



**Barn med ASD i barneskolen**





Redaktør: Eldri Essén Ytterland  
Forfatter: Harald Martinsen  
Illustrasjoner: Elfrid Emilia Moen  
Design: Jarle Johannessen  
Trykk: nxt graphic  
Oslo, april 2014

Utgiver:  
Autismeforeningen i Norge  
Utgitt med midler fra UDir  
Hefte kan bestilles fra Autismeforeningen i Norge  
[www.autismeforeningen.no](http://www.autismeforeningen.no)



## Forord

Autismeforeningen har utarbeidet en serie av fire hefter, som beskriver det pedagogiske tilbudet til barn og ungdommer med ASD – *Førskolebarn med ASD, Barn med ASD i barneskolen, Ungdom med ASD i ungdomsskolen og Ungdom med ASD i videregående skole.*

**Målgruppen** er i første rekke pårørende til barn og ungdommer med ASD, pedagogisk personale og andre som er involvert i arbeidet for diagnosegruppen.

**Hensikten** er å gi kortfattet informasjon om diagnosegruppen og hva et godt pedagogisk tilbud til gruppen inneholder. Til tross for at Rett syndrom faller inn under ASD diagnosen, er imidlertid ikke skoletilbudet til jenter med Rett syndrom inkludert i heftene.

For ytterligere beskrivelse og diskusjon av tilbudet til barn, ungdommer og voksne med ASD anbefales: Martinsen m. fl. (2014): *Pedagogiske og behandlingsmessige problemer hos barn og unge med ASD*. Oslo: Gyldendal, og Martinsen m. fl. (2006/2015): *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal. Revidert utgave, Gyldendal.

Seriens redaktør er Eldri Ytterland. Dette heftet er *Barn med ASD i barneskolen*, som er forfattet av Harald Martinsen.



## Innhold

<b>1 Barn med ASD</b>	<b>5</b>
1.1 Dimensjoner, kjennetegn, særtrekk	5
1.1.1 De tre sentrale dimensjonene	5
1.1.2 Autistiske forståelsesvansker	8
1.1.3 To funksjonelle undergrupper av barn med ASD	9
1.1.4 Psykiske vansker	9
1.1.5 Typiske ASD-vansker	10
<b>2 Barneskolen</b>	<b>11</b>
2.1 Møtet med skolen	11
2.2 Innholdet i skoletilbudet	12
2.2.1 De sentrale ASD-tiltakene	12
2.2.2 Strukturering	12
2.2.3 Språkopplæring	14
2.2.4 Forholdet til jevnaldrende og sosial deltakelse	17
2.3 Formidling av lærestoffet	18
<b>Litteratur</b>	<b>21</b>





# 1 Barn med ASD

## 1.1 Dimensjoner, kjennetegn, særtrekk

### 1.1.1 De tre sentrale dimensjonene

ASD er en gjennomgripende funksjonshemning som påvirker de fleste sentrale utviklingsområder – persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill, sosial utvikling, kognitiv utvikling og utvikling av språk – og som på alle alderstrinn fører med seg utfordringer og belastninger på de aller fleste livsområder. Ingen deler av livet forblir uberørt, men forstyrrelsene uttrykker seg ulikt avhengig av funksjonsnivå og alder.

Funksjonshemningen varer livet ut, men omfanget av forstyrrelsene, generelt funksjonsnivå og tilegnelse av funksjonelle ferdigheter påvirkes i stor grad av god opplæring og kontinuerlig tilrettelegging av behandlingstilbudet. Tre dimensjoner, gjerne kalt ”den autistiske triaden”, er sentrale i beskrivelsen av ASD:

- I. Omfattende språk og kommunikasjonsvansker
- II. Spesielle utfordringer med å omgås andre mennesker
- III. Merkverdige reaksjoner på omgivelsene

De fleste barn med ASD begynner å snakke og bruker etter hvert primært tale som sitt morsmål, gjerne etter en periode med forsinket tale. De som har de største språk- og kommunikasjonsvanskene er å betrakte som språkløse. Internasjonalt regner man med en forekomst på 40-60 prosent språkløshet. I Norge er det en vesentlig lavere forekomst på omlag 10-20. De språklig bestfungerende barna med ASD har gode formelle språkferdigheter med stort vokabular, god grammatikk, tilfredsstillende uttale og evne til å uttrykke ønsker, tanker og meninger. Språkvanskene deres er pragmatiske, det vil si knyttet til forståelse og bruk av språket. Disse språklig høytfungerende barna med ASD utgjør omlag 35-45 prosent. Mellom disse ytterpunktene er det barn som alle sliter med å få mening i språklige utsagn og



som varierer fra å bruke noen få til mange ord og tegn språklig. Noen av dem har enkle setninger. Faste fraser, stereotype ytringer og ekkotale er vanlig.

Språkløse barn med ASD forsøker vanligvis ikke bevisst å kompensere med å bruke andre, ikke-språklige måter å kommunisere på, slik som andre barn med store språkvansker gjerne gjør. De kommuniserer svært dårlig og utvikler ikke vanlig bruk og forståelse av ikke-språklig kommunikasjon, slik som andre barn. Ansiktsuttrykkene og kroppsspråket deres er vanskelig å tolke for andre, og selv forstår de ikke andres ikke-språklige uttrykk for følelser og intensjoner. Barn med ASD blir derfor avhengig av at nærpersionene er ekstra tydelige i sin kommunikasjon og at de forstår dem godt nok til å tyde deres uvanlige kroppslige gester og mimikk.

