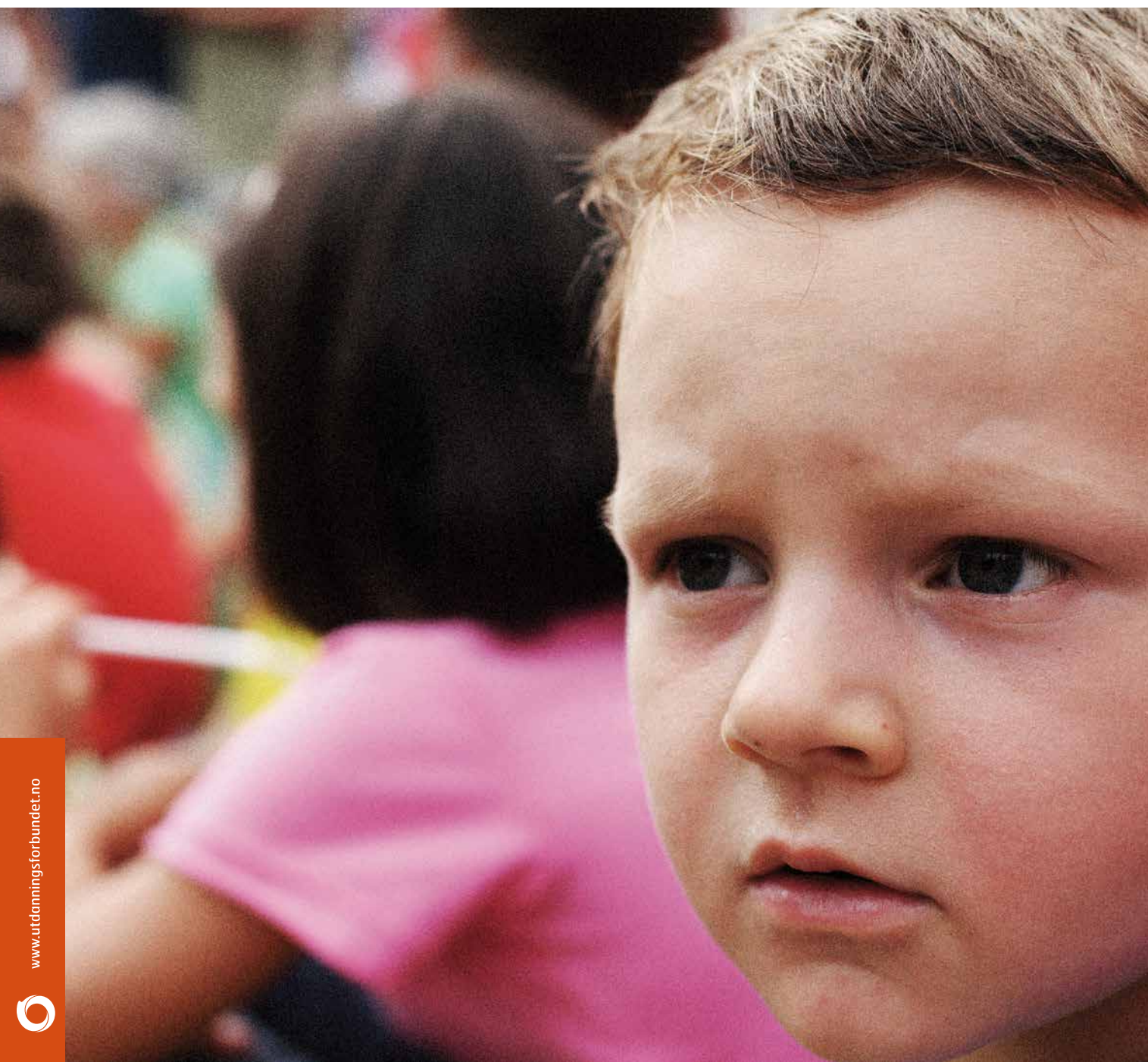


07 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 Basebarnehager og stress hos barn 14 Programmet «Pivotal Response Training»
24 Kritisk blikk på diagnostisering av Asperger syndrom hos ungdommer og voksne



Å få være fornøyd med den man er



Ellen B. Ruud

Da jeg jobbet i barnehage, noe jeg har gjort i mange år, opplevde jeg ganske ofte små barn som kunne ta imot ros på den mest selvfølgelige måte. De kunne stå der å smile bekreftende og nikke samtykkende til de rosende ordene, uten å komme med forklaringer eller se beklemt ut.

Når man blir eldre, er det mange av oss som ikke klarer å ta imot ros og komplimenter på samme naturlige måte. Man blir mye mer selvkritisk og sammenligner seg gjerne med andre som er penere, flinkere, raskere, rikere osv.

Vi som jobber i det spesialpedagogiske fagfeltet er opptatt av at personene vi jobber med skal lære nye ting, strekke seg lengre og ta utfordringer. Nå kan jo dette selvfølgelig skape selvtillit hvis de opplever å mestre. Det vi må være oppmerksom på er imidlertid at det også kan føre til det motsatte. Det er slitsomt å føle at man sjelden strekker til eller er «bra nok» for de personene vi gjerne ønsker at skal være fornøyd med oss.

Mange av de barna, ungdommene og voksne som trenger spesialpedagogiske tiltak, vil sannsynligvis aldri oppnå å komme på samme nivå i mange ferdigheter som sine jevnaldrende. Dette gjelder uansett hvor mye de blir pushet og trent av ivrige fagpersoner som forsøker å hjelpe. Da blir det spesielt viktig å klare å stoppe opp litt og glede seg over å nå små delmål, istedenfor bare å haste videre til neste mål og utfordring.

I en travel hverdag er det av og til helt nødvendig å ta seg tid til å vurdere de etiske sidene ved det å arbeide med ofte sårbare individer og tenke over hvordan våre tilbakemeldinger virker på dem. I tillegg til å bli skuffet over seg selv, ser de kanskje også at vi blir skuffet når de ikke når de oppsatte mål? Kanskje føler også vi oss som mislykkede fagpersoner når vi føler vi ikke strekker til.

Det er selvfølgelig ikke noe mål at alle skal strutte av selvtilfredshet hele tiden. Likevel kan jeg kan jeg ikke nekte for at jeg får en god følelse når jeg tenker på den lille treåringen som kunne stå der å stråle som en sol etter å ha fått ros og være hjertens enig i at han hadde vært kjempeflink. Nå når et nytt skole- og barnehageår er godt igang unner jeg alle, både store og små, å oppleve mange slike gyldne øyeblikk.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellruu@qudf.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@qudf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.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

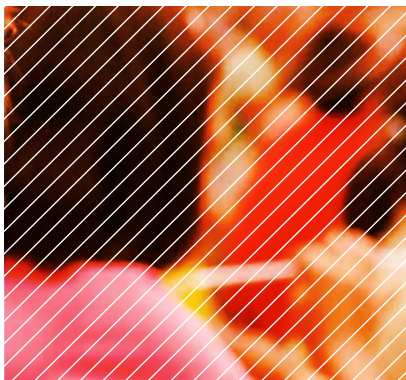
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6444 eks.

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 under-visningsvirksomhet».

Foto forside: istockphoto

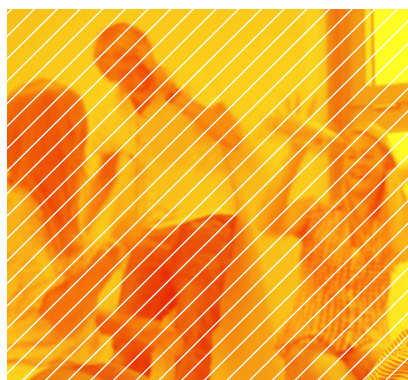
Årgang 76

ISSN 0332-8457



Krav om effektiv drift får konsekvenser som marginal grunnbemanning med stramme rammer for vikarbruk samt store barnegrupper.

artikkel side 4



Diagnosen Aspergers syndrom kom inn i ICD-10 i 1993, og i DSM-IV i 1994. Det har imidlertid vært tvil om den bør være en egen diagnose.

- | | |
|--|---|
| <p>4 Basebarnehager og stress hos barn
May Lise Kismule</p> <p>11 Jonasprisen 2011
Institutt for spesialpedagogikk</p> <p>12 Du ser han hver dag ...
Beate Heide</p> <p>14 Opplæring i intervensjonsprogrammet
Pivotal Response Training
Kenneth Larsen, Anne Ekrheim, Merete Haugen
og Kate Alice Mandal-Hergot</p> <p>22 Kvalitet i PP-tjenesten
Kunnskapsminister Kristin Halvorsen</p> | <p>24 Kritisk blikk på diagnostisering av
Aspergers syndrom hos ungdommer
og voksne
Børge Holden</p> <p>33 Aspergers syndrom og spesielle
interesser
Fagfellevurdert artikkel av Nils Kaland</p> <p>41 «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær
undervisning i den klassen»
Fagfellevurdert artikkel av Eirik S. Jenssen</p> <p>52 Bokmelding</p> <p>54 Stillingsannonser</p> |
|--|---|

Basebarnehager og stress hos barn

Det er en kjent sak at barnehager med høyt sykefravær, utskiftning og ustabil bemanningssituasjon sliter på barn og voksne. Forfatteren av denne artikkelen mener at basebarnehagenes størrelse og organiseringsform ytterligere kan bidra til stressbelastninger for dem som har sitt daglige virke der. Dette gjelder i særlig grad barn som sliter med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker.



May Lise Kismul arbeider som støttepedagog ved Pedagogisk fagsenter/PPT, Årstad i Bergen.

Endringer i offentlige styringsdokumenter som barnehageloven, rammeplanverk, økonomiske føringer, nye typer bygg, organiseringsformer og bemanningsnormer betyr mye for barnehagens praktiske virkelighet. Den siste barnehagereformen har gitt alle barn fra 1 år rett til barnehageplass fra 2009, jf. barnehageloven § 12a. Dette fører til nye utfordringer for barnehagene. De første leveårene er grunnleggende for barns utvikling, derfor er kvaliteten på det tilbudet barna får av største betydning (Askland og Sataøen, 2006). Bygging av nye og omorganisering av gamle barnehager har skutt fart for å dekke behovet. Philip Rygg, byråd for barnehage og skole, sier til NRK-Brennpunkt (Ytreberg, 2010) at «fokus på kvalitet i barnehagen har kommet i skyggen av barnehagereformens mål om nok plasser og makspriser», og mener at siden regjeringen ikke har fullfinansiert barnehagereformen, vil det føre til et økonomisk press i kommunene i forbindelse med barnehageutbyggingen i form av effektivisering og større bygg. Han påpeker at Bergen kommune har egen kvalitetsplan for barnehager med tilsyn og måling når det gjelder hvor bra barnehagene er.

Problemstillinger Monica Seland (2009) trekker fram i sin doktorgradsavhandling om «Det moderne barn og den

fleksible barnehagen» med bakgrunn i fem måneders feltobservasjoner i en kommunal basebarnehage i Trondheim, er gjenkjennelige og har relevans for denne artikkelens spørsmålsstilling. Seland peker på at omorganiseringen i norske kommuner har bakgrunn i krav om å gjøre kommunal sektor mer kostnadseffektiv, fleksibel og brukervennlig. Tonivådeling i barnehagesektoren har bidratt til at enhetsleder /styret har fått mer administrativt ansvar og derved en fjernere posisjon i forhold til barn og ansatte. Krav om effektiv drift får konsekvenser som marginal grunnbemanning med strenge rammer for vikarbruk samt store barnegrupper. Pedagogisk leder har også fått mer ledelses- og administrasjonsansvar. Seland (2009) mener at ved å plassere alt ansvar for personal og drift i barnehagen kan det føre til en «avprofesjonalisering» av denne som pedagogisk institusjon ved at pedagogisk leder får mindre tid til direkte samspill med barn og assistenter. Assistentene får større ansvar for planlegging og gjennomføring av daglig arbeid med barnegruppen, og det kan forringe omfanget av det pedagogiske arbeid. Dreining av pedagogisk fokus fra lek til læring ved rammeplanens 7 fagområder påvirker også barnehagens innhold, prioriteringer og organisering i vesentlig grad. Seland (2009) understreker at kvalitetsmålinger ofte vises til for å bekrefte at barnehagekvaliteten i norske barnehager er høy. Kommunene ønsker brukernes syn ved spørsmål om foreldrenes tilfredshet og enhets-



Krav om effektiv drift får konsekvenser som marginal grunnbemanning med stramme rammer for vikarbruk samt store barnegrupper.

ledernes vurderinger av kvaliteten. Hun refererer til Winsvold & Gulbrandsen (2009) som viser til en rapport fra NOVA (Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring) der kun 3 av 67 spørsmål til enhetsledere omhandlet hverdagen til barna. Den handlet om endringer i enhetsledernes arbeid, ikke om endringer i barnas hverdagsliv etter barnehageutbyggingen. Undersøkelsen konkluderer med at kvaliteten ikke har blitt dårligere siden 2004. Slike rapporter og spørreundersøkelser presenteres som om kvaliteten i barnehagene generelt er høy og dermed legitimerer stat og kommuners handlinger og prioriteringer, men bildet stemmer gjerne ikke overens med barnas og personalets opplevelser av virkeligheten, ifølge Seland (2009). Når Philip Rygg snakker om kvalitetsplan i Bergen kommune, vites lite om hva som måles og hvordan dette blir gjort.

De nye barnehagebyggene har ulike utforminger og planløsninger. Her vil fokus være på basebarnehagen. Base betyr ifølge www.synonymer.no havn, støttepunkt, tilholdssted. Verksted- og aktivitetspedagogisk tenkning i Storbritannia og Reggio-Emilia barnehagene i Nord-Italia – hvor rommet omtales som «den tredje pedagog» og «følge barnet»-tenkning – er inspirasjonskilder til utformingen av det fysiske miljø. Barnegruppene har felles møteplasser, aktivitetsrom, ulike verkstedrom og egne oppholdsrom, kalt baser. Barnehagens organisering og type preges av hvordan lekearealet fordeles mellom «avdelinger/baser» og fellesareal (Efenstad, 2010). Satsingen på store bygg med basestruktur er aktuell for framtidens barnehageutbyggere og begrunnes med bedre mulighet for fleksibel bruk av både bygg, barnegrupper og personale, og med bakgrunn i nyere syn på barn og læring. Fra 2006 ble barnehagene knyttet til utdanningssystemet ved at den nye rammeplanen for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble koordinert i forhold til skolens læreplan, og representerer det første steget i barnets livslange læring og et fundament for skolen. Den nye planen understreker barns rett til medvirkning i tråd med FNs barnekonvensjon.

Barn med funksjonsvansker

Barn kan ha konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker i perioder eller på lengre sikt. Det kan gjelde barn som opplever kriser i familien som arbeidsledighet, skilsmisse, flytting,

sykdom, dødsfall m.m., og barn med ulike typer diagnoser og atferdsvansker som ADHD, HSP (Highly Sensitive Person), autisme, Aspergers syndrom og andre funksjonsvansker av vedvarende karakter. Disse barna er ekstra utsatt og sårbare for stressbelastninger i sitt nærmiljø, hvilket kan føre til at vanskene forverres. Her beskrives kort ADHD og HSP-diagnosene da disse ofte er representert i barnehagen.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en tredelt diagnose. En kan ha oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet eller en kombinasjon av begge. Den defineres som en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse med årsak i ubalanse i hjernekjernen, ifølge Lisbeth I. Rønhovde (2004). Barn med ADHD har en sammensatt problematikk og vansker kjenne- tegnes av høyt aktivitetsnivå, manglende sosial kompetanse, impulsivitet, vansker med konsentrasjon / oppmerksomhet, høre etter og fullføre en aktivitet – utover det normale for alderen. Mange er spesielt sanseware i forhold til berøring, lukter, lyder og støy. Rønhovde (2004) viser til studier av 94 barn fra 3–5 år gjort av DuPaul (2001) at barna hadde betydelig dårligere sosiale ferdigheter, markant aggressiv og brå oppførsel, høyere stressnivå og følelse av ikke-mestring sammenlignet med en kontrollgruppe. Hvert 4. eller 5. barn kan trolig beskrives som HSP (Highly Sensitive Person), og gruppen er stadig voksende, ifølge psykolog Trond Haukeland (2009). Mange barn er feilaktig diagnostisert med ADHD-diagnose. Årsaken til vanskene er medfødt sårbarhet som kan utvikles i et dysfunksjonelt familiemønster der kommunikasjonen er forstyrret og preget av usikkerhet og utydelighet. Symptombildet viser til vegring mot å gå i barnehage, barna er følelsesware og kan «lese» omgivelsene; har ulyst mot personer/situasjoner som oppleves truende; at voksne ikke ser, forstår dem eller er til å stole på. De kan ha høye krav og forventninger til prestasjoner som knyttes til egenverdi, er svært sårbare for ikke å mestre, og deres reaksjoner er sterkere enn normalt og oppleves ofte som «katasstrofer». Barna er «kloke», en stor ressurs med gode sosiale antenner og modenhet langt over aldersnivå. Styres barna av negative følelser, blir de ofte flinke strategier i destruktiv retning, hvilket resulterer i sosiale vansker.

Pedagogisk tilrettelegging er mye sammenfallende for disse barna. Behov for faste rammer, struktur og stabile, gode rutiner rundt tid, sted, personer og aktiviteter er viktige

En alvorlig stressfaktor i dag er i følge stressforskning, at vi sjeldent får fullført aktiviteter uten stadig å bli avbrutt av andre mennesker som på ulikt vis ønsker vår oppmerksomhet.

forutsetninger for å skape trygghet (Rønhovde, 2004). Tiltak kan dreie seg om pauser og variasjon mellom rolige og mer fysiske oppgaver, voksne som involverer seg i frileken på barnas premisser, vektlegging av ros, anerkjennende kommunikasjon og støtte i overgangssituasjoner som i seg selv er spesielt utfordrende. Gis det rom og nok voksenstøtte til disse barna i store basebarnehager? Det betviles.

Kan barn bli stresset?

I dag lever barn i et mer oppkavet tempo enn tidligere, og symptomer på stress og utbrenthet øker hos stadig yngre mennesker helt ned i barnehagealder. Forskning er entydig i sitt bilde på hva som gir trygge barn: kjærlighet, varme, omsorg, fysisk kontakt og det å bli sett og møtt som den man er. Anne Brudevold (2008) viser til forskning som bekrefter at av hvem og på hvilken måte barnet tas hånd om i sine første relasjoner, har stor betydning for grunnleggende trygghet som forutsetning for å kunne knytte seg til noen, for utvikling av hjernen og føleleselivet. Barnets opplevelse av tillit, trygghet og tilknytning fra starten danner grunnlaget for hvordan barnet vil respondere på livets utfordringer og hvor utsatt det blir for negative stressreaksjoner. Brudevold (2008) peker på at nyere nevrovitenskapelig forskning viser hvordan barnets hjerne utvikles i samsvar med kvaliteten av de nære relasjonene, og viser derved at hjernen er et sosialt organ som reagerer og utvikles i et relasjonelt samspill med omgivelsene. Vi blir født med en skjør og umoden hjerne, og kvaliteten på samhandlingen mellom barn og miljø får betydning for hvordan dets muligheter og iboende evner og ressurser utvikles. For enhver person, uansett alder og livssituasjon, er anerkjennelse og opplevelse av trygghet viktig for å kunne utvikle seg og sitt potensial på en god måte.

Antall svenske barn med stress-symptomer er fordoblet fra midten av 1980-tallet, og flere barn og unge søker hjelp for angst og depresjon (Woxberg, 2005). Både positivt og negativt stress er en naturlig del av livet i rimelige mengder og en viktig forutsetning for barnets utvikling og vekst. Ordet stress ble lansert av forsker og professor Hans Selye i 1946 (Ellneby, 2000). Ordet kommer fra engelsk og betyr spenning eller trykk, og er tilpasningsreaksjoner i kroppens organer som utløses av ekstra store fysiske, emosjonelle eller intellektuelle krav og påkjenninger. Selye beskriver den kroppslige reaksjonen slik: Først skjer en rask mobilisering av energireservene, og signaler sendes fra lillehjernen til nervesystemet. En storalarm utløses og adrenalin pumpes inn i blodet, pulsen øker og åndedrettet blir raskere. Mage- og fordøyelsessystemet stopper bearbeidelsen av mat, og blodtrykket øker dramatisk. For å kunne registrere alle syns- og lydinntrykk skjerpes sansene, og stresshormonene adrenalin, noradrenalin og kortisol aktiveres for å styrke energireservene.

Opprinnelig var stressreaksjonenes formål å gjøre våre forfedre klar til kamp eller flukt i tilfelle en trussel eller fare. Krav som moderne mennesker stilles overfor, utløser de samme stressreaksjoner, men er mer til skade enn nytte da våre hverdagsutfordringer ikke lar seg løse kun med muskelkraft. Nåtidens påkjenninger er mer psykisk enn fysisk og av mer langvarig karakter. Langvarig, intens og stadig tilbakevendende stress kan forårsake sykdom dersom det ikke finnes rom for å gjenvinne balansen ved tilførsel av ny energi. Samfunnet er i stadig endring med nye krav til evner og prestasjoner, men hjernen vår er uforandret og ikke skapt for langvarig psykisk stress som mange i dag utsettes for, påpeker Ellneby (2000). Den nye folkesykdommen på 2000-tallet er ifølge leger og forskere «hjernestress». Stress og

følelsesrelaterte sykdommer blir neste generasjons hoveddødsårsak. Selye (ibid.) var den første som skrev om barn og stress. Han viste at det ofte dreier seg om at voksne stiller barna overfor høye og feilaktige krav om prestasjoner eller tilpasningsevne. Å skulle delta i stor barnegruppe med høyt tempo og lydstyrke, mestre å prestere og samspille med mange barn og voksne over lengre tid med liten mulighet for å trekke seg tilbake for egenaktivitet og hvile, er i tillegg til familiære forhold viktige faktorer som kan forårsake stress. Barn som voksne reagerer ulikt på stress og har forskjellig grad av tåleevne/psykisk robusthet, og de evner i ulik grad å holde fokus/konsentrasjon om oppgaver, tåle motgang og kunne utsette egne behov (Ellneby, 2000).

I all organisering og program – hvor blir barna av?

Utforming, planløsning og innredning i basebarnehagene varierer, likeså varierer antall enheter fra ca. 2 – 6 og antall barn fra ca. 60 – 180. Hver base kan ha 30 barn fordelt på 2 team med 15 barn, 1 pedagog og 1–2 assistenter (avhengig av barnas alder). Anbefalt bemanningsnorm er 6 barn pr. voksen for barn over 3 år.

Høyt sykefravær, vikarbruk og personalutskiftning er som nevnt noe barnehager generelt kan slite med. I basebarnehagen legges føringer om at personalet er fleksibelt og hjelper hverandre ved sykdom, og derved er ikke den voksne helt ukjent for barna. I større basebarnehager kan det være mye fravær og derved kommer en fort inn i en dårlig sirkel med mye vikarbruk og rokering av personalet. I barnehagen er de voksne den viktigste faktor for trygghet, forutsigbarhet, kvalitet og kontinuitet i tilbudet til det som tilbys barna. Primærkontakt for barnet er en viktig faktor i den forbindelse og å kunne bli sett og fulgt opp på en god måte. Dette blir lite realiserbart ved stort sykefravær. Når det svikter her, kan det gi økt utrygghetsfølelse og stressbelastninger.

Med 30 barn og 5 voksne på basen må barnet også mestre å forholde seg til vikarer. Ellneby (2000) viser til barnehageforskere som har påpekt at barn som utsettes for gjentatte personalutskiftninger, til slutt kun danner overflatiske relasjoner, lærer at mennesker er utbyttable og det oppstår en risiko for at barnet unngår å feste seg til noen. «Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehagen» jf. barnehageloven. Type funksjonsvanske tilsier om

barnet får tildelt støttepedagog og/eller spesialpedagogtimer. Pedagoger i store basebarnehager med høyt arbeidspress tenderer i mindre grad å ta det ansvaret dette innebærer, og overlater mye av daglig oppfølging av barnet til denne hjelpeinstansen. Bonnevie og Pålerud (1998, s. 129) understreker at barnet som er tilgodesett med assistent eller støttepedagog er en ressurs for gruppen, men ingen barn kan lære en måte «å være i verden på av kun en person».

Barnegruppene er ofte delt i «team» med veksling på inne- og uteaktiviteter og med felles samlingsstund og måltid. Det gir barna mulighet til lek og aktivitet i mindre grupper og mulighet for økt voksenkontakt. I denne organiseringsstrukturen har ofte pedagogene møter, samarbeids- og planleggingstid i disse frilekperiodene. Assistentene blir mye alene med barna i tillegg til at de har ansvar for praktiske gjøremål, hvilket i realiteten gir barna liten anledning til udelt oppmerksomhet fra en voksen. Alltid å måtte dele plassen med andre er en belastning, sier Ellneby (2000) og refererer til et rotteeksperiment som viste at rotter utviklet aggressivitet når det blir trangt om plassen, og mener det samme gjelder for mennesker. Forsker Ingrid Pramling (1995) viser at barn blir roligere i lek/aktivitet tilknyttet mindre grupper. Seland (2009) peker på at bemanningssituasjonen er avgjørende for om de ansatte har anledning til å kunne gå inn i anerkjennende, støttende og utfordrende samspill med barna – som igjen har sammenheng med barnets reelle muligheter til medvirkning og læring igjennom hele dagen.

