

AD/HD – tiltaksprinsipper (utdypning)

Russel Barkley har gjennom flere år arbeidet med å utvikle gode tiltak for foreldre til barn med AD/HD. Samtidig har han også vært opptatt av skolebaserte tiltak (Barkley 2006 og 2008). De fleste av de tiltakene han foreslår har støtte i forskning og er det som mange kaller evidensbaserte. At noe er evidensbasert vil si at tiltakene har vært prøvd ut på en systematisk og vitenskapelig måte og at de har vist seg å ha effekt. Vi vil beskrive noen av de prinsippene han har kommet frem til, samt utdype noen av dem.

1. For elever med AD/HD må regler og beskjeder være tydelige og uten for mange ord. Ofte er det behov for at muntlige beskjeder støttes av skrift, bilder eller andre former for konkretiseringer

Elever med AD/HD har behov for at beskjeder gjentas utover dagen. Ikke forvent at en beskjed eller en regel som gis i begynnelsen av dagen eller timen vil bli husket senere på dagen. I tillegg til muntlige påminnelser kan det være hensiktsmessig for eksempel å la eleven ha en liste over dagens plan foran seg på pulen. Barkley (2008) foreslår at eleven trenes i selvinstruksjoner. Selvinstruksjoner er regler eller fremgangsmåter vi enten gir oss selv eller regler vi har lært å følge og som vi sier inne i oss eller lavt til oss selv når vi bruker dem. Eksempler på slike selvinstruksjoner er når vi leser i en bruksanvisning og samtidig utfører det som er beskrevet. I begynnelsen vil vi ofte lese høyt, etter hvert vil vi bare gjenta lavt. For at elever med AD/HD skal lære hvordan selvinstruksjonene kan støtte dem i skolearbeidet, må reglene eller fremgangsmåten først læres høyt og aktivt. Lærer må dele opp regelen, si hver del høyt, få eleven til å gjenta høyt og deretter utføre oppgaven. Etter hvert må eleven oppfordres til å gjenta lavt, hviske og tilslutt si den inne i seg. Lærers rolle vil etter hvert bli mer støttende og oppmuntrende, med nikk, blick, smil osv. til alle delhandlinger eleven utfører etter selvinstruksjon. Elever med AD/HD vil antagelig trenge påminnelser i å bruke selvinstruksjonene i arbeidet også etter at de er innarbeidet. Uten vil de antagelig bli glemt.

2. For elever med AD/HD må konsekvenser av å følge beskjeder, regler osv. komme raskere/ mer umiddelbart enn nødvendig for andre elever

Noen forskere har vist at elever med AD/HD har et *kortere tidsvindu for læring* og at dette bidrar til å forklare en annerledes læringsstil ved AD/HD. For elever med AD/HD vil tiden mellom beskjed/instruks, handling som forventes utført og konsekvensene som følger, være avgjørende. Forskning har vist at elever med AD/HD presterer like godt som andre når tiden som går fra beskjeden gis til belønning følger er kort, men langt dårligere når det går lang tid. Et viktig poeng er at regler eller styrende signaler ikke fremmer ønsket atferd, dersom de ikke forbindes med konsekvensene for ønsket atferd. Et styrende signal skal fungere som varsel

Nettartikkel fra www.statped.no/adhd Revidert sist av fagredaksjonen 22. september 2009: Arnesen, Peter; Kvilhaug, Gidske; Høigaard, Bjørgulv; Skram, Kirsten. Kontakt redaksjon@statped.no for bruk av fagstoffet og for tilbakemeldinger, sist oppdatert av nettredaksjonen 18. januar 2012.

om hvilke konsekvenser som følger. Et kortere tidsvindu for læring handler med andre ord om tiden mellom instruks, ønsket handling og konsekvens og at denne må være kortere hos elever med AD/HD enn hos andre. Avledbarhet er et av symptomene på AD/HD. Det kan være at avledbarhet ikke nødvendigvis er "i eleven", men heller et symptom på at opplæringsbetingelsene ikke er godt nok tilrettelagt for eleven med AD/HD. Hvis eleven i stor grad utsettes for krav om å prestere over tid før konsekvensene formidles, vil sannsynligheten for at vi gir instruks, beskjeder og konsekvenser utenfor elevens tidsvindu for læring, øke. I stedet for å arbeide målrettet slik vi ønsker eleven skal, vil han eller hun trekkes mot andre forhold som gir mer umiddelbare og mulige belønnende konsekvenser. Eleven begynner å gjøre andre ting som å fikle med ting rundt seg, gå fra plass osv.. Timing og planlagt formidling av konsekvenser er med andre ord nøkkelord i arbeidet med å tilrettelegge opplæring for elever med AD/HD. Dette gjelder både når konsekvensene er belønnende og når de er straffende eller irettesettende. Irettesettelser som utsettes til senere på dagen vil antagelig ha liten effekt på elevens atferd. Eleven vil med stor sannsynlighet bare oppleve det å bli irettesatt som urettferdig og det kan skape en negativ atmosfære eller negativt forhold til lærer som irettesetter.

Det kan også være at eleven med AD/HD trenger flere sansestimuli for å følge med og å tilegne seg fagstoffet. Noen kan ha behov for å gjøre andre ting samtidig som de utfører oppgaver, som for eksempel å tegne, leke med plastelina, strikke, mens de samtidig hører på lærer.

3. For elever med AD/HD må konsekvensene ikke bare kommer raskere, men også oftere enn hva som er vanlig hos andre elever

Elever med AD/HD har problemer med å opprettholde oppmerksomhet over tid.