Ofte blir mennesker med ASD oppfattet som usosiale og uinteresserte i andre mennesker. Alle barn med ASD har avvik knyttet til sosial omgang med andre mennesker, blant annet mangelfulle sosiale ferdigheter og dårlig sosial forståelse. De melder seg gjerne ut i sosiale sammenhenger. Mange tar sjelden kontakt med andre enn foreldrene og andre nærpersioner som de liker godt, kommuniserer relativt lite og foretrekker ofte å holde på med ting de er interessert i. Barn med ASD har særskilt store vansker med å omgås jevnaldrende og skiller seg ut fra vanlige barn. De faller ut av barnekulturen og oppleves som påfallende. De har andre interesser enn barn flest, virker sære og har gjerne et påfallende og rigid atferdsmønster. Fordi de ofte ikke skjønner det andre snakker om og ikke forstår de sosiale spillereglene, kan de bli tause og virke mutte. Sosialt samvær kan være så anstrengende for dem at de jevnlig trenger å trekke seg tilbake. De aller fleste er imidlertid opptatt av andre barn og vil føle tilhørighet til jevnaldrende, hvis samværet blir tilrettelagt ut fra deres forutsetninger.



De språklig mest høytfungerende av barna med ASD er vanligvis i 7-8-årsalderen når spørsmålet om hva det er med dem selv som gjør dem annerledes begynner å oppta dem. For de fleste av dem er det spesielt viktig ikke å dumme seg ut eller være dårligere enn sine jevnaldrende.

Merkverdige reaksjoner på omgivelsene viser til at barn med ASD oppfatter og reagerer påfallende og annerledes på det som skjer og folk gjør. Blant annet reagerer de ofte negativt på nyhet, er meget opptatt av at ting skjer på samme måte og i samme rekkefølge og liker at ting har sin faste plass. Det er vanlig at barn med ASD er sterkt opptatt av hva de skal gjøre i løpet av dagen, hvor de skal være og hvem de skal være sammen med. Ofte spør de om igjen og om igjen om dette til tross for at de allerede har blitt fortalt det, slik at nærpersionene opplever dem som masete. Dette kalles *strukturopptatthet*. Brudd på strukturen eller faste rutiner kan føre til sterke negative reaksjoner og ofte til at det blir umulig å gjennomføre aktuelle gjøremål. Dette kalles *strukturavhengighet*. Omlag en fjerdedel av barna med ASD er i stor grad avhengig av strukturering for å kunne gjennomføre sine daglige aktiviteter og gjøremål. I ustrukturerte situasjoner, ved brudd på faste rutiner og når forventningene deres blir brutt, reagerer mange barn sterkt negativt. Hvilken reaksjon barnet får varierer avhengig av temperament, personlighet og tidligere historie. Noen reagerer med frustrasjon, sinne og utfordrende atferd, mens andre blir oppgitte, passiviserte og depressive. Strukturering fjerner ubehag og gir en opplevelse av å ha kontroll.

Stereotypier, et repeterende atferdsmønster, rigiditet og særinteresser er også inkludert i merverdige reaksjoner på omgivelsene. For barn med ASD kan særinteressene være så sterke at de styrer mye av dagliglivet og samværet med andre.



## 1.1.2 Autistiske forståelsesvansker

Omfattende forståelsesproblemer utgjør kjernen i hverdagsproblemene hos barn med ASD. En beskrivelse av ASDs forståelsesvansker er vist i Tabell 1.

Tabell 1. Autistiske forståelsesvansker

Tabell 1. Forståelsesproblemene

Karakterisering
1. Bokstavelig forståelse av hva folk sier og regler for sosial atferd
2. Filtreringsproblemer; oppfatter og legger merke til andre ting enn hva andre gjør i samme situasjon
3. Skjevt fokus; opptatt av, interessert i og vurderer andre forhold som viktige enn hva andre gjør
4. Vansker med å forholde seg til flere ting som foregår samtidig
5. Vanskeligheter med å forholde seg til uuttalte forhold

Etter Martinsen og medarbeidere (2006)

Barn med ASD forstår gjerne ikke den sosiale konteksten og har en "bokstavelig" forståelse av det som blir sagt og av blant annet sosiale regler. Forståelsen deres er avhengig av presise og konkrete kriterier, og de har blant annet vansker med å forstå språk brukt i overført betydning, flertydige ord og ord som har en uklar referanse. Forståelsesproblemene gjør at barn med ASD som regel trenger klare kriterier, definisjoner og standarder. De blir opptatt av hva som er rett og rettferdig, fokuserer på å gjøre ting på rett måte, følger regler til punkt og prikke, blir bokstavtro, tar ting på ordet og får en pedantisk væremåte. De framstår gjerne som uflexible og rigide. Disse særtrekkene, som ofte går sammen med forståelsesvansker, har også glidd inn og blitt en del av det som oppfattes som typisk for ASD. Det finnes en prototypisk forestilling av hva autisme er, hvor mangelfull sosial forståelse, færre sosiale interesser, dårlige sosiale ferdigheter, nedsatt empati, fjernhet, rigiditet, bokstavelighet og pedanteri står sentralt.