Utformingen av det fysiske miljøet varierer. Barnegruppen har ofte en felles base hvor måltid og rolige «bordaktiviteter» foregår, i tillegg til et åpent eller lukket lekeareal og ulike verkstedrom til felles benyttelse for alle. Er fysisk tilrettelegging organisert med åpne lekearealer med gjennomgang til ulike fellesrom, uten gode skjermingsmuligheter, øker uro og vansker med oppmerksomhetsfokus i barnas lek. Ofte mangler rom for å trekke seg tilbake for hvile, alenetid eller høytlesing. Selvsagt er leken tidvis høyløst i tillegg til pratelystne voksne, men blir støynivået for høyt, kan det gi stressede, irriterte og trøtte barn/voksne, og føre til hørselskader. Ellneby (2000) viser til forskning fra Cornell universitetet i New York som tyder på at støy også hemmer barnets intellektuelle og språklige utvikling.

Rammeplanens 7 fagområder er pedagogisk satsings-

område for tidlig læring i barnehagen. De ulike felles verkstedrom innredes og nyttes gjerne til ulik temajobbing. I tillegg til organisering kreves mye tid til planlegging, samarbeid, dokumentering, ledermøter og foreldresamtaler som gjør at pedagogene i lengre perioder blir opptatt utenom direkte arbeid på basen. Derved blir mye ansvar for daglig oppfølging av barna overlatt til assistenter og vikarer. Felles morgenmøte legger føringer for basenes dagsprogram, og personalet er innstilt på å hjelpe hverandre ved sykdom. Planer må ofte endres, voksne forflyttes og disse avgjørelsene foregår «over hodet på barna». Barn med ulike typer tilleggsvansker er blant dem som er mest sårbare når systemet rundt dem er ustabil og uforutsigbart (Bonnievie og Pålerud, 1998). Pedagogene er til stede i «kjernetiden» der samlingsstunder og voksenstyrte aktiviteter foregår. Felles verkstedrom brukes mye til avtalte tider og er derved ikke til fri benyttelse. Det fordrer at barna deltar og utfører aktiviteter samtidig, på samme måte og får lett preg av hastverk og tidspress for å kunne gjennomføres. Barnets bevegelsesfrihet blir derved begrenset, og barnet må oppholde seg der de voksne bestemmer, påpeker Ellneby (2000).

Temaarbeid kan lett preges av voksenformidling med lite tid for felles dialog og barns kreative innspill. Her stilles spørsmål ved barnas ulike interessefelt og derved læringsutbytte. Noen har evne til lengre tids konsentrasjon, andre er mer urolige i kroppen jf. barn med ADHD-vansker. Med bakgrunn i dagens fokus på tidlig læring ser Kari Pape (2005) viktigheten av å være bevisst de individuelle forskjellene i måten å tilegne oss kunnskaper ved ulike læringsstiler. Hun refererer til Rita og Kenneth Dunns forskning om at mennesker lærer på ulikt vis og under ulike betingelser. Hva og hvordan ting motiverer og engasjerer oss er derfor individuelt og fører til at Linn får med seg alt ved høytlesing, mens Andreas oppfatter lite av det som blir fortalt.

Rammeplanen (KD 2006) sier at «barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn». Det å ikke bli forstått eller forstå grunnet ulike språkvansker er også en sterk stressfaktor, sier Ellneby (2000). Har personalet liten tid til nærværende fokus og adekvat språkstimulering, kan kompensierende uttrykk gi seg utslag i dytting, klenging, spark og skrik, mens andre blir tause og innadvendte (ibid.).

Tidsbegrepet for små barn er knyttet til den tiden det tar å begynne leken, leke leken og slutføre leken, påpekte Astrid Lindgren (Sivert og Sjönell, 2007). Barnet protesterer vilt mot stress og mas; når voksne formaner dem til å sette opp farten, avbryte leken og følge de voksnes tempo. Noen barn synes å virre hvileløst fra aktivitet til aktivitet i «fri-perioder», spesielt barn som sliter med konsentrasjonsvansker – dersom ikke voksne er nærværende og hjelper barnet å roe tempoet ned. En alvorlig stressfaktor i dag er ifølge stressforskning, at vi sjelden får fullført aktiviteter uten stadig å bli avbrutt av andre mennesker som på ulikt vis ønsker vår oppmerksomhet. Dessuten har mengden informasjonskilder økt kraftig. Noe må vi leve med, men skjer slike avbrudd for ofte, vokser vår følelse av stress og utilfredshet. Mange stressfaktorer samtidig kan forårsake psykisk utmattelse eller fysisk sykdom (Ellneby, 2000). Store basebarnehager preges ofte av et stramt tids- og aktivitetsskjema der også voksnes møter og pauseavvikling skal innpasses. Det er et tankekors at voksne har rom og tid til å trekke seg tilbake, men ikke barna. Seland (2009) påpeker at når bemanningen er lav og barnegruppene store, blir det få muligheter til voksen kvalitetstid sammen med barna. Stramt tids- og aktivitetsskjema gir små muligheter for spontane og kreative innfall for både barn og voksne, og derved reduseres muligheter for medvirkning og innflytelse. Ansatte får en overvåkende og dirigerende posisjon der barna «sluses» gjennom et voksenstyrt program.

Barns demokratiske rett til medvirkning i sin hverdag jf. barnehagelovens § 3 blir på denne bakgrunn et paradoks. Organiseringen i store basebarnehager synes å medføre ekstra stressbelastninger for både store og små der barn som sliter med tilleggsvansker, får en særlig utsatt posisjon. Ellneby (2000, s. 122) understreket «barn som ikke har tid til å leke er stressede barn». Det er voksne som skaper stresset – og kan gjøre noe med det!

Førskolelærerne innehar kunnskapen om den gode, inkluderende barnehagen

«Det er ikke nok å være under samme himmel – vi må også ha samme horisont», sa Goethe. Endringsarbeid er spennende og ofte påkrevd ut fra ny refleksjon rundt pedagogisk praksis – men til hva? Et tankekors er at barns oppholdstid i barne-

Organiseringen i store basebarnehager synes å medføre ekstra stressbelastninger for både store og små, der barn som sliter med tilleggsvansker, får en særlig utsatt posisjon.

hagen kan være 8–9 timer pr. dag, hvilket overstiger voksnes arbeidstid. Kvaliteten på barnehagetilbudet er derfor svært viktig. Med krav om mer målrettet læring utfordres førskolelærerne til å tydeliggjøre sin faglige kompetanse og viten om hva som er bra for barn. Professor Jan-Erik Johansson ((2007) Röthle, 2008, s. 12) sier: «Det är inte självklart at det är plats för en självstendig barnehagepedagogik i framtiden» og peker på at når skoler/kommuner aktivt tar over kontroll, risikerer førskolelærerne å miste innflytelse over barnehagepedagogikken.

I Sverige ble det i forbindelse med «Barnstugeutredningen» (1972) gjort forsøk med nye barnehagebygg med aktivitets- og verkstedspedagogisk tankegang, engelskinspirert med åpne planløsninger, spesialrom, kroker og verksteder for ulike aktiviteter. Stor byggevirkosomhet ble iverksatt uten at førskolelærerne var forberedt på konsekvensene. Det medførte stor pedagogisk frustrasjon og tilbakevending til tradisjonell avdelingsdrift etter tre år (Evenstad og Becher, 2010). Bildet har likhetstrekk med dagens basebarnehagedebatt ved at kommunene «går for» denne løsning uten å etterspørre hvilke pedagogiske konsekvenser den får.

Undertegnede er tilhenger av barnehageenheter med 60 – maks 70 barn, aldersinndelte grupper hvor både barn og voksne kan trives, og en fleksibel fysisk tilrettelegging med rom for både felles og skjermet aktivitet. Mange nok kompetente, stabile voksne er en viktig forutsetning for felles kvalitetstid, og kan gi barn muligheter til:

- en begripelig, håndterbar og meningsfull hverdag (Antonovsky, 2003)
- trygg, anerkjennende og engasjerende voksenkontakt
- lek og læring på egne premisser, i eget tempo
- medvirkning i utforming av planer og program
- kreative innspill, dveling og fordyping
- bare å være til – uten noe fore

«Passe, ikke for mye, ikke for lite, – dyden i midten står på helsens resept» (Fugelli, 2008). En fersk rapport fra Norsk folkehelseinstitutt (2011) understreker at høykvalitetsbarnehager har gode helsefremmende effekter for barns psykiske helse, forebygger vanskeutvikling og reduserer risikofaktorer som sosial utstøting og segregering. Satsing på kvalitet kontra kvantitet vil derfor lønne seg på sikt! ■

REFERANSER

- ASKLAND, L. OG SATAØEN, S. O.** (2006). *Å høyre til. Utviklingspsykologisk perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ANTONOVSKY, A.** (2003). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ELLNEBY, Y.** (2000). *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- BONNEVIE, B. OG PÅLERUD T.** (1998). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- BRUDEVOLD, A.** (2008) *Stress og det lille øyeblikks avspenning*. Hamar: Noras Ark.
- EVENSTAD, R. & BECHER, A.A.** (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på det fysiske miljø. *Første steg*, 2, 28–32.
- EVENSTAD, R.** (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. *Første Steg*, 1, 26–27.
- FUGELLI, P.** (2008). *Nokpunktet. Essays om helse og verdighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- HAUKEDAL, T. E.** (2009). *Solstråleboken. Hvordan leve et godt liv i et samfunn i endring. Om motivasjon, egenverdi og selvledelse*. Bergen: Trond Haukedal Forlag AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS.
- LOV OM BARNEHAGER AV 17. JUNI 2005 NR. 64** (barnehageloven) med endringer sist ved lov av 18. juni 2010 nr. 26 (i kraft 1. august 2010) samt forskrifter. Oslo: Cappelen Damm AS.
- NASJONALT FOLKEHELSEINSTITUTT** (2011). *Bedre føre var ... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Rapport nr. 1. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- PAPE, K.** (2005). *Se hva jeg kan a!* Barnehagen som læringsarena. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- RØNHOFDE, L.I.** (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- RÖTHLE, M.** (2008). Førskolelærerne må sikre seg definisjonsmakten. *Første Steg*, 4, 12-1
- SELAND, M.** (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Publisert doktoravhandling. Trondheim: NTNU, Norsk senter for barneforskning.
- VON SIVERS, M. OG SJÖNELL, G.** (2007). *Friske og glade barn*. Damm & Søn AS.
- WOXBERG, L.** (2005). *Stress i unga år*. Lettland: Brain Books AB.
- YTREBERG, R.** (2010). Kvalitet i barnehagen har kommet i skyggen. Publisert og lastet ned 26. oktober 2010 fra <http://www.nrk.no/programmer/tv/brennpunkt/1.7351605>.

Jonasprisen 2011 til Paal-André Grinderud

Basert på en pressemelding fra INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK. FOTO: MARTE HOLHJEM/UIO

Jonasprisen er en ærespris som tildeles av Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Etter statuttene kan prisen tildeles en person, organisasjon eller institusjon som har gjort en ekstraordinær innsats for å fremme opplysning om funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte og deres vilkår i samfunnet.



Det legges særlig vekt på at innsatsen har medvirket til å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som en berikelse og ikke som et problem. Jonasprisen ble opprettet i 1986, med Kong Olav som prisens høye beskytter.

I år ble prisen tildelt Paal-André Grinderud. Overrekkelsen skjedde tirsdag 23. august i universitetets aula som en del av semesteråpningen ved Institutt for spesialpedagogikk.

Juryen for Jonasprisen gav følgende hovedbegrunnelse for tildelingen av prisen:

Jonasprisen for 2011 tildeles Paal-André Grinderud for hans mangeårige innsats og samfunnsengasjement

for barn av alkoholikere. Grinderud har brukt sine egne erfaringer som en ressurs i arbeidet for andre i samme situasjon. Han har lenge vært en modig og tydelig stemme i samfunnsdebatten rundt oppvekstforholdene til barn og unge med en utsatt og sårbar tilværelse, og har på en unik måte bidratt til å få fram barneperspektivet på den type utfordringer han har opplevd. Grinderud har med sin stemme bidratt til større åpenhet og forståelse rundt vanskelige og skambelagte problemer, og formidlet en innsikt som er viktig for å øke innsatsen for forebygging, hjelp og støtte. Ved sitt eksempel og engasjement har han formidlet mulighetene for verdighet og mestring, og bidratt til å

øke toleransen og romsligheten i samfunnet.

Prisen består av et diplom og et stipend på kr. 25.000.

Blant tidligere prisvinnere kan nevnes Wenche Margrethe Myhre, Arne Skouen, Barne- og Ungdomsavdelingen i NRK Fjernsynet, Finn Carling, Sissel Benneche Osvoild, Erik Kvebæk/Torshov Skoles Musikkorps, Ingvar Ambjørnsen, Wenche Foss, Gunnar Stålsett, Margreth Olin, Ola Ødegaard, Edvard Befring, Johan Sæbø, Johann Olav Koss, Leser søker bok.

Om elevens fokus i skolen

AV BEATE HEIDE

Du ser han hver dag ...

Det er timen etter matfri. Idet du kommer inn i klasserommet, litt stresset, litt sein og med en bunke bøker under armen, møter du den første eleven i døra. Han er på tur ut idet du går inn. Han «skal bare» på do. Du sukker og nikker, og sier: – Vær snar da.

Du roper et muntert hei, mens du beordrer stans i kortspill, rydding av søppel, ned med PC-er, av med musikk og bort med mobiltelefoner i samme pust.

Inne i klasserommet hersker det som vanlig kaos. Elevene på bakerste benk holder på å spille kort. De er midt inne i en viktig innsjutt og latterbrølene runger. De har flere som publikum rundt seg. Du får opp PC-en på pulten din, sier hei og gjør klassen oppmerksom på at timen er begynt. Oppropet starter. Elevene beveger seg som i sakte film. Kortene blir stuert bort, motvillig, og samtalerne dør sakte ut. Enda hører du ekkoet av diskusjonen rundt det siste kortspillet. Du ser strengt utover klassen og roper opp navn etter navn og noterer fraværet i den digitale dagboken. Noen etternølere kommer halsende inn i klasserommet. De har mer eller mindre originale begrunnelser for at de er seine til timen. Du som har vært i skolen en stund, har hørt dem alle før. Den første «dogåeren» kommer inn igjen, slen-

trende. Nestemann som «må» er klar.

Du er ferdig med fraværsføringen og forteller klassen hva temaet denne timen er, hva du har tenkt klassen skal gjøre og hva som blir lekse til neste time. Han som har vært på do, kommer tilbake akkurat etter at du har fortalt hva klassen skal gjøre denne timen, men *før* du får skrevet sidetallet på tavla. Mens du leter etter tusjen, kommer det ti spørsmål om hvilken side de skal slå opp på. Elevene vandrer til skapene sine og leter etter bøkene. Noen finner ikke sin bok. Noen må ut og lete. En storm av sukk og stønn, samt en lang tirade om hvor mye de har å gjøre følger. Du holder fast på det du har sagt og ber klassen komme i gang.

Noen sitter på pultene sine med nesen godt begravet ned i PC-en. Det plinger og plopper fra de ulike msn-ene som sendes som ildkuler mellom maskinene. Noen elever sitter og taster på mobiltelefonene sine. Andre igjen har øreklokker på og musikk skrudd på så høyt at du kan høre det, helt opp til kateteret. Du forteller at de ikke trenger PC-en denne timen, at øreklokkene må av og at mobiltelefonene skal ned i veska. Det tar tid å utføre slike harde ordre. De med musikk på øret har ikke oppfattet at du har bedt dem skru av mp3-spilleren. De må gjøres oppmerksom på

at du vil dem noe, og så, ved tegnspråk og tydelig bevegelse med fingrene i en «nedadskruende» bevegelse, nikker de som tegn på at de har forstått. Det blir stille. Vel, i den grad et klasserom med 27 elever i puberteten kan bli helt stille? Det er et definisjonsspørsmål.

En elev har spist grillet kylling i lunsjen. Det lukter sterkt av mat. Eleven som har spist, «må bare» ut og vaske av seg. Du ber han ta med kyllingrestene og arkivere dem i en dertil egnet søppelkasse.

En elev kommer inn døra og forteller at han ikke har rukket å spise, kan han bare spise litt..? Du forteller at det kan han gjøre utenfor. Han nikker som takk og forsvinner ut døra.

På gulvet ligger diverse mat-papir, tomme flasker og yoghurtbeger. En elev snubler i yoghurtbegeret og kommer med saftige bemerkninger fordi han griser til skoene. Papir må til. «Ingen» har spist yoghurt i dag, og «ingen» eier søppelet. Du ber han som har snublet om å ta opp det som ligger utover. Han gjør det, om enn litt motvillig.

Et par jenter har lakkert negler. Lakkluften henger tungt over rommet og de to sitter og beundrer resultatet.

Freden senker seg omsider over rommet. Han som har vært ute og spist, kommer inn.



En kommer opp for å klage på fravær der han slett ikke har vært borte. PC-skjermene er kommet opp. Du ser at det er en annen lærer som har hatt den timen, og ber eleven sende klage.

Elevene er begynt å løse oppgaver. For et velsignet øyeblikk hersker det ro. Du tar en runde rundt i klasserommet og ser at elevene er inne på nettsider. Påtale følger mens de bedyrer at de «skulle bare» og «det var ikke meningen». En til må på do. Du påtaler en snus under overleppa.

Klokka på veggen tikker ubønnhørlig mot friminutt. Hva fikk egentlig elevene gjort denne timen? Hva har de lært?

Du kjenner at du mister fokus og konsentrasjon. Elevene er *fysisk* til stede, men hvor er de mentalt sett? Du har en mistanke om at alle de tekniske nyvinninger som PC, mobil og mp3-spillere tar fokus vekk fra skolehverdagen og gjør det vanskelig å fokusere på lærestoffet. Hvordan er det å være elev, lurer du på?

Og hvordan har du det, egentlig som lærer!? Det er spørsmål som du stiller deg selv idet du pakker sammen PC, bøker og annet utstyr og går til personalrommet.



Opplæring i intervensjonsprogrammet Pivotal Response Training for foreldre til barn med autismespekterforstyrrelser

Barn som får diagnosen autismespekterforstyrrelser, nærmer seg nå 1 % av alle barn og unge. Etterspørselen etter effektiv opplæring har derfor økt. Pivotal Response Training (PRT) er en evidensbasert opplæringsform for denne gruppen barn. I denne artikkelen beskrives et program for å lære foreldre som har førskolebarn med autismespekterforstyrrelser å implementere PRT hjemme i daglig lek og samhandling.

Kenneth Larsen er allmennlærer og teamleder ved Glenne regionale senter for autisme.

Anne Ekrheim, Merete Haugen og Kate Alice Mandal-Hergot er vernepleiere ved Glenne regionale senter for autisme.

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en gruppe gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (ICD-10). Barn med ASF opplever varierende grad av kvalitative avvik innen kommunikasjon, sosial interaksjon og et begrenset, stereotyp og repetitivt mønster av atferd og interesser. Graden av avvik varierer stort fra barn til barn med autismespekterforstyrrelser, men alle fremviser ulike symptomer som kan forstås ut ifra kjernevanskene innen disse områdene (Gillberg & Peeters, 1998). Autisme og ASF var tidligere ansett å være en sjelden tilstand som forekom hos 4–8 av 10.000. Selv om forekomsten av ASF er vanskelig og fastslå og ulike studier finner ulike forekomsttall, anses et anslag på 1 % nå som rimelig. Da årsakene ikke er avdekket utover at man finner en genetisk komponent for disse nevrologisk-biologisk baserte forstyrrelsene, er det ikke mulig å peke ut en enkelt årsak til denne økningen. Man antar at en økt bevissthet, økt kunnskap og en viss endring i de diagnostiske kriteriene kan være med på å forklare økningen i forekomst (Fombonne et al., 2006).

Hvis man legger en forekomst på 1 % til grunn, vil de fleste barnehager og skoler i Norge med noen års mellomrom oppleve at barn med ASF er en del av barneflokk

eller elevgruppen. Behovet for god og effektiv opplæring har i tråd med den økende forekomsten blitt større. Heldigvis har det vært en endring fra at man tidligere anså autisme som lite påvirkbart, til at forskning har vist at tidlig og riktig innsats kan bedre funksjonsnivået og prognosen til barn med autisme betraktelig (Lovaas, 1987; Eikeseth, 2009).

Forekomsten av barn med diagnosen ASF gjør også at behovet for kostnadseffektive intervensjoner som kan produsere gode effekter øker, også i forhold til hvordan foreldre kan bidra i habilitering og opplæring av sine barn.

Foreldre til barn med ASF

Det å få et barn med ASF påvirker foreldre og familie i stor grad. Det avvikende samhandlingsmønsteret skaper bekymring, usikkerhet og sorg hos de fleste foreldre til barn med autismespekterforstyrrelser. Samtidig er foreldrene den beste, mest langvarige og mest stabile ressursen barn, inkludert barn med autismespekterforstyrrelser, har. Foreldrene utgjør derfor i de aller fleste tilfeller den største ressursen for barna.

Foreldrene er også de som kjenner barnet best gjennom å ha størst kunnskap om hvilke styrker og hvilke utfordringer barna har i hverdagen (Koegel & Lazebnik, 2004). De vil derfor være viktige for å kunne fastsette hvilke områder hos barnet der det er mest behov for opplæring eller intervensjon. Foreldrene er dermed også den viktigste ressursen for å fastsette, utforme og prioritere områder for opplæring



og intervensjon. Kun gjennom et tett samarbeid med de som kjenner barnet best gjennom daglig samhandling, kan fagpersoner bidra til å gi en god og effektiv opplæring.

Når foreldre er den mest stabile ressursen og de som har best kjennskap til barnet, følger det logisk at de bør anses som eksperter på sitt eget barn (Koegel, Bimbela & Schreibman, 1996; Minjarez, Williams, Mercier & Hardan 2011). Mange foreldre til barn med ASF føler seg innledningsvis ikke som eksperter på sitt eget barn, da de strategiene og den samhandlingen man er vant til å ha med andre barn, ikke fører til de samme resultatene for deres barn med ASF. Det er derfor nødvendig at de får kunnskap om effektiv samhandling og opplæring for sitt barn. Denne kunnskapen er også viktig for ansatte i barnehage og andre som samhandler med barnet. Men den er aller viktigst for foreldrene, som jo tilbringer flest timer sammen med barnet og skal samhandle med det i mange år fremover.

Klinisk erfaring fra Glenne senters arbeid og forskning gjort på området (Lovaas, 1987; Minjarez et al., 2011), tilsier at når foreldrene er de som først mottar opplæring i og kunnskap om effektiv samhandling, har dette mangesidige effekter. Læringskurven til barnet med ASF blir brattere, og foreldrene blir tryggere i sitt samarbeid med hjelpeinstanser. Mange foreldre rapporterer også om bedring i forholdet til søsken og øvrige familiemedlemmer, sannsynligvis som effekt av økt trygghet i sin samhandling med eget barn. Den atferdsanalytiske tjenestemodellen PRT har som forutsetning at foreldre er de primære endringsagentene i intervensjon og opplæring av barn med autisme, og vi vil nedenfor presentere hvordan denne modellen kan benyttes.

Forskning gjennomført på opplæring i PRT til foreldre indikerer at dette er effektivt og at opplæring i gruppe er å foretrekke (Koegel, Bimbela, Schreibman, 1996; Koegel, Symon & Koegel, 2002; Nefdt et al, 2010; Stahmer & Gist, 2001; Minjarez et al, 2011).

Pivotal Response Training

Pivotal Response Training (PRT) er en evidensbasert intervensjon for barn med autismespekterforstyrrelser (National Autism Centre, 2010; Koegel, Openden, Fredeen & Koegel, 2006). Vi har ikke greid å finne en god direkte norsk oversettelse på betegnelsen Pivotal Response Training, men en

mulig oversettelse er opplæring innen kjerneferdigheter.

Grunnideen for PRT er at opplæring i visse kjerneferdigheter vil ha effekt på flere områder enn det som har vært målet for opplæringen. Opplæring i disse kjerneferdighetene vil kunne føre til en spredning inn mot flere utviklingsområder. Forskningen som er gjort innen PRT, viser at det er visse kjerneferdigheter eller kjerneområder som er spesifikt viktige for barn med autisme. Til nå har forskningen identifisert noen av disse områdene, men forskning pågår for om mulig å identifisere flere eller andre kjerneferdigheter som vil kunne øke effekten av PRT (Koegel et al, 2006; Koegel, 2000; Schreibman & Koegel, 1982; Schreibman, Stahmer & Pierce, 1996).

