



Rapport fra prosjekt om innføring av aktivitetspermer, script og scriptfadingsprosedyrer

Prosjektet er gjennomført med støtte fra Regionalt fagmiljø for Autisme, ADHD, Tourettes og Narkolepsi

Faglig ansvarlig for prosjektet
Marian Olsmo Sæbø
og
Mona Sjursæther Krokås



Innhold

Bakgrunn for prosjektet	3
Prosjektets målsetting.....	3
Metoder brukt i modellen	4
Discreate trial training.....	4
Aktivitetsplaner	5
Incidental teaching	6
Script og scriptfading.....	6
Videomodellering	7
Voksenrollen.....	8
Fremdrift i prosjektarbeidet	9
Kartlegging for å danne baseline.....	9
Elev 1	9
Elev 2	10
Elev 3	11
Samhandling elev 2 og 3.....	12
Elev 4	12
Elev 5	13
Script og scriptfadingsprosedyrer	13
Tegnøkonomi.....	14
Å registre data	16
Kompetanse hos personalet.....	17
Arbeid videre	20
Kilder.....	21
Litteraturliste.....	21

Aktuelle nettsider	21
Vedlegg.....	21

Bakgrunn for prosjektet

Vi jobber til daglig ved Tveiterås skole. Dette er Bergen kommunes siste og nå eneste rene spesialscole for elever med utviklingshemming og/eller store lærevansker. Skolen har en varierende, men til enhver tid relativt høy andel elever med diagnoser i autismespekteret. Det er i 2015/2016 38 elever ved skolen, som er delt i grupper på 2-5 elever. Vi jobber i en gruppe med fire elever med autismediagnose. Elevene hadde i utgangspunktet en hverdag organisert etter TEACCH-struktur (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children). Våren 2014 fikk vi en invitasjon fra Regionalt fagmiljø for autisme, ADHD, Tourettes og Narkolepsi til å besøke Instytut Wspomagania Rozwoju Dziecka (IWRD) i Gdansk. Senteret er en replikasjon av The Princeton Child Development Institute (PCDI), og de to sentrene har jobbet tett sammen for å utvikle senteret i Polen og sikre dets kvalitet. Dr. Anna Budzinska er leder for senteret og driver kontinuerlig utviklingsarbeid og veiledning både innad i Polen og til andre land.

Etter besøket på IWRD i april 2014 var vi svært imponert, inspirert og motivert for å innføre samme modell for å strukturere skoledagen. Det er flere elementer i modellen (se kapittel om metoder på s.4 i rapporten). Det som var mest sentralt for å komme i gang var aktivitetspermer og script. Angående forsterkere og motivasjonssystemer kan det både struktureres og justeres, men det ble ikke prioritert i denne omgang, da elevene hadde et forsterkersystem som fungerte. Det samme gjelder incidental teaching. Videomodellering var det siste området vi bevisst valgte å utelate i denne omgang.

Prosjektets målsetting

Fokus i dette prosjektet ble, på bakgrunn av grundig vurdering av hva som skulle prioriteres og hva som skulle velges bort på dette tidspunkt, sentrert rundt aktivitetspermer og script.

Å implementere aktivitetspermer, script og scriptfading i elevgruppe ved Tveiterås skole.

Undermål: Økt kompetanse på bruk av aktivitetspermer, script og scriptfadingprosedyrer i daglig undervisning med elever med autisme.

Metoder brukt i modellen

Discrete trial training

Aktivitetsplaner

Incidental teaching

Script og scriptfading

Videomodellering

Discrete trial training

Discrete trial trening er en strukturert og systematisk metode innen anvendt atferdsanalyse, som benyttes for barn med autisme. Metoden kjennetegnes av at treningen deles opp steg for steg, der en del læres av gangen. Når oppgavene brytes opp og læres stegvis, er det enklere for eleven å lære. Ett eksempel kan være hvordan eleven skal lære å skrive. Man starter med oppgaver for penneføring. Man kan prompte ved hjelp av håndledning som gradvis fades. Når dette steget mestres, skal eleven spore bokstaver. Man kan igjen gå inn med håndledning ved behov, som igjen fades når eleven mestrer sporingsoppgavene. Eleven får så oppgave med å skrive bokstaver enkeltvis. Håndledning ved behov, som siden fades. Neste steg er å skrive flere bokstaver til ord. Prosessen er bygget opp fra penneføring til å skrive hele ord. Hver del av oppgaven har en klar start og en tydelig slutt. Flere deler settes også sammen til kjeder. Det kan for eksempel være å lage seg en kopp te. Først må eleven lære å finne frem vannkokeren. Neste steg er å fylle den med vann, før den settes på. Når vannkokeren slår seg av, skal eleven helle vann i koppen. Videre skal teposen legges oppi osv... På denne måten kan eleven lære hele kjeder for en aktivitet med flere deler. Prompt kan være visuelle ved hjelp av en trinnvis oppskrift, som blir mindre og mindre detaljert etter hvert som visuelle script fades bort fra oppskriften. Til slutt kan det gjenstå et script som sier at eleven skal lage en kopp te, noe han kan mestre selvstendig.

