

Av Bente Brynjulfsen

## **“Hun elsker historien sin!”**

### **Opplæring i metoden *Sosiale historier* i grupper med lærere**

Denne artikkelen handler om et opplæringstilbud for lærere og PPT i Melhus Kommune i bruk av *Sosiale historier* som metode for elever med Aspergers syndrom. PPT sto for organiseringen av tilbudet og Møller-Trøndelag kompetansesenter for opplæringen.

Hovedfokus for artikkelen er rettet mot prosessen forut for en ferdig historie og hvordan den kan organiseres slik at flest mulig deltakere fra en kommune får god opplæring i metoden innenfor en begrenset tidsperiode.

Aspergers syndrom (AS) er en utviklingsforstyrrelse innen autismspektret (ASD), og kjennetegnes ved vansker med gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og et begrenset og repeterende mønster av interesser og aktiviteter. Mennesker med AS har særlige problemer med å forstå og leve seg inn i både egne og andres tanker, følelser og intensjoner, noe som er nødvendige forutsetninger for å kunne oppfatte det som foregår i det sosiale samspillet mellom mennesker, og å handle adekvat deretter. Vi ser disse vanskene komme til uttrykk i aktiviteter som krever en viss utviklet evne til gjensidig samhandling som blant annet i samtale, i lek og i annen form for gruppedeltagelse med andre jevnaldrende. For eksempel om noen blir lei seg under leken, eller noen kjeder seg under en samtale, kan det uheldigvis virke som at elevene med AS ikke bryr seg om andre og virker uinteressert, når de tilsynelatende ikke tar hensyn ved at de fortsetter å agere på samme måte. Personer med AS har ofte gode formelle språkferdigheter, noe som fører til at det legges ekstra forventninger, både fra barn og voksne, til at de bør greie seg i det sosiale samspillet. Som en følge av de grunnleggende

vanskene blir det en utfordring for elever med AS å utvikle og opprettholde gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne i skolen. Mange strever generelt sett med å finne seg til rette i elevrollen. Gode relasjoner og opplevelse av sosial tilhørighet og trivsel i skolen vet vi er viktige forutsetninger for læring og mestring for alle elever, og spesielt er det viktig for disse elevene. Utfordringene som elever med AS har, krever derfor både forebyggende og hjelpende tiltak.

Metoden *Sosiale historier*, utviklet av den amerikanske pedagogen Carol Gray, har på en nøytral og anerkjennende måte vist seg å bidra med å hjelpe barn og unge med autismevansker til både å forstå og agere i verden rundt seg. Den sosiale historien beskriver og forklarer en problematisk situasjon og gir deretter forslag til mer hensiktsmessige måter å håndtere den bestemte situasjonen på. En problematisk situasjon kan være knyttet til alt som har med elevrollen å gjøre.

I Norge begynner metoden nå å bli godt kjent, og den blir i mange sammenhenger og fra mange hold anbefalt som en metode for å bedre sosiale ferdigheter hos barn med Aspergers syndrom og lignende forståelsesvansker. Tony Atwood (2008) anbefaler metoden som en av strategiene til å forbedre sosiale ferdigheter og fokuserer spesielt på forbedring av evnen til å sette seg inn i eget og andres perspektiv. Nils Kaland (2009) viser til en rekke publiserte studier av tiltak med sosiale historier som viser gode resultater. Han påpeker også flere andre fordeler med metoden for dem som skal ta den i bruk, blant annet at den er lett å implementere, den fordrer enkle og billige hjelpemidler, den har kort innlæringsstid og kan konstrueres for en rekke situasjoner som barnet har vansker med. Gray (2002) understreker at en *Sosial historie* er en prosess som resulterer i et produkt. Dette er et viktig poeng med metoden som jeg blant annet legger vekt på å få fram i denne artikkelen når jeg redegjør for prosessen forut for, og prosessen fram til en ferdig historie. Mitt hovedformål med denne artikkelen er imidlertid å beskrive hvordan en opplæring i bruk av metoden kan foregå overfor en gruppe lærere med godt utbytte. Først beskriver jeg organiseringen og bakgrunnen for prosjektet, deretter gjør jeg rede for innholdet i opplæringen med fokus på teori og veiledning, og til slutt en kort oppsummering og avslutning.