Kjerneområder

Motivasjoner et kjerneområde for all opplæring, og forskning og klinisk erfaring forteller at motivasjon for sosial interaksjon og opplæring er avvikende hos barn med autisme. Innen PRT påvirkes barn med autisme sin motivasjon gjennom flere faktorer ved opplæring. Spesielt relevant er fokuset innen PRT på at man stadig fletter inn det som omtales som vedlikeholdsoppgaver. Vedlikeholdsoppgaver vil si oppgaver og ferdigheter som barnet allerede har mestret gjennom tidligere opplæring. Gjennom stadig å flette inn denne formen for oppgaver, vil man øke barnets muligheter til å lykkes og samhandlingspartners muligheter til å formidle positive tilbakemeldinger. PRT legger også et stort fokus på å ha variasjon i oppgavene som tilbys barnet. Dette kan nok til en viss grad stå i motsetning til mange andre opplæringsformer for barn med autisme som vektlegger repetisjon og likhet. Når man vektlegger variasjon, vil dette være variasjon innen gitte rammer. Et viktig element som gjør variasjon positivt innen PRT, er at man i opplæringen har nøyaktig definerte målsettinger og en progresjon som ivaretar rask mestring for barna. Det finnes en god del forskning som viser at man gjennom å tilby barn, og spesielt barn med autisme, valg, vil man kunne øke motivasjonen betraktelig. Innen PRT vil dette gjøres gjennom å tilby barna direkte valg mellom aktiviteter og objekter, gjennom tilrettelegging, samt å følge barna med ASF sine initiativ overfor omgivelsene. I annen atferdsanalytisk opplæring for barn med autisme formidles ofte kun positive tilbakemeldinger

Barn med ASF opplever en varierende grad av kvalitative avvik innen kommunikasjon, sosial interaksjon og et begrenset, stereotyp og repetitivt mønster av atferd og interesser.

og positive forsterkere på korrekt gjennomføring av oppgavene. I PRT viser det seg at man øker barnas motivasjon for samhandling gjennom å formidle positive forsterkere på alle rimelige forsøk på å løse oppgaven. Man styrker også motivasjonen for interaksjon gjennom å tilrettelegge for og formidle positive forsterkere som er relevante og direkte knyttet til de oppgavene eller ferdighetene det jobbes med (Koegel et al., 2006; Koegel & Egel, 1979).

Et annet kjerneområde man har identifisert innen PRT er *evnen til å forholde seg til og handle overfor sammen-satte objekter og hendelser i miljøet (responding to multiple cues)*. Dette baserer seg på kunnskapen om at noen barn med autisme ofte vil kunne ha vansker grunnet stimulus-verselektivitet. Stimulusverselektivitet innebærer at noen barn med autisme forholder seg til veldig spesifikke og ofte ikke relevante aspekter ved oppgavene. Det finnes beskrivelser hvor barn med autisme har mestret en ferdighet kun i de tilfeller hvor læreren hadde på seg genser med samme farge som han/hun hadde under innlæringen av ferdigheten. Dette vil selvfølgelig kunne være en stor begrensning innen opplæring. Gjennom tidlig å fokusere opplæringen rundt sammensatte egenskaper, vil man kunne øke effekten av opplæring dramatisk for barn med autisme (Koegel et al., 2006; Schreibman & Koegel, 1982).

Barn med autisme vil i de fleste tilfeller ha reguleringsvansker i forhold til omgivelsene sine, og PRT fokuserer på *selvregulering (Self-Management)* som et kjerneområde innen opplæringen. Innen dette området har man spesielt fokus på opplæring i å skille mellom riktig og ikke riktig løsning på oppgaver og bruk av ferdigheter, dvs. det å selv kunne registrere og holde oversikt over riktig atferd og ikke minst det å selv kunne være med på å påvirke tilbakemeldinger og forsterkere. Et mål er at barna selv skal kunne planlegge og til en viss grad kontrollere forsterkere (Koegel & Koegel, 1990).

En del forskning (Fredeen & Koegel, 2006; Nikopoulos & Keenan, 2004) bygger opp under den kliniske erfaringen mange har, at barn med autismespekterforstyrrelser tar færre initiativ enn andre barn. Her kan det se ut som barn med autismespekterforstyrrelser skiller seg både fra barn med normal utvikling og fra en del andre grupper av barn med funksjonsnedsettelse. Dette medfører med stor sann-

synlighet at barn med autismespekterforstyrrelser deltar i færre læringssituasjoner enn mange andre barn.

Det kan se ut som de kommunikative initiativene til barn med autismespekterforstyrrelser primært er for å be om enten objekter eller aktiviteter eller for å protestere mot endringer eller aktiviteter de ikke ønsker å delta i. Andre barn vil oftere ta initiativ til både å utforske og interagere med andre med kun sosial hensikt. Barn med ASF vil derfor få redusert sine læringserfaringer hvis de ikke tar flere slike initiativ. Gjennom å *øke antallet initiativ generelt* og gjennom å *gradvis fremme rene sosiale initiativ* vil man gjennom PRT kunne bidra til at barna med ASF i større grad lærer av det naturlige miljø, slik barn med normal utvikling i stor grad gjør. Når barn med ASF mestrer denne kjerneferdigheten, vil en hel ny verden av erfaringer og læring åpne seg, og utviklingen vil i mange tilfeller skyte fart (Fredeen & Koegel, 2006; Minjarez, Williams, Mercier & Hardan 2011).

Empati er også gjennom PRT identifisert som et kjerneområde. Området empati kan være vanskelig å operasjonalisere, men det er tydelig at dette området er avvikende, men ikke fraværende, for de fleste barn med autisme. Viktige elementer innen empati er gjenkjennelse av andres følelsesuttrykk, forståelse av årsakssammenhenger og evne til å fremvise empatiske ferdigheter. PRT vil fokusere på dette gjennom lek, språklige utfordringer og daglig forekommende situasjoner (Koegel et al., 2006).

PRT bygger på en forsknings- og databasert intervensjonsmetode, og det vil alltid være en mulighet for at forskning vil peke ut nye og kanskje mer grunnleggende kjerneområder. Gjennom effektiv opplæring vil dette kunne bidra til raskere og bedre utvikling for barn med ASF. Områder som nå er gjenstand for ny forskning, er felles oppmerksomhet og sosial referering (Koegel et al., 2006).

Programmet

Det er gjennomført forskning på effektive måter å lære foreldre å iverksette PRT i andre land (Minjarez et al., 2011; Nefdt et al., 2010), men det er så langt vi kjenner til ikke gjort systematiske forsøk på dette i Norge. Programmet som ble prøvet ut, er utviklet i Psykiatrien i Vestfold HF, Glenne regionale senter for autisme og er basert på «How to Teach Pivotal Behaviors to Children With Autism: A Training



Kun gjennom et tett samarbeid med de som kjenner barnet best gjennom daglig samhandling, kan fagpersoner bidra til å gi en god og effektiv opplæring.

Vi har ikke greid å finne en god direkte norsk oversettelse på betegnelsen Pivotal Response Training, men en mulig oversettelse er opplæring innen kjerneferdigheter.

Manual» skrevet av Koegel, Schreibman, Good, Cerniglia, Murphy og Koegel. Glenne regionale senter for autisme tilstreber å basere sitt tjenestetilbud på forskningsbaserte metoder, og PRT er valgt ut med bakgrunn i statusen som evidensbasert og foreldrefokusert.

Målet med foreldreprogrammet er å gi foreldre til barn med ASF kunnskap om og ferdigheter i å gjennomføre Pivotal Response Training for å fremme språk og sosial interaksjon med sine barn. Barnet mottar i tillegg tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring i barnehagen hvor foreldrene er en sentral del (Eikeseth, 2009). Foreldre deltar jevnlig på samarbeidsmøter, veiledningsmøter og evalueringer i barnehagen.

Opplæringen i PRT gis i gruppe, og en gruppe kan bestå av 4–5 sett av foreldre og foregår over seks ganger med ukentlige samlinger. Samlingene varer tre timer inkludert en halv time pause. Det er en forutsetning for deltagelse at foreldrene har mulighet til å delta på alle samlingene og har mulighet til å praktisere de ferdighetene det arbeides med sammen med sitt barn hver uke. Samlingene ledes av to gruppeledere med god kompetanse om ASF, atferdsanalyse og PRT.

Som et verktøy i gjennomføringen av denne opplæringen og som ledd i datainnsamling og kvalitetssikring, må alle deltagerne som baseline filme 10 minutter samhandling med sitt barn. I tillegg må deltagerne filme 3 minutter mellom hver samling hvor de øver på sentrale ferdigheter og filme 10 minutter samhandling etter 6 måneder.

Strukturen i gruppesamlingene er lik for alle samlingene, med noen unntak i første og siste samling, for å fremme gjennkjennelighet og oppbygging av programmet. Første aktivitet i samlingene er en velkommenrunde som kan inkludere navneleker eller andre aktiviteter som fungerer som en «ice-breaker». I denne delen av samlingen har man også en kort runde hvor deltagerne i gruppen får formidle hvordan det har gått siste uke. I etterkant av denne velkommenrunden gjennomføres den første faglige aktiviteten i samlingen, gjennomgang og repetisjon av det operante paradigme. Her gis det eksempler fra gruppelederne, og deltagerne får mulighet til å komme med eksempler på hvordan foranledninger, atferd og konsekvenser gjensidig påvirker hverandre. Denne delen av samlingen har som mål å lære delta-

gerne generelle prinsipper innen anvendt atferdsanalyse og gi erfaringer med å benytte disse prinsippene for å analysere atferd i hverdagslige situasjoner.

Etter gruppediskusjonen om det operante paradigme fortsetter gruppesamlingene med en gjennomgang av hjemmeoppgavene. Deltagerne har som hjemmelektse mellom hver samling å filme 3 minutter hvor de gjennomfører PRT med sitt barn. Disse filmene vises så i gruppen, med påfølgende tilbakemeldinger. Gruppelederne gir tilbakemeldinger før de øvrige deltagerne oppfordres til å komme med spesifikke tilbakemeldinger om hvordan deltageren har gjennomført PRT. Tilbakemeldingene fokuseres rundt de temaene som ble gjennomgått ved forrige samling og de sentrale kjennetegnene ved PRT. Første gang deltagerne viser video av opplæringen med barnet sitt, gir gruppelederne kun positive tilbakemeldinger knyttet til hva deltageren har lyktes med i opplæringen. De påfølgende møtene gir gruppelederne to positive tilbakemeldinger på mestring og en tilbakemelding som gir grunnlag for videre arbeid eller justeringer.

Etter gjennomgangen og veiledningen til de filmene deltagerne har vist, er det i programmet satt av en halv times pause. Her serveres det varme og kalde drikker, samt frukt, snacks og annet for å forsøke å tilrettelegge for en hyggelig og trygg atmosfære. Denne pausen er lagt til programmet for å fremme utviklingen av relasjoner mellom deltagerne. Gruppelederne trekker seg derfor tilbake og er ikke tilgjengelig for konsultasjon i denne pausen.

Etter pausen blir hele PRT-prosedyren gjennomgått av gruppelederne. Ett spesifikt tema fra prosedyren blir vektlagt og gjennomgått grundigere. I gjennomgangen av disse mer teoretiske emnene blir det vektlagt å bruke mange eksempler fra hverdagen, og deltagerne blir aktivt trukket med i en diskusjon rundt emnet. Dette emnet danner også grunnlaget for hjemmeoppgaven som foreldrene skal gjennomføre til neste samling. Den teoretiske gjennomgangen går således rett over i diskusjon om hjemmeoppgavene. Her gjennomfører gruppelederne en diskusjon med hvert foreldrepar om hva de skal fokusere på i forhold til dagens tema, og ulike situasjoner hvor dette kan forsøkes. Fokuset her er å tydeliggjøre oppgavene til neste gang, for å øke mestringen i øvelsene.



Hver samling har ett tema som det fokuseres på i teorigjennomgangen, og disse presenteres i følgende rekkefølge:

- Samling 1 – Hva er PRT og hvordan legge til rette for at barnet skal ta flere initiativ til kommunikasjon og samhandling.
- Samling 2 – Forsterker begrepet, med fokus på identifisering av forsterker og forsterker formidling.
- Samling 3 – Hvordan presentere oppgaver og muligheter til å respondere, inkludert prompting og promptfading.
- Samling 4 – Repetisjon av tidligere temaer og en utvidelse av forsterkerbegrepet og fokuset på å formidle forsterker også på forsøk. Denne utvidelsen inkluderer også negativ forsterkning og ekstinksjon.
- Samling 5 – Delt kontroll og multiple cues. I etterkant av denne samlingen er også første gang foreldrene får i oppgave å implementere alle elementene i PRT.
- Samling 6 – Oppsummering og videre implementasjon.

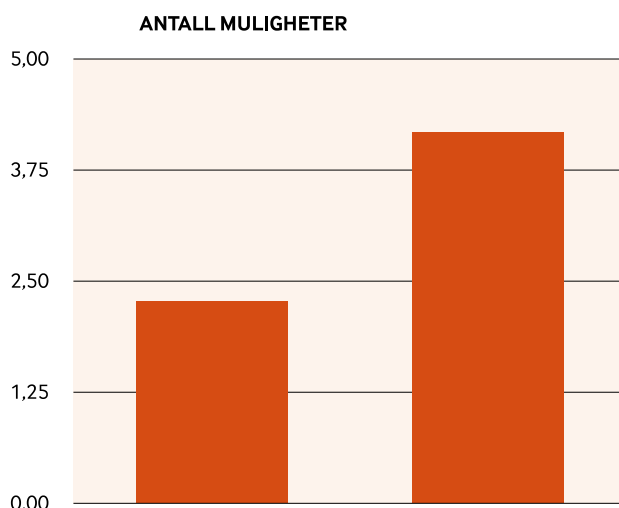
Resultater

Psykiatrien i Vestfold HF, Glenne regionale senter for autisme, har gjennomført dette foreldreprogrammet for 3 grupper tidligere. Basert på erfaringene fra disse gruppene har programmet gjennomgått omfattende revisjoner som har ledet frem til programmet beskrevet over. Programmet er nå gjennomført med én gruppe.

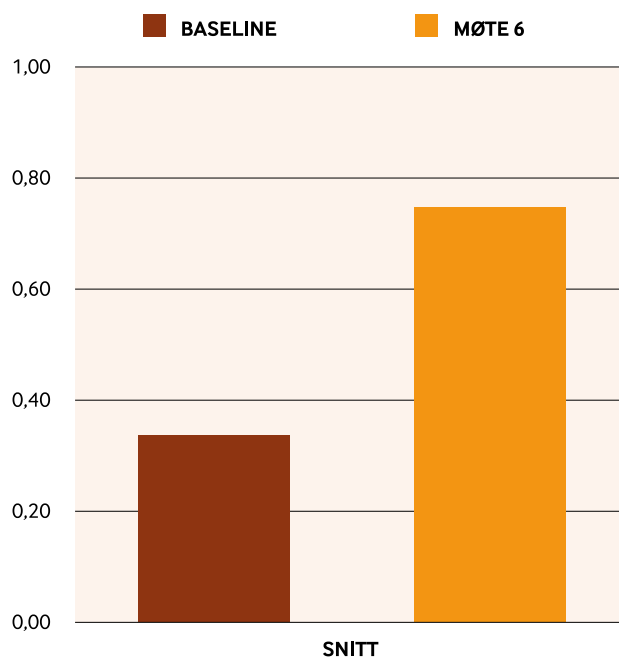
I denne gruppen deltok foreldre til 4 barn med diagnosen F84.0 Barneautisme. Grunnet uforutsette hendelser og teknisk svikt har man ikke fullstendige data på to av deltagerne slik at det kun vil presenteres data på 6 deltagere her. Disse deltagerne dekker alle 4 barna, slik at data er presentert for begge foreldrene på 2 barn, og 1 forelder på 2 barn.

Effekten av programmet er kartlagt gjennom to mål. Det første er antall muligheter for initiativ og læring per minutt som foreldrene legger til rette for. Det andre målet er i hvilken grad foreldrene mestrer å implementere elementene i PRT. Dette siste målet er gjennomført ved bruk av Fidelity Implementation Scoring Sheet (FISS) (Koegel et al., 2006). Dette er en intervallskåring hvor forekomst av de ulike elementene innen hvert minutt skåres. Basert på dette regnes det ut prosent mestring av alle elementene.

Resultatet av skåringene som presenteres her, er hentet



Figuren viser at snittet av tilrettelegginger for læringsmuligheter pr. minutt for gruppen av deltagere, før programmet starter og ved siste samling.



Figuren viser at gruppen som helhet bedret sine ferdigheter i å implementere PRT målt ved FISS betraktelig, og skårer over 80 % som av FISS er definert som kriteriet for suksessfull implementering av PRT.



fra gjennomgang av foreldrenes videoopptak før de starter programmet og filmene medbrakt til samling 6. En oppfølgingsundersøkelse etter 6 måneder er under planlegging.

I tillegg til disse målingene er det i gjennomføringen samlet inn mer uformelle tilbakemeldinger fra deltagerne. I disse tilbakemeldingene vektlegger foreldrene den positive betydningen av å ha lært seg og fått erfaring med effektive strategier for samhandling og opplæring med sine barn i de daglige rutinene og hverdagslige situasjonene. Deltagerne fremhever også at de opplever det som positivt å kunne lære i gruppe sammen med andre som har en hverdag preget av de samme utfordringene. Sist fremhever alle deltagerne effektiviteten og den opplevde nytten med bruk av videofilm og tilbakemelding på disse.

Konklusjon

Samlet sett indikerer de erfaringer og data som er samlet inn i forbindelse med dette prosjektet, at programmet er effektivt. Programmet som er utviklet for å lære foreldre til barn med ASF å implementere PRT øker antall læringsmuligheter for barnet og foreldrenes ferdigheter i å gjennomføre PRT.

Programmet er prøvd ut med få deltagere, og det har foreløpig ikke vært benyttet et design på utprøvingen som utelukker alternative forklaringer. Det er derfor knyttet noe usikkerhet til validitet og generaliserbarhet i disse resultatene, men dette vil undersøkes ytterligere i videre utvikling av programmet.

REFERANSER.

- EIKESETH, S.** (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 158–178.
- FOMBONNE, E., ZAKARIAN, R., BENNETT, A., MENG, L. & MCLEAN-HEYWOOD, D.** (2006). Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and links with immunizations. *Pediatrics*, 118(1), 139–150.
- FREDEEN, R.M., & KOEGEL, R.L.** (2006). The pivotal role of initiations in habilitation. I: L.K. Koegel & R.L. Koegel. *Pivotal Response Treatments for autism. Communication, Social & Academic Development*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes Publishing.
- GILLBERG, C. & PEETERS, T.** (1998). *Autism – medical and educational aspects*. London: Whurr
- KOEGEL, L.K.** (2000). Interventions that facilitate communication in autism. In treatments for people with autism and other pervasive developmental disorders: Research perspectives (Special Issue). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 383–391.
- KOEGEL, L.K. & KAZEBNIK, C.** (2004). *Overcoming Autism: Finding the Answers, Strategies, and Hope That Can Transform a Child's Life*. New York, NY: Viking Adult.
- KOEGEL, R.L. & EGEL, A.L.** (1979). Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(4), 418–426.
- KOEGEL, R.L. & KOEGEL, L.K.** (1990). Extended reductions in stereotypic behaviors of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 521–528.
- KOEGEL, R.L., BIMBELA, A. & SCHREIBMAN, L.** (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347–359.
- KOEGEL, R.L., OPENDEN, D., FREDEEN, R.M. & KOEGEL, L.K.** (2006). The basics of Pivotal Response Treatment. I: L.K. Koegel, & R.L. Koegel. *Pivotal Response Treatments for autism. Communication, Social, & Academic Development*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes Publishing.
- KOEGEL, R.L., SYMON, J.B., & KOEGEL, L.K.** (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 98–103
- LOVAAS, O.I.** (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3–9.
- MINJAREZ, M.B., WILLIAMS, S.E., MERCIER, E.M. & HARDAN, A.Y.** (2011). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(1), 92–101.
- NATIONAL AUTISM CENTRE** (2009). *National Standards Report. The national standards project—addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Centre.
- NEFDT, N., KOEGEL, R.L., SINGER, G., & GERBER, M.** (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive*



Behavior Interventions, 12(1), 23–32

NIKOPOULOS, C.K., & KEENAN, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 93–96

SCHREIBMAN, L. & KOEGEL, R.L. (1982). Multiple-cue responding in autistic children. I: J. Steffen, & P. Karol (Eds). *Advances in child behavioral analysis and therapy: Vol II. Autism and severe psychopathology*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co.

SCHREIBMAN, L., STAHLER, A.C. & PIERCE, K.L. (1996). Alternative applications of pivotal response training: Teaching symbolic play and social interaction skills. I: L.K. Koegel, R.L. Koegel & G. Dunlap (Eds). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STAHLER, A.C., & GIST, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 75–82.

ADHD - Forskning ved Syddansk universitet, Odense

viser at Protac Kuledyne markant forbedrer søvn og konsentrasjonsevne hos barn med ADHD.

Publisert online 22. juli 2010 i *Nordic Journal of Psychiatry*. Les mer om forskningen på

www.amajo.no



◀ Protac Kuledyne for barn og ungdom

- med innsovningsproblemer
- med urolig søvn
- som har uro og/eller angst

Protac Sensit Kulestol for barn og ungdom ▶

- med stort behov for fysisk og mental avspenning
- med behov for time-out



NYHET
våren
2011



◀ Protac MyFit Kulevest for barn og ungdom

- med motorisk uro og konsentrasjonsproblemer
- med behov for bedret kroppsfølelse

Protac Kulepute for barn og ungdom ▶

- med konsentrasjonsproblemer
- med motorisk uro
- med dårlig sittestilling



Produkter utviklet av PROTAC på bakgrunn av teorier om sanseintegrasjon. Tyngde og punktvis trykk fra kulene stimulerer berørings-, muskel- og leddsans. Stimulering av disse sansene gir en økt kroppsbevissthet og skaper ro og trygghet.

amajo | aktivitet og stimulering

tlf 67 07 43 40
www.amajo.no

Kvalitet i PP-tjenesten

AV KUNNSKAPSMINISTER KRISTIN HALVORSEN (SV)

I Spesialpedagogikk nr. 5/2011 lufter Inge Jørgensen ved PP-tjenesten i Skien kommune bekymringer for at nedskjæringer i oppvekstsektoren svekker ambisjonene våre i stortingsmeldingen «Læring og fellesskap». Jeg vet at en del kommuner sliter økonomisk og at det noen steder kuttes i oppvekstbudsjettene. Men jeg er sikker på at det er rom for forbedringer i opplæringstilbudet for elever med særlige behov også innenfor dagens budsjetter. Jeg er ikke med på at penger er alt som skal til for å øke kvaliteten i opplæringstilbudet. Bedre organisering og bedre samhandling kan ofte oppnås uten ekstra pengesekker.

I sin lange kronikk nevner ikke Jørgensen det som er et hovedområde i stortingsmeldingen, nemlig omorganiseringen av Statped. Vi skal skape et nytt Statped med flerfaglige regionkontorer. Jeg ønsker meg et Statped som er tettere på kommunene og som samarbeider bedre med andre tjenester slik som BUP og Habiliteringstjenesten. Fra 1. januar 2013 skal det nye Statped være på plass. Det er en stor og krevende omlegging som vil ta tid å få på plass, men dette skal vi få til i samarbeid med de ansatte i Statped. Jeg tror dette vil være et gode for PP-tjenesten og kunne bidra positivt både til kompetansebygging og til løpende faglig støtte.

Ressurser

Jeg synes det er bekymringsfullt at bruken av spesialundervisning har økt så markert de seinere åra, og at så mye av spesialundervisningen settes inn seint i skoleløpet. Et hovedpunkt i Midtlyngutvalgets mandat og oppfølgingen gjennom stortingsmeldingen, er at vi må få mer tidlig innsats. Vi må systematisk trappe opp innsatsen i barnehagen og på de laveste klassetrinnene slik at problemer avdekkes og kan avhjelpes tidligere. På sikt vil dette kunne gi besparelser, eller vri ressursene slik at de kommer elevene til gode på en bedre måte.

I *Læring og fellesskap* skriver vi at vi vil styrke barnehagens og skolens evne til å fange opp for å følge opp. Det vil på sikt få ned antallet tilmeldinger til PP-tjenesten og med det også redusere omfanget av spesialundervisning. Det vil gjøre at ressursene i større grad blir brukt til tilpasning i det ordinære tilbudet og ikke til spesialundervisning. PP-tjenesten får mulighet til å dreie profilen fra sakkyndighetsarbeid til rådgivning og veiledning om forebygging, tidlig innsats og tilpasning.

Jeg tror særlig to tiltak fra *Læring og fellesskap* blir viktig for å redusere omfanget av spesialundervisning: Det første er å gi skolene en plikt til å vurdere og prøve ut tiltak før tilmelding til PP-tjenesten, samtidig som

tjenesten stiller krav til at det faktisk har blitt satt inn tiltak før tilmelding. Det andre er kompetansesatsingen i PP-tjenesten, som skal bidra til å utvikle tjenesten som støttesystem for barnehager og skoler.

Ny GIV

Jeg synes det er en viktig påminning Jørgensen kommer med når han viser til at mange av de elevene som omfattes av satsingen Ny GIV, slik at de får fullført videregående, har en «historie i PP-tjenesten». Jeg er sikker på at svært mange flere av disse enn i dag kan klare å fullføre en yrkesutdanning og få et fagbrev eller studiekompetanse om de får litt ekstra drahjelp. Men det er også klart at en andel av elevene trenger å få tilrettelagt alternativ opplæringsløp og få grunnkompetanse. Mange fylker jobber bra med dette, andre trenger å være mer bevisst på denne gruppens behov. Det vil jeg gjerne bidra til.