Hver treningsøkt omfatter fem komponenter:

1. instruksjon/oppgave blir gitt
2. en prompt blir gitt (planlagt hjelp)
3. en respons blir gitt fra eleven
4. en forsterker blir gitt av pedagogen (lærers respons)
5. pause før neste oppgave

Instruksjonen kan være et script; Visuelt, som i en oppskrift, eller auditivt, dersom det skulle være mest hensiktsmessig. I skolesammenheng er ofte instruksjonen gitt av pedagogen som sitter sammen med eleven.

Det finnes et stort repertoar av prompt man kan gi. Hva som er hensiktsmessig valg av prompt, er avhengig av den enkelte oppgaven.

Fokus må til enhver tid være på hvordan promptet skal fades. Kjennskap til den enkelte eleven er også retningsgivende for hva som er mest hensiktsmessig.

Når eleven har avgitt sin respons, vil pedagogen gi en tilbakemelding/forsterker. Forsterkere kan være verbale i form av ros, de kan være spiselige eller materielle. Valg av forsterker vil variere fra elev til elev. Ved å foreta en forsterkerkartlegging får man en oversikt over hvilke forsterkere som kan benyttes i læringsprosessen.

Skinner (atferds-psykolog) var sentral i utviklingen av anvendt atferdsanalyse. Han vektla sammenhengen mellom stimuli og reaksjon, og da spesielt betydningen av forsterkere. Han viser til at mennesket utvikler seg og lærer ved å være i samspill med omgivelsene, og gjennom dette samspillet tilegne seg et atferdsrepertoar. Atferd styrkes av sine konsekvenser, og derfor kalles de «forsterkere». Vi kan da snu på det og si at det er forsterkerne som får mennesket til å handle. Forsterkere kan skilles i ytre og indre. Ytre forsterkere kan lett gis umiddelbart i en undervisningssituasjon. Det kan være materielle goder (som for eksempel gjenstander eller noe spiselig) eller tegnøkonomi. En annen type ytre forsterker er den sosiale, som forekommer gjennom ros og annen positiv oppmerksomhet. Indre forsterkere er gleden ved å utføre arbeidet i seg selv.

Stimuli - Respons - Konsekvens

Aktivitetsplaner

En aktivitetsplan er et sett av bilder eller ord som gir et menneske en pekepinn om å sette i gang med en sekvens av aktiviteter. Målet med aktivitetsplanen er å gjøre barn med autisme selvstendige i sin utføring av oppgaver og aktiviteter, uten behov for prompt fra en voksen. Planen vil være individuelt tilpasset, slik at den kan fremstå som svært generell, eller den kan ha oppgavene delt opp i flere deler. Utforming av planene kan også variere. Det kan være en ringperm der barnet blar seg gjennom side for side, eller det kan være et ark med aktivitetene plassert nedover siden med mulighet for å markere med en gjenstand hvor i planen man er kommet. Det er også tilgjengelig en elektronisk plan «friendly schedule» som app for androide brett. App'en har tilgjengelig skrevne ord, symboler/bilder og lyd. «Friendly schedule» er utarbeidet i et samarbeid mellom IWRD og Politechnika Gdanska. Den er foreløpig bare på polsk.

Incidental teaching

«Incidental learning» er den læring som skjer når det ikke er en intensjon om at det skal skje læring, og det ikke forekommer en instruks i situasjonen. Det kalles en uformell ikke-planlagt lærings situasjon. Det er sentralt at læring skjer etter barnets initiativ. Dette innebærer at læreren er spontan og oppmerksom for å gripe læring som kan skje tilfeldig, ved å ha forsterkere tilgjengelig, slik at gode initiativ fra eleven blir forsterket opp øyeblikkelig. En lærer kan også tilrettelegge for at slike situasjoner skal oppstå, med det formål å kunne forsterke opp elevens evne og vilje til å ta initiativ. Det kan være seg initiativ til både handling og kommunikasjon. For eksempel kan man henge opp eller legge frem noe som er attraktivt for barnet (for eksempel en forsterker eller et bilde av noe barnet liker) på tilfeldige steder. Barnet oppdager gjenstanden og benevner den, og man har tilrettelagt for kommunikasjon og språktrening.

Script og scriptfading

Script er et lydopptak eller et skrevet ord, frase eller setning. Målet med script og script fadingsprosedyrer er å gjøre barn med autisme i stand til å starte kommunikasjonen uten verbale prompt, som for eksempel «si ...». Verbale prompt i konversasjon er ikke gode modeller. Scriptene kan brukes over alt der barnet oppholder seg. Det kan være et skrevet ord i aktivitetspermen eller på hyller og skap hvor gjenstander befinner seg. Auditive script kan leses inn på små opptakere som leses av for å prompte eleven til å henvende seg til den voksne og gjenta det som ble sagt på opptakeren. Opptakeren kan også styres med et skriftlig script eller et bilde i tillegg for å gi ekstra støtte til eleven.

Script er en hjelp som skal fades bort. På et opptak kan det for eksempel skje slik:

1. opptak «Jeg må på do»
2. opptak «Jeg må på» - eleven sier «do» selv
3. opptak «Jeg må» - eleven sier «på do» selv

På denne måten vil hele setningen gradvis øves inn.