Mennesker i autismspekteret har på grunn av sine forståelsesvansker problemer med å forstå det som er usynlig eller implisitt. De hviler sin forståelse av verden på det som er synlig, konkret og åpenbart.

De formene for forståelse som barn med ASD har problemer med, utvikles gradvis hos vanlige barn. Barn under tre og et halvt år har for eksempel liten forståelse av

språk i overført betydning. Tilsvarende forståelsesproblemer som hos mennesker med ASD finner man igjen også hos andre kliniske grupper, blant annet hos barn med spesifikke språkvansker og mennesker med hjerneskader.

## 1.1.3 To funksjonelle undergrupper av barn med ASD

Barn med ASD skiller seg i to funksjonelt ulike grupper avhengig av hvorvidt og i hvilken grad de prøver å bli del av en vanlig barnekultur. Barna i den første gruppen, Gruppe I, kan ofte være meget motiverte for å delta i aktiviteter med jevnaldrende. Men allikevel aspirerer hverken de selv eller nærpersonene til at barna i denne gruppen skal oppnå selvstendighet i voksen alder. Gruppe I har liten eller ingen kunnskaps- eller ferdighetsmessig gevinst av å følge undervisningen i en vanlig klasse. Allikevel finnes det skrekkeksempler på at ungdommer i Gruppe I blir satt inn i en vanlig klasse; oftest utelukkende av økonomiske grunner. Slik praksis bør man være på vakt mot. Gruppe I har behov for hjelp og støtte fra det offentlige hjelpeapparatet på alle viktige livsområder og gjennom hele livet.

Gruppe II, som hovedsakelig består av barn med meget gode formelle språkferdigheter, kjemper som regel for å være upåfallende og "normale" – uten at de helt ut forstår hva som skiller dem selv fra jevnaldrende skolekamerater. Livet deres preges imidlertid av daglige nederlag og opplevelser av å falle utenfor. For Gruppe II er det som regel viktigst at de følger en vanlig klasse med ordinær undervisning. Innholdet i skoletilbudet for bør være likt det som deres klassekamerater har, slik at jevbyrdigheten blir understreket. Det er imidlertid nødvendig at *didaktikken* – den pedagogiske tilretteleggelsen og de metodene som blir brukt i undervisningen – , blir tilpasset behovene barn med ASD har til oversikt, klarhet og oversiktighet. Didaktikken må tilpasses kravene som de autistiske forståelsesproblemene setter til klarhet og presisjon i kommunikasjon, utarbeidelse av oppgaver og samværsform. For beskrivelse av elementene i en tilfredsstillende undervisning av språklig høytfungerende ungdommer med ASD, se Martinsen og medarbeidere (2006, 2015).

## 1.1.4 Psykiske vansker

ASD fører til store belastninger. De daglige tilpasningsproblemene, påkjenningene som forståelsesvanskene fører med seg, er alltid store. Barn med ASD er ofte trøtte og utkjørte. Mange får søvnvansker, spiseproblemer, magesmerter, hodepine, konsentrasjonsproblemer og uro. Den store belastningen bidrar også til at forekomsten av psykiske lidelser er langt høyere hos barn med ASD enn hos barn flest. Særlig er det høy forekomst av angst og depresjon.



Engstelse og angst – særlig sosial fobi – preger tilværelsen til mange barn med ASD. De holder seg mye for seg selv, og den sosiale fobien gjør det særs vanskelig å forholde seg til mange mennesker og sosiale krav. For barn med sosiale fobiske angstproblemer er det sterkt ulystbetont å oppleve at andres oppmerksomhet blir rettet mot dem. Mange barn med ASD reagerer for eksempel sterkt negativt på at jevnaldrende ser på dem, spesielt når de mislykkes med å løse oppgaver som blir gitt dem eller at de i egne øyne dummer seg ut på annen måte. Angstproblemer henger sammen med et medfødt engstelig temperament og viser seg vanligvis klart i 7-8 års alder.

### 1.1.5 Typiske ASD-vansker

Noen vansker forekommer hos de fleste barn med ASD uten å inngå i de diagnostiske kjennetegnene på diagnosen. Disse vanskene kan kalles *typiske* ASD-vansker (Se Martinsen og medarbeidere, 2014). De tre typiske ASD vanskene er vist i Tabell 2.

Tabell 2. Typiske vansker hos barn med ASD

Vanske
Stress
Hypersensitivitet
Store dagsformsvingninger

Mer enn 80% har minst én biologisk og omlag 20% minst én situasjonell stressor, det vil si utløser av stress. Biologiske og situasjonelle stressorer overlapper noe. Samlet er forekomsten av biologiske og sosiale stressorer meget høy for omlag 86 % av ASD-befolkningen (Martinsen og medarbeidere, 2014). Høy grad av sans-evårhet og opplevelse av sansestimulering som ubehagelig, forekommer hos nær tre fjerdedeler av barn med ASD. Om lag halvparten av ASD-befolkningen har dagsformsvingninger som er store nok til at det kreves et alternativt innhold i de dagene hvor formen er dårlig. De som er ansvarlige må tilpasse hverdagens belastninger til hva personen kan tåle å utsettes for.