## **Organisering og bakgrunn for opplæringen**

Høsten 2010 tok PPT fra Melhus kommune i Sør-Trøndelag kontakt med Møller-Trøndelag kompetansesenter da de hadde flere elever som var diagnostisert med AS. Skolene i kommunen opplevde en god del utfordringer med hensyn til utviklingen av den sosiale kompetansen hos disse elevene, og det var mange utfordringer knyttet til elevrollen generelt. I denne sammenheng så de at det kunne være nyttig å gjøre bruk av *Sosiale historier* og ønsket opplæring i metoden. Det var variabelt hvor mye generell kunnskap lærerne hadde om autismevansker.

Det reiste seg flere spørsmål om hvordan opplæringen kunne foregå. Som rådgiver har jeg hørt flere lærere og spesialpedagoger si at de har deltatt på dagskurs og prøvd ut metoden på aktuelle elever med diagnosen AS, men ikke syntes de har lyktes helt med å gjennomføre den i praksis. En annen erfaring jeg har gjort, er at det tar tid for en hjelper å utvikle egen kompetanse på AS. Det dreier seg både om generell kunnskap knyttet til sentrale utfordringer for mennesker med AS og kunnskap om hvordan vanskene kommer til uttrykk hos den enkelte elev. Dette er elementær og nødvendig kunnskap for at man bedre kan lykkes med gode tiltak, også med metoden *Sosiale historier*. I tilbudet som ble gitt i kommunen, ble det derfor vektlagt både grundig opplæring i form av forelesninger, veiledning og refleksjon nært knyttet til praksisfeltet, og å bruke tid på å utvikle egen kompetanse.

## **Organisering av opplæringen**

For å møte kommunen på deres behov, planla vi sammen, Marit Arnes som var saksansvarlig PP-rådgiver fra kommunen og jeg, hva som kunne være et godt nok opplæringstilbud. Vi ble enige om en prosessorientert opplæring i bruk av metoden *Sosiale historier*. Da det var mange som var interesserte, ville det være nyttig for deltakerne å samles i gruppe. Her kunne de dele sine egne og ta del i andres erfaringer. Det var også ressurs sparende og mindre tidkrevende for meg som rådgiver. Arbeidsfordelingen mellom meg og PPT ble slik at PPT sto for den praktiske organiseringen og jeg for opplæring og veiledning. Heftet «*Sosiale historier*», utarbeidet av Torill Fjæran-Granum (udatert), som gir en god praktisk innføring i metoden, ble anbefalt brukt som materiale under opplæringen. Opplæringen skjedde i grupper og var basert på kasuspresentasjoner fra praksis. Innenfor en halvårsperiode og til sammen 12 timer, foregikk det en samling med teorigjennomgang for alle deltakerne og tre gruppesamlinger for hver gruppe. I tiden mellom gruppesamlingene ble det jobbet med kasus. Hver skole fikk

tilbud om å melde seg på med to lærere og å samle seg om et kaus de ville jobbe med. Tanken var at de som fikk en grundig opplæring nå, kunne videreføre sin kompetanse ved å være veiledere for andre lærere ved sin skole på et senere tidspunkt. Interessen fra skolene i kommunen var så stor at vi måtte dele deltakerne inn i to grupper med 12 i hver. Det ble ei gruppe med deltakere fra skolene med de yngste elevene og ei for skolene med de eldste. I alt var det 24 påmeldte deltakere fra ni skoler.