På skriftlige script har man gjerne det skrevne ordet først med symbol/billedstøtte bak. Da klipper man i første omgang bort halve bildet og i neste omgang hele bildet. Etter hvert kan gjerne det skriftlige fjernes også, dersom dette er et mål i den gitte situasjonen.

Videomodellering

Videomodellering kan være alt fra enkle sekvenser og kjeder til mer komplekse – blant annet sosiale øvelser. Formålet med videomodellering er at eleven ser en handlingsskjede på video. Da blir kjeden utført nøyaktig likt hver gang. Det kan for eksempel være å øve inn en sang med bevegelser til, eller en annen aktivitet som er aldersadekvat.

Voksenrollen

Å jobbe i en modell som bygger på et atferdsanalytisk teorigrunnlag, innebærer et stort fokus på den voksnes rolle. Grunntanken vil til enhver tid dreie seg om å handle slik at man legger til rette for elevens selvstendighet. Det vil i alle de fem komponentene en treningsøkt innebærer (se s.5) være faktorer ved den voksne som kan påvirke læringssituasjonen. Hvordan instruksjonen blir gitt – er det klart for eleven hva instruksjonen innebærer? Blir den gitt uten ubevisst prompt i form av gestikulering eller plassering i rommet for eksempel. Forsterkere skal leveres på riktig tidspunkt ut i fra situasjonen. Noen ganger skal den være raskt og nøytralt levert bakfra, mens andre ganger skal eleven henvende seg og det skal oppstå en relasjon med kommunikasjon. Den voksne må til en hver tid være oppdatert på hva som vil være hensiktsmessig for eleven ut i fra hvor i læringsprosessen eleven er på det aktuelle tidspunktet, når det gjelder alle de fem komponentene.

I noen situasjoner skal den voksne trekke seg unna og se hvor selvstendig eleven er blitt. Da kreves det diskresjon i voksenatferd med tanke på verbale ytringer og fysisk opptreden i rommet.

Vi har erfart at å endre strukturen til en metode hvor hver voksen må være mer fokusert på sin egen rolle, har medført økt fokus på egen praksis. Det er større åpenhet for å vurdere hva man selv gjorde – både når det var bra og mindre bra. Ved å drøfte praksis hyppig, blir takhøyden for å reflektere rundt eget forbedringspotensiale bedre. Spesielt har vi fått et godt fokus på hvordan prompte. Vi har hatt hyppige drøftinger om utilsiktet hjelp. Det har også valg av prompt og hvordan hvert enkelt prompt vil være mulig å fane. Når det er flere voksne som jobber med de samme elevene kreves det tett kommunikasjon for å tilstrebe lik praksis i møte med den enkelte elev.

For å sikre generalisering av elevenes ferdigheter, skal personalet rullere i løpet av dagen. Vi har prøvd ulike rulleringsintervaller. Vår erfaring er at dette bare fungerer delvis, fordi det oppstår utfordringer med logistikk.

En fordel ved å benytte aktivitetspermer, er at det blir enklere når det kommer vikarer – noe som ikke er til å komme utenom. Elevens plan for dagen vil til en hver tid være klar til å starte.

Fremdrift i prosjektarbeidet

Etter første tur til IWRD i april 2014 var vi klare til å foreta de første endringene i elevenes daglige struktur. Alle elevene har rett til spesialundervisning og har sakkyndig vurdering fra PPS i samsvar med Opplæringslova §§5-1, 5-3. De har individuell opplæringsplan (IOP) etter Opplæringslova §5-5. Når vi skriver IOP bygges den på dokumentasjon fra utredende instans, som oftest BUP og spesialisthelsetjeneste og kartlegging som foretas på skolen.

Kartlegging for å danne baseline

Alle elevene var kartlagt med ABLLS-R for å danne en baseline å jobbe ut i fra. Noen var også kartlagt ved «Skema til vurdering av kommunikasjon og sprog» for å få et tydeligere bilde av de førspråklige ferdighetene. Det var også laget «Sensorisk profil», som vil avdekke hvilke sensoriske utfordringer, som kan være årsak til atferd. Vi erfarer at ABLLS-R har mål for matematiske ferdigheter som ligger for høyt for en del elever vi jobber med. Vi benyttet derfor «Matematikken – Individet – Omgivelsene» i tillegg. Det var også foretatt forsterkerkartlegging for å finne det mest effektive motivasjonssystemet.

Vi har filmet underveis i prosessen. Vi erfarte etter hvert at vi burde brukt mer tid i oppstartfasen til å filme baselineatferd innenfor tre områder:

1. meltdowns¹
2. selvstendighet i arbeid med oppgaver
3. sosial interaksjon og reaksjoner på henvendelser

Vi hadde en klar oppfatning av elevenes atferd i disse områdene, men når endring etter hvert oppstår har vi ikke film-dokumentert godt nok hvordan det så ut i utgangspunktet.