Jørgensen tar feil når han påstår at det ikke følger penger med Ny GIV. Bare i 2011 ble det bevilget 425 millioner kroner til ulike tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Dette dekker ikke alt som nå gjøres i fylkene innen rammen av Ny GIV, men innebærer en betydelig ekstra statlig støtte.

En inkluderende skole

Læring og fellesskap skiller seg fra tidligere norsk utdanningspolitikk, inkludert Lilletuns stortingsmelding – som Jørgensen er innom når han skriver om de 300 stillingene som ble overført fra Statped til PP-tjenesten, ved å poengtere at «særskilte behov» egentlig ikke er spesielt særskilt. Unge medlemmer av samfunnet er ikke likere enn eldre medlemmer av samfunnet. Barnehagen og skolen må derfor ta høyde for at et stort antall barn, unge og voksne vil ha behov for hjelp og støtte, kontinuerlig eller over kortere tid. Men alle kan ikke få spesialundervisning. Jeg har derfor et bredt kunnskapssyn, en bred tilnærming til læring, et bredt normalbegrep og tro på at tidlig innsats, variasjon og tilpasning i utgangspunktet vil treffe flest mulig. Dette betyr at de som tidligere ble definert ut av den ordinære opplæringen, nå må defineres inn. Det stiller krav til barnehager og skoler, og gevinsten er stor i form av større bidrag fra opplæringssektoren til et samfunn som er bedre til å inkludere alle i fellesskapet.



Nordisk forskerkonferanse om Spesialundervisning i matematikk med egen førskole- og lærerdag

Kristiansand, 2. - 4. november 2011

Konferansen er aktuell for forskere, lærere,
spesialpedagoger
og andre interesserte

Se program og påmelding på nettet:

www.uia.no/norsma6

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
- En refleksjon
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Kritisk blick på diagnostisering av Aspergers syndrom hos ungdommer og voksne

Diagnosekriteriene for Aspergers syndrom (AS) kritiseres for å være vage. Hvis det stemmer, kan det føre til feildiagnostisering. Artikkelen går gjennom hvordan kriteriene kan forstås, mest basert på Gillberg og andre forskere. Den drøfter også mulige misforståelser av hvert kriterium, det vil si væremåter som feilaktig tas til inntekt for at personen har AS, samt andre diagnoser som kan stemme bedre enn AS.



Børge Holden er sjefpsykolog ved Sykehuset innlandet, Habiliteringstjenesten i Hedmark

De siste 10–15 årene har jeg fått stadig mer med Aspergers syndrom (AS) å gjøre, på flere måter. Jeg blir ofte bedt om å vurdere om særlig ungdommer og voksne som ikke har diagnosen, oppfyller kriteriene for den. Andre ganger er det aktuelt å vurdere AS, selv om ingen har tenkt på diagnosen i utgangspunktet. Jeg kan også bli bedt om å vurdere diagnosen på nytt for personer som har fått diagnosen. Nok en mulighet er at personen har en AS-diagnose som ingen har reagert på, men som skurrer i mine ører, og som jeg foreslår å vurdere på nytt.

Jeg har ikke talt hvor mange ganger en henvendelse om å vurdere AS har endt med denne diagnosen, eller hvor ofte jeg har vært enig i en AS-diagnose som er stilt. Når jeg slår sammen de to situasjonene, anslår jeg imidlertid at jeg ca. 80 % av gangene ender med at det ikke er AS. Dette skaper en fallgrube: Jeg kan bli forutinntatt og avvise AS for lett. Jeg mener imidlertid at jeg stiller diagnosen når det er grunnlag for det. Ellers har det både fordeler og ulemper å ha en AS-diagnose (Attwood, 2007), som andre diagnoser, men det er ikke tema her.

Antall personer med AS har økt kraftig (Attwood, 2007),

delvis fordi diagnosen er relativt ny. Jeg mener imidlertid å ha møtt mange som har fått diagnosen på feil grunnlag. Jeg får også henvendelser fra personer med AS som mener at diagnosen ofte stilles for lett. Målet med artikkelen er derfor å få fram hva AS innebærer, viktige feiloppfatninger om AS, og andre diagnoser som kan passe bedre, hos unge og voksne.

Historikk

Forgjengeren til dagens AS ble beskrevet av Hans Asperger i 1944, og kun på tysk. Asperger kalte det autistisk psykopati (Asperger, 1944). På tysk betyr imidlertid «psychopatie» personlighetsforstyrrelse. Betegnelsen er derfor ikke så dystert som den kan lyde (Wolff, 2000). Aspergers opprinnelige kriterier var følgende (Volkmar & Klin, 2000):

- særinteresser
- intellektualisering av følelser
- liten empati og liten evne til å oppfatte sosiale signaler
- klossethet
- merkelige faktaer
- svak håndskrift
- svak i lagsport
- egosentrisk og kommer lett i konflikt med andre

I tiårene som fulgte ble syndromet lite utforsket. På 1960- og 1970-tallet ble det gjort store framsteg når det gjaldt å

definere *autisme*, og diagnosekriterier for autisme var stort sett på plass i DSM-III (American Psychiatric Association, 1980). Interessen for Aspergers arbeider var liten helt fram til Lorna Wings artikkel i 1981, som presenterte dem på engelsk. Etter dette fulgte en periode med forslag til kriterier, ikke minst fra Gillberg (se nedenfor). AS kom inn i ICD-10 i 1993, og i DSM-IV i 1994. Det har imidlertid vært tvil om den bør være en egen diagnose (Volkmar & Klin, 2000).

Kriterier for AS

DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) har følgende kriterier for AS:

A. Kvalitativ svekkelse i sosial samhandling (minst to av følgende):

1. Tydelig svekkelse i bruk av flere ikke-verbale atferder som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppspositurer og gester for å regulere sosial samhandling.
2. Manglende utvikling av forhold til jevnaldrende.
3. Mangel på spontane forsøk på å dele gleder, interesser eller prestasjoner med andre (som å vise, hente eller peke på ting som kan interessere andre).
4. Mangel på sosial eller emosjonell gjensidighet.

B. Begrensede, repeterende og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter (minst én av følgende):

1. Omfattende opptatthet av en eller flere stereotype og begrensede interesser som er unormale i intensitet eller fokus.
2. Tilsynelatende ubøyeelig following av spesielle, ikke-funksjonelle rutiner og ritualer
3. Stereotype og repeterende motoriske faktorer (vridning eller vifting av hånd eller fingre, eller komplekse bevegelser med hele kroppen).
4. Vedvarende opptatthet av deler av objekter.

Dette skal også forårsake klinisk vesentlig svekkelse i sosial, yrkesmessig eller på andre viktige områder. Det skal heller ikke være en vesentlig, generelt forsinket språkutvikling, ved at barnet kan si ord når det er to år og setninger når det er tre år, eller i utforskning av omgivelsene. Det er imidlertid vanskelig å følge dette helt. Noen har forsinket språkutvikling i tidlig barndom, men fungerer språklig normalt senere. Disse

kan få en autismediagnose. AS virker imidlertid riktigere, for hvor viktig er det senere i livet om språket kom sent (Attwood, 2007)? Det kan også være vanskelig å vite hvordan tidlig språkutvikling forløp. I praksis er det nok imidlertid langt på vei slik at personer med utviklingshemning får diagnosen autisme, mens personer med et normalt eller høyt evnenivå får AS når en av dem er aktuelle. En sjelden gang er det tvil om personen har AS eller 'høytfungerende autisme' (HFA). Det siste er ikke en diagnose, men betegner personer med autisme som gjerne fungerer i øvre sjikt av lett utviklingshemning (Ozonoff & Griffith, 2000).

DSM-IV-TR-kriteriene for AS er for øvrig del A og C i autismerkriteriene. Del B er tatt bort. Denne dreier seg om kommunikasjon (minst én av følgende):

1. Sen eller ingen utvikling av talespråk (uten at barnet forsøker å veie opp dette ved hjelp av annen kommunikasjon i form av gester og mimikk).
2. Hos personer som har språk er det en tydelig svekkelse i evnen til å begynne eller fortsette en samtale med andre.
3. Stereotyp og repeterende talespråk, eller avvikende talespråk.
4. Mangel på variert, spontan fantasilek eller leking ved å imitere andre i samsvar med utviklingsnivå.

At dette ikke er med i AS-kriteriene, kan tolkes som at personer med AS ikke har problemer med kommunikasjon (men se Kaland, Smith & Mortensen, 2007). DSM-IV-TR-kriteriene for AS er for øvrig i praksis identiske med forskningskriteriene i ICD-10 (World Health Organization, 1993).

Behov for å presisere DSM-IV-TR-kriteriene

Andre kriterier for AS DSM-IV-TR-kriteriene kritiseres for å være uklare (Attwood, 2007; Volkmar & Klin, 2000). Det finnes imidlertid andre, uoffisielle kriterier. Gillberg (1991) krever at seks kriterier må oppfylles:

1. Alvorlig svekkelse i gjensidig sosial samhandling (minst to av følgende):
 - a. manglende evne til å samhandle med jevnaldrende
 - b. manglende ønske om å samhandle med jevnaldrende
 - c. manglende evne til å oppfatte sosiale signaler
 - d. sosialt og emosjonelt upassende atferd



Diagnosen Aspergers syndrom kom inn i ICD-10 i 1993, og i DSM-IV i 1994. Det har imidlertid vært tvil om den bør være en egen diagnose.

2. Altoppslukende, snever interesse (minst en av følgende):
 - a. som utelukker andre aktiviteter
 - b. som utføres på en repeterende måte
 - c. mer faktakunnskaper enn mening
3. Sterkt behov for å innføre rutiner og interesser (minst en av følgende):
 - a. som påvirker hele personens tilværelse
 - b. som påtvinges andre mennesker
4. Tale- og språkproblemer (minst tre av følgende):
 - a. forsinket utvikling
 - b. overflatisk sett et perfekt ekspressivt språk
 - c. formelt, pedantisk språk
 - d. rart tonefall, spesielle stemmeegenskaper
 - e. svekket forståelse, inkludert feiltolkninger av bokstavelige/indirekte betydninger
5. Problemer i ikke-verbal kommunikasjon (minst en av følgende):
 - a. begrenset bruk av gester
 - b. klossete, ubehjelpelig kroppsspråk
 - c. begrenset mimikk
 - d. avvikende mimikk
 - e. spesielt, stivt blikk
6. Motorisk klossethet: svake resultater på nevrologisk undersøkelse.

Baron-Cohen, Wheelwright, Robinson og Woodbury Smith (2005) har laget The Adult Asperger Assessment (AAA). AAA inneholder DSM-IV-TR-kriteriene, pluss ti punkter som bygger på forståelse av AS hos voksne. For del A og B i DSM-IV-TR er det ett tilleggspunkt, henholdsvis «Vansker med å forstå sosiale situasjoner og andres tanker og følelser»,

og «Tendens til å tenke svart-hvitt» (for eksempel i politikk og moral). AAA krever også minst tre av fem tegn på kvalitativ svekkelse i verbal eller ikke-verbal kommunikasjon:

1. Tendens til å vende all samtale til å dreie seg om seg selv og egne interesser.
2. Markert svekkelse i evnen til å starte eller vedlikeholde en samtale med andre. Ser ikke poenget med overflatisk sosial kontakt, gode manerer eller samvær med andre, hvis det ikke er et klart diskusjonstema eller aktivitet.
3. Pedantisk tale, eller for mange detaljer.
4. Oppdager ikke når lytteren er interessert eller kjeder seg. Selv når personen har fått beskjed om ikke å snakke for lenge om sitt tvangspregede tema, kan denne vansken vise seg når andre temaer dukker opp.
5. Hyppig tendens til å si ting uten å vurdere den emosjonelle virkningen på lytteren (blundere).

Endelig kreves det minst ett av tre tegn på svekket forestillingsevne i barndommen:

1. Mangel på variert, spontan liksomlek som passer med utviklingstrinn.
2. Manglende evne til å fortelle, skrive eller skape spontane, uskrevne eller ikke-plagierte historier.
3. Enten mangel på interesse for diktning (skriftlig eller drama) som passer med utviklingstrinn, eller at interesse for diktning er begrenset til dens mulige grunnlag i fakta (science fiction, historie, tekniske sider ved film).

Angående det siste punktet, mener for øvrig Fitzgerald (2005) at det er en myte at personer med AS ikke kan være kreative. Det er jeg enig i.

Szatmari, Bremner og Nagys kriterier fra 1989 utelates av plasshensyn. De dekkes imidlertid godt av Gillberg og AAA. Et alternativ er å supplere DSM-IV-TR med Gillbergs kriterier og AAA, selv om disse er uoffisielle. Ifølge Attwood (2007) er det imidlertid mange internasjonalt som bruker særlig Gillbergs kriterier. Selv skjeler jeg til begge, og synes at de gir et bedre bilde av AS enn DSM-IV-TR gjør (se også Attwood, 2007).

Forskjeller mellom DSM-IV-TR, Gillberg og AAA Til forskjell fra DSM-IV-TR tillater Gillberg forsinket språkutvikling, og vektlegger personens språklige fungering *nå*. Gillberg og AAA har med pedantisk tale, og Gillberg har med avvik i tonefall og stemme, og klossethet. Ingenting av dette fins i DSM-IV-TR, selv om det er utbredt blant personer med AS (Smith, 2000). Ingen har noe om avvikende reaksjoner på sansestimuli, selv om det er vanlig blant personer med AS (Rogers & Ozonoff, 2005). Alt i alt ligger Gillberg og AAA nærmere Aspergers originale kriterier enn det DSM-IV-TR gjør. Ellers har både Gillberg og AAA elementer av DSM-IV-TRs *autismekriterier*.

Redskaper for å vurdere AS Det finnes en rekke screeningredskaper for AS (se Attwood, 2007; Klin, Sparrow, Marans, Carter & Volkmar, 2000). Disse kan imidlertid bare gi mistanke om AS – personen må alltid undersøkes nærmere før diagnose eventuelt kan stilles. Det finnes også to diagnostiske tester for å vurdere om barn og unge har forstyrrelser innenfor autismespekteret: The Autism Diagnostic Interview (ADI-R) (Lord, Rutter & Le Couteur, 1994), og The Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-G) (Lord et al., 2000). Disse er imidlertid mindre egnet i diagnostisering av AS (Gillberg, 2002; Klin et al., 2000). For å ta stilling til diagnosen, må det derfor gjøres grundige, relativt uformelle observasjoner av personen, og intervjuer av personen selv og andre som kjenner personen godt, med utgangspunkt i diagnosekriteriene (Attwood, 2007).

Mer om enkeltkriteriene Siden DSM-IV-TR-kriteriene for AS er uklare, bør de utdypes. Etter min mening kan dette bygge på DSM-IV-TR selv (diagnostic features), på litteraturen om AS (blant annet Attwood, 2007; Gillberg, 2002; Klin, Volkmar & Sparrow, 2000) og på de andre, nevnte kriteriene. Da kommer jeg fram til følgende (selve kriteriene står i kursiv):

A1. Tydelig svekkelse i bruk av flere ikke-verbale atferder som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdninger og gester for å regulere sosial samhandling. Dette vil si et spesielt kroppsspråk, som skiller seg klart fra normal sosial sjenanse og klossethet. Blikkontakten er gjerne stiv eller stirrende, eller fjern. Mimikk, bevegelser og gester og fakter er gjerne lite varierte. Personen kan være noe motorisk klossete og

virke grunnleggende spesiell ved første øyekast. Etter mitt syn kan også *spesiell stemme* inkluderes i dette punktet, det vil si at personen snakker monotont eller påfallende på andre måter, og at dette endrer seg lite etter situasjon.

A2. Manglende utvikling av forhold til jevnaldrende. Dette kan arte seg ulikt på ulike alderstrinn: Yngre kan helt mangle interesse for å utvikle vennskap. Mild motorisk klossethet (se A1) kan foreligge, og for eksempel svikt i evnen til å delta i lagspill kan medføre avvisning fra jevnaldrende, og sosial isolasjon. Eldre personer kan være mer interessert i vennskap, uten å forstå sosiale regler. Forsøk på å få kontakt kan være eksentriske, ensidige, pratsomme og intense, og kan føre til avvisning. Personen kan bli frustrert over ikke å få venner og partner.

A3. Mangel på spontane forsøk på å dele gleder, interesser eller prestasjoner med andre (som å vise, hente eller peke på ting som kan interessere andre). Et vanlig trekk ved autisme er mangel på «teori om sinnet» («theory of mind»), det vil si svekket evne til å tenke på og handle ut fra andres intensjoner og ønsker (Ozonoff & Griffith, 2000). Hvis personen mangler grunnleggende forståelse for at egne opplevelser kan interessere andre, kan det tale for AS.

A4. Mangel på sosial eller emosjonell gjensidighet. Også her kan manglende teori om sinnet være sentralt. Punktet dreier seg om manglende evne til å gi og ta sosiale signaler, og mangle empati. Sosiale «blundere», som utilsiktet sårende bemerkninger, er en side ved dette. Det kan også være at personen ikke deltar aktivt i enkle sosiale spill og leker, foretrekker å drive med ting på egen hånd, eller involverer andre i aktiviteter bare ut fra egne praktiske behov. Det er også vanlig med en eksentrisk og ensidig sosial tilnærming til andre, som under A2, og personen kan være naivt «overrørlig». Talen kan være irrelevant og omstendelig, og personen kan være opptatt av å uttrykke alle tanker og ikke organisere dem i et klart budskap.

B1. Omfattende opptatthet av en eller flere stereotype og begrensede interesser som er unormale i intensitet eller fokus. Dette er å være sterkt opptatt av et snevert emne eller en snever interesse, som personen kan samle en mengde fakta om. Interessen er ofte altoppslukende og ekstremt tidkrevende. Den utføres med stor intensitet og går ofte ut over viktigere aktiviteter. Det er også vanlig at interessen gir liten

yrkesmessig, praktisk eller sosial uttelling. Slike interesser må skilles klart fra interesser og hobbyer som er normale for alderen.

B2. Tilsynelatende ubøyelig following av spesielle, ikke-funksjonelle rutiner og ritualer. (Dette punktet finnes ikke i ICD-10-kriteriene.) Dette kan være uhensiktsmessige og rare måter å utføre ulike gjøremål på, og å være avhengig av å bruke spesielle gjenstander. Noen vil kalle det tvangshandlinger. Ved AS er personen imidlertid ofte fornøyd med slike handlinger.

B3. Stereotype og repeterende motoriske fakter (vridning eller vifting av hånd eller fingre, eller komplekse bevegelser med hele kroppen). Dette dreier seg om stereotyp atferd, eller selvstimulering. ICD-10 presiserer at punktet er mest aktuelt for autisme. Jeg har knapt møtt noen med AS som har oppfylt dette kriteriet.

B4. Vedvarende opptatthet av deler av objekter. ICD-10 presiserer at også dette punktet er mest aktuelt for autisme. Også dette er svært uvanlig hos personer med AS.

Mulige misforståelser av enkeltkriterier

Min erfaring er at AS-kriteriene kan forstås for overflatisk, slik at væremåter som ikke har noe med AS å gjøre, tas til inntekt for denne diagnosen. Jeg har noen eksempler:

A1. Tydelig svekkelse i bruk av flere ikke-verbale atferder som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppspositurer og gester for å regulere sosial samhandling. For eksempel sjenanse, sosial fobi, nedstemthet, depresjon og lett utviklingshemning kan innebære spesielle kroppsspråk. Det er imidlertid ikke noe spesifikt «aspergersk» ved dem.

A2. Manglende utvikling av forhold til jevnaldrende. Også dette kan skyldes vanskene som ble nevnt under forrige kriterium, eller direkte antisosial atferd. I så fall har det ikke noe med AS å gjøre.

A3. Mangel på spontane forsøk på å dele gleder, interesser eller prestasjoner med andre (som å vise, hente eller peke på ting som kan interessere andre). Også dette kan skyldes vansker som allerede er nevnt, og er da noe helt annet enn væremåter som inngår i AS.

A4. Mangel på sosial eller emosjonell gjensidighet. Det samme gjelder også her.

B1. Omfattende opptatthet av en eller flere stereotype og

begrensede interesser som er unormale i intensitet eller fokus. Normale interesser tas ofte til inntekt for AS. En ung mann var interessert i eldre skuespillere, men ikke uvanlig sterkt. Temaet er noe spesielt, men alt i alt var interessen for normal til å tale for AS. En annen var veldig interessert i skating, men neppe mer enn mange andre ungdommer. Begge hadde AS-diagnose

B2. Tilsynelatende ubøyelig following av spesielle, ikke-funksjonelle rutiner og ritualer. Det hender at ulystbetonte tilstander som Tourette, tvangslidelse og tvangspreget personlighet, og mer eller mindre særinteresser, kommer inn under dette punktet.

Andre diagnoser som AS kan forveksles med

DSM-IV-TR sier en del om forholdet til andre diagnoser: Barn og unge med selektiv mutisme har normale ferdigheter i kommunikasjon i noen situasjoner, og ikke svekkelser i sosial samhandling eller begrensede atferdsmønstre som ved AS. I tillegg snakker mange med AS svært mye. AS kan ligne på tvangslidelse. Det er imidlertid viktig å skille mellom å være opptatt av spesielle ting og aktiviteter, og tvangstanker og tvangshandlinger. Tvangslidelse er dessuten forbundet med ubehag. Personer med tvangslidelse har heller ikke de svekkelsene i sosial samhandling og sosial kommunikasjon som personer med AS kan ha. Forholdet mellom AS og schizoid personlighetsforstyrrelse er uklart (se også Wolff, 2000). Personer med AS har imidlertid større vansker med sosial fungering, og problemene oppstår tidligere. Personer med AS kan oppleve økt og problematisk angst i sosiale situasjoner, som ved fobisk angstlidelse og andre angstlidelser. Disse tilstandene er imidlertid ikke preget av de omfattende svekkelsene i sosial utvikling, eller særinteresser, som er typiske for AS. AS må også skilles fra normal sosial sjenanse og klossethet, og fra interesser og hobbyer som er normale for alderen. Hos personer med AS er de sosiale svekkelsene alvorlige, og interessene er så altoppslukende at de går ut over tilegnelse av grunnleggende ferdigheter (se foran).

Utover dette har jeg opplevd at lett utviklingshemning, unnvikende og avhengig personlighetsforstyrrelse, og depressiv atferdsforstyrrelse, har vært riktige diagnoser enn AS. I tillegg nevner litteraturen at AS kan overlappe med nonverbale læreversker (NVL) (Rourke & Tsatsanis, 2000),

som er en uoffisiell diagnose. Trekk ved NVL som kan skille seg fra AS kan være vansker med nye og komplekse situasjoner, bruk av vante strategier, og vansker med ikke-verbal problemløsning, begrepsdannelse, hypotesetesting, å lære av konsekvenser og forstå årsaker, og med tidsforståelse. Endelig heter det at AS kan forveksles med semantisk-pragmatisk forstyrrelse, som stort sett går ut på tilsynelatende normal, men innholdsløs tale, og læreversker forbundet med høyre hjernehalvdel (Volkmar & Klin, 2000).

Annet som kan bidra til feil diagnose

Noen ser ut til å glemme at AS er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse; at væremåtene er relativt robuste på tvers av situasjoner og at de har konsekvenser for fungering på viktige områder. Noen ganger synes det også som diagnosen langt på vei stilles på grunnlag av sjekklister eller enkeltobservasjoner, uten å drøfte inngående om personen oppfyller kriteriene. En annen variant er at tester viser en nevropsykologisk profil som korrelerer med AS, å la høyere verbal enn utførings-IQ. Men «Selv om... noen profiler i nevropsykologisk testing mer sannsynlig er forbundet med AS..., er det viktig at disse områdene (differensialdiagnostikk og nevropsykologisk testing) forblir uavhengige» (Klin et al., 2000, s. 310, min oversettelse). Diagnosen bør med andre ord ikke stilles ut fra relativt generelle sammenhenger. En AS-diagnose kan gi lettere tilgang til tjenester og ytelser (Attwood, 2007). Det er neppe uvanlig at klinikere stiller en diagnose for å hjelpe klienten, selv om det kan være tvilsomt om kriteriene er oppfylt.

Sluttord: Diagnosen AS kan forsvinne, og hva kan det føre til?

DSM-V er ment å være klar i 2013. Komiteen som arbeider med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, har foreslått at AS-diagnosen skal tas bort og inngå i diagnosen autismespekterforstyrrelse. Begrunnelsen for dette er enkelt sagt at autisme og AS i det store og hele befinner seg på samme kontinuum, og innebærer de samme grunnleggende forstyrrelsene (Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; McIntosh & Dissanayke, 2004; Ozonoff & Griffith, 2000).