## 2 Barneskolen

### 2.1 Møtet med skolen

Møtet med skolen er to-delt for barn med ASD. På den ene siden innebærer skolestart et kontinuitetsbrudd og medfører endringer i hvem personen omgås med til daglig og i det fysiske miljøet hvor personen befinner seg. Hverdagen får nye aktiviteter og det oppstår nye krav til sosiale ferdigheter. Hvis skolestarten ikke blir tilstrekkelig forberedt, kan den ofte medføre en krise kjennetegnet av store atferdsvansker, bortfall av tidligere lærte ferdigheter og vantrivsel. I de alvorligste tilfellene kan kontinuitetsbruddet føre til selvskading og dyp fortvilelse. På den annen side er skolen mer strukturert enn førskolen. Dette passer barn med ASD godt, og gjennomsnittlig øker overgangen til skolen trivselen deres.

Vanskeligst er det å møte jevnaldrende skolekamerater. Barn med ASD har vanskelig for å omgås jevnaldrende, og de støtes ut av barnemiljøet. Verst er det for gruppe II, som ønsker å være som de andre og ikke forstår hva som gjør dem påfallende i andre barns øyne. Voksne språklig høyt fungerende mennesker med autisme og Asperger syndrom forteller ofte at skoletiden var den vanskeligste perioden i deres liv.



## 2.2 Innholdet i skoletilbudet

### 2.2.1 De sentrale ASD-tiltakene

Det er tre typer tiltak som barn med ASD alltid trenger og som er *de sentrale ASD-tiltakene*:

1. Struktureringstiltak for å skape oversikt og kontroll
2. Språk og kommunikasjonsopplæring
3. Økning og sikring av sosial deltakelse

De sentrale ASD-tiltakene utgjør kjernen i behandling og opplæring av barna. De tiltak-ene som settes inn for å avhjelpe eller forebygge typiske ASD-vansker består i første rekke av de sentrale ASD-tiltakene. Det beste eksemplet på dette er tiltak rettet mot stress, hvor de sentrale tiltakene blir brukt for å redusere de daglige belastningene som kan føre til stress. Spesifikke tiltak mot stress består i første rekke av ulike former for stressmestring. De sentrale ASD-tiltakene vil også til en viss grad fungere som generelle tiltak rettet mot sansevårhet. Dette fordi godt individuelt tilrettelagte generelle tiltak vil redusere ubehaget ved sansevårheten og øke toleransen for ubehagelige sanseinntrykk. Spesifikke tiltak mot sansevårhet er spesiell tilrettelegging.

### 2.2.2 Strukturering

Både skoletiden og resten av dagen bør bli bevisst strukturert på to ulike nivåer, kalt:

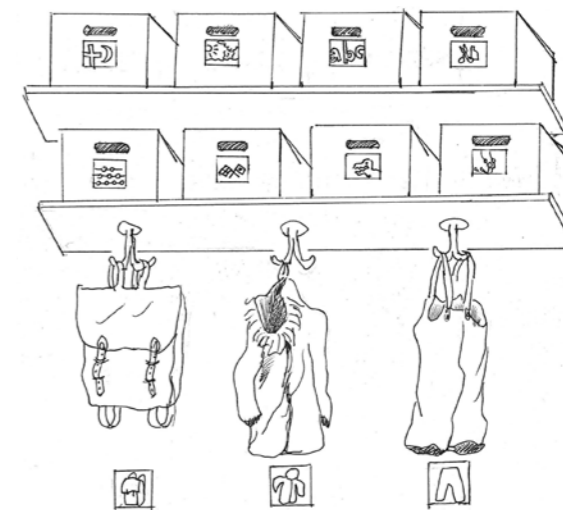
1. Rammestruktur
2. Situasjonsstruktur

Rammestruktur brukes om inndelingen av de ulike øktene – situasjoner, hovedaktiviteter – som dagen består av. En rammestruktur er således alltid til stede, om den er planlagt eller ikke. Ved å lage en systematisk døgncartlegging ser en hvor mange og hvilke økter som er planlagte i løpet av et døgn. Det som skiller en planlagt fra en tilfeldig rammestruktur er hvor mange økter som a) gjentar seg med fast rekkefølge fra dag til dag, b) inneholder faste aktiviteter og c) har et målrettet innhold.

En planlagt rammestruktur er representert i en *dagsplan*. I så godt som alle skoletilbud for barn med ASD blir det utarbeidet en dagsplan for skoletiden som brukes

for å dekke barnets behov for oversikt og trygghet. Til forskjell fra en timeplan bør dagsplanen angi hva det konkret skal jobbes med i de ulike skoletimene – ikke bare hvilket fag det skal undervises i. Har for eksempel læreren planlagt at det skal arbeides med tre ulike oppgaver i en bestemt matematikk-time, bør de tre, konkrete oppgavene bli synliggjort i dagsplanen. Vanligvis er det lurt å planlegge rammestrukturen og lage en plan også for den tiden av døgnet hvor barnet ikke er på skolen. Barna er like opptatt og avhengig av å vite hva som skal skje hjemme og i fritiden som på skolen. Det samme gjelder det opplevde ubehaget knyttet til uvisshet om det som kommer til å skje. Hvor tett og detaljert rammestrukturen bør være avhenger av funksjonsnivå og individuelle særtrekk; i første rekke hvor strukturavhengige barna er. Generelt profiterer barna mer på en tett rammestruktur, jo dårligere språkferdigheter og større forståelsesproblemer de har. Dagsplanene kan ha høyst ulik utforming. Såvel tekst, fysiske objekter, bilder og grafiske tegn er ofte brukt som symboler på aktiviteter og gjøremål. Mange barn med ASD har god nytte av at planene er visualiserte.