Elev 1

Elev 1 fikk en ny struktur på arbeidsøktene. Oppgavene ble satt i ringperm. Planen inneholdt vekselvis en oppgave og deretter 15 sekunder pause på en matte ved siden av arbeidsplassen. Pausene ble styrt av «timer». I pausene hadde han tilgjengelig drikke og en attraktiv gjenstand han benyttet til stereotyp atferd. Oppgavene var korte nok til at han skulle kunne utføre dem uten stereotyp atferd underveis. Han fikk forsterker etter hver utførte oppgave på oppgaver han kunne mestre, og for hver del som ble mestret i

¹ Meltdown: Å midlertidig miste kontroll på grunn av følelsesmessige reaksjoner.

ny-innlæringsoppgaver. Det lå alltid forsterker ved «timeren», for at det skulle være attraktivt å gå tilbake når den ringte. Den voksne ville sitte sammen med ham i ny-innlæring og i tillegg til å gi materiell forsterker kunne rose verbalt når han utførte korrekte responser på oppgavene. Den voksne plasserte seg bak ham når han utførte oppgaver selvstendig. Forsterker ble servert bakfra når oppgaven var utført.

Vi hadde i utgangspunktet hatt utfordring med å få eleven til å fullføre oppgavene uten å miste konsentrasjonen, og uten å ha stereotyp atferd. De korte oppgavene og hyppige forsterkerne gjorde det mulig for ham å mestre det, og vi så rask fremgang på hans vilje til å gjøre ferdig oppgavene. Hvorvidt oppgaven ble korrekt utført var mindre viktig for ham når det gjaldt de selvstendige oppgavene. Oppgavene som ga forsterker på hver riktig respons, fikk umiddelbar rask fremgang. Dette kunne være å matche bokstaver til hverandre, eller matche symbol til konkret. Det var tydelig at forsterkereffektiviteten var høy hos denne eleven. Det samme gjaldt når pausene skulle avsluttes. Til tross for attraktiv aktivitet i pausene, gikk han alltid tilbake når «timeren» ringte. Kjeden «å avslutte oppgave – slå på «timer» – gå til matte – slå av «timer» – sette seg ved arbeidsbord», ble innøvd innen fem repetisjoner med håndledning bakfra.



Elev 2

Elev 2 fikk aktivitetsperm der det i første omgang ble lagt inn selvstendige oppgaver han mestret godt. Dagsplanen fikk script for «aktivitetsplan» i stedet for «jobbe alene». Gradvis ble aktivitetsplanen utvidet med ulike aktiviteter han nesten mestret. Da kunne den voksne håndlede ham bakfra når han trengte det. Dette var ulikt fra det som ble gjort tidligere da man satte seg sammen med eleven og jobbet helt til oppgaven ble fullstendig mestret. Ved å plassere oppgaver som delvis eller nesten mestres i åpne hyller og håndlede ved behov, ble innlæringsprosessen gjort mer effektiv.

«Timer» for selvstendig pausestyring kom også inn i permen, og ved hjelp av en pauseplate foretok han valg for hva han vil gjøre i pausen. Utvidelse av permen innebar også etter hvert hverdagslige gjøremål, som spise lunsj, gå ut i storefrimuttet eller går til spesialrom for musikkundervisning og logopedi.



Ulikt fra TEACCH-struktur (som han hadde fra før) er at selvstendig arbeid og ny-innlæring kombineres i aktivitetspermen. Den voksne setter seg og gjør en oppgave sammen med ham, i stedet for flere oppgaver som tidligere. Den voksne plasserer seg bak ham og håndleder det han nesten mestrer og der han prøver å jukse eller er for hastig. Vi er «strengere» på forventet innsats. Tidligere var den voksne enten sammen med eleven og «jobbet sammen» med nyinnlæringsoppgaver, eller tilbaketrasket og lot ham jobbe uforstyrret med sine selvstendige oppgaver. Endringen i den voksnes rolle har vært en prosess i bevisstgjøring av hvordan man prompter eleven og hvilke prompt som gis, og viktigst; hvordan fade promptet.

Ved å benytte aktivitetspermer øker hyppigheten av henvendelsesoppgaver. Eleven må henvende seg til den voksne for blant annet å si at de skal «jobbe sammen», vise noe han har skrevet eller si at han er «ferdig» med noe. Vi har også lagt inn noen henvendelsesoppgaver som er aldersadekvate, som å gjøre «high-five» eller gå til en voksne og be om noe de liker, som for eksempel kjeks.

Elev 3

Etter hvert fikk elev 3 aktivitetspermer på lik linje med elev 2. Han hadde samme prosess, men fremdriften gikk raskere. Det kan være forhold ved erfaringene vi gjorde i prosessen med elev 1 og 2 som gjorde at det gikk raskere med elev 3, men det kan også være forhold ved eleven. Han viste tydelig trivsel i strukturen og forsterkereffektiviteten er høy hos ham når han jobber. Utfordringen som har vært og fortsatt er, omhandler atferd. Det synes vanskelig å få forsterkerne effektive når utfordrende atferd oppstår. Vi jobber med å prøve ut ulike måter med kontrakt og tegnøkonomi for å gi ham en strategi for å innhente seg når noe blir vanskelig. Dette er et utfordrende område å jobbe med.



