18. juni** er søknadsfristen for høstens studieemne ved NTNU, men er det ledige plasser tar vi opp studenter også etter denne datoen. Les mer på <http://videre.ntnu.no/link/nv13068>

Du kan også kontakte Bengt Elmerskog for mer informasjon, telefon 72879300/92032245.

Utdanningen skjer i et samarbeid mellom NTNU, Autismeforeningen i Sør-Trøndelag, Helse Midt-Norge RHF og Tambartun kompetansesenter.



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 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 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

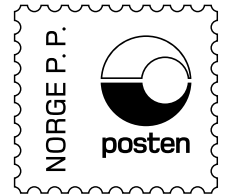
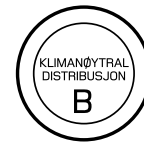
Du kan bruke epost: [redaksjonen@spesialpedagogikk.no](mailto:redaksjonen@spesialpedagogikk.no)

## Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser



[www.spesialpedagogikk.no](http://www.spesialpedagogikk.no)



**bidragsytere:** **Marianne Pilskog Nyhus** er utdannet førskolelærer, har hovedfag i spesialpedagogikk og har videreutdanning i meningsdanning og taktilt tegnspråk. Hun jobber nå som høskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag avdeling for lærer- og tolkeutdanning. **Bjarte Sanne** er dr.med. og barne- og ungdomspsykiater. Han arbeider ved Ungdomsavdelingen for Psykisk Helse, Førde BUP. Sanne er særlig opptatt av barn og unge med ADHD, barns psykiske helse og omsorg. **Kirsten Flaten** er spesialpedagog. Hun arbeider ved Førde BUP og Høgskolen i Sogn og Fjordane. Flaten jobber bl.a. med utredning av og tilrettelegging for barn med ADHD. **Inge Jørgensen** er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning og arbeider som PP-rådgiver ved Skien PPT. **Ludvig Forthun** har jobbet i skolen siden 1982, i Sola og Harstad kommune, som klassestyrer, trinnleder, sosialrådgiver, rådgiver, kommunal pedagogisk veileder, leder av Seljestadprosjektet og leder for en alternativ skole for elever som ikke finner seg til rette i det ordinære skoletilbudet. **Olav Lunde** har magistergradseksamen i pedagogikk fra UiO og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Han har tidligere arbeidet som skolepsykolog og seniorrådgiver i Statped og har skrevet en rekke artikler og utgitt flere bøker om matematikkvansker og andre spesialpedagogiske emner. **Eli Fjeldseth Røys** arbeider ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda, der ho mellom anna underviser om re-/habilitering av menneske med nedsett funksjon. Ho er utdanna barnevernspedagog og er cand. polit i administrasjon og organisasjonsvitenskap. I si tidligare yrkespraksis var ho styrar ved Mork rehabiliteringssenter og før det arbeidde ho med personar som var utviklingshemma. **Nils Kaland** er dr.polit. i psykologi og førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer, avd. for humaniora, idrett og samfunnsfag. Han har skrevet flere artikler og bøker om autisme og Aspergers syndrom. **Heidi Skorge Olaff** arbeider som høskolelektor ved Institutt for atferdsanalyse, Høgskolen i Oslo og Akershus.

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

**Sett og forstått:** Else Grøseth og Liv Berit Augestad har skrevet en artikkel om en ung voksen mann med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. **Den som ikke går i takt, lytter til sin egen tromme:** Beate Heides artikkel handler om utviklingshemmede med kreative og kunstneriske evner. **Elever som får «avslag» om spesialundervisning:** Julie Ek Holst-Jæger skriver om de elevene som blir tilmeldt PPT med forespørsel om spesialundervisning, men der PPT tilrår tilpasset opplæring. **DAT-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn:** Torstein Stray, Liv Larsen Stray og Finn Egil Tønnessen presenterer et kartleggingsverktøy som bl.a. kan benyttes av PP-tjenesten.