Situasjonsstruktur er struktur som er innebygd i øktene rammestrukturen er sammensatt av. Man kan snakke om forskjellige grader av situasjonsstruktur. I de mest ustrukturerte situasjonene er det hverken fastlagt hvor barnet skal befinne seg, hvem andre som skal være tilstede eller hvilke aktiviteter som skal utføres. I de





mest strukturerte situasjonene er alt dette bestemt på forhånd, og situasjonen har i tillegg et definert opplæringsmål. Situasjonsstrukturering gjør det lettere å vite hva som skal skje og hva som er forventet, såvel av barn som av fagfolk og pårørende. En oversiktlig situasjonsstruktur er et godt verktøy for at barn med ASD skal forstå hverdagens situasjoner. I tillegg til at det gir dem oversikt og forutsigbarhet i hverdagen og mulighet til å vite hva de skal gjøre i de ulike aktivitetene, vet de etter hvert hva som forventes av dem og de kjenner reaksjonene til de voksne rundt seg. En plan som beskriver hvilke delmål barnet skal utføre i en fast rekkefølge for å gjennomføre en bestemt aktivitet i en bestemt situasjon, kalles en *aktivitetsplan*.

Et mål med struktureringen er at barn med ASD skal få *forventninger* til hva som skal skje og hva de selv skal gjøre. Framkomsten av forventningsreaksjoner er ofte det første holddepunktet på at struktureringen er vellykket, og at barnet har begynt å få oversikt. Det som gjerne skjer er at barnet får økt arousal, virker mer våken og blir oppmerksom på det som skjer. Noen ganger begynner barnet på en kommende aktivitet. Da har struktureringen ført til økt initiativ; – noe som ofte er et opplæringsmål. Planlagt fysisk tilrettelegging inngår i en situasjonsstrukturering. Hvis aktivitetene foregår på samme sted fra gang til gang og at materiale som blir brukt i aktiviteten blir oppbevart på et fast sted, øker forekomsten av forventningsreaksjoner

Sett fra lærerens synsvinkel kan tre ulike grader av situasjonsstruktur beskrives ut fra hva de på forhånd vet om barnas reaksjonsmønster og situasjonen. Læreren:

1. vet hva barnet kommer til å gjøre og kjenner opplærings situasjonen
2. vet hva barnet kommer til å gjøre, men kjenner ikke situasjonen
3. vet ikke på forhånd hva barnet kommer til å gjøre og kjenner ikke situasjonen, men vet hva hun skal gjøre når barnet viser ønsket atferd.

Hvis lærerene heller ikke vet hva de skal gjøre når målatferden opptrer, er situasjonen i praksis totalt ustrukturert.

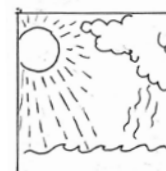
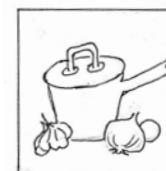
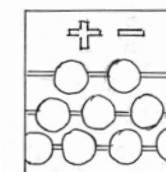
### 2.2.3. Språkopplæring


Alle barn med ASD har behov for å lære språklige ferdigheter på barneskolen. Gruppe I og II trenger imidlertid forskjellig undervisning. Gruppe II har behov for å forstå bedre hva andre prøver å formidle til dem og å lære funksjonell bruk av språket; det vil si pragmatiske språkferdigheter. Barna i Gruppe I profiterer

på ulike former for språkopplæring. Et hovedskille går mellom de som trenger tale trening og de som skal ha alternativ språkopplæring. En vesentlig undergruppe nyttiggjør seg ikke tale trening. Mange barn med ASD hindres alvorlig språklig fordi tale trening ble prioritert. Derfor fikk de ikke tidlig nok en egnet språkopplæring. Begrunnelsen for å gi tegnopplæring, er ønsket om å utvikle tale tidligere og å gi barnet og familien et kommunikasjonsverktøy i tiden før talen kommer. Hvilken språkform det trenes på bør være avklart før barna begynner på skolen. Allikevel skjer det ofte at barn som snakker dårlig – til og med barn som i praksis er språkløse – ikke har blitt trent i bruk av tegn i førskolealderen. Disse barna må både få opplæring i bruk av håndtegn eller grafiske tegn og supplerende kommunikasjon straks de kommer på skolen.

Gitt at barnet skal få alternativ språkopplæring og supplerende kommunikasjon, vet man ikke i utgangspunktet hvilken kommunikasjonsform som vil være best. Valget står mellom håndtegn – tegn som inngår i språket hos døve mennesker og andre håndtegn – eller grafiske tegn, – pictogrammer, PECS og Bliss. Eventuelt også Premack-brikker, som kan oppfattes både taktilt/haptisk og visuelt. I prinsippet er alle kommunikasjonsformene likeverdige. Språk kan utvikles like godt ved bruk av håndtegn som ved bruk av tale, og det er mange eksempler på at barn har utviklet språklig bruk også av grafiske tegn. Unntaket er bruk av bilder, som det i praksis er umulig å utvikle til språk.