Forslaget til kriterier for autismespekterforstyrrelse går ut på at alle tre av følgende kriterier må oppfylles før

diagnosen kan stilles (i min oversettelse):

1. Klinisk vesentlige, vedvarende svekkelser i sosial kommunikasjon og samhandling, som viser seg ved alle de følgende:

- a. markerte svekkelser i ikke-verbal og verbal kommunikasjon som brukes i sosial samhandling
- b. mangel på sosial gjensidighet
- c. mangel på utvikling og opprettholdelse av forhold til jevnaldrende som passer med utviklingsnivået

2. begrensede, repeterende atferdsmønstre, interesser og aktiviteter, som viser seg ved minst to av følgende:

- a. stereotype motoriske eller verbale atferder, eller uvanlige sansemessige atferder
- b. overdreven avhengighet av rutiner og ritualiserte atferdsmønstre
- c. snevre, fikserte interesser

3. symptomer må være til stede i tidlig barndom (men trenger ikke å være fullt til stede før sosiale krav overstiger begrensede evner)

Det har vært delte meninger om forslaget. Baron-Cohen (2009) har hevdet at det er for tidlig å konkludere med at det ikke finnes grunnleggende forskjeller mellom autisme og AS, og tenker på mulige negative konsekvenser for de som har diagnosen AS. Mot det første kan det kanskje innvendes at AS kanskje ikke burde ha blitt en egen diagnose før dette var påvist. Ghaziuddin (2010) mener at det er rom for å presisere AS-kriteriene, særlig hva svekkelser i sosial fungering, interesser og kommunikasjon går ut på. Andre, også noen som har diagnosen AS, er positive til at diagnosen skal fjernes.

Siden de nye kriteriene vil bestå av flere av de nåværende AS-kriteriene, vil fjerning av AS-diagnosen neppe løse de problemene som jeg har tatt opp. Det vil kreves samme kunnskap for å stille diagnosen, og de samme misforståelsene som ved diagnostisering av AS kan oppstå. Det samme gjelder kriteriene som er hentet fra dagens autismediagnose.

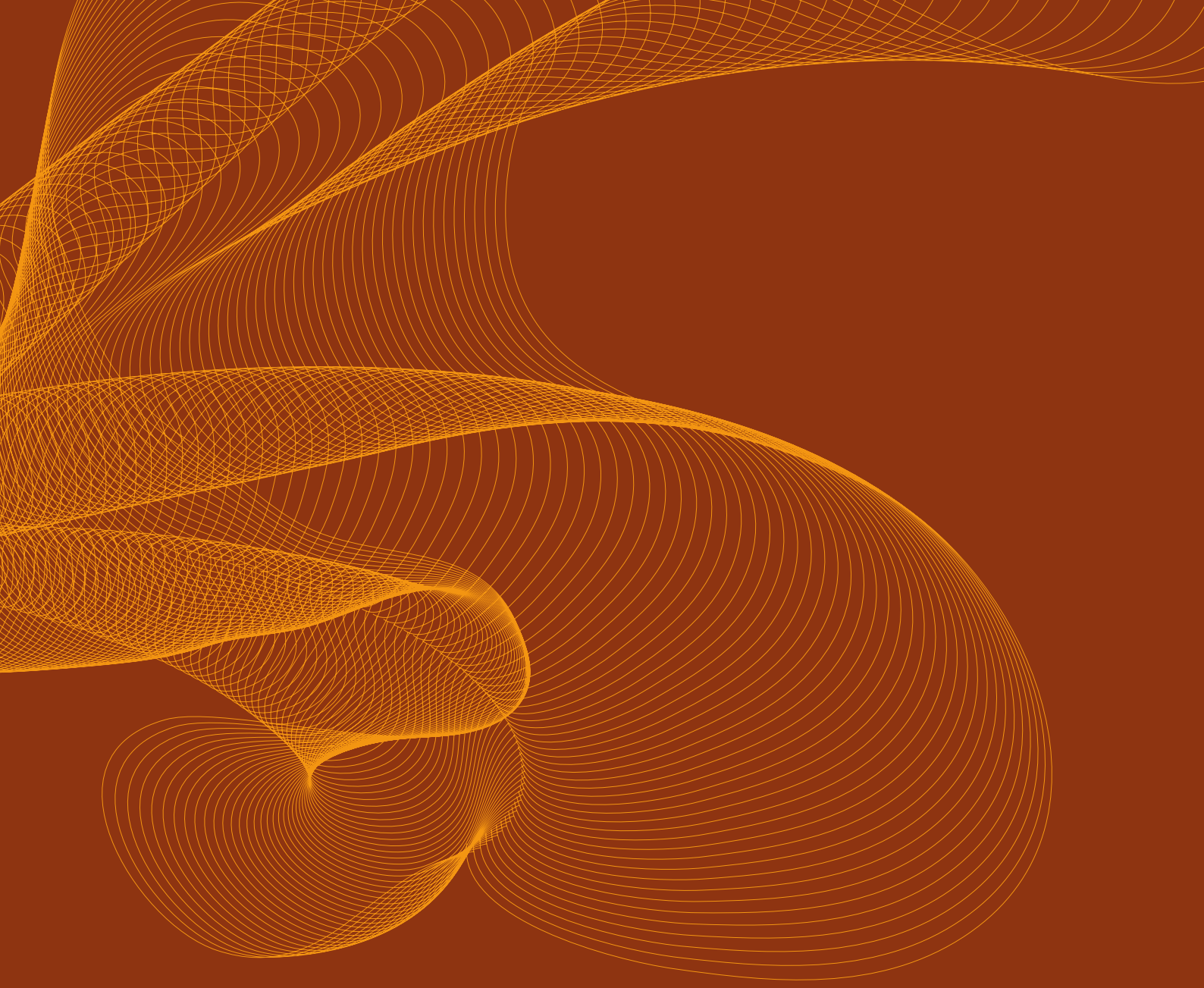


Hjertelig takk til dr.polit. Nils Kaland for innsiktsfulle kommentarer.

For å ta stilling til diagnosen, må det derfor gjøres grundige, relativt uformelle observasjoner av personen, og intervjuer av personen selv og andre som kjenner personen godt, med utgangspunkt i diagnosekriteriene.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Third edition. Washington DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fourth edition. Text revision. DSM-IV-TR. Washington DC: American Psychiatric Association.
- ASPERGER, H.** (1944). Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- ATTWOOD, T.** (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- BARON-COHEN, S.** (2009). The short life of a diagnosis. Artikkel i The New York Times, 9. november.
- BARON-COHEN, S., WHEELWRIGHT, S., ROBINSON, J. OG WOODBURY SMITH, M.** (2005). The Adult
- ASPERGER ASSESSMENT** (AAA): a diagnostic method. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 807–819.
- FITZGERALD, M.** (2005). *The genesis of artistic creativity: Asperger's syndrome and the arts*. London: Jessica Kingsley.
- GHAZIUDDIN, M.** (2010). Brief report: should the DSM V drop Asperger syndrome? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1146–1148.
- GHAZIUDDIN, M. OG MOUNTAIN-KIMCHI, K.** (2004). Defining the intellectual profile of Asperger syndrome: comparison with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 279–284.
- GILLBERG, C.** (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. I U. Frith (ed.), *Autism and Asperger syndrome* (s. 122–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- GILLBERG, C.** (2002). *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALAND, N., SMITH, L. OG 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.
- KLIN, A., SPARROW, S. S., MARANS, W. D., CARTER, A. OG VOLKMAR, F. R.** (2000). Assessment issues in children and adolescents with Asperger syndrome. I A. Klin, F.R. Volkmar og S. S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 309–339). New York: The Guilford Press.
- KLIN, A., VOLKMAR, F.R. & SPARROW, S. S.** (eds.). *Asperger syndrome*. New York: The Guilford Press.
- LORD, C., RISI, S., LAMBRECHT, L., COOK, E., LEVENTHAL, B., DILAVORE, P., PICKLES, A. & RUTTER, M.** (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 205–223.
- LORD, C., RUTTER, M. OG LE COUTEUR, A.** (1994). Autism Diagnostic Interview – Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659–685.
- MCINTOSH, K. E. OG DISSANAYAKE, C.** (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 421–434.
- OZONOFF, S. OG GRIFFITH, E. M.** (2000). Neuropsychological function and the external validity of Asperger syndrome. I A. Klin, F.R. Volkmar & S.S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 72–96). New York: The Guilford Press.
- ROGERS, S. OG OZONOFF, S.** (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1255–1268.
- ROURKE, B. P. OG TSATSANIS, K. D.** (2000). Nonverbal learning disabilities and Asperger syndrome. I A. Klin, F.R. Volkmar & S.S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 231–253). New York: The Guilford Press.
- SMITH, I. M.** (2000). Motor functioning in Asperger syndrome. I A. Klin, F.R. Volkmar & S. S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 97–124). New York: The Guilford Press.
- SZATMARI, P., BREMNER, R. & NAGY, J.** (1989) Asperger's syndrome. A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554–560.
- VOLKMAR, F. R. OG KLIN, A.** (2000). Diagnostic issues in Asperger syndrome. I A. Klin, F. R. Volkmar & S.S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 25–71). New York: The Guilford Press.
- WING, L.** (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115–129.
- WOLFF, S.** (2000). Schizoid personality in childhood and Asperger syndrome. I A. Klin, F. R. Volkmar & S.S. Sparrow (eds.), *Asperger syndrome* (s. 278–305). New York: The Guilford Press.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.



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.

Aspergers syndrom og spesielle interesser

Bør man påskynde de spesielle interessene som er så karakteristiske for personer med Aspergers syndrom?

Av **Nils Kaland**, 1.amanuensis, dr.polit., Høgskolen i Lillehammer, avd. for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap.

Sammendrag

Målet med denne oversiktsartikkelen er å vurdere den betydning de monomane og spesielle interesser og aktiviteter spiller hos barn og ungdom med autisme og Aspergers syndrom (AS). De studier som foreligger om dette fascinerende fenomenet, tyder på at interessene er svært verdifulle, selv om de også kan ha negative sider. Barn og ungdom med autisme og Aspergers syndrom bør oppmuntres til å bruke sine sterke sider, slik at de kan få vist andre hva de kan prestere innenfor enkelte områder. Lærere og andre som kommer i kontakt med personer med AS, bør være bevisst på verdien disse interessene representerer for motivasjon, læring og faglig utvikling.

Summary

Should the circumscribed interests' characteristic of individuals with Asperger syndrome be enhanced?

The aim of this review article was to evaluate the impact of the special, circumscribed interests that characterize children and adolescents with autism and Asperger syndrome (AS). Studies in this area suggest that these interests are mostly of considerable value, although they in some cases may have negative effects. Children and adolescents with autism and AS should be encouraged to use their strengths in school and everyday life. Teachers and others who work with individuals with AS should be aware of the value of these interests and realise how important they are for the students' motivation, learning, and academic development.

Nøkkelord:

SPESIELLE INTERESSER

AUTISME,

ASPERGERS SYNDROM

MOTIVASJON POSITIVE/NEGATIVE FØLGER

Innledning

Barn og ungdom med en *autismespekterforstyrrelse* (ASD) (autisme, Aspergers syndrom (AS) eller atypisk autisme), med en forekomst på 0,5 til 1 prosent (Fombonne, 2009; Perner mfl., in press), representerer en betydelig utfordring i skole og i samfunn. Disse barna og ungdommene har

vansker med gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og repeterende atferd. Av klassekamerater blir de ofte betraktet som eksentriske og sære, og deres forholdsvis svake sosiale samspillferdigheter gjør dem utsatt for mobbing og trakassering, særlig i skolen (Dubin, 2007; Heinrichs, 2003). De fleste har en begrenset forståelse av relasjoner mellom mennesker (Kaland, 2007) og mangler ofte sunn fornuft (Gillberg, 1998). De kan være lite fleksible i hverdagslivet og har vanligvis vansker med å takle forandringer (Howlin, 1997), og noen fremstår som motorisk klossete (Hofvander mfl., 2009). Sensoriske problemer som overfølsomhet overfor lys, lyder og taktil berøring er vanlig (Rogers & Ozonoff, 2005). De kognitive problemene kan øke stressnivået og gjøre disse personene emosjonelt sårbare (Meyer mfl., 2006).

Personer med diagnosen AS har normalt gode evner, og på intelligens tester skårer de relativt høyt sammenlignet med mange med autisme (Kaland mfl., 2002, 2005). Mekanisk hukommelse er imidlertid ofte svært godt utviklet både hos de med autisme og AS (Hayashi mfl., 2008). På enkelte områder kan de prestere bedre enn de fleste ikke-autistiske personer, og det gjelder særlig de innenfor Asperger-gruppen (Gillberg, 1998). Dessuten kan de ha imponerende god observasjonsevne, et naturlig talent for eksempelvis matematikk, fysikk, kunst, musikk og vitenskap (Fitzgerald, 2005; Hermelin, 2001). Personer med AS synes å ha en litt annen måte å oppfatte verden rundt seg på enn folk flest. I utgangspunktet dreier det seg om en personlighetsvariant eller en litt annerledes kognitiv profil, ikke om en sykdom (Baron-Cohen, 2000).

Ett karakteristisk trekk hos barn og ungdom med autisme og AS er deres spesielle, monomane og ofte intense interesser og aktiviteter. Disse er nedfelt i de offisielle diagnosemanualene DSM-IV-TR (APA, 2000) og ICD-10 (WHO, 1993) som ett av hovedkriteriene ved disse tilstandene. Interessene kan inndeles i lavere og høyere orden atferd; førstnevnte er knyttet til lavere utviklings- og funksjonsnivå, med en enkel, monoman, stereotyp og sensorisk atferd, ledsaget av motstand mot forandringer. Ved høyere orden atferd, som hos personer med AS, er det kognitive nivået bedre, og det foreligger mer «avanserte» interesser og ferdigheter innenfor et spesielt – og noen ganger litt sært – område (Szatmari mfl., 2006).

Rundt 90 prosent av personer med en tilstand innenfor *autismespekteret* (autisme, atypisk autisme og AS) har én, eller noen ganger flere spesielle interesser (Bashe & Kirby, 2005; Klin, Danovitch, Merz & Volkmar, 2007). En del av disse barna, og særlig de som får Asperger-diagnose, kan fra tidlig av lære seg store mengder fakta om et spesielt emne. Interessene er relativt konsistente.

Interesseområder

Det er identifisert mer enn 250 forskjellige interesseemner hos personer med autisme og AS (Klin mfl., 2007). Barn og ungdom med autisme og AS kan samle store mengder informasjon om et spesielt emne, og mange har en forkjærlighet for objekter som eksempelvis hjul på leker, flasker, sko, globuser og kart, særlig som barn. Andre emner er kollektive transportmidler, passasjerlisten på Titanic, orkaner, geografi, astronomi, planeter, matematikk, kjemi eller dyr. Med fotografisk minne og en utpreget sans for detaljer kan personer med AS lagre store mengder fakta i hukommelsen. Kunnskaper om data, datagrafikk og dataprogrammering kan være fremragende, og dette er ferdigheter som ofte verdsettes av jevnaldrende, typisk utviklede barn og ungdommer. Karakteristisk for mange med AS er at de er tålmodige og utholdende (Søderstrøm, Råstam & Gillberg, 2002), særlig når de får holde på med noe som interesserer dem. På arbeidsmarkedet kan de noen ganger ta jobber som andre ikke vil ha, eller som ikke er interessante nok.

Barn med autisme og AS kan lære sosiale ferdigheter etter hvert som de vokser til. Gillberg (1998) skriver at «... hvis man stimulerer, trener og utvikler Asperger-personens spesialkunnskaper eller spesialinteresser, får man visse positive bieffekter på det sosiale området» (s. 112). Derfor er det viktig at de får muligheter for å lære denne type ferdigheter i samspill med andre, så tidlig som mulig. Mange er motivert for å lære og å etablere vennskap (Attwood, 2006). Det er imidlertid ikke alle med autisme eller AS som har utpregede spesielle interesser, og noen fungerer ikke så bra at de kan dra særlig nytte av interessene sine på en meningsfull måte.

Lite utforsket

Det foreligger noen studier av de spesielle interesser hos personer med autisme eller AS (Baron-Cohen & Wheelright,

1999; Boyd mfl., 2007; Klin mfl., 2007, South, mfl., 2005; Winter-Messiers mfl., 2007), men relativt sett er de spesielle interesser lite utforsket. I en empirisk undersøkelse intervjuet Winter-Messiers og medarbeidere (2007) 23 barn og ungdommer med AS om deres spesielle interesser, og foreldrene deres fylte ut et omfattende spørreskjema med spørsmål med tilknytning til interessene deres. Forskerne fant at det foreligger en interessant relasjon mellom de spesielle interessene og en bedring av barnas og ungdommenes emosjonelle tilstand og sosiale, sensoriske og finmotoriske ferdigheter. Klinisk erfaring tilsier også at de interessene har andre positive virkninger på personer med autisme og AS (Attwood, 2006).

De spesielle interessene som et aktivum

Godt og vel halvparten av foreldrene i Winter-Messiers og medarbeideres (2007) undersøkelse mente at de spesielle interessene hadde en overveiende positiv innvirkning på barna og ungdommene. Noen foreldre observerte at de presterte bedre når de arbeidet med noe som hadde tilknytning til interessene deres – i motsetning til når de gjorde noe som ikke interesserte dem. Noen hadde en tendens til å «søke tilflukt i» interessene sine når de fikk det vanskelig i hverdagslivet. De spesielle interessene syntes også å hjelpe dem til å håndtere vonde tanker og til å få mer kontroll over stress, angst og frustrasjon. Som et eksempel på dette er jenta med AS som gikk for å se til eller ri en hest når noe plaget henne. Det som stresset henne, ble da gradvis borte.

Forholdsvis mange ungdommer med autisme og AS sliter med angst (Ghaziuddin, 2005). Musikk, som mange med AS interesserer seg for, kan for noen være et botemiddel, da det å lytte til musikk man liker kan virke beroligende (Winter-Messiers, 2007). Hesteridning har også vist seg å ha en avslappende effekt på barn, og det gjelder også barn og ungdom med autisme og AS – med bieffekter som økt oppmerksomhet og motivasjon for sosialt samspill (Bass, Duchowny & Llabe, 2009). I noen tilfeller kan begivenheter som personen med AS har fryktet, utvikle seg til å bli en lidenskapelig interesse. Lisa Pyles (2002), som er mor til en gutt med AS, skriver at sønnens spesielle interesse har vært til hjelp med å få kontroll over det han frykter.

Noen interesser synes å kunne tilbakeføres til gledelige

begivenheter i livet, knyttet til minner om tider da man følte mer glede ved livet. Luke Jackson (2002), som har AS, skriver at de spesielle interessene, fra dinosaurer til et spesielt data-spill, alltid var en kilde til glede og sitrende spenning. Mange ungdommer med AS føler glede og stolthet over interessene sine (Hermelin, 2001; Winter-Messiers, 2007).

Rutiner som preger dagliglivet, kan for personer med AS bidra til større grad av forutsigbarhet og sammenheng i tilværelsen. Noen utvikler katalogiserings- eller ordenssystemer, basert på en spesiell logikk og symmetri. Da disse barna og ungdommene ofte har vansker med å takle endringer i dagliglivet, kan de spesielle interessene bidra til å skape en viss orden – ved at de får katalogisert informasjon og utarbeidet tabeller, lister og lignende. Denne type aktiviteter kan ses i sammenheng med kognitive særtrekk; personer innenfor autismespekteret har en tendens til å oppfatte *detaljer* av tingene rundt seg, på bekostning av «gestalter» eller det helhetlige bildet (Happé, 1999). De spesielle interessene kan derfor betraktes som et middel til å skape sammenheng, orden og oversikt. For ungdom med autisme og AS kan søken etter de regler og retningslinjer som gjelder i livet, innebære en forkjærlighet for vitenskapelige og samfunnsmessige lover og regler. Dette kan i sin tur åpne for muligheter innenfor opplæring og yrkesliv. Mens vanlige barn ofte utforsker den sosiale verden, tiltrekkes barn med autisme og AS mer av gjenstander, maskiner, dyr og vitenskapelige begreper.

Da personer med AS vanligvis ikke er særlig flinke til å småprate med andre og fange opp hint om passende samtaleemner (Frith, 1992), kan det være kjærkomment for dem å kunne snakke om noe som interesserer dem. Nadig, Lee, Singh, Bosshart og Ozonoff (2010) undersøkte to motstridende hypoteser overfor ungdommer med høytfungerende autisme; ville det å få snakke om spesielle interesser forbedre gjensidighet i samtaler gjennom å øke deltakernes motivasjon, eller ville det alternativt gi mer ensidig samspill, med den grad av oppmerksomhet som de spesielle interessene krever? Forskerne fant at de i HFA-gruppen var mindre verbalt tilpasset til samtalepartneren under samspillet om de spesielle interessene, men viste derimot signifikant mer blikkontakt med samtalepartneren under dette samspillet. Winter-Messiers og medarbeidere (2007) fant

at barna og ungdommene med AS forandret talemønster når de snakket om et emne som interesserte dem. Noen av dem som hadde et noe flatt følelsesliv, viste et større følelsesmessig register, med betydelig mer entusiasme når de fikk spørsmål om de spesielle interessene sine. Hos noen økte presisjon og klarhet i utsagnene i betydelig grad – med et større vokabular og en bedre syntaks. Forskerne registrerte også at kroppsspråket ble mer utpreget, blikkontakten bedre og gestene mer uttrykksfulle. Dessuten ble det registrert en betydelig reduksjon i selvstimulering og keitete bevegelsesmønstre.

De spesielle interessene synes også å bedre selvbildet. Har en voksen med AS en posisjon hvor fagterminologi er utbredt, kan andre mennesker lett la seg imponere over vedkommendes kunnskapsnivå. Ifølge Temple Grandin (2005), som selv har AS, kan folk flest tolerere, ja til og med beundre, Asperger-personens litt snåle måte å te seg på.

På skolen er det dessverre slik at mange med en eller annen funksjonshemning ikke så lett inkluderes i vennskapsgrupper (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007). For mange elever er mobbing på skolen et kjempeproblem, og det gjelder ikke minst for de med AS. (Dubin, 2007; Heinrichs, 2003). Winter-Messiers og medarbeidere (2007) fant at når barna og ungdommene med AS var involvert i aktiviteter som hadde tilknytning til deres spesielle interesse, virket det positivt inn på selvbildet deres. De fikk også demonstrert at de var «eksperter» med forholdsvis store kunnskaper innenfor sine spesielle interesseområder. Grandin (1995) sier at hennes identitet er knyttet til det hun *gjør*, dvs. til arbeidet sitt; det å være travelt opptatt med et engasjerende arbeid holder ofte tankene hennes borte fra det hun savner.

Problemer forbundet med interessen

Blant autismeforskere er det noe ulike oppfatninger når det gjelder verdien av de spesielle interessene som er så karakteristiske for barn og ungdom med autisme og AS. Klin og medarbeidere (2007) mener at disse interessene spiller en viktig rolle, både når det gjelder type kontakt og kvaliteten på samspillet barn og ungdom med AS har med andre. De mener også at målet fortrinnsvis bør være at kommunikasjonen tar form av en samtale og ikke en monolog. Selv om

de spesielle interessene spiller en viktig rolle, er det avgjørende at barn og ungdom med AS får lære å tolke andre menneskers verbale og nonverbale kommunikasjon. De bør også få muligheter til å trene sosiale ferdigheter i samspill med andre. En ulempe med en overdreven fiksering på de spesielle interessene er ifølge Klin og medarbeidere at det kan hemme utviklingen av sosiale og kommunikative ferdigheter. For noen med AS vil disse interessene dessuten kunne betraktes som en flukt fra hverdagens krav, med eksempelvis overdreven nettsurfing og dataspilling.

Noen av foreldrene i Winter-Messieurs (2007) undersøkelse var bekymret for at barnas spesielle interesse ville være sosialt uakseptable, andre fryktet at de kunne være upassende for alderen. Selv om foreldrene vurderte mange av interessene som positive, mente de at noen av dem var mindre akseptable. Barna og ungdommene brukte mye tid og energi på videospill, noe som hadde tendens til å gå på bekostning av samspill med andre mennesker. Noen foreldre fryktet også at de spesielle interessene kunne forårsake problemer i forbindelse med opptak til høyere utdanning eller gjøre det vanskelig for ungdommene å komme ut i arbeidslivet. Et annet forhold er at de spesielle interessene kan forårsake stigmatisering, særlig hvis interessene er veldig sære. Et barn som i det uendelige snakker om vannkraner, dypfrysere eller lokomotiver, vil ha vansker med å finne jevnaldrende som er interessert i disse tingene (Klin mfl., 2007). Andre barn eller ungdommer kan da begynne å trekke seg tilbake eller til og med begynne å mobbe barnet eller ungdommen (Dubin, 2007).

Bør man fremme de spesielle interessene?

Asperger (1944/1991) mente at personer med AS kan utføre bestemte arbeidsoppgaver på en bemerkelsesverdig god måte, fordi noen av dem har kompenserende ferdigheter. Dessuten mente han at mange med AS tenker på originale måter; deres ensporete fokusering vil kunne gi frapperende resultater på enkelte områder og i betydelig grad veie opp for de kognitive vanskene deres.

Hverdagen er ofte ikke fullt så enkel som dette kan tyde på. Problemet er vel at selv om mange med AS finner et interesseområde der de kunne ha trivdes, er det dessverre slik at mange av dem ikke får den hjelpen som skal til

for å lykkes. Dette kan skyldes at hjelpen ikke finnes, eller at mange fagfolk ikke har tilstrekkelig innsikt til å arbeide med barn og ungdom med denne type samspillsvansker (Ghaziuddin, 2005). Gillberg (1998) påpeker at utdanningen av pedagoger, psykologer, sosionomer og leger bør inneholde en relativt detaljert opplæring om autismespektertilstander hvis man på sikt skal få gjort noe med de emosjonelle og sosialkognitive problemene som mange med AS sliter med i hverdagen.