Samhandling elev 2 og 3

De to guttene fikk gradvis flere oppgaver der de skulle gjøre en aktivitet sammen. De startet med en oppgave som innebærer at de skal gå til gymsalen og kaste en ball til hverandre ti ganger. Elev 2 styrer tellingen ved hjelp av tegnøkonomi (mer om tegnøkonomi på s.14). De fikk en Lego-øvelse der en elev bygger noe etter modell og den andre skal følge med og bygge make. Den som følger modellen må være oppmerksom på om den andre bygger riktig. De fikk også en økt der de sitter ved siden av hverandre foran den digitale tavlen i klasserommet, og den voksne leder en oppgave etter «klassisk» klasseromsform. Fokus for elevene er at de må vente på tur og rekke opp hånden når de ønsker å avgi svar. Oppgavene i denne arbeidsøkten har vært «memory» på tavlen der de rekker opp hånden for å vise at de ønsker å komme frem. En annen øvelse er å gjøre samme oppgave ved siden av hverandre. Dette kan for eksempel være innenfor kunst og håndverk. Noen ganger er det bevisst lagt frem utstyr på en slik måte at de må ta hensyn til hverandre ved å dele og vente på tur. Vi hadde flere svært interessante observasjoner av elevenes atferd når de jobbet slik. Elev 3 var tydelig opptatt av hva elev 2 holdt på med. Han bøyde seg over og så på den andres arbeid for så å se på sitt eget arbeid. Elev 2 er langt mindre opptatt av hva sidemannen holder på med. Det var også en episode der han fikk en meltdown ved felles arbeidsbord og tilsynelatende ikke registrerte at det satt en ved siden av ham. Noe som viser at det å være i en gruppe kan være svært vanskelig for eleven. De spiller også enkle spill, som lotto og terningspill sammen. For å øke evnen til fokus på hverandre, er en av elevene ansvarlig for å dele ut forsterkere til dem.

Elev 4

Den fjerde eleven i gruppen er ikke alltid håndledbar, som er et kriterium etter McClannahan og Krantz teori. Vi har valgt å flytte dagsplanen over i aktivitetsperm og lage noen separate aktivitetspermer for egne kjeder for hverdagslivtrening. Dette er hvordan vaske klær og hvordan lage en kopp med te – steg for steg. Hos denne eleven, som også er en del år eldre enn elev 1, 2 og 3, ser vi ikke samme resultater. Motivasjonen er god for å gjøre praktiske oppgaver styrt etter handlingskjeden i aktivitetspermen. Oppgaver der det forventes mer selvstendighet er mest utfordrende.

Elev 5

Da det ble nytt skoleår 2015-2016 ble det gjort endring i skolegruppene. Elev 1 tok da med seg sin struktur og byttet til et annet klasserom, mens det kom inn en elev 5. Dette ga oss anledning til å være bedre på å filme baseline atferd. Elev 5 er i gang med samme prosess som elev 2 og 3. Hun har nå en gradvis økning i innholdet i aktivitetspermene etter en start med de selvstendige oppgavene.

Script og scriptfadingprosedyrer

Ved oppstart med elev 1 og 2, ble det samtidig byttet til skriftlige script med symbolstøtte på alle hyller, skuffer og kasser i klasserommet. Elevene fikk skrevne script med symbolstøtte i aktivitetspermene. Symbolstøtten på scriptene har gradvis blitt klippet bort hos elev 2 og 3. Ettersom flere elever i samme rom benytter en del av de samme oppgavene, er det vanskelig å klippe bort billedstøtte på fellesscriptene da det stort sett alltid er minst en som trenger støtte. På enkelte script har det kommet til det nivå at elev 2 og 3 deler oppgave og begge kan klippe symbolstøtten. Det fungerer godt for dem.



Det ble parallelt med skriftlige script, satt opp auditive script i form av mini-me-recorder. Mini-me ble plassert ved utgang og toalett, som fører til at elevene må henvende seg til voksen og si hva han skal. Elevene var raske med å mestre å trykke på mini-me og se på den voksne. Det verbale uttrykket har imidlertid latt vente på seg hos noen av dem. Det er dog fremgang i form av enkeltlyder. Elevene som mestrer å uttale ord ved hjelp av imitasjon, mestrer dette godt. Vi ser også at andre mer språksterke elever på skolen som benytter utgangen eller samme toalett, intuitivt trykker på knappen og imiterer det auditive scriptet. Ved arbeidsplassene har elevene auditive script for hva de skal si når de skal henvende seg til de voksne. Det er blant annet «jobbe», «se», «ferdig», «do». En elev har også auditive script som støtte i en benevningsoppgave «mamma» og navnet på søsken. Erfaringen er at elevene raskt skjønner at de skal trykke på det aktuelle scriptet, mens henvendelsene etter en tid må promptes igjen. Det

kan synes som om det auditive scriptet forventes at skal erstatte verbal tale. Etter veiledning fra IWRD så vi at vi forventet for mye av elevene. I stedet justerte vi til lavere forventning, men høyere krav. For eksempel å forvente lyden «f» eller «fe» i stedet for hele ordet «ferdig». Kravet til lydproduksjon er økt.

Språkutvikling støttet av auditive script har vært en møysommelig prosess, preget av utprøving. Fra ikke å få lyd fra elevene til å få både noe lyd, hele ord og tilløp til flerordssetning. Det er store individuelle forskjeller i gruppen når det kommer til dette området som er preget av to skritt frem og ett tilbake.