Fra PPT i kommunen var det fire rådgivere som deltok hver gang i de tilfeller der de var saksbehandlere overfor kaus. De veiledet skolene etter behov i periodene mellom samlingene. En student fra PPT deltok en gang. Foreldrene var informert og hadde samtykket i at deres barn ville bli jobbet spesielt med i denne opplæringsfasen, og at det ville være anonyme drøftinger på gruppesamlingene. Problemer og utfordringer var knyttet til i hovedsak til elever med autistiske trekk. Noen hadde diagnosen Asperger eller andre autismespekterdiagnoser, og andre hadde ADHD og autistiske trekk. Noen elever hadde ingen diagnose, men var under utredning for autistiske trekk og sosiale forståelsesvansker.

## **Teoretisk gjennomgang**

Følgende sitat av Søren Kirkegaard beskriver det som er grunnleggende for å komme barn med autismevansker i møte ut fra deres behov, og er derfor også rettesnoren for innholdet i opplæringen: « Skal jeg lykkes i å føre et menneske et bestemt sted hen, må jeg først og fremst finne ham der han er, og begynne der. For å kunne hjelpe den andre, må jeg kunne forstå mer enn ham, men først og fremst forstå det han forstår.» Hjelperen, som her læreren, må derfor lære seg å ta elevens perspektiv ved å sette seg inn i elevens egne opplevelser. For å forstå, kommunisere og hjelpe eleven med AS, blir det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse for hva som kjennetegner autisme. Jeg startet derfor først teoridelen med en generell innføring i hva som kjennetegner autismespekterforstyrrelser. Da det ikke finnes noen felles ytre kjennetegn eller karakteristikk, ligger nøkkelen til bedre å forstå autisme i det kognitive området eller tenkemåten. Den autistiske tenkemåten påvirker i særlig grad disse elevenes evne til å forstå og til å gi mening til alle dagligdagse opplevelser. Eksempel på autistisk tenkemåte er at ting ofte blir forstått konkret og bokstavelig, og at de ofte henger seg opp i detaljer og har problemer med å skifte fokus eksempelvis i en samtale. For bedre å forklare tenkemåten og forståelses- og kommunikasjonsvanskene, fikk deltakerne en grundig gjennomgang av grunnleggende kognitive aspekter ved autistisk tenkning knyttet til persepsjon, oppmerksomhet, læring og hukommelse. Under gjennomgangen vektla jeg i

tillegg å gi mange konkrete eksempler på hvilke pedagogiske konsekvenser disse vanskene kan få, slik at de ble mer gjenkjennbare for tilhørerne.

Den teoretiske gjennomgangen dannet videre grunnlaget for innføringen i metoden *Sosiale historier*. Metodikken anviser en meget kontrollert måte å skrive teksten på, og det ble viktig å formidle bakgrunnen for hvorfor man bør skrive setningene på denne måten. Når man leser en sosial historie for første gang, blir man gjerne overrasket over det enkle språket i teksten. Sosiale historier skal nettopp være enkle, tydelige og konkrete da metoden skal møte barn og unge med AS på deres behov for hjelp. Restrukturering av tanker er sentralt i oppbygningen av teksten, som konkrete formuleringer om hvordan en situasjon kan forstås, om hvordan andre mennesker tenker om situasjonen og hvilke handlinger som er hensiktsmessige (Fjæran-Granum).

En sosial historie er, som vi forstår, en bestemt type tekst som er utviklet etter spesifikke retningslinjer basert på karakteristiske trekk ved måten mennesker med autisme lærer på (Gray, 2002). Å gjøre bruk av skriftlig tekst generelt som tiltak for denne gruppen elever, kan hjelpe på flere måter. Tekst består, den forsvinner ikke slik som muntlig tale. Man får den tiden man trenger til å tolke informasjon og kan lese den om og om igjen. Tekst i form av korte beskjeder eller instruksjoner på gule lapper på pulten til elever med autisme, er velkjent blant lærere når muntlig informasjon ikke når fram. Teksten er også blottet for gester, kroppsspråk, mimikk og tonefall som mennesker med autisme har store vansker med å få med seg.