I sin styrkebaserte tilnærming argumenterer Winter-Messiers og medarbeidere (2007) for at barna og ungdommene med AS viser et større følelsesmessig register når de er opptatt av de spesielle interessene sine. Disse forskerne rapporterte at vokabular, syntaks og kroppsspråket blir bedre og gestene mer uttrykksfulle når barna og ungdommene er beskjeftiget med de spesielle interessene sine. Likeså syntes selvstimulering å avta, og motorikken deres ble bedre.

Målet bør imidlertid være at de spesielle talentene som gir frapperende ikke-sosiale ferdigheter, kan strekke seg ut over faktakunnskapene og bli kanalisert til læring som lettere kan overføres til områder som fremmer selvstendighet, gir meningsfullt arbeid og gode sosiale relasjoner (Klin mfl. 2007). Skolen er en av de arenaer der barn og ungdom med AS kan få muligheten til å utvikle evnene sine.

Spesielle interesser og skolen

For mange barn og ungdommer med autisme og AS kan møtet med det typiske skolemiljøet bli en angstprovoserende opplevelse (Dubin, 2007). De opplever gjerne skolen som et sted der man ikke verdsetter ens sterke sider og enda mindre får brukt dem, men hvor man i større grad terper på oppgaver som direkte avdekker ens svake sider og «annerledeshet» (Jordan, 2005). Lærerne kan på sin side føle frustrasjon i forsøket på å nå disse elevene, som ofte ikke lykkes så godt når de undervises på konvensjonelle måter (Silverman & Weinfeld, 2007).

I skolen er det derfor grunn til å være oppmerksom på betydningen av de spesielle interessene og ferdighetene som disse elevene har, som et middel, men ikke som et mål i seg selv. Man bør ta i bruk alle muligheter til å innlemme barnets interesser i skolerelaterte aktiviteter (Ozonoff mfl.,

2002). Det vil øke sannsynligheten for at interessene blir kanalisert på funksjonelle måter, slik at de på sikt kan legge grunnlaget for yrkesopplæring, studier eller en karriere i arbeidslivet. Gjennom å forstå de kognitive særtrekkene og lærestilen hos barn og ungdom med autisme eller AS, kan lærerne bedre identifisere deres spesielle opplæringsbehov og tilegne seg kunnskap om hvordan man best kan fremme læring hos dem. Først da kan man begynne å undervise disse elevene på en fruktbar måte (Jordan, 2005). Det vil være langt mer produktivt å arbeide *for* de spesielle interessene enn *mot* dem – og så langt det er mulig, bidra til å kanalisere dem inn i ulike skolefag. Eksempelvis kan læreren i lesetreningen legge vekt på emner som er spennende for eleven. Når det gjelder skriving, kan lærestoffet tilrettelegges og tilpasses slik at eleven får skrive om noe som har tilknytning til interesseområdet hans/hennes. Har eleven interesse for tall, kan matematikkoppgaver utformes slik at man kan trekke veksler på hans eller hennes tallkunnskaper. Kataloger og brosjyrer over objekter som eleven er interessert i, kan brukes til å lære mer om gjenstandene og de tilhørende begrepene. Likeså kan menykart fra en kafé som eleven liker og kjenner godt, brukes i pengetrening. I samfunnsfag kan eleven lage en liste over viktige begivenheter og oppdagelser innenfor interesseområdet (for eksempel dyr, geografi, datamaskiner).

Skolens oppgave er blant annet å hjelpe disse barna til å takle de problemer de sliter med i hverdagen. En opplæringsmodell basert på elevens *sterke* sider kan gå parallelt med ulike problemløsningsstrategier (Winter-Messiers, 2007). De spesielle interessene og ferdighetene som mange av disse barna og ungdommene har, bør betraktes som et aktivum man simpelthen ikke har råd til å overse. Ved å trekke veksler på elevens spesielle interesse i noen skolefag, vil man dessuten kunne motivere ham eller henne til å arbeide med mindre populære fag.

Et viktig moment som skulle tale for å fremme de spesielle interessene, er at de er viktige for selvbylde og motivasjon (Attwood, 2006). Når barna og ungdommene i Winter-Messiers og medarbeideres (2007) undersøkelse ble spurt om planene sine etter videregående skole, hadde så godt som alle klare mål for videre utdanning og karriere. Selv mente de at de spesielle interessene de hadde, kunne legge

grunnlaget for et framtidig yrke, og de betraktet dem som et middel til å nå fremtidige mål.

Spesielle interesser og livskvalitet

Ungdom og voksne med AS har generelt dårligere livskvalitet, fungerer dårligere sosialt og har flere fysiske og psykiske problemer enn ikke-autistiske kontrollpersoner (Bauman, 2010; Farrugia & Hudson, 2006; Jennes-Coussens, Magill-Evans & Koning, 2006; Kuhlthau mfl., 2010). Følgene av å ha en samspillsvanske virker også negativt inn på livskvaliteten (Jordan, 2005). De spesielle interessene kan imidlertid bidra til å etablere sosiale kontakter hos denne gruppen (Howlin, 2000), selv om det å søke tilflukt i rutiner og spesielle interesser også kan innebære en fare for å bli mer isolert (Tantam, 2000).

For å styrke evnen til å samspille med andre bør det legges til rette for at personer med autisme og AS gis muligheter til å delta i samfunnslivet på måter som de opplever som meningsfulle. Det innebærer blant annet at man også trekker veksler på den enkeltes spesielle interesse, slik at de kan få dele ideer og følelser med andre sosiale partnere.

Relativt mange med autisme og AS kommer som ungdommer og voksne i kontakt med det psykiske helsevesenet. Innenfor psykisk helsevern for voksne har man ifølge Ghaziuddin (2005) generelt lite kunnskaper om gruppen *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*, som autisme og AS sorterer under. Ifølge Jennes-Coussens mfl. (2006) legger psykisk helsevern for liten vekt på fysisk trening, slik at for mange med autisme og AS får fysiske plager, blant annet med overvekt og de problemer det medfører. Mange blir behandlet med medisiner mot angst og depresjon. Disse kan bedre de psykiske problemene (Tsai, 2007), men medisiner er vanskelig; ifølge Towbin (2003) er personer med AS spesielt følsomme overfor bivirkninger av visse medisiner. De fleste med AS trenger i første rekke en samtalepartner eller terapeut som har god kjennskap til deres emosjonelle vansker. I løpet av de siste årene har en rekke eksperimentelle studier av kognitiv atferdsterapi (KAT) vist seg å ha god effekt overfor barn og ungdom med ASD, særlig de med diagnosen AS (se Bjåstad, 2011). I disse studiene har KAT blitt tilpasset barna og ungdommenes kognitive særtrekk og interesser, og den modifiserte formen for KAT betegnes som

«the treatment of choice» når det gjelder å redusere angst og dempe stemningslidelser hos denne målgruppen (White mfl., 2010).

Spesielle interesser og arbeidslivet

I en nyere svensk-fransk undersøkelse fant Hofvander og medarbeidere (2009) at 24 prosent av 122 personer med AS hadde tatt eksamen ved et universitet eller en høyskole. Til tross for at mange med AS har et forholdsvis høyt utdanningsnivå, er likevel bare 10–25 prosent av dem beskjeftiget i det ordinære arbeidslivet (Barnard, Harvey, Prior & Potter, 2001; Hofvander mfl. 2009; Jennes-Coussens, 2006). Det innebærer at et betydelig antall personer med ulike samspillsproblemer utgjør en ubrukt ressurs i samfunnet.

I arbeidslivet bør man være oppmerksom på de potensialer som personer med AS har. Får de passende arbeidsoppgaver, kan de prestere bedre det mange ville forvente. Problemet er at folk som kommer i kontakt med personer med AS, ofte ikke forstår de særtrekk og behov de har.

Arbeidsløshet betyr ikke bare redusert inntekt. Som for de fleste andre mennesker i samfunnet kan den virke nedbrytende, særlig på den mentale helse. Når det gjelder ungdom og voksne med autisme eller AS, vil arbeidsledighet virke sterkt inn på det de måtte ha av selvtilit og initiativ. Attwood (2006) påpeker at når han som terapeut ber noen med AS om å beskrive seg selv, forteller de vanligvis hva de *gjør*. Han eller hun forteller om jobben – hvis de har noen – om sine interesser, men mindre om familie og sosialt nettverk. Temple Grandin (1995) mener at velmenende mennesker og fagfolk bekymrer seg i meste laget for det sosiale livet til mennesker med AS. Selv etablerer hun sosiale kontakter via arbeidet sitt; dersom de med autisme eller AS får muligheter for å utvikle sine ferdigheter, vil de få kontakt med andre som deler disse interessene, mener hun.

Heldigvis finnes det kreative og risikovillige personer som ser muligheter i arbeidslivet for personer med autisme og AS, idet man trekker veksler på det de kan bedre enn de fleste. Det danske IT-selskapet *Specialisterne* tilsetter bare personer med autisme eller AS. Specialisterne arbeider for en rekke store danske og internasjonale selskaper – på konkurransemessige betingelser. Selskapet har blitt en suksess, og ideen har vakt interesse i flere land. Det dreier seg om

en virksomhet der man blander forretning med idealisme og skaper nye muligheter for mennesker med autisme og AS (Sonne, 2009). I Norge er selskapet Unicus nylig etablert, som er en lignende bedrift som den danske; de ansatte har diagnosen AS og arbeider med IT-relaterte oppgaver for Telenor. De fleste av disse ungdommenes store lidenskap er datarelatert kunnskap, og denne interessen passer som hånd i hanske for de IT-relaterte arbeidsoppgaver de får å løse. Samtidig oppfyller de noen av næringslivets behov.

Personer med autisme eller AS, som ikke så lett takler sosiale situasjoner, kan som nevnt vise uvanlige ferdigheter på enkelte ikke-sosiale områder. De bør derfor møtes med innsikt og et åpent sinn. De spesielle interessene er oftest knyttet til de sterke sidene deres og er således en kongevei til motivasjon, trivsel, utdanning og et fremtidig yrke. Et annet spørsmål er hvorvidt samfunnet vårt ser seg råd til å gi disse personene en meningsfull opplæring, og om det evner å skape et meningsfullt arbeid for dem.

Konklusjon

Empiriske studier av og kliniske erfaringer med fenomenet spesielle interesser hos personer med AS viser at disse interessene overveiende representerer en betydelig styrke. Interessene bør derfor påskyndes, men også kanaliseres til aktiviteter som i det lange løp tjener den det gjelder. Gjennom interessene sine kan personer med AS få bruke sine sterke sider og vise andre hva de kan prestere innenfor bestemte områder. En som har interesse for og er flink med bruk av datamaskiner, har gode forutsetninger for gjennom disse kunnskapene å få positive kontakter og sosial trening i samspill med jevnaldrende. Selskaper som *Specialisterne* og *Unicus* er glimrende eksempler på hvordan det kan etableres tilpassede, meningsfulle og utfordrende jobber for personer med en samspillsvanske. Sentrale samfunnsaktører bør derfor være bevisst på det aktivum disse interessene er, og hvordan de kan bidra til å hjelpe personer med AS til å utvikle seg, både emosjonelt, sosialt og faglig. ■

LITTERATUR

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC.

- ASPERGER, H.** (1944/1991). «Autistic Psychopathy» in Childhood (Frith, U., translation & annotation). I U. Frith (red.), *Autism and Asperger syndrome* (s. 37-92). New York: Cambridge University Press (originalarbeid publisert i 1944).
- ATTWOOD, T.** (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BARNARD, J., HARVEY, J., PRIOR, A. & POTTER, D.** (2001). *Ignored or ineligible? The reality for adults with autism spectrum disorders*. London: National Autistic Society.
- BARON-COHEN, S.** (2000). Is Asperger syndrome/ high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology* 12, 489–500.
- BARON-COHEN, S. & WHEELWRIGHT, S.** (1999). «Obsessions» in children with autism or Asperger syndrome: Content analysis in terms of core domains of cognition. *British Journal of Psychiatry*, 175, 484–490.
- BASHE, P.R. & KIRBY, B. L.** (2005). *The OASIS guide to Asperger syndrome: Advice, support, insight, and inspiration*. New York: Crown.
- BASS, M.M., DUCHOWNY, C. A & LLABE, M.M.** (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1261–1267.
- BAUMAN, M.L.** (2010). Medical comorbidities in autism: Challenges to diagnosis and treatment. *Neurotherapeutics*, 7, 320–327.
- BOYD, B.A., CONROY, M.A., MANCIL, G. R., NAKAO, T. & ALTAR, P.J.** (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1550–1561.
- CHAMBERLAIN, B., KASARI, C. & ROTHERAM-FULLER, E.** (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.
- DUBIN, N.** (2007). *Asperger syndrome and bullying. Strategies and solutions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- FARRUGIA S. & HUDSON J.** (2006). Anxiety in children with Asperger syndrome: Negative thoughts, behavioral problems, and life interference. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 21, 25–35.
- FITZGERALD, M.** (2005). *The genesis of artistic creativity. Asperger's syndrome and the art*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- FRITH, U.** (1992). *Autisme. En gâdes afklaring*. København: Hans Reitzels forlag.
- FOMBONNE, E.** (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591–598.
- GHAZIUDDIN, M.** (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GILLBERG, C.** (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- GRANDIN, T.** (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.
- GRANDIN, T.** (2005). A personal perspective of autism. I F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (red.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (s. 1276-1286). New Jersey: Wiley.
- HAPPÉ F.** (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences* 3, 216–222.
- HAYASHI, M., KATO, M., IGARASHI, K. & KASHIMA, H.** (2008). Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder. *Brain Cognition*, 66, 306–310.
- HEINRICHS, R.** (2003). *Perfect targets. Asperger syndrome and bullying. Practical solutions for surviving the social world*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- HERMELIN, B.** (2001). *Bright splinters of the mind. A personal story of research with autistic savants*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- HOFVANDER, B., DELORME, R., CHASTE, P., NYDÉN, A., WENTZ, E., STÅHLBERG, O., HERBRECHT, E., STOPIN, A., ANCKARSÄTER, H., GILLBERG, C., RÅSTAM, M., & 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>
- HOWLIN, P.** (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. London: Routledge.
- HOWLIN, P.** (2000). Outcome in adults life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism – The international Journal of Research and Practice*, 4, 63–83.
- JACKSON, L.** (2002). *Freaks, geeks and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- JENNES-COUSSENS, M., MAGILL-EVANS, J. KONING, C.** (2006). The quality of life of young men with Asperger syndrome. A brief report. *Autism – The international Journal of Research and Practice*, 10, 1362–1363.
- JORDAN, R.** (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104–12.
- KALAND, N.** (2007). «Theory of mind» og autismespektertilstander: Har denne autisnehypotesen bestått tidens test? *Kognition & Pædagogik*. Tidsskrift om Tænkning og Læring, 17, 68–77.
- 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., MØLLER-NIELSEN, A., SMITH, L., MORTENSEN, E.L. CALLESEN, K. & GOTTLIEB, D.** (2005). The Strange Stories test: A replication study with children and adolescents with Asperger Syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 73–82.
- KUHLTHAU, K., ORLICH, F., HALL, T. A., SIKORA, D., KOVACS, E. A., DELAHAVE, J. & CLEMENS, T.E.** (2010). Health-related quality of Life in children with autism spectrum disorders: Results from the autism treatment network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 721–729.
- KLIN, A., DANOVITCH, J.H., MERZ, A.B. & VOLKMAR, F.R.** (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 89–100.
- MEYER, J.A., MUNDY, P., VAUGHAN VAN HECKE, A. & DUROCHER, J.S.** (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrom. *Autism – The international Journal of Research and Practice*, 10, 383–402.
- NADIG, A., LEE, I., SINGH, L., BOSSHART, K. & OZONOFF, S.** (2010). How does the topic of conversation affect verbal exchange and eye gaze? A comparison between typical development and high-functioning autism.

Neuropsychologia, 48, 2730–2739.

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

PARNER, E.T., THORSEN, P., DIXON, G., DEKLERK, N., LEONARD, H., HASSAR, N., BOURKE, J., BOWER, C. & GLASSON, E. J. (in press). A comparison of autism prevalence trends in Denmark and Western Australia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

PYLES, L. (2002). *Hitchhiking through Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

ROGERS, S.J. & OZONOFF, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1255–1268.

SILVERMAN, S.M. & WEINFELD, R. (2007). *School success for kids with Asperger's syndrome*. Waco, Texas: Prufrock Press.

SONNE, T. (2009). Autisme som konkurrencemæssig fordel i erhvervslivet. *Autisme i Dag*, 36, 24–25.

SOUTH, M., OZONOFF, S. & MCMAHON, W.M. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 145–158.

SZATMARI, P., GEORGIADES, S., BRYSON, S., ZWAIGENBAUM, L., ROBERTS, W., MAHONEY, W., GOLDBERG, J. & TUFF, L. (2006). Investigating the structure of the restricted, repetitive behaviours and interests domain of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 582–590.

SØDERSTRØM H., RÅSTAM M. & GILLBERG, C. (2002). Temperament and character in adults with Asperger syndrome. *Autism – The international Journal of Research and Practice*, 6, 287–297.

TANTAM, D. (2000). Psychological disorders in adolescents and adults with Asperger syndrome. *Autism – The international Journal of Research and Practice*, 4, 47–62.

TOWBIN, K.E. (2003). Strategies for pharmacologic treatment of high functioning autism and Asperger syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 23–45.

TSAI, L. (2007). Asperger syndrome and medication treatment. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 138–148.

WINTER-MESSIERS, M.A. (2007). From tarantulas to toilet brushes. Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 140–152.

WINTER-MESSIERS, M.A., HERR, C.M., WOOD, C.E., BROOKS, A.P., GATES, M.A.M., HOUSTON, T. L., KELLY, I. & TINGSTAD, K. I. (2007). How far can Brian ride the Daylight 4449 Express? A strength-based model of Asperger syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22, 67–79.

**WHITE, S.W., ALBANO, A.M., JOHNSON, C.R., CASARY, C., OLL-
ENDICK, T., KLIN, A., OSWALD, D. & SCAHILL, L.** (2010). Development of a cognitive-behavioral intervention program to treat anxiety and social deficit in teens with high-functioning autism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 77–90.

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

«Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» – hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring

Av **Eirik S. Jenssen**, cand.polit., stipendiat og høyskolelektor i pedagogikk. Høgskolen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning og idrett

Sammendrag

Dagens rammeverk for grunnskolen har i stor grad overlatt til praksisfeltet å definere, operasjonalisere og samarbeide om tilpasset opplæring. Denne studien undersøker hvordan en gruppe lærere i grunnskolen forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin praksis. Artikkelen belyser ulike sider ved tilpasset opplæring: som overordnet perspektiv, som hverdagspraksis, som relasjon og som samarbeid. Artikkelen konkluderer med at lærerne tolker og håndterer begrepet svært ulikt. Dette kommer blant annet til uttrykk i forhold til organisering av spesialundervisning. Lærerne opplever lite samarbeid om tilpasset opplæring og de gir uttrykk for at den privatpraktiserende lærer fortsatt rårr grunnen.

Summary

«I feel that I rarely use ordinary teaching in that class» – what eight teachers emphasize in the adapted education

The current framework for primary education has largely left to the practice field to define, implement, and collaborate on adapted education. This study examines how a group of teachers in the school understands and handles adapted education in their practice. The article highlights the various aspects of adapted education: the overall perspective, the everyday practice, the relationship and cooperation. This article concludes that teachers interpret and handle the concept differently. This is partly reflected in relation to the organization of special education. The teachers experience too little cooperation regarding adapted education, and they say that the private practicing teacher still prevails.

Nøkkelord:

TILPASSET OPPLÆRING
LÆRERROLLEN
SPESIALUNDERVISNING
SAMARBEID

Innledning

Tilpasset opplæring er et grunnprinsipp i norsk skole og et viktig politisk virkemiddel for å møte utfordringene i skolesektoren. En del av utfordringen skyldes at mangfoldet i elevgruppen har blitt større de siste tiårene ved at: antall minoritetsspråklige elever har økt betydelig (Statistisk sentralbyrå

2011a), de sosiale forskjellene i befolkningen øker (St.meld. nr. 16 (2006-2007:12), og det er stor spredning i elevprestasjoner (Kjærnsli, 2007; Lie, 2001). Det er et mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig som det individuelle behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring. Dette har en ikke lykkes med. Statistikken viser at andelen elever som mottar spesialundervisning og andelen som får undervisning utenfor klassefellesskapet, har økt betydelig selv om det motsatte har vært målsettingen (NOU 2009:18:66; Statistisk sentralbyrå, 2011b).

Dagens rammeverk for grunnskolen har gitt den enkelte skole økt frihet og ansvar for å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. Det innebærer at det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. De norske myndighetene stiller større krav enn tidligere til samarbeid mellom lærere og ledere og til samarbeid lærere imellom, og undervisning blir omtalt som et lagarbeid (St.meld. nr. 11, 2008-2009:14). På samme tid viser OECD-undersøkelsen TALIS at norske skoleledere engasjerer seg for lite i utviklingen av god klasseromspraksis, og at det i Norge ser ut til å være en svak kultur for evaluering og tilbakemelding på lærerarbeid (Vibe mfl., 2009). I et slikt perspektiv er det interessant å studere hvordan lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring. Hva vil forventninger om mer kollektivt lærersamarbeid bety for den videre utviklingen av tilpasset opplæring?

Denne artikkelen retter derfor oppmerksomheten mot tilpasset opplæring slik en gruppe lærere i grunnskolen oppfatter det og mener at det kan utformes i skolen. Forskningsspørsmålet er: Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?

Teoretiske tilnærminger til tilpasset opplæring

Lærernes handlingskompetanse er, ifølge Nygren (2004:149), situert både i lærerens mentale strukturer og i de aktuelle sosiokulturelle og materielle omgivelser der de utvikles og brukes i praksis. Handlingskompetanse i tilpasset opplæring vil i henhold til en slik tenking bestå av lærernes begrepsforståelse og deres tilrettelegging av undervisningen. Jeg vil her se nærmere på sentrale linjer i de senere års analyser og utforming av tilpasset opplæring, med vekt

på begrep og praksisform.

Begrepet tilpasset opplæring I den nokså omfattende litteratur der tilpasset opplæring er blitt analysert og gjort greie for (Bachmann og Haug, 2006; Bjørnsrud, 2004; Bjørnsrud og Nilsen, 2008; Dale og Wærness, 2003; Jenssen og Lillejord, 2009; Werner 2008), er konklusjonen at begrepet er uklart. Begrepet har skiftet innhold gjennom tidene og blitt fremstilt samtidig både som formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008), og brukes til å beskrive forhold som gjelder både *strukturer*, *prosesser* og *resultat* i skolen.

Strukturene eller rammene regulerer og former prosessene i skolen (Arfwedson, 1984; Berg, 1999; Engeland, 2000; Fuglestad, 1993; Lundgren, 1984) og legger begrensninger for lærernes handlinger. Tilpasset opplæring som *prosess* handler om de pedagogiske aktivitetene og hvordan skolen og lærerne gjør bruk av virksomhetens rammer eller strukturer. Mens tilpasset opplæring som *resultat* omfatter de kunnskaper, verdier og ferdigheter elevene har tilegnet seg i løpet av opplæringstiden.

Utdanningspolitisk har man vektlagt ulike sider til ulike tider. Mens reformene på 1990-tallet hadde fokus på struktur, system og innholdsendringer, legges det i dag større vekt på kvalitet i undervisningen og læringsutbytte (Fevolden og Lillejord, 2005:126). Det utfordrer skolen på minst to måter. For det første må den enkelte skole stille seg selv spørsmål om hva som er kvalitet når det gjelder tilpasset opplæring og hva som skal regnes som godt læringsutbytte. Flere har pekt på faren ved at det som er lettest å måle, vil få mest oppmerksomhet fra skoleledere og lærere og at man ikke klarer å ha blick for skolens mangfoldige aktiviteter. For det andre må skolen bestemme seg for hvilke prosesser organisasjonen vil ta i bruk for å nå målene den har satt seg. Både nasjonale og lokale strategidokumenter fremhever betydningen av tilpasset opplæring, men fungerer dårlig som hjelp til lærere i hvordan de skal tilrettelegge for tilpasset opplæring (Engelsen, 2008). Det innebærer at det i stor grad er opp til den enkelte skole og lærer å avgjøre hvordan den vil realisere tilpasset opplæring. Nyere klasseromsforskning viser at lærere i ulik grad klarer å utnytte det lokale handlingsrommet (Haug, 2006; Klette, 2007). I lys av spørsmålet om hvorvidt skolen har funksjonelle strukturer og gode pro-

sesser for tilpasset opplæring, er det interessant å undersøke hva lærerne vektlegger når de beskriver og praktiserer tilpasset opplæring.

Operasjonalisering av tilpasset opplæring Tilpasset opplæring praktiseres både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er et politisk mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning. Flere forskere er opptatt av at kvaliteten i den ordinære undervisningen langt på vei avgjør hvor stort behovet for spesialundervisning blir (Haug, 1999; Håstein og Werner, 2003; Nilsen, 2004, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009). Det er altså en tett sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det har imidlertid vist seg at selv i prosjekt hvor man har konkludert med at det skjer mer tilpasning av den ordinære undervisningen, så har man ikke klart å redusere omfanget av spesialundervisning (Fylling og Rønning, 2007).