Tegnøkonomi

Elev 1 og 2 startet med systematisk tegnøkonomi på oppgavene som jobbes sammen med en voksen. De har flere brett med ulikt antall tokens² (6, 8, 10).

Den voksne legger på ett token på korrekt respons for å forsterke læring. Atferdsspesifikk ros gis parallelt. Når brettet er fullt sier eleven at han er ferdig og forsterker leveres. I starten leverte elevene ferdigscript, men dette er endret til at de skal si det. Det ser ut til at elevenes pecs-ferdigheter til dels hindrer den verbale utviklingen. Å levere et script erstatter det verbale utsagnet og medfører at den voksne må prompte at eleven skal si «ferdig». Erfaringen vår til nå, er at eleven sier eller prøver å si «ferdig» når fokuset på å levere scriptet er fjernet.



Vi erfarer at elevene følger forsterkerbrettet underveis i arbeidsøkten og er svært observante på responsen de får. De regulerer seg etter responsen, for

² Token er det tegnet som viser fremdrift på tegnøkonomibrettet. Det kan være en blank brikke eller et symbol som konkretiserer kravet.

eksempel gjør de ikke samme feil to ganger på rad. Noe vi kan tolke dithen at de ser sammenhengen mellom token og deres egen handling.

Elev 2 benytter også tegnøkonomi selvstendig. Han utfører handling og legger selv på ett token. Når brettet er fullt, henvender han seg til voksen for å si at han er ferdig. Selvstendig bruk av tegnøkonomi benyttes når han skal ha oversikt over antall repetisjoner. For eksempel når skal han balanserer over benken i gymsalen og når han skal gjøre matteoppgaver på iPad.

Å registre data

Alle nyinnlæringsoppgavene elevene skal jobbe med har et eget registreringsskjema, (vedlegg A). En gang per uke registreres hva eleven mestrer. I testsituasjonen er det ingen prompt. Alle resultatene registreres i Excel og visualiseres i grafer. Disse dataene gir oss informasjon vi trenger om hvorvidt oppgaven kan avsluttes/mål er oppnådd, eller om det skal jobbes videre med i samme eller ny/generalisert form. Alle data samles i en perm til hver elev.

Erfaring viser oss at noen elever er svært påvirket av dagsform. Diagrammene viser «to steg frem og ett tilbake». Men generelt viser trendlinjene en gradvis fremgang. Vi har også erfart at noen oppgaver står på stedet hvil. Da må vi vurdere andre innfallsvinkler til målet, endre noe rundt forsterkerne eller avslutte oppgaven, (vedlegg C).

Det er også aktuelt å registrere hele kjeder. Det kan være selvstendighet i aktivitetsperm, eller kjeder for hverdagsferdigheter som for eksempel å lage en kopp te eller sette på vaskemaskin, (vedlegg D).

I innøving av definerte sosiale handlinger, er det også hensiktsmessig å benytte registrering av data. Dette gjorde vi blant annet ved å registrere om eleven hadde øyekontakt når han henvendte seg til en voksen, (vedlegg E)

Den systematiske registreringen av mestring gir oss kvantitative data for hva eleven mestrer. Før vi startet med denne metoden, vurderte vi måloppnåelsen etter observasjon i arbeidssituasjonen. Erfaringen nå er at de kvantitative dataene gjør prosessen for vurdering av måloppnåelse mer effektiv. Resultatene kan lett sjekkes ved å lese dataene, mot tidligere da dette ikke ble skrevet ned underveis.

I tillegg til å gi informasjon om elevens grad av måloppnåelse, erfarte vi at dataene ga informasjon om en elevs epileptiske aktivitet. Hennes normale mestring lå på 70%, mens i forbindelse med anfall sank den konsekvent til 30%. Denne oppdagelsen var ikke tiltenkt på forhånd, men ble en overraskende tilleggsinformasjon som gir oss mulighet til i større grad å kunne forutse anfall.

Kompetanse hos personalet

Grunnbemanningen i gruppen består i dag av to spesialpedagoger og to fagarbeidere. Da prosjektperioden ble innledet var det en pedagog ekstra i stedet for den ene fagarbeideren. Vi har samarbeidsmøte en gang hver 14. dag med mulighet for å drøfte pedagogisk praksis. Veiledning for øvrig skjer underveis i hverdagen. Det vil være personavhengig hvor mye fagarbeiderne får lest seg opp på teorien, da denne yrkesgruppen jobber i SFO før og etter ordinær skoledag.

På bakgrunn av veiledning vi har mottatt tidligere samt nyervervet kunnskap i forbindelse med dette prosjektet, har vi utarbeidet et observasjonsskjema, «Sjekkliste for opplæringsferdigheter», som vektlegger de områdene som er sentrale for voksenrollen. (Vedlegg B) Observasjon går på runde i klassen og vi har benyttet pedagogenes arbeidstid som ikke innebærer undervisning for å få det til. Når ressursene knipes inn, ser vi en utfordring med å få gjennomført dette. De erfaringene vi har med å observere og lage individuelle mål for alle medarbeiderne, har vært gode. Observasjonsskjemaet synliggjør lett hva den enkelte skal forbedre og fungerer i så måte veiledende på en mer upersonifisert måte. På denne måten ser den enkelte selv hva hun skal jobbe videre med angående egen rolle i klasserommet. Noe som skaper en fin balanse til veiledning og opplæring som går enveis fra pedagog til fagarbeider.