Den sosiale historien har den fordel at den er forutsigbar i den forstand at den har en klar begynnelse og en tydelig avslutning. Når det gjelder problemer med sentral koherens, som dreier som om å finne mening og sammenheng i for eksempel en sosial situasjon, får man da en mulighet til å tolke og se helheten dersom den beskrives i en tekst. Evnen til å se helheten og å finne felles fokus i en situasjon er et viktig fundament for sosial læring. Slik kan den sosiale historien bli en bestemt type tekst som medvirker til sosial læring.

Bøker med ferdig skrevne sosiale historier finnes, og de kan med fordel brukes, men de bør tilpasses det aktuelle barnet. Går man rett på de ferdigskrevne tekstene er det en stor mulighet for at man går glipp av grundig forståelse med hensyn til den aktuelle elevens utfordringer. Da kan man lettere mislykkes med metoden. Deltakerne fikk derfor en innføring i den viktige prosessen forut for den ferdige historien. Forarbeidet dreier seg blant annet om å få en oversikt over og kunnskap om hva situasjonen i historien skal handle om og hva som skal

være forslag til nye mestringsstrategier. Dette må være basert på observasjon, forståelse og innsikt i til den enkelte elev. Vi bør sikre oss mest mulig objektiv informasjon om situasjonen og videre danne oss hypoteser om årsakssammenhenger (Fjæran-Granum). Mye av denne informasjonen samler vi blant annet inn ved observasjon av eleven i skolehverdagen og i samtale med andre voksne som kjenner barnet. En bør ikke minst sikre seg elevens perspektiv på situasjonen, som man får gjennom samtale med eleven. Gjennom samtale med eleven i denne sammenheng mener jeg at metoden også kan bidra til å utvikle elevens kommunikasjonsevne.

Det blir viktig for den gode prosessen å arbeide bevisst med å etablere en god relasjon. Læreren bør involvere eleven i arbeidet med historien så langt det er mulig alt etter modningsnivået hos eleven. Når man får eleven aktivt med i prosessen, får man samtidig muligheten til å bli kjent med og å utvikle en god relasjon til eleven. Eleven får muligheten til større mestring, utvikling av selvfølelse og selvtillit. Kommentaren fra en lærer i en av gruppene illustrerer godt at eleven virkelig er aktivt med og har fått et eierforhold til historien, når hun sier om sin elev: «Hun elsker historien sin. Hun vil høre den om og om igjen.»

Lærerens væremåte og innlevelse har stor innvirkning på elevens opplevelse av å bli sett og forstått, og får videre konsekvens for hvor aktivt eleven bidrar i prosessen. Å bli sett og forstått av voksne er en bekreftelse og en anerkjennelse av at man har verdi, og gir dermed også håp hos den enkelte elev om en god hverdag. Det blir viktig for den gode relasjonen at læreren forsøker å formidle en opplevelse av at dette gjør vi sammen og at det er viktig. Når eleven skjønner at der er et genuint engasjement fra læreren, blir det lettere for eleven å åpne opp og å yte. Eleven blir mer aktiv med å tenke gjennom og sette ord på egne utfordringer og delta i drøftingen av hva som eventuelt kan være klokt å gjøre annerledes i situasjonen. Helst bør man få opp flere ulike måter man kan mestre en situasjon på, og eleven kan velge en måte som han eller hun vil prøve. Utfordringer med å huske det eleven vil prøve å gjøre annerledes, kan avhjelpes ved at eleven selv foreslår hvordan han eller hun vil minne seg selv på hva som var lurt og klokt å gjøre i situasjonen.