I utgangspunktet er det allmenne målet at personen etter hvert skal kunne snakke. Derfor bør alltid en tegn-til-tale metodikk bli brukt. Det å lære tegnspråk først hindrer ikke framkomst av et muntlig språk. Tvert imot letter vanligvis bruk av manuelle eller grafiske tegn tilegnelse av senere tale. I valget av kommunikasjonsform og metode er det viktig å være praktisk og ikke styrt av ideologi. En praktisk regel er å velge den formen som det er lettest å gjennomføre en opplæring i. Hvis opplæringen er spesielt vanskelig å gjennomføre eller krever lang forberedelse i forberedende aktiviteter, bør man velge en annen kommunikasjonsform. Analyser av om barnet har en preferert auditiv, visuell eller taktil/haptisk stil er sjelden til noe hjelp.





I opplæring av supplerende kommunikasjon er det ofte i starten enklest å bruke objekter som symboler, for eksempel i en dagsplan. Fordi tegnene er planlagt å få en senere språklig funksjon, bør de skille seg klart ut fra bilder og annen visuell stimulering. Pictogrammer er gode i så måte. Strektegninger som PCS har mer likhet med objektene de skal symbolisere, men mange barn med ASD har hatt stor nytte av PCS. Bilder og fotografier er mindre egnede, siden de blir brukt i så mange ordinære sammenhenger og gjerne får en for partikulær mening. Ved bruk av grafiske tegn bør ordet for det tegnet symboliserer bli skrevet enten over eller under tegnet. Slik at det blir enkelt å kommunisere med barnet også for de som ikke kjenner tegnsystemene. Ulike kommunikasjonsformer kan bli på samme tid uten at dette forstyrrer språkutviklingen. I startfasen bør en imidlertid ikke bruke forskjellige tegn og ord med presis samme mening. Hovedmålet er at språkløse barn lærer hva bruk av språk innebærer. For barn som får opplæring i bruk av manuelle tegn eller tale, er det for eksempel vanlig å bruke grafiske tegn for å informere barnet om hva som skal skje i en økt eller når barnet skal velge mellom ting og aktiviteter. Mange barn med ASD kan benytte en kombinasjon av ord, manuelle tegn eller grafiske tegn i sin spontane kommunikasjon med andre.

De som lærer tegn før de lærer tale, får deretter vanligvis ord for de tegnene de har tilegnet seg, forutsatt at det blir en tegn-til-tale metode; – tegnene trekker ordene med seg. Altfor ofte fører framkomsten av ord til at tegnoppplæringen nesten umiddelbart blir avsluttet. Dette er en tabbe som vanligvis gjør at barnets språkutvikling stagnerer. Bruken av tegn-til tale bør fortsette så lenge som nye tegn fører til nye ord, og hos mange vil en slik læringseffekt vedvare lenge. I tillegg vil de fleste barn med ASD ha nytte av at omgivelsene benytter manuelle eller grafiske tegn som forståelseshjelp, selv om de har relativt gode språkferdigheter.

Både i tale og tegntrening bør det skilles klart mellom bruks- og forståelsestrening. Når barnet *braker* ord eller tegn, skal samtalepartneren forstå hva barnet uttrykker. Når barnet *forstår* bestemte ord eller tegn, er det samtalepartneren som snakker eller bruker tegnene og bestemmer hva som blir formidlet. I språkopplæring av barn med ASD bør brukstrening prioriteres før forståelsestrening. Det er to grunner til dette. Ofte forstår barn bestemte ord eller tegn uten å være i stand til å bruke dem. Ord og tegn som et barn har lært å bruke, vil barnet derimot også ha lært å forstå. I tillegg er det gjennom brukstrening at barnet lærer å kommunisere om egne ønsker og behov. Brukstrening fører således til økt initiativ og opplevd kontroll hos barnet med ASD.

Språkopplæring av i praksis språkløse barn bør starte med å synliggjøre hvorledes språket kan brukes til å kommunisere egne ønsker og behov. Dette betyr at språkopplæringssituasjonen må gjøre det tydelig hvem som er sender og mottaker av kommunikasjonen. Å formidle en slik forståelse av hva kommunikasjon innebærer kan gjøres gjennom bruk av en såkalt "alter-ego teknikk". En alter-ego teknikk forutsetter at to lærere samarbeider i opplæringen av barnet. Den første læreren står tett bak og hjelper barnet i rollen som sender. For eksempel ved å håndlede et tegn eller hviske barnet i øret det barnet skal si. Den andre læreren er mottakeren og reagerer på en naturlig måte på meningen i det som blir formidlet.

For Gruppe II er hovedmålet for språkopplæringen så langt som mulig å avhjelpe misforståelser og forvirring som skyldes autistiske forståelsesvansker. Det er svært vanskelig å avhjelpe forståelsesvanskene gjennom å gi direkte opplæring i bedre forståelse av sentrale forhold. Derimot er det gode erfaringer med trening på bestemte abstrakte ord som mangler en presis referanse og undervisning i meningen i figurative talemåter. Opplæringen bør fokusere på bruken av de aktuelle ordene og uttrykkene, gjerne med presisering av hva barnet skal gjøre. Indirekte fører gjerne slik undervisning til konkret bedret språkforståelse og derigjennom også til noe innvirkning på den generelle forståelsen.