Når tilpasset opplæring skal operasjonaliseres, må lærere foreta en rekke valg med hensyn til organisering, undervisning og innhold. Den faglige diskursen skiller gjerne mellom en *smal* og en *vid* tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2004; Nordahl og Hausstätter, 2009). I den smale tilnærmingen dominerer en metode- og individrelatert oppfatning. Her legges det vekt på pragmatiske handlinger, konkrete tiltak som metoder og måter å organisere opplæringen på (Bachmann og Haug, 2006:7). Den vide tilnærmingen innebærer i større grad en inkluderende og kollektivt orientert oppfatning av tilpasset opplæring, som vektlegger struktur og tydelighet i undervisningen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Ifølge denne forståelsen vil ikke bestemte undervisningsmetoder være tilstrekkelig for å sikre tilpasset opplæring.

Nordahl og Hausstätter (2009:49) mener at de to tilnærmingerne ikke må oppfattes som motsetningsfylte, men at de sier noe om hvor tyngdepunktet er i forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Faglitteraturen gir likevel et tydelig bilde av at det er den smale tilnærmingen som dominerer i skolen, og at den individualiserte opplæringen har størst utbredelse (Bachmann og Haug, 2006; Fylling, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009).

Forklaringene kan være flere. Én kan være at lærere og skoleledere ikke er nøytrale iverksettere av reformer.

Evaluering har vist at det kan være store forskjeller mellom skoler og klasser selv om de følger samme læreplan (Imsen, 2003; Solstad og Rønning, 2003). Enkelte har fremstilt skolen som et reproduserende system som søker å hegne om sin virksomhet (Bourdieu, 1996; Brint, 2006; Luhmann, 2006). Dette gjøres for eksempel ved at utdannelsessystemet, gjennom lærere og skoleledere, tolker læreplanen, bestemmer undervisning, læremiddel og fastsetter regler og sanksjoner som opprettholder og forsterker deres hegemoni (Luhmann, 2006). Om en elev ikke lever opp til prestasjonsforventningene, vil dette eksempelvis kunne defineres som svikt i barnets læringsforutsetninger, og ikke ved opplæringen. Da er ikke nødvendigheten av å rette et kritisk søkelys mot skolens praksis så stor (Dale og Wærness, 2003; Nordahl 2004; Opheim, 2004; Sørli og Nordahl, 1998). I tråd med dette har flere hevdet at spesialundervisning i praksis mer har fungert som en løsning på skolens problem og utfordringer enn for å løse elevenes problem (Nordahl og Hausstätter, 2009; Pihl, 2005; Sørli og Nordahl, 1998).

Praktiseringen av spesialundervisningen har blitt kritisert for å være ressurskrevende, lite effektiv og at den virker faglig og organisatorisk segregerende¹ (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 1999; Solli 2005; Nordahl, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009). Strukturene rundt tildeling av spesialundervisning kan også bidra til å fremme en smal tilnærming til tilpasset opplæring, i og med at elevene må gjennom omfattende individuelle utredninger og diagnostisering. Avvikende atferd blir forstått og tolket ut fra biologiske og psykologiske aspekter, og vinklet som patologisk (Hausstätter, 2007). Individualisering av ressurser fører vanligvis til individualisering av tiltak, og slike sakkyndige vurderinger kan bli en barriere i forhold til inkludering og en sovepute slik at skolen unnlater å utvikle en organisasjon som rommer alle (NOU 2003:16).

En sentral utfordring for lærerne er å ivareta den enkelte elevs behov innenfor fellesskapet. Dersom fellesundervisning og individuell tilpasning forstås som uforenlig, kan det lett resultere i at lærerne enten mener det er umulig å få til tilpasset opplæring eller at de krever økte ressurser for å få det til (Werner, 2008:45).

Tilpasset opplæring kan altså betraktes som en praksis rettet mot individet og/eller elevfellesskapet, og kan være

forankret hos den enkelte lærer og i organisasjonen. Med utgangspunkt i disse perspektivene har jeg undersøkt hvordan lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring.

Metode

For å besvare forskningsspørsmålet intervjuet jeg åtte erfarne lærere fra seks utvalgte skoler i Sogn og Fjordane. Siden målet ikke er å generalisere resultatene til å gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt, er utvalget av informanter *formålstjenlig* (Patton, 2002). I denne sammenheng betyr det at jeg bevisst valgte informanter med erfaringer fra tilpasset opplæring i grunnskolen. Flere teoretikere har fremhevet verdien av slike håndplukkete utvalg (Cohen, Manion og Morrison, 2007; Hatch, 2002; Patton, 2002; Silverman, 2006).

Informantene som inngår i denne undersøkelsen, har tatt videreutdanning tilsvarende 45 til 180 studiepoeng i løpet av yrkeslivet. Fire informanter har erfaring som øvingslærer. Informantene har en gjennomsnittlig yrkeserfaring fra grunnskolen på litt over 26 år. Informantene kan karakteriseres som engasjerte, utviklingsorienterte og opptatt av undervisning og tilpasset opplæring. Utvalget består av menn og kvinner fra både barnetrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen.

Lengden på intervjuene varierte fra 60 til 80 minutter og ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, som i tillegg til demografiske data, var tematisk strukturert i henholdsvis: begrepet tilpasset opplæring, eleven og læringsmiljøet, undervisning og didaktiske valg, samarbeidsparter og rutiner.

Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse, der ulike meningsenheter er identifisert og fokusert (Kvale og Brinkmann, 2009; Widerberg, 2001). Semistrukturerte intervju gjør det mulig å undersøke sammenhenger i intervjuene hver for seg og på tvers.

I analysen ble det lagt vekt på å få frem lærernes subjektive oppfatning og forståelse av tilpasset opplæring gjennom fire delprosesser med utgangspunkt i Giorgis fenomenologisk baserte meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2009: 212). Første fase går ut på å danne seg et inntrykk av materialet som helhet, for dernest, i andre fase, å identifi-

sere meningsdannende enheter. I tredje fase ble innholdet i intervjuene tematisert med utgangspunkt i min fortolkning av informantenes utsagn. I fjerde og siste fase ble relevansen av dette prøvd i forhold til undersøkelsens problemstilling.

Lærernes beskrivelse av tilpasset opplæring

Funnene er delt inn i fire kategorier som til sammen belyser spennvidden i datamaterialet: Kategori I: Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring, Kategori II: Tilpasset opplæring som praksis, Kategori III: Tilpasset opplæring som relasjoner, Kategori IV: Samarbeid om tilpasset opplæring. For å belyse funnene i hver kategori har jeg tatt med utsnitt fra intervjuene. Ord som informantene har lagt ekstra trykk på, er kursivert i sitatene. Alle navn på informantene er fiktive (Anne, Bente, Cato, Dag, Elin, Frida, Greta, Hans).

I det følgende går jeg nærmere inn på hver kategori.

Kategori I: Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring

Når informantene ble spurt om hva de umiddelbart tenker når de hører begrepet tilpasset opplæring, svarer samtlige med formuleringer som er svært like formuleringene i opplæringsloven². Så går de raskt over til å redegjøre for hva tilpasset opplæring innebærer i deres praksis. Det er tydelig at lærerne skiller mellom tilpasset opplæring som prinsipp og som praksis. Prinsippdiskusjonene oppleves som noe praksisfjernt og beskrives som teori:

Teorien er jo en ting, sant, men i praksis...Ja altså alle disse her festtalene rundt hva det er for noe, det kan jeg godt lære og kunne til eksamen, men for meg så blir det ord (Bente).

Informantene er samstemte om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men de har ulik oppfatning av *hva* som skal tilpasses. Tre informanter mener at det først og fremst er basisfagene norsk, matematikk og engelsk som skal tilpasses. De andre informantene er tilsvarende tydelige på at det gjelder i alle fag og at en må ta hensyn til elevens allsidige evner og forutsetninger. Frida er enig i at tilpasset opplæring ideelt sett skal gjelde i alle fag, men i praksis skjer tilpasning kun i «[...] fagene som det er nasjonale prøver i».

Informantene ble bedt om å beskrive forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Her varierer svarene mye. Fire av informantene

graderer de tre begrepene etter graden av tilpassing. På det laveste nivået beskriver de ordinær undervisning, så kommer tilpasset opplæring, som er mer tilrettelagt enn ordinær undervisning, og øverst kommer spesialundervisning, som er en spesiell tilrettelegging. Disse informantene fremstiller ordinær undervisning henholdsvis som «gammel undervisningsform» (Dag), «klasseundervisning» (Cato og Hans), «den som du kunne brukt på et vanlig barn» (Bente), og Bente sier: «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen».

De fire andre informantene forstår sammenhengen mellom begrepene annerledes. De beskriver tilpasset opplæring som en *kvalitet* ved den ordinære undervisningen. De er overbevist om at ordinær undervisning kan være tilpasset opplæring, om den er god: «[...] det er utrolig hvor mye små tilpasninger gjør for at vi kan utvide normalbegrepet» (Anne).

En av informantene skiller seg ut i beskrivelsen av spesialundervisning. En av hennes elever følger vanlig undervisning, men har individuell opplæringsplan. Denne eleven har ikke direkte fagvansker, så derfor mener Elin at det er feil å kalle den tilrettelagte undervisningen for spesialundervisning.

«Altså, slik det er hos oss nå, så har jo ikke vi spesialundervisning unntatt for elever som har særskilt handikap eller noe sånt noe. Så det begrepet er egentlig forsvunnet ut fra vår skole.» (Elin).

Elin mener altså at hennes elev, som må ha betydelige vansker av et eller annet slag, fint kan gå inn under det som hun forstår som ordinær undervisning.

Når lærerne på spørsmål om prinsippet tilpasset opplæring er så raske med å vise til konkrete eksempler fra sin egen praksis, kan det være et uttrykk for at det er dette de er mest opptatt av. Den ulike begrepsforståelse som lærerne viser, gjenspeiles også i håndteringen av tilpasset opplæring.

Kategori II: Tilpasset opplæring som praksis Lærerne er opptatt av at alle skal ha den samme adgang til kunnskap, og de gjør flere tiltak for å tilpasse opplæringen. Anne forteller at siden noen av elevene i klassen hennes ikke leser godt nok til å få sammenheng og forståelse av innholdet i teksten,

forsikrer hun seg om at disse elevene blir lest for, enten av foreldrene eller ved at læreren selv leser teksten høyt for dem. Hun sier:

Det er ikke viktig at alle skriver like mye, eller at alle leser like mye. Men det er viktig for meg at alle har mulighet for å få den samme kunnskapen.

Informantene er kritiske til de ytre betingelsene for tilpasset opplæring. De fleste uttrykker misnøye med måten tiden blir brukt på og de mange oppgavene de blir pålagt. Anne er oppgitt over byråkratisering og rapporteringsplikter som hun mener fjerner oppmerksomheten fra den praktiske håndteringen av tilpasset opplæring:

Vi har skjema, vi har årsrapporter, vi har meldeplikt til så forferdelig mange instanser, og noen ganger føles det som om det er det som er det viktige. Jeg synes elevene detter vekk i dette her!

Rammebetingelser blir også trukket frem når lærerne skal beskrive de største utfordringene ved tilpasset opplæring. De ønsker seg større voksentetthet, bedre klasserom og mye mer undervisningsmateriell.

Når vi ikke har ressurser, så kan vi heller ikke drive med tilpasset opplæring. Altså, selvfølgelig, hvis du kaller tilpasset opplæring alt mulig, men nå tenker jeg på disse her svake som ligger på kanten til å være B-elever. (Cato)

Det er likevel prosessene som engasjerer lærerne mest når de snakker om tilpasset opplæring. På spørsmål om hva de legger vekt på når de skal tilpasse opplæringen til elevene, er det særlig to forhold som løftes frem. Det ene er ulike former for differensiering i arbeidsplaner og lekser. Det andre er tydelighet og sammenheng i undervisningen. Anne er opptatt av klare og tydelige strukturer på undervisningen og er skeptisk til innføring av mange nye metoder:

Jeg har veldig klokkertro, fremdeles, på rein klasseromsundervisning, for mye fiks-fakserier, altså for mange metoder på en gang, det synes ikke jeg at jeg får til å fungere.

Frida fremhever fordelene med god, strukturert og gjennomtenkt undervisning, gjerne med det hun kaller «gamle» undervisningsprinsipper, som «four skills» og «MAKVIS»:

Og min erfaring er at hvis du tenker litt slik, så starter du gjerne ikke en time med å si Hysj!, men kanskje du gir dem en liten utfordring, et tenkespørsmål og så har du mange hender i været som har tenkt på det samme.

Flere av informantene har tro på at variert undervisning gir tilpasning. Elin sier:

Jeg klarer ikke å treffe alle elever hver time. Det er ikke mulig. Det klarer ikke jeg. [...] Min undervisning må være slik at jeg, i løpet av en dag, i løpet av uka, har kommet innom alle.

På spørsmål om hvordan lærerne tilrettelegger for den enkelte elev innenfor fellesskapet, velger informantene praksisformer som er grunnleggende ulike. Halvparten av informantene ser segregering som en god og egnet måte å tilpasse opplæringen på. To av informantene forteller om faste, nivådelte grupper i opptil fire fag. På en annen skole med flere parallelle trinn er elevene som får spesialundervisning, slått sammen på tvers av klassene og blir undervist i en egen gruppe. Disse lærerne har positive erfaringer med denne organiseringen og mener segregering er nødvendig. Elevene blir ifølge disse lærerne friere, mer deltagende, jobber mer effektivt og er mer konsentrert. To av informantene (Bente og Cato) synes det er greit med segregering dersom elevene selv synes det er greit. Det er lærerne som arbeider på ungdomstrinnet som er mest positive til segregering.

Tre av informantene (Frida, Greta og Hans) er prinsipielt skeptiske til segregering og understreker flere ganger i intervjuene betydningen av fellesskapet:

[...] de som må ut mister så mye av det som vi snakker om, det er dette her med fellesskapet og alle disse der kvalitetene som ligger i det.

Disse tre mener at spesialundervisningen i langt større omfang kunne vært gitt inne i klassen og på den måten kommet flere til gode. Hans sier:

Det er så stor del av ressursene som går til spesialundervisningspotten, og jeg tenker at en er nødt til å tenke litt annerledes rundt dette. Fremfor å la det sitte en liten gruppe, må en tenke: hvordan skal en tilpasse undervisningen slik at flest mulig skal få en god opplæring?

Når informantene blir bedt om å fortelle om et undervisningsopplegg som de vurderer som vellykket med tanke på å tilpasse opplæringen, viser de fleste til ulike fellesprosjekt, som skoleavis, teaterforestilling og ulike fagprosjekt. I slike prosjekt opplever lærerne at elevene yter etter evne, at alle gis mestringsmulighet og at det er lettere å tilpasse ut fra elevenes interesser. Alle understreker at gode fellesprosjekt er arbeidskrevende, krever god planlegging og stor innsats fra lærerens side:

(Kravet er at vi) må være godt forberedt. Vi må lage gode oppgaver. De må være til dels selvinstruerende også. Det er det målet vårt skal være. Og så må vi ha det utstyret som vi trenger og så må det være tverrfaglig og det bør være en del som er praktisk. [...] Da har vi gode opplegg.

Å kjenne det faglige nivået til elevene er grunnleggende for å kunne tilpasse opplæringen, mener informantene. I dette arbeidet nytter de prøver, standardiserte tester, ukequiz og kontinuerlig gjennomgang av elevenes arbeidsbøker. På ungdomstrinnet trekker lærerne frem verktøyet «Kartleggeren»³, mens observasjoner og elevsamtaler er vanligst på mellomtrinnet og barnetrinnet. Greta, som underviser i første klasse, følger tett opp med 10–15 minutter ukentlige samtaler med hver enkelt elev (13 elever). Den tette oppfølgingen av elevene gir henne forståelse for hvor langt de er kommet i for eksempel leseopplæringen, slik at hun får bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen til den enkelte. En annen lærer opplever læringsstiltester som svært nyttige:

Derfor tenker jeg at læringsstiltesten har gitt meg mye. En kan si hva en vil om at det er moter og markedskrefter og alt dette der, men det ga meg et middel til å komme nærmere eleven. Fordi jeg ser det stemmer (Bente).

Kategori III: Tilpasset opplæring som relasjoner Relasjoner er en viktig del av tilpasset opplæring slik det kommer frem av samtalene. Når lærerne skal berette om undervisning som de vurderer som mislykket, trekker de ikke innholdet i undervisningen i tvil, men begrunner resultatet med at de ikke kjente elevenes nivå og interesser eller deres evne til utholdenhet og toleranse. Gode relasjoner derimot gir større muligheter for å lykkes, mener de:

[...] men hvis du kjenner gruppen og du vet hvilke knapper du skal trykke på, så kan du drive med utrolig mye ordinær undervisning i vanlige klasserom (Bente).

Lærerne omtaler egne klasser i svært positive ordelag, og de beskriver elevene som nysgjerrige, lærevillige, pliktoppfyllende, interesserte og motiverte. Samtidig legger alle til at det er stor spredning i elevenes forutsetninger⁴. Informantene sier at de legger mye tid og arbeid i å skape gode miljø for læring. Lærerne i ungdomsskolen prioriterer å etablere gode arbeidsvaner blant elevene og understreker betydningen av å ha gode drivkrefter i elevgruppen:

[...] positive forbilder blant elevene er viktig [...], de sterke lederne i klassen er elever som presterer godt på skolen og utenfor skolen; i idrett og sånne ting, som da klarer å dra med seg resten. Så jeg tror det har noe med sterke, positive ledere å gjøre.

Gode og positive læringsmiljø oppleves som godt og inspirerende for både lærere og elever. I velfungerende læringsmiljø skinner gleden ved å være lærer gjennom, som når Greta, som arbeider med de minste, trekker frem elevenes læringshunger:

[...] det er som du sprøyter inn i en svamp. De er mottakelige for det aller meste og det er det som gjør at det er så gøy å være lærer for denne aldersgruppa, for de suger til seg alt du sier, altså. Alt ifra å lære om bjørk til å lære bokstaver, til å lære tall, regne, lage regnefortellinger, kunst og håndverk og sanger. De gleder seg over alt, liksom.

Gode relasjoner til foreldrene blir også trukket frem som viktig i tilpasset opplæring. Lærerne er opptatt av å spille på lag med foreldrene og involvere foreldrene så tidlig som mulig. Det er særlig lærerne på barnetrinnet som fremhever dette. Anne sier:

Jeg har alltid foreldremøte kjempetidlig, og på en måte forklarer de hva det er som nå står fremfor oss [...] hvis ikke foreldre forstår hva vi prøver å formidle til barna deres, altså av kunnskap og alt, så blir de nesten en motpart.

Lærerne vurderer gode relasjoner til elever og foreldre som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring, og samarbeid blir dermed en nøkkelfaktor, mener de.

Kategori IV: Tilpasset opplæring som samarbeid Foreldre blir nevnt som en av lærernes viktigste samarbeidspartnere når det gjelder tilpasset opplæring. Anne mener at foreldre-samarbeidet er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med elevene. Elin har arrangert workshop med foreldrene for å finne ut «[...] hvordan vi skal jobbe hjemme og på skolen slik at våre elever skal lære best mulig. Der er foreldrene ivrige og de *vil* gjerne.» Hans har stor tro på foreldrenes rolle i realiseringen av tilpasset opplæring: «Foreldre betyr mer enn læreren, tror jeg». I dette legger han at dersom hjemmet viser interesse og støtter opp om skolens arbeid, så vil det smitte over på barnets interesser for utdanning og skolearbeid.

Informantene i denne undersøkelsen er lite kollektivt orienterte, og få opplever at skolen deres har en felles strategi i arbeidet med tilpasset opplæring. Bare en informant trekker frem kollegaer eller lærerteamet blant de viktigste samarbeidspartnere i dette arbeidet. De fleste gir direkte uttrykk for at det er mye opp til læreren selv hva han gjør i forhold til tilpasset opplæring. Bente sier det slik: «Jeg er i min klasse, og jeg har ikke innsyn i andres klasser, så jeg vet ikke hva de gjør.» Cato har ikke gode erfaringer med samarbeid, og sier: «Jeg tror alle lærere er individualister». Dag levner heller ikke sine kolleger stor tiltro: «[...] men min personlige mening, da, så tror jeg ikke at alle lærere jobber like mye med tilpasset opplæring».

Flere av lærerne planlegger sin undervisning alene om kveldene. Intervjuene gir inntrykk av at informantene oppfatter lærerdyktighet som en personlig kompetanse som er utviklet individuelt. En opplevelse av å mislykkes vil derfor lett kunne oppleves som en trussel mot lærernes personlige og profesjonelle selvbilde og identitet. Tre av lærerne sier de får dårlig samvittighet når de snakker om tilpasset opplæring. De forklarer det med at de ikke rekker over alt siden det er så stort sprik i elevenes nivå:

Ta for eksempel de flinke elevene. Det er perioder der du føler at de sterkeste elevene ikke får utfordring nok, de sitter der og løser for mange ensidige oppgaver, ikke sant. For det er hektisk og det er krevende dager. Du klarer bare ikke alt!

Informantene opplever at skoleledelsen vektlegger andre sider ved tilpasset opplæring enn de selv gjør. Dette kommer til uttrykk på to måter. For det første mener lærerne at

ledelsen er mest opptatt av administrering og rapportering og ikke de faglige og pedagogiske sidene. Hans sier:

[...] det er klart at det har skjedd en stor byråkratisering for ledelsen også. For den pedagogiske lederen er jo vekke! / sånn som jeg klarer å se det, og det er forferdelig trist. De pedagogiske diskusjonene som burde være clouet i dette her, er / omtrent fraværende.

For det andre har lærerne svært liten tro på at ledelsen har tilstrekkelig kunnskap om tilpasset opplæring og kjennskap til hva som skjer i undervisningen. Lengst går kanskje Elin, som hevder at ledelsen på skolen har lite med lærernes hverdag å gjøre. Hun vet heller ikke hvilke forventninger skoleledelsen har til tilpasset opplæring:

Elin: De (ledelsen på skolen) har pent lite med vår hverdag å gjøre, altså. Ingenting (ler).

Intervjuer: Hvilke forventninger opplever du at skoleledelsen har til tilpasset opplæring?

Elin: Jeg vet ikke.

Intervjuer: Du vet ikke?

Elin: Har ingen aning.

Drøfting av lærernes beskrivelser

Jeg vil i tråd med forskningsspørsmålet ta utgangspunkt i hva lærere legger vekt på når de tilpasser opplæringen og drøfte det i lys av de teoretiske tilnærmingene jeg har gjort rede for. Jeg velger å dele drøftingsdelen inn i henhold til de fire kategoriene fra empiridelen.

Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring Lærerne har en positiv holdning til tilpasset opplæring. De kan raskt redegjøre for prinsippet, og legger seg nær lovtekstens ordlyd. Når de så skal utdype begrepet, blir imidlertid forskjellene større. Jeg får et klart inntrykk av at lærerne ikke er så opptatt av prinsippiden som av selve håndteringen, og at de synes å vektlegge ulike ting. Alle mener at tilpasset opplæring gjelder for *alle* elever, men i praksis vektlegges basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Noen av ungdomsskolelærerne trekker frem karakterer og sluttresultatet som et mål på hvor effektiv opplæringen har vært. Barneskolelærerne er mest opptatt av prosessene når de beskriver tilpasset opplæring og trekker frem gode læringsmiljø og undervisningssituasjo-

ner. Frida sier: «[...] men *mestringen, gleden* og følelsen av å *bety* noe, tror jeg er basisord i tilpasset opplæring». En av informantene legger mest vekt på rammene og ressursene, og hevder at det må større lærertetthet til for å kunne snakke om tilpasset opplæring. Det er altså ulike sider ved tilpasset opplæring som blir vektlagt i skolen. Tilpasset opplæring er ikke én ting eller bare én måte å gjøre ting på.

I læreplanverket brukes både begrepene ordinær opplæring, spesialundervisning og tilpasset opplæring. Informantene er kjent med begrepene, men beskriver dem ulikt. Halvparten forstår disse begrepene som ulike grader av tilpasning, mens den andre halvparten betrakter tilpasset opplæring som et overordnet begrep og en kvalitet ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Den uklare begrepsforståelsen kan henge sammen med at skolene ikke har arbeidet kollektivt med begrepsforståelsen og at ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring. Det kan dermed bli utfordrende å kommunisere om tilpasset opplæring når «ordinær undervisning» for noen defineres som daglig undervisning («ordinær undervisning *må* være det jeg driver hver dag») mens det for andre betyr gammeldags undervisningsform («jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»).

Tilpasset opplæring som praksis Lærerne beskriver elevgruppen sin som mangfoldig og med stor variasjon i evner og forutsetninger. Dette mangfoldet blir håndtert ulikt. En gruppe lærere søker å tilpasse undervisningen ved utstrakt bruk av individuelle arbeidsmetoder og oppgaver, mens andre legger større vekt på variasjon i fellesundervisning⁵. Spenningen som faglitteraturen viser mellom en smal og en vid tilnærming til tilpasset opplæring, finner man tydelige spor av i denne undersøkelsen.