Denne kommunikasjonen krever hjelp fra en kompetent voksen, det vil si en som forstår elevens kognitive utfordringer. Det kan for eksempel være hjelp til å lære å se ulike løsninger fordi man har vanskelig for å ta andre perspektiv enn akkurat det man selv har hengt seg opp i. En av lærerne kommenterte under en veiledningssekvens at dette var en anerkjennende måte å kommunisere på. En utfordring hadde løst seg ved å snakke med eleven som en grundig

forberedelse før samtalen. Historien man hadde planlagt, ble derfor overflødig da man var halvveis i forarbeidet. Forberedelse før samtalen handlet blant annet om å tenke gjennom og tilrettelegge for hvordan de konkret skulle gå frem i samtalen for å lykkes med å få eleven til å formidle seg. Flere konkrete samtaleverktøy ble introdusert i veiledningsøktene med tanke på dette. Erfaringer har vist at det kan være nyttig og nødvendig i samtale med mennesker med autismevansker å støtte opp for forståelsen og holde samtalen gående ved å visualisere og strukturere det det snakkes om. Eksempel på slike samtaleverktøy er pluss-minus skjema, hvor pluss står for det positive rundt et tema det snakkes om og minus det negative eller det som kunne vært bedre og annerledes. Det videre innholdet i opplæringen som utgjorde praksisdelen, dreide seg hovedsakelig om veiledning og refleksjon i tilknytning til kommunikasjonen mellom lærer og elev og utarbeiding av de sosiale historiene.

## **Innholdet i gruppemøtene**

Første gruppemøte hadde som mål at deltakerne skulle bli kjent med hverandre og den enkelte skole sitt kasus. Hver skole fikk god tid til å beskrive sin elev og hvorfor de ville jobbe med denne eleven. Deretter hadde jeg en veiledningssekvens med hver enkelt skole, hvor målet var å finne frem til hva som kunne være aktuelt å skrive en historie om. Det var ulikt hvor deltakerne var i prosessen forut for historien, og de ble veiledet fra deres eget ståsted. Alle deltagerne fikk råd om hvilke steg de kunne ta for å kunne presentere en historie til neste gruppemøte. Hvor langt hver enkelt deltaker var kommet i denne prosessen, var individuelt fra lærer til lærer. Noen kjente til eleven, men ikke så godt til Asperger diagnosen, og hadde behov for å se dette sammen. Andre hadde kommet lenger og begynte allerede å se for seg utfordringer de ville ta fatt på.

I det andre gruppemøtet foregikk veiledningen ved at deltakerne ved hver skole fikk presentere en utfordring de hadde valgt å jobbe med, og en forståelse av denne utfordringen så langt de var kommet i denne prosessen. Noen hadde også begynt å skrive historier som de presenterte og ville ha tilbakemelding på. Underveis kunne jeg og deltakerne være i en dialog med kommentarer og eventuelle spørsmål. Det ble drøftet hva de skulle gå videre med. Det kunne dreie seg om mange forhold, for eksempel prosessen forut for skrivearbeidet, endringer i historien før ferdigstilling, presentasjon av historien for eleven, hvor ofte man skulle lese den, og eventuelt planleggingen av en ny historie man kunne gå i gang med. Umiddelbart etter at hver presentasjon var ferdig, hadde vi en dialog rundt bordet med de andre i gruppen. Her kunne man komme med kommentarer og spørsmål knyttet til historien og prosessen så langt.

Det tredje og siste gruppemøtet hadde samme innhold samt rådgivning knyttet til veien videre og en evaluering av kurset.