Gruppen har hatt jevnlig møte med Sagstad fra Regionalt Fagmiljø for autisme, ADHD, Tourettes og narkolepsi. Møtene har bestått av observasjon i klasserommet og veiledningsmøter i etterkant.

Høsten 2015 dro vi til Gdansk og hospiterte på IWRD. Der bestod dagene av arbeid med to elever som var nye på instituttet høsten 2015. Fokuset var å få på plass struktur, henvendelser og språk. Vi hadde veiledningsmøter med to ansatte ved instituttet og gjorde en del forberedelser av undervisningsmateriell og gjennomførte undervisning. Vi erfarte at grunnlaget vi hadde fra arbeidet på Tveiterås gjorde at vi ikke stod på «bar bakke» faglig. Vi fikk bekreftet at det som var gjort, samsvarte med deres praksis. Vår praksis før hospiteringsreisen baserte seg på en dags omvisning på IWRD våren 2014 og egen tillært teori. Vi erfarte at vi hadde en strengere praksis når det gjaldt tilpassing og endring av oppgaver og pauser underveis i elevenes arbeid. Dette var for eksempel å stoppe «timeren» i elevens pause, for å vinne tid til å gjøre klart til elevens videre arbeid. Det kunne også være å bytte om på innhold i aktivitetsplanen av logistikkmessige grunner. Vi så også at vi var for tilbakeholden med forsterkerne, og ikke ga forsterker på alt vi ønsket å forsterke opp. Dette gjaldt først og fremst med tanke på atferd. Vi kan med fordel forsterke mer

gode henvendelser fra elevene, og god atferd i løpet av dagen. For eksempel det å «sitte fint».

Vi ankom med spørsmål rundt to områder vi opplevde som vanskelige å få til.

1. Hvordan få elevene til å nytte scriptene til å utvikle språk?
2. Hvordan shape atferd³, slik at vi får fjernet uønsket atferd, som for eksempel skrik og utagering.

Vi erfarte at elevene ikke prøver å få til lydproduksjon til scriptene. Vi erfarer også at elevene benytter tegn. Noen ganger leverer de scriptet i stedet. En mulig årsak til dette, kan være at elevene var trent i PECS og også har og har hatt elektroniske kommunikasjonshjelpemidler. Det synes som om Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) i form av både PECS⁴, TTT⁵ og Rolltalk/Communicator fungerer mer som alternativ enn som supplerende for elevene. En slik uttalelse kan nok anses som kontroversiell, men et sammenligningsstudie av språkutvikling hos barn med autisme med metodene ASK vs scriptene kunne synes interessant.

Vi fikk veiledning på hvordan jobbe med lydproduksjon til scriptene, og innså at vi hadde forventet for mye og lagt kravene for høyt til elevene våre. Videre arbeid vil innebære en forventning til å imitere innledende lyd i ordet og på noen ord vil hvilken som helst definert lyd være godt nok. Økt bruk av forsterkere når eleven henvender seg og viser initiativ til å uttrykke seg verbalt, ser ut til å ha en umiddelbar virkning. Vi ser økt antall initiativ uten den voksnes prompt. Forsøk på lyd kommer ved mer eller mindre alle henvendelser fra eleven som tidligere har gjort utelukkende alternative handlinger til lyd.

Vi har hatt utfordring med å få til forsterking av ønsket atferd, da den ønskede atferd til stadighet ble avbrutt av den uønskede atferd. Vi fikk veiledning og tips til å visualisere avtaler og krav ved bruk av «kontrakt». Kontrakten viser med script og symbolstøtte hva som forventes av eleven, samt en forsterker eleven oppnår dersom kontrakten innfris. Det er viktig at kontrakten gjelder for et kort tidsrom ved innøving. Det kan for

³ Shape atferd innebærer å benytte forsterkere til å endre elevens atferd til en mer ønskelig atferd.

⁴ PECS – picture exchange communication system

⁵ TTT – Tegn Til Tale, som benyttes for å gi visuell støtte til verbale ytringer. Man legger bare tegn på hovedordene i setningen.

eksempel være å «sitte fint» mens en oppgave blir gjennomført. Ved å korte ned tiden kravene settes for, er det større sjanse for eleven å lykkes. Elevens mestring er sentral for at det skal fungere som motivasjonssystem.