## 2.2.4 Forholdet til jevnaldrende og sosial deltakelse

For å øke og sikre sosial deltakelse hos barn med ASD er det behov for en rekke tiltak. Målet er å øke trivsel og sosial deltakelse og bidra til å forebygge sosiale problemer og ekskludering fra barnemiljøet. De mest brukte tiltakene er:

1. Omvendt integrering
2. Eneundervisning i vanskelige tema og tilbakeføring til klassen etter at stoffet er mestret
3. Læring av sosiale regler og prosedyrer for hvorledes reglene skal kunne bli etterfulgt.
4. Sikring av påkledning, kroppspleie og annet for at barnet skal ha en mest mulig attraktiv framtoning og være minst mulig påfallende

Ved omvendt integrering velger man først ut aktiviteter som barnet med ASD mestrer godt og er interessert i å utføre. Deretter finner man fram til ett eller to barn som har de samme interessene og setter dem til å utføre aktiviteten sammen med barnet med ASD. Aller best er det når barnet med ASD er flinkest og i stand til å imponere de andre barna med sin styrke og utholdenhet eller sine kunnskaper og ferdigheter. Det er også mange positive eksempler på opplæring i enerom i emner



som er vanskelige å forstå for barn med ASD fulgt av tilbakeføring til klassen på tampen av undervisning i det aktuelle temaet. En slik strategi kan bidra til å gi klassekameratene et positivt inntrykk av barnet med ASD.

Forklaring av sosiale regler, gjerne koplet til avtaler om hva barnet skal gjøre i bestemte situasjoner, brukes ofte. Her er det viktig å være konkret. Detaljerte beskrivelser, sosiale historier og visualisering er ofte til god hjelp. Unngå sammenblanding med barneoppdragelse og at barnet opplever undervisningen som mas. Opplæring og forklaring av regler bør foregå i enerom og i en rolig og trygg atmosfære; – ikke i nærvær av medelevene og ikke i en situasjon hvor barnet med ASD nettopp har brutt en regel. I tiden etter et påpekt regelbrudd er barnet ikke mottakelig for læring og ofte i en opprørt emosjonell tilstand.

Skolebarn er nådeløse. De danner grupper, skiller strengt mellom hvem som tilhører eller ikke tilhører fellesskapet og har lett for å støtte ut barn de opplever som annerledes. Blant annet er de opptatt av andre barns påkledning og utseende. Barn med ASD vil alltid skille seg ut ved sine interesser og sin atferd, og det er viktig at et påfallende ytre ikke forsterker en ubehagelig utstøtingsprosess.


## 2.3 Formidling av lærestoffet

En hovedutfordring i undervisningen av barn med ASD er at det er vanskelig å oppnå gode betingelser for læring. Fire grunnleggende læringsbetingelser er vist i Tabell 3.

Tabell 3. Grunnleggende betingelser for god læring

Vanske
1. Barnet er motivert for å lære
2. Barnet er oppmerksom mot det som skal læres
3. Samspillet mellom barnet og læreren er godt
4. Det må bli tatt hensyn til forståelsesproblemerkene

Kjennetegnene på ASD gjør alle disse betingelsene problematiske. Barn med ASD har et skjevt oppmerksomhetsfokus og er interessert i andre ting enn barn flest. Barna er derfor gjerne uinteressert i temaet for undervisningen, og det er særskilt vanskelig å dirigere oppmerksomheten deres på en positiv måte. Etablering av et godt samspill krever at lærerne har god kunnskap om diagnosen. Særlig er



KLOKKE	FAG	TEMA	LÆRER	ROM
08:30 - 09:15	MATTE	TALL: 123*	TROND	5
09:15 - 09:25	PAUSE ; BALL			
09:25 - 10:10	GEOGRAFI	ELVER	MARIA	5
10:10 - 10:20	PAUSE ; BALL			
10:20 - 10:30	FRIKVARTER	GYMSAL	TROND	
10:30 - 11:15	NATURFAG	FROSKER	MARIA	3
11:15 - 11:30	LUNJ	M/KLASSEN	TROND	5
11:30 - 11:45	STOREFRI	BORDTENNIS MED	TROND	
11:45 - 12:00	GYM	SIRKELTRENING	OLA	
	GYM	SPILL MED BALL	OLA	
	SFO	"VI LAGER TOMATSUPPE"	HEIDI	SFO