Individualiserte arbeidsformer har blitt fremholdt som et viktig og riktig virkemiddel i norsk utdanningspolitikk. Flere av lærerne trekker frem arbeidsplaner som det verktøyet de mener gir størst rom for individuell tilpasning og som frigjør tid slik at læreren kan hjelpe de elevene som trenger det. Ifølge Klette (2007) har arbeidsplanen blitt skolens svar på tilpasset opplæring. Klettes forskning viser at arbeidsplanen kan ha ikke-intenderte sider som svekker

fellesskapet: «Klassen og elevkollektivet som intersubjektivt rom for meningsdanning, kunnskapsbygging og forståelse bygges ned innenfor arbeidskonseptet arbeidsplaner» (Klette, 2007:351). Elevenes forutsetninger for individualiserte arbeidsformer varierer, og dermed kan allerede etablerte forskjeller mellom elevene forsterkes (Dale, 2008; Klette, 2007).

Jeg fant utstrakt bruk av segregerende organisering av undervisning. Datamaterialet inneholder flere eksempler på at elever blir tatt ut av klassefellesskapet for å få tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Lærerne hadde positive erfaringer med dette, og de mente det var den beste form for tilpasning elevene kunne få innenfor de gitte rammene. At elever blir tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, er nokså vanlig i norsk skole (Haug, 2006; Solli, 2005). Ved flere skoler i vår undersøkelse ble spesialundervisningen gitt i faste grupper utenom klassefellesskapet. Dette forekom hyppigst i de eldste gruppene. Flere har pekt på at tilpasset opplæring ikke er godt nok utviklet som arbeidsform, og at dette har ført til at lærere har søkt etter å finne de rette individuelle metodene, altså en *smal* tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2006; Imsen, 2004; Werner, 2008).

Den andre gruppen lærere hadde en vid tilnærming til tilpasset opplæring. De mener at den beste formen for tilpasset opplæring skjer innen en godt planlagt, strukturert og variert klasseromsundervisning. Disse vil begrense graden av segregering og trekker frem flere negative sider med denne form for undervisningsorganisering. Disse lærerne har positive erfaringer med fellesprosjekter der alle elevene yter etter evne og tilpasning kan skje ut fra interesser. Når de skal begrunne sine valg, trekker de frem verdien ved å tilhøre et fellesskap. Denne forståelsen er tydeligst på de laveste trinnene.

Denne undersøkelsen viser altså at tilpasset opplæring blir håndtert svært ulikt ved de forskjellige skolene. Det er i stor grad opp til lærerne selv å bestemme hvordan de vil operasjonalisere tilpasset opplæring. De ulike tilnærmingerne begrunnes ut fra hva den enkelte lærer foretrekker og mener fungerer.

Tilpasset opplæring som relasjoner Både direkte og gjen-

nom eksempler hevder lærerne at kontakten de har med elevene og klassen, er avgjørende for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. At gode relasjoner og tillitsforhold er viktig for læringsutbyttet, er godt dokumentert (Nielsen 2009; Nordahl 2000; Nordenbo mfl. 2008). Gode relasjoner synes å virke positivt både på lærere og elever. Det gir læreren forståelse og innsikt til å lede undervisningen på en hensiktsmessig måte og til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Læreren vet «hvilke knapper han skal trykke på», som en av informantene sier. På den andre siden ser gode relasjoner også ut til å ha betydning for elevens vekst og utvikling. En støttende lærer som er tolerant overfor elevenes egne initiativer og motiver, forbedrer elevenes læring både i skolefag og på områder som selvtillit, autonomi og motivasjon (Nordenbo, mfl., 2008:53). I tillegg minsker forstyrrende atferd (Nordahl, 2000; Nordenbo, mfl., 2008:53).

Tidligere undersøkelser har vist at relasjonen lærer – elev påvirker elevenes opplevelse av undervisning, trivsel og atferd på skolen (Nordahl, 2000; Nordenbo, mfl., 2008). Dette kommer også klart til uttrykk hos informantene i denne undersøkelsen. En av lærerne fortalte hvordan hun bevisst trakk frem elevenes interesser og hobbyer når hun arbeidet med lærestoffet. En annen beskrev nytten av å kjenne den enkelte elevs læringsstil og utholdenhet. Det er i «egne» klasser, med elever de kjenner godt, at informantene opplever at den gode tilpassete opplæringen finner sted. Det er ingen uttalte teknikker eller knep informantene tar i bruk for å utvikle et godt læringsmiljø. Det er mer intuitivt. De vet hva som virker.

Noen av lærerne nevner en gruppe de kaller for de *utfordrende* elevene. De setter lærerne på prøve og er mer krevende å få gode relasjoner til. I tråd med funn fra andre undersøkelser forklares problematferden ut fra sosial bakgrunn eller elevens patologi (Hausstätter, 2007) og er i hovedsak individorientert (Nordahl, 2000). Ingen av informantene retter kritisk blick på egen undervisning eller vurderer en systemteoretisk forklaring. Derimot peker de på større voksentetthet som den beste løsningen for å møte utfordrende elever. De er bekymret over at deres oppmerksomhet blir ujevnt fordelt og at noen elever får lite oppmerksomhet.

Samarbeid om tilpasset opplæring Lærerne i undersøkelsen sier at det er lite samarbeid om tilpasset opplæring ved skolen deres. Det er tre grupper som blir trukket frem når informantene uttaler seg om samarbeid: kollegaer, foreldre og skoleledelsen.

Lærersamarbeid og kollegialitet har vært fremstilt som positive faktorer når det gjelder å utvikle lærerarbeidet og når endringer eller reformer skal iverksettes (Hargreaves, 1996; Lillejord, mfl., 2010; Wenger, 2004). I denne undersøkelsen går det frem at lærerne har lite samarbeid med kollegaer når det gjelder tilpasset opplæring. Alle lærerne jobber i team og har mange fellesmøter med resten av kollegiet, men disse beskrives nesten som «forstyrrende merarbeid» eller det Hargreaves (1996) omtaler som påtvunget kollegialitet. Bente sier:

kollegaene kan være veldig greie og de kan være et problem, men elevgruppen det er den som gir meg energi, og det er der jeg vil bruke tiden min

Lærerne ønsker å bruke mindre tid til fellesmøter og diskusjoner, og mer tid til å planlegge god undervisning. Dette bildet stemmer godt med resultatet i kartleggingen av lærernes arbeidstid som Tidsbrukutvalget beskrev i sin rapport til departementet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Våre informanter gir uttrykk for at planlegging av undervisning samt etterarbeid i stor grad skjer individuelt og på kveldstid; det vil si den tiden som er til overs når «alt annet er gjort». Tidligere studier (Lortie, 2002) har vist at strukturelle trekk gjør at lærere som yrkesgruppe er preget av konservatisme, presentisme og individualisme. Utsagn fra informantene i denne studien kan tyde på at dette til en viss grad fortsatt gjør seg gjeldende. De fleste gir uttrykk for at de vet lite om hva de andre lærerne gjør i sine klasserom. En sier med et hjertesukk: «Jeg tror alle lærere er individualister». Dette kan tyde på at læreryrket fortsatt er isolert, «privat» og preget av den lukkede dørs politikk.

Hargreaves (1996) peker på at det finnes mange former for samarbeid og kollegialitet, og alle er ikke nødvendigvis positive. Han trekker frem flere positive sider ved individualisme og mener det kan være en selvvalgt effektiviserende strategi i en hektisk hverdag (Hargreaves, 1996). Jeg opplever at lærere som gjør planleggingen alene, kan være et

slikt eksempel. Lærerne gir uttrykk for at strukturene rundt lærersamarbeidet drar i ulike retninger. Fellestid fremmer kollektivitet i overordnede skole spørsmål og prinsippssaker, men samtidig individualisme rundt selve undervisningen. Om strukturer blir den viktigste forklaringsmodell for den indre aktiviteten i skolen, vil oppmerksomheten i større grad rettes mot ytre forutsetninger og mindre mot lærernes undervisningspraksis.

Nesten alle lærerne nevner foreldrene som sin viktigste samarbeidspartner når det gjelder tilpasset opplæring. Lærerne ønsker å møte foreldrene tidlig, for å avklare forventninger, utveksle informasjon og etablere et godt grunnlag for samarbeid. Sammenheng mellom et godt hjem-skole-samarbeid og faglig og sosial utvikling er godt dokumentert (Nordahl, 2000; 2007). Foreldrestøtte i hjemmet er for eksempel positivt for relasjonene mellom elevene, mellom elevene og læreren og for elevenes trivsel i skolen (Nordahl, 2000; 2007). Den positive innstillingen til foreldresamarbeid gjelder også lærerne på ungdomstrinnet. Disse lærerne mente at en del foreldre tror at elever i ungdomsskolen er så store at de klarer seg selv, og ikke trenger foreldrenes hjelp. Derfor legger lærerne vekt på at foreldrene fortsatt er viktige og viser hvordan de kan støtte barnas skolegang.

Lærerne opplever ikke at de samarbeider godt nok med skoleledelsen eller at det er en felles strategi for tilpasset opplæring ved deres skole. Flere hevder at ledelsen er mest opptatt av de administrative og rapporterende sidene ved tilpasset opplæring, og mindre opptatt av de praktiske sidene. Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker at sporene etter ledelsen stopper ved terskelen til klasserommet (Imsen, 2003). Lærerne vurderer ledelsens rolle ulikt. Noen mener at «slik må det være», mens andre er lite tilfreds med ledelsens praksis på dette området.

Samlet sett går det frem av undersøkelsen at lærerne samarbeider lite om tilpasset opplæring. Dette skjer til tross for at de har en positiv innstilling til samarbeid og at de har mer felles møtetid enn tidligere. Det ser ut som om de pedagogiske kjerneoppgavene, planlegging og gjennomføring av undervisning, fortsatt er den enkelte lærers individuelle ansvar.

Konklusjon

Lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen, er positivt opptatt av tilpasset opplæring og ser det som et kjernep prinsipp i lærerarbeidet. Etablering av gode relasjoner til foreldrene, elevene og utvikling av positive læringsmiljø beskrives som særs viktige sider ved tilpasset opplæring. Det er imidlertid lite samarbeid om tilpasset opplæring. Til tross for at lærerne har fellesmøter og samarbeidstid, er det i stor grad den enkelte lærer som alene planlegger, gjennomfører og evaluerer tilpasningen i undervisningen. Informantene sier de vet lite om hvordan andre lærere underviser, og at skoleledelsen i liten grad kjenner til hva som skjer i timene generelt. Slik får man inntrykk av at den individuelle og «privatpraktiserende» lærer fortsatt rår grunnen i skolen.

Undersøkelsen bygger på en liten gruppe lærere og gir ikke grunnlag for generalisering. Likevel viser resultatene noen tendenser i håndtering av tilpasset opplæring som det kan være interessant å undersøke nærmere. Det som kjenne-tegner skolene, er at strukturene binder lærernes oppgaver og tid til andre ting enn undervisning og tilpasset opplæring, og at individuelt lærerarbeid er en strategi som velges for å få ting gjort mer effektivt (Hargreaves, 1996). Det kan synes som om dette er en viktig grunn til at tilpasset opplæring har svært ulik utforming fra skole til skole.

NOTER

- 1 77 % av dem som mottok spesialundervisning i 2008, fikk dette alene eller i liten gruppe (NOU 2009:18:67).
- 2 Opplæringslovens §1-3 første del sier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.»
- 3 Kartleggeren er et digitalt kartleggings- og rådgivningsverktøy for testing av elevenes faglige nivå i norsk, engelsk og matematikk. Kartleggeren genererer så individuelle arbeidsplaner (IAP-er) til alle elever.
- 4 Sju av de åtte klassene har fra 1 til 5 elever med egen IOP.
- 5 Informasjonen er bare basert på det lærerne selv sier de gjør. Ingen observasjoner er gjort. Imsen (2003) viser at gjennomføringen av tilpasset opplæring i praksis ikke samsvarer med lærernes ideal på formuleringsplanet, eller med det de sier at de gjør i praksis. Elevene og uavhengige observatører opplever differensiering sjeldnere enn lærerne. Det kan synes som om de har ulik opplevelse av det som skjer i undervisningen.

LITTERATUR

- ARFWEDSON, G.** (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tano.
- BACHMANN, K. E. OG HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- BERG, G.** (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BJØRNSRUD, H.** (2004). *Forskermøte med en fortellende skole*. Avhandling til dr.polit.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- BJØRNSRUD, H. OG NILSEN, S.** (red.) (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BOURDIEU, P.** (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- BRINT, S.** (2006). *Schools and societies*. California: Stanford University Press
- COHEN, L., MANION, L. OG MORRISON, K.** (2007). *Research Methods in Education*. 6th edition. London: Routledge.
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen.
- DALE, E.L. OG WÆRNESS, J.I.** (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen: rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ENGELAND, Ø.** (2000). *Skolen i kommunalt eie: politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Avhandling (dr.polit.). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- ENGELSEN, B. U.** (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1 fra analyse av reformen Kunnskapsløftet (ARK). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- FEVOLDEN, T. OG LILLEJORD, S.** (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FUGLESTAD, O.L.** (1993). *Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- FYLLING, I.** (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- FYLLING, I. OG RØNNING, W.** (2007). *Modellutvikling eller idédugnad?: en studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»* NF-rapport nr. 6. Bodø: Nordlandsforskning.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HATCH, J.A.** (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- HAUG, P.** (2004). Om tilpasset opplæring: analyse av tilstanden i grunnskulen I: *Skolepsykologi* 4, 3–21.
- HAUG, P.** (2006). *Begynnarundervisning og tilpassa opplæring I: Haug, P. (red.): Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag A/S.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HÅSTEIN, H. OG WERNER, S.** (2003). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IMSEN, G.** (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- IMSEN, G.** (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen I: Imsen, G. (red.): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JENSSEN, E. S. OG LILLEJORD, S.** (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- KJÆRNSLI, M.** (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KLETTE, K.** (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 344–358.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/Documents/Rapport%20fra%20Tidsbrukutvalget.pdf>
- KVALE, S. OG BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIE, S.** (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- LILLEJORD, S., MANGER, T. OG NORDAHL, T.** (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LORTIE, D. C.** (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- LUHMANN, N.** (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag
- LUNDGREN, U. P.** (1984). «Ramfaktorteorins» historia. *Skeptron*, 1, 69–81
- NIELSEN, H. B.** (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NILSEN, S.** (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NILSEN, S.** (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr.polit.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- NORDAHL, T.** (2004). Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter I: *Skolepsykologi*, 4, 23–34.
- NORDAHL, T.** (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2008). Spesialundervisning – et empirisk bilde I: Madssen, K-A (red.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- NORDAHL, T. OG HAUSSTÄTTER, R. S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med sær-*

Barn og unge med Tourettes syndrom

AV KIRSTEN FLATEN

De fleste kjenner til Tourettes syndrom (TS), og mange forbinder det med bevegelser og ord som dukker opp i situasjoner der det ikke helt passer inn. For noen er TS synonymt med en språkbruk som får de fleste av oss til å rygge litt. Forfatteren siterer en person med TS som forteller at «andres reaksjoner er verre enn ticsene i seg selv», og legger til at TS er «tilskuernes sykdom». Men det er kun et fåtall av de som har TS som har så mye og merkbare tics. TS kommer til uttrykk på langt flere og mindre merkbare måter. Lettere tilfeller av tilstanden vil trolig ikke bli gjenstand for noen diagnostisk oppmerksomhet.

TS var helt til frem på 1980-tallet regnet som svært sjelden, og Kvilhaug påpeker at man ikke helt har klart å finne hvor hyppig TS er. Her vises til tall mellom 0,4 – 4 %, og forfatteren anslår at ca. 1 % av barn og unge i alderen 5–16 år har tilstanden. I den alderen skal barn og unge gjennom skolesystemet, med de krav til konformitet dette stiller, og effekten av TS på læring og atferd blir dermed tydeliggjort. Kvilhaug viser en lang liste med tics, der mye kan være vanskelig å skille fra tvang, selvskading eller tegn på at barnet ikke hører etter. Noen tics er svært merkbare, som å berøre egne eller andres kjønnsorgan, og noen tics kan være ganske usynlige, som å bevege tærne. TS kan også være direkte invalidiserende i forhold til skolefag, eksemplifisert ved Tom på 7 år som assosierte vokaler med blod og død

skilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NORDENBO, S. E. MFL. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: en systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2003:16). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NYGREN, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

OPHEIM, V. (2004). *Equity in education: country analytical report: Norway*. Oslo: NIFU STEP.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd. edition. London: Sage Publication.

PIHL, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

SILVERMAN, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.

SOLLI, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SOLSTAD, K. J. OG RØNNING, W. (2003). *Likeverdig skole i praksis: synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2011a). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 6 Elevar med morsmåls- og særskild norskopplæring. Skoleåra 1995/96-2010/11*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2011-02-18-07.html>.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2011b). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 3 Elevar med spesialundervisning, tal og del. Skoleåra 2007/08-2010/11*. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-02-18-03.html>.

ST.MELD. NR. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfold – krevende – relevant*.

ST.MELD. NR. 11 (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*.

SØRLIE, M.-A. OG NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: NOVA.

VIBE, N., AAMODT, P. O. OG CARLSTEN, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.

WENGER, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

WERNER, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Avhandling for graden ph.d. Oslo: Universitetet i Oslo.

WIDERBERG, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

og selvsagt ikke ville ha noe med den typen bokstaver å gjøre.

Boken går gjennom vokale og motoriske tics, som er en uunngåelig del av TS. Kvilhaug setter TS inn i et system der hun forklarer gjennom å vise til hjernefunksjoner og hvordan disse kan knyttes til TS. Her linkes TS ikke kun til tics, men også til den emosjonelle effekten TS har på motivasjon og atferd. Og det er vel kanskje dette som gjør TS til en slik vanskelig tilstand, både for den som skal leve med TS, og omgivelsene. Den fører til en sosial sårbarhet som er vond å få beskrevet. Det kommer tydelig frem at barn og unge med TS ofte har sosiale vansker. Det er lett å skjønne at barn som for eksempel ikke kan ta i noe andre har tatt på, får vansker med å delta i lek, eller når barnet med TS ikke klarer å la være å herme etter vennene.

Kvilhaug vier et kapittel til emosjonelle problemer som ofte forekommer sammen med TS. Her vises det til at depresjon og angst slett ikke er ukjent for barn og unge med TS, og at kartlegginger har påvist høy hyppighet av disse lidelsene hos barn og unge med diagnosen TS. 44 % har generalisert angstlidelse, en type angst som best kan beskrives som «en stadig uro for stort og smått» (Nils Ferlin). Selvskading finner man også, og det ser ut til å være en sammenheng mellom sterk grad av TS og selvskading, og en overlapping til tics.

Boken gjennomgår også tilstander som ofte forekommer sammen med

TS, som ADHD, tvangslidelser og ritualer. En nøktern oppsummering sier at TS alene ikke behøver å ha så stor effekt på barnet, men at hver tilleggsforstyrrelse vil øke vanskebildet, betegnet som en «cocktail av diagnoser». Beskrivelser av barn med det som for utenforstående fortoner seg som raserianfall som kommer som «lyn fra klar himmel», viser hvor tydelig det å ha TS kan føre til at barn og unge blir uglesett i omgivelsene. Her har Kvilhaug mange eksempler, fra barna som slipper alt løs overfor medelever og skolepersonale, eller der raseri blir samlet opp gjennom skoledagen og tas ut i hjemmet slik at foreldre og søsken får unngjelde for all oppsamlet frustrasjon.

Boken har flere kapitler viet til tiltak, både i forhold til skole, hjem og behandlingstenkning. Foreldrene har en stor oppgave i det å oppdra og støtte barn som har en kronisk lidelse, og det tydeliggjøres at det ikke alltid er lett. Det er to kapitler som er viet oppfølging og tilrettelegging i skolen, både på overordnet nivå i forhold til læreplanverket og mer direkte på individuelle tiltak. Tankevekkende er det med eksemplene på de svært flinke elevene med TS, som kan bli fra seg av raseri om ikke alle karakterer er på topp. Mest plass får dog tiltak der elevene trenger noe ekstra støtte og tilpasning.

Boken er lettfattelig skrevet og krydret med små beretninger om hvordan barn og unge sin TS kan

komme til uttrykk. Kvilhaug har tydelig en lang erfaringsbakgrunn i arbeid med barn og unge med TS, og deler erfaringer med leserne der det passer inn. Litteraturlisten er rikholdig, og for den som vil fordype seg i tema, er det mye å hente her. Gjennom teksten er det også lagt inn forslag til videre lesing.



Gidske Kvilhaug
BARN OG UNGE MED TOURETTES
SYNDROM
Kommuneforlaget, 2011
ISBN: 9788244620307
176 sider



ÅSNES KOMMUNE

- miljøbevisst og inkluderende

2. gangs utlysning

LEDER

Åsnes kommune skal fra 1. januar 2012 tilsette ny leder, og søker primært en fagperson med kompetanse som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Det er mulighet for andre med annen utdanning og erfaring å søke. Den som tilsettes må ha bred testkompetanse, ha gode samarbeidsevner og erfaring fra lignende arbeid. Lederkompetanse og ledererfaring er viktige kvaliteter.

For ytterligere opplysninger om stillingen kan leder, PPT, Kirsten Wolden (tlf. 62 95 67 43) eller kommunalsjef Tor Frigård kontaktes (tlf. 62 95 66 23) tor.frigard@asnes.kommune.no.

Se www.asnes.kommune.no for fullstendig stillingsutlysning.

Søknadsfrist: 30. september 2011

Søknad kan sendes som e-post til post@asnes.kommune.no eller til Åsnes kommune, Rådhusgt. 1, 2270 Flisa

Åsnes kommune, 2270 Flisa



Hamar kommune

www.hamar.kommune.no

Hamar kommune har egen logopedtjeneste som er en del av Spesialpedagogisk team. Teamet er lokalisert i Hamar rådhus.

Logoped i Hamar

Hamar kommune søker logoped i 100 % fast stilling. Virkefeltet er barnehage og grunnskole. Kvalifikasjonskrav: Logoped med bakgrunn som lærer eller førskolelærer. Hamar kommune tilbyr gode faglige vilkår og fine muligheter til å holde seg faglig oppdatert.

Lønn etter avtale. Arbeidet innebærer kjøring til barnehager/skoler, og det er derfor nødvendig å disponere bil.

Søknadsfrist: 15.10.11. Søkere bes bruke elektronisk søknadsskjema via nettsiden www.hamar.kommune.no/ledigestillinger

Ved tilsetting kreves politi- og tuberkulinattest ikke eldre enn 3 mndr. Spørsmål kan rettes til leder av teamet Bjørg Larsen, tlf. 62 51 05 19. Mob. 97 64 73 38.

SOSIAL OG FØREBYGGJANDE TENESTER



STORD
KOMMUNE

Stord er ein kommune i vekst og utvikling. Byen Stord har ca. 18 000 innbyggjarar, er regionsenter i Sunnhordland og ligg mellom Bergen og Stavanger.

PP-RÅDGJEVAR (ID 598)

Det er ledig stilling som PP-rådgjevar med 50% leiarfunksjon.

Fullstendig informasjon om stillinga finn du på www.stord.kommune.no

Søknadsfrist: 23.09.11

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2011

	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	03. januar	21. januar
2	01. februar	18. februar
3	03. mars	25. mars
4	26. april	13. mai
5	19. mai	10. juni
6	08. august	26. august
7	01. september	23. september
8	29. september	21. oktober
9	27. oktober	18. november
10	14. november	09. desember



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

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

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **May Lise Kismul** er utdannet førskolelærer og spesialpedagog. Hun arbeider pr. i dag som støttepedagog ved Pedagogisk fagsenter/ PPT, Årstad i Bergen. Hun har barns atferdsvansker som spesialfelt og brenner for å styrke barns opplevelse av mestring og et positivt selvbilde. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Kenneth Larsen, Anne Elkrheim, Merete Haugen** og **Kate Alice Mandal-Hergot** er alle ansatt ved Glenne regionale senter for autisme med tidlig og intensiv opplæring til barn med autismespekterforstyrrelser og deres familier. **Kristin Halvorsen** (SV) er kunnskapsminister. **Børge Holden** er psykologspesialist og dr. philos. Han arbeider i Habiliteringstjensten i Hedmark og i Stavanger kommune, og har skrevet flere fagbøker og en rekke artikler. **Nils Kaland** er dr.polit. i psykologi og førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer, avd. for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap. Han har skrevet flere artikler og bøker om autisme og Aspergers syndrom. **Eirik S. Jensen** er cand.polit. i pedagogikk, høskolelektor i pedagogikk og stipendiat ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning og idrett. Han er nå i ferd med å avslutte sitt doktorgradsarbeid der temaet er tilpasset opplæring. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og på Høgskolen i Sogn og Fjordane. Gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet har hun vært spesielt opptatt av sjenanse og sosial angst.

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

En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter: Anne Arnesen og Wilhelm Meek-Hansen arbeider ved Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis. Fra mating til samspising: Ena Caterina Heimdahl og Turid Horgens artikkel handler om hvordan vi fremmer det gode måltidet for barna med de største og mest sammensatte vanskene. Relasjonell visuell oppmerksomhet: Tove Arntzen Andrew har skrevet en artikkel om hvordan man kan stimulere til synsaktivitet for små barn med synshemming og flere funksjonsnedsettelse. Barns stemme i spesialpedagogisk forskning: Reidun Tangen presenterer i sin forskningsartikkel en kartlegging av doktoravhandlinger ved Institutt for spesialpedagogikk fra 1990–2009.