Tydelige krav til hva som forventes og brudd på uønsket atferd ved å bryte situasjonen og gå tilbake på stolen, var metode for å stoppe uønsket atferd. Vi erfarer at elevene vi jobber med har lang erfaringsbakgrunn på å benytte uønsket atferd for å kommunisere og påvirke egen hverdag. Det er langt vanskeligere å shape atferd hos elever som er eldre, enn de små elevene (2,5 og 4 år) fra IWRD. Vi erfarte hvor lett de slapp den uønskede atferden og gikk inn i gode atferdsmønstre. Vi har fått redskaper og gjort konkrete erfaringer på hvordan gripe fatt i disse utfordringene. Likevel ser vi at det fungerer til dels. Dagsform til elevene vil påvirke i den grad at vi opplever at de en dag lett endrer atferden for forsterker, mens andre dager «sitter det for hardt i». Det kan tilsynelatende se ut til at en situasjon lot seg endre, men korte minutter senere er atferden tilbake. En annen faktor som kompliserer arbeid med atferdsshaping, er bemanning. Det er flere voksne som jobber med elevene og flere som trenger veiledning på nøyaktig håndtering. En mulig løsning på dette, kan være å løse opp den tradisjonelle rulleringen vi har hatt på skolen, og la noen voksne bare jobbe med noen barn. Da blir det mindre informasjon som må samkjøres. Organisering av voksenressursene er et aktuelt område å jobbe videre med.

Et tredje område vi fikk tilegnet oss ny lærdom på, var å registrere data. I utgangspunktet antok vi å ha en funksjonell løsning, men opplevde at situasjonen for registrering ble for annerledes for elevene enn en vanlig arbeidsøkt. Bruk av forsterkere var også et tema her. Vi hadde utelukket alle forsterkere under dataregistrering. Dette skapte en viss frustrasjon og forvirring hos elevene, som igjen førte til ukonsentrasjon. Ukonsentrasjon skapte igjen dårligere prestasjon enn en vanlig arbeidsøkt. Vi erfarte at vi har gjort registreringsarbeidet for tungvint. Registrering av data kan skje i en vanlig arbeidsøkt, der eneste endring er at det ikke gis prompt. Bruk av forsterkere kan tilpasses for å skape en mest mulig reell situasjon for eleven.

Konsekvensen for vår praksis etter oppholdet på IWRD strekker seg i første omgang til reguleringer på detaljplan. Det handler om bevisstgjøring av begynnelse og slutt på en kjede, med tanke på den voksnes rolle i forhold til eleven når verbal ros gis. Større fokus på henvendelsene og høyere krav i henvendelsessituasjonen når det gjelder øyekontakt, fysisk tilstedeværelse og verbale forsøk.

Arbeid videre

Vi skal jobbe videre med metoder for å endre uønskede atferdsmønstre og fortsette med sterkt fokus på grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som henvendelser og lydproduksjon. Vi skal jobbe mer strukturert med motivasjonssystemer utover forsterkerkartleggingene. Det vil også være fokus på å få til flere aktiviteter utenfor klasserommet, samt mer tilrettelegging for benevningsmuligheter i incidental teaching.

Å skape gode rutiner for dokumentasjonen som innhentes, er et økende behov. Jo mer data som lagres, jo større behov for en god struktur og oversiktighet i materialet. IWRD hadde gode råd basert på egne erfaringer.

Det vil også være behov for å utarbeide skriftlige promtfadingprosedyrer. Arbeidet med et skriv om prompt- og fadingsprosedyrer er i gang. Det vil være til stor hjelp for medarbeiderne å få en teoretisk oversikt på temaet. En økt kompetanse på teorien antas å øke bevissthet rundt valg av prompt i egen praksis.

Vi planlegger oppstart av videomodellering. Det vil være aktuelt med aldersadekvate sanger med bevegelse til. Dette er noe elevene kan generalisere til skolens daglige morgensamling.

På IWRD fikk vi erfaring med å benytte elektronisk plan med «friendly schedule» på nettbrett. Å kunne finne en løsning for iPad, som vi har tilgjengelig på skolen, ville vært svært spennende.

Vårt videre arbeid strekker seg fra de små endringene i hverdagen til større ny-innføringer i modellen. Erfaringene så langt viser en mer effektiv læring hos elevene og økt kompetanse hos personalet. Innføring av aktivitetspermer og script har blitt gjennomført, og vi vurderer resultatet som positivt. Modellen fra Princeton og Gdansk innebærer flere elementer enn de to, samt et atferdsanalytisk teorigrunnlag som både bærer alle modellens enkeltelementer, men også støtter opp under hvert eneste valg man foretar seg i den pedagogiske praksis. Prosjektperioden er formelt over, men vårt arbeid fortsetter.

Kilder

Litteraturliste

Jerlang, E. (1996). «Utviklingspsykologiske teorier - en innføring» red. Gyldendal.

McClannahan, L. & Krantz, P. (2010). «Activity schedules for children with autism». Woodbine House.

McClannahan, L. & Krantz, P. (2005). “Teaching conversation to children with autism. Script and script fading”. Woodbine House.

Reber, A. (1995). “Dictionary of psychology”. The Penguin.

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2014). “Autisme og pedagogikk Teoretisk og pedagogisk-metode tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekterforstyrrelser”. Cappelen Damm Akademisk.

Aktuelle nettsider

<http://iwrd.pl/en>

<http://www.pcdi.org/home.html>

<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/skoler/tveiteras-skole>

Vedlegg

A Mal for «Oppgaver» med logg og registreringsark

B Mal for «Sjekkliste for instruktørferdigheter»

C Eksempel på dataregistrering av en oppgave

D Eksempel på dataregistrering av en kjede

E Eksempel på dataregistrering av øyekontakt ved henvendelser