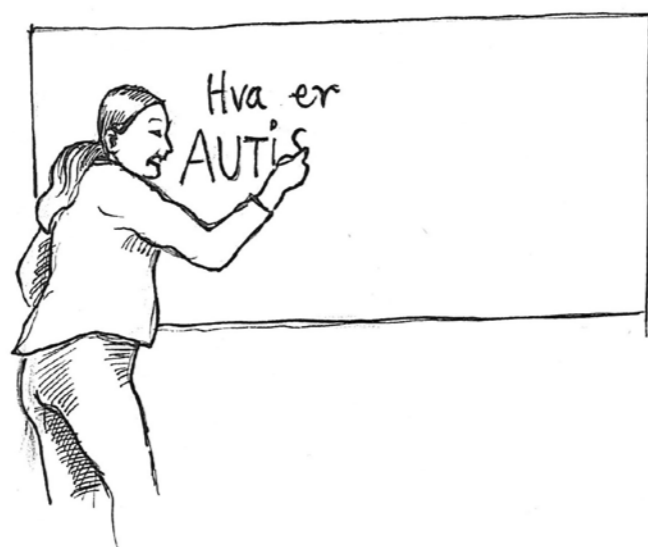
I MORGEN: VI DRAR PÅ TUR TIL STORJERN FOR Å FINNE RUMPETROLL. TA PÅ STØLER! OLA, TROND OG EVA BLIR MED.

det nødvendig å ha en praktisk forståelse av det autistiske forståelsesproblemet. Både motivasjons- og oppmerksomhetsproblemerkene avhjelpes best med at barnas interesser blir lagt til grunn i undervisningen. Dette er imidlertid lettere å gjennomføre for Gruppe I enn for Gruppe II, hvor undervisningstemaene følger klassetrinnet og skal i hovedsak være like for alle elevene. Både for Gruppe I og II er det viktig at alle undervisningsøkter er planlagte og strengt strukturerte. En god strukturering gjør det mulig både å forberede eleven – og eventuelt gi eneromsundervisning på forhånd – og for eleven til å lage seg konkrete forestillinger om hva som skje og hva han selv skal gjøre. For læreren gir en godt strukturert undervisning mulighet for å planlegge kommunikasjon og bruk av hjelpemidler.

Forståelsesproblemerkene gjør at barn med ASD generelt har problemer med å forstå skoleoppgavene; både hva oppgavene går ut på og hvilken sosial kontekst de inngår i. En god regel er derfor at alle oppgaver er markert med en klar begynnelse og slutt. Dette gjelder også for de hovedaktivitetene som finner sted i løpet av skoledagen. Overgangene fra én til en ny, påfølgende aktivitet kan ofte være vanskelige, og kan skape store utfordringer i samspillet mellom læreren og barnet. Derfor bør hver aktivitet bli tydelig markert med en klar begynnelse og slutt, samtidig som det lages klare forventninger hos barnet om hva som kommer etter at aktiviteten er ferdig.

Undervisningen er meget forskjellig for Gruppe I og II. Lærestoffet er forskjellig, og i tillegg kreves det at de øvrige elevene i klassen også profiterer på didaktikken som kreves for undervisningen av Gruppe II. Didaktikken må tilpasses kravene som de autistiske forståelsesproblemene setter til klarhet og presisjon i kommunikasjon, utarbeidelse av oppgaver og samværsform. Et eksempel er at mange barn med ASD har problemer med å forholde seg til muntlige instruksjoner. Når beskjedene kobles med symboler eller skrift, blir det lettere å forstå. Undervisningsform som tilfredsstillende kravene som de autistiske forståelsesvanskene setter, letter heldigvis forståelse og tilegnelse også hos de øvrige elevene. Tilrettelegging ut fra Gruppe II's behov ødelegger således *ikke* undervisningen for de andre elevene, tvert i mot. Erfaringene tilsier imidlertid at det er gunstig å sette inn en egen assistent som følger klasseundervisningen og som har spesielt ansvar for å hjelpe eleven med ASD. Dette letter undervisningen, slik at læreren får mer kapasitet også for de øvrige elevene.


Det oppstår jevnlig konflikter hos mellom barn i Gruppe II, med både lærer og medelever. Vanligvis ligger gjensidige misforståelser, skapt av forståelsesproblemene, til grunn for konfliktene. Det å forklare lærerne hva de autistiske forståelsesproblemene i praksis innebærer og hvilke konsekvenser de har for skolemiljøet er nødvendig for at barna Gruppe II skal få et rimelig skoletilbud. Målet er at det pedagogiske personalet skal lære å forstå det autistiske forståelsesproblemet.



## Litteratur

- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. og von Tetzchner, S., 2006, *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Revidert utgave, Gyldendal, 2015.
- Martinsen, H., Hildebrand, K., Kleven, E., Nærland, T., Olsen, K. og Storvik, S., 2014, *Pedagogiske og behandlingsmessige problemer hos barn og unge med ASD*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.





Møtet med skolen er to-delt for barn med ASD. På den ene siden innebærer skolestart et kontinuitetsbrudd og medfører endringer i hvem personen omgås med til daglig og i det fysiske miljøet hvor personen befinner seg. Hverdagen får nye aktiviteter og det oppstår nye krav til sosiale ferdigheter.

Hvis skolestarten ikke blir tilstrekkelig forberedt, kan den ofte medføre en krise kjennetegnet av store atferdsvansker, bortfall av tidligere lærte ferdigheter og vantrivsel. Vanskeligst er det å møte jevnaldrende skolekamerater. Barn med ASD har vanskelig for å omgås jevnaldrende, og de støtes ut av barnemiljøet. Målet er at det pedagogiske personalet skal lære å forstå det autistiske forståelsesproblemet, slik at barn med ASD også får en god og lærerik skolehverdag.



**Autismeforeningen**  
I NORGE