Temaer som kom opp, kunne dreie seg om alt fra hvordan man skaper en god relasjon til eleven, til tekniske detaljer rundt hvordan teksten bør skrives. Vi snakket mye om hvilke behov eleven hadde for støtte, omsorg og informasjon for å mestre oppgaven. Noen elever var lettere å arbeide med enn andre elever som kunne ha mer sammensatte utfordringer. Tid til refleksjon over egen praksis og hjelp til å sortere ut hva man ville jobbe med, ble derfor prioritert i møtene. Noen fikk råd om å lære seg samtaleteknikkene først før man tok fatt på historien, og andre fikk råd om å starte med en historie om hva eleven får til, hva eleven lykkes med. Deltakerne undret seg videre over spørsmål som: Er denne historien bra nok? Hva er en bra historie? Hvordan kan den bli bedre? Hvordan videreutvikle historien? Kanskje må vi undersøke mer eller snevre mer inn her og der. Kanskje det er for mange mål i en og samme historie. Kanskje et for lite konkret mål, kan bli for generelt? I veiledningen jobbet vi mye med gode måter man kunne vinkle spørsmål på når man sto fast i samtalen med eleven. Lærerne reflekterte over sin egen kommunikasjon med eleven rundt spørsmål som: Hva er det jeg ikke skjønner nå? Hva er det jeg egentlig vil ha svar på? Hva er det lurt å gå videre på? Hvordan kan jeg gjøre det annerledes? Har vi truffet spikeren på hodet, har vi fått den riktige problemforståelsen, har vi fått tak i barnets perspektiv? Hvordan kan man kommunisere bedre med sine elever og hvordan kan man analysere problem og finne løsninger sammen med eleven?

## **Oppsummering og avslutning**

Deltakerne gikk gjennom en læringsprosess som i stor grad dreide seg om å ta og forstå elevens perspektiv. De ga uttrykk for at de lærte mye gjennom å ha veiledning i gruppe med andre lærere. De lærte av å lytte til hverandres erfaringer, forskjellige utfordringer og spørsmål. De fikk konkrete konstruktive tilbakemeldinger og de fikk støtte og ros fra de andre i gruppen gjennom prosessen med å tilegne seg metoden. En av lærerne kommenterte sin læring etter en veiledningsøkt slik: «Når jeg endret litt på dette ble det en aha-opplevelse for meg.» De fleste syntes dette var en kjempefin metode både med hensyn til elevens utvikling av sosial forståelse og mestring og for eget kjennskap til og forståelse for elevens behov. Å være flere fra samme skole var også nyttig da de nå hadde fått en kollega å drøfte tiltak med basert på felles forståelse og kunnskap. Deltakerne fra PPT så for seg flere elever som de hadde tilmeldt, som denne metoden kunne passe for. De fikk bedre innsikt i hva skolene



strevde med i tilretteleggingen for disse elevene gjennom deltakelse i gruppen. PPT følte seg nå mer kompetent på metoden og kunne tenkt seg å gjennomføre et slikt eller lignende opplegg for kommunen på sikt.

Når lærerne forteller at eleven elsker historien sin, er det den beste tilbakemelding til meg som rådgiver og ansvarlig for opplæringen. De virker så glade og fornøyde når de forteller at hun vil høre historien om og om igjen. Jeg skjønner da at de gjennom arbeidet med historien har nådd fram til eleven, og gitt henne en unik opplevelse. De har lyktes med tiltaket, og jeg vet også at jeg som rådgiver har nådd fram til hjelperne med mitt tiltak, som er opplæring av lærerne og PPT. Etter en slik opplæring håper jeg å ha gitt deltakerne et innblikk i hva som gjør autisme så spesielt når man skal treffe de gode tiltak, og ikke minst hvor viktig det er å få satt seg inn i elevens perspektiv. En forstår også bedre hvorfor for eksempel tradisjonelle tiltak som langsom progresjon ikke er tilstrekkelig i tilretteleggingen.

## **Referanser**

Attwood, T. (2008). *Aspergers syndrom*. Dansk Psykologisk Forlag.

Fjæran-Granum, T. (udatert). *Sosiale historier*. Hefte 6. SPISS Forlag.

Gray, C. (2002). *My Social Stories Book*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kaland, N. (udatert). Sosiale historier som metode ved autisme og Aspergers syndrom. *Artikkelsamling om Autisme og Aspergers syndrom fra Autismeenheten*.

Kaland, N. (2009). Er tiltak med sosiale historier effektive overfor barn med autisme og andre utviklingsforstyrrelser? *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 48–51.