Undersøkelser tyder på at et kortere tidsvindu for læring kan knyttes til problemer med å lære lengre handlingsrekker. Et kort tidsvindu vil øke sannsynligheten for at eleven lærer korte handlingsrekker, det er bare korte handlingsrekker som vil bli belønnet og eleven med AD/HD får problemer med oppgaver eller annet arbeid som krever at du arbeider med lengre sekvenser og over lengre tid før belønning. Ofte hører vi at belønning ikke virker og at barnet ikke følger instruksjonene selv om det gis belønning. Dette kan henge sammen med at instruksjonene er for lange eller krever for mange og lange sekvenser av handlinger uten belønning "underveis". Et kortere tidsvindu for læring ser ut til å gi problemer med effektivt å knytte sammen deler til helheter. Å følge en beskjed om for eksempel å starte på oppgave x og regne til oppgave y kan være enkel for noen, men for sammensatt for eleven med AD/HD. Tilpasset opplæring i denne sammenhengen betyr at du deler opp beskjeden og gir tilbakemeldinger mens eleven jobber med de enkelte leddene.

Elever med AD/HD varierer ofte i hvordan de fungerer og noe forskning viser at variabiliteten påvirkes av hvor ofte og raskt de får belønning. Utsatte forsterkere, belønning, gjør det vanskelig å knytte beskjeden om oppgaven som skal utføres til belønningen. Observert variabilitet kan derfor være et resultat av at eleven utsettes for ulike opplæringsbetingelsene,

Nettartikkel fra www.statped.no/adhd Revidert sist av fagredaksjonen 22. september 2009: Arnesen, Peter; Kvilhaug, Gidske; Høigaard, Bjørgulv; Skram, Kirsten. Kontakt redaksjon@statped.no for bruk av fagstoffet og for tilbakemeldinger, sist oppdatert av nettredaksjonen 18. januar 2012.

noen som tar hensyn til et kortere tidsvindu for læring og noen som ikke gjør det. Virkeligheten i skolen og ellers er ofte at det kreves lange handlingsrekker og at det gis få og sjeldne belønninger.

Stikkordet for tiltak er oppdeling av oppgaver i mindre enheter og hyppige tilbakemeldinger og belønning for å gjennomføre. Bare ofte og raske belønninger vil ikke nødvendigvis gi bedre atferdskontroll når ett av problemene handler om å lære handlingskjeder. Dersom kravet er at eleven må gjennomføre hele handlingsrekken i oppgaven før belønning gis, vil han eller hun antagelig ikke fullføre. På den måten lærer elever med AD/HD aldri at det kan lønne seg å jobbe over tid og å vente på belønning, fordi de antagelig er i full gang med aktiviteter som ikke fører til de mål vi har satt for dem, men som samtidig gir mer umiddelbar belønning (våre mål blir utkonkurrert av de umiddelbare belønnende konsekvensene som er i miljøet rundt).

4. For elever med AD/HD må konsekvensene være tydeligere og sterkere enn for andre elever

Elever med AD/HD kan være tregere enn andre til å oppfatte når atferd belønnes. Det kan være mange årsaker til dette og det har vært forsket på mange og ulike faktorer for å forklare hvorfor mennesker med AD/HD ser ut til å ha en forhøyet terskel for å reagere på eller oppfatte belønning. I tillegg til en forhøyet terskel for å oppfatte belønning, ser det også ut til å være en forhøyet terskel for å oppfatte når atferd ikke lengre belønnes. Dette kan være grunnen til at elever med AD/HD ofte fortsetter en aktivitet lenge etter at de har fått beskjed om å stoppe. I fagspråk kalles dette svikt i evnen til å avslutte atferd som ikke lengre belønnes (ekstinksjon) og dette er antagelig en av våre grunnleggende læringsmekanismer. Forklaringen antas å ligge på et nevrokjemisk nivå i hjernen, men atferdsmessig kan vi observere den som et resultat av for utydelige signaler om hva som er forventet og for lang tid mellom atferd og konsekvens. Sagt med andre ord, tilfeldig ros eller reprimander vil ikke være nok til å regulere atferd hos elever med AD/HD.

5. For elever med AD/HD må belønninger og positive tilbakemeldinger gis oftere enn irettesettelser eller andre disiplinære tiltak - straff

Hensikten med disiplinære tiltak er å redusere uønsket atferd. Mange elever med AD/HD opplever oftere enn andre å bli irettesatt, snakket til, utvist fra timen etc. uten at dette reduserer uro eller andre uønskede handlinger. Når disiplinære tiltak ikke virker kan det være et tegn på at det er for få positive eller belønnende konsekvenser i miljøet eller at man irettesetter for atferd som eleven ikke kan noe for eks. sitte urolig på stolen, dårlig konsentrasjon om oppgaver. Mange elever med AD/HD opplever dessuten sjeldnere enn andre å lykkes eller å få ros. Når en elev med AD/HD gjør noe som er bra, blir dette allikevel ikke alltid oppfattet som bra nok fordi det "burde ha vært noe han eller hun skulle ha gjort for

Nettartikkel fra www.statped.no/adhd Revidert sist av fagredaksjonen 22. september 2009: Arnesen, Peter; Kvilhaug, Gidske; Høigaard, Bjørgulv; Skram, Kirsten. Kontakt redaksjon@statped.no for bruk av fagstoffet og for tilbakemeldinger, sist oppdatert av nettredaksjonen 18. januar 2012.

lenge siden". Variabel fungering gjør at mange oppfatter eleven som lat eller trassig, fordi man har sett at de har mestret tidligere. Dersom man ønsker at disiplinære tiltak skal virke må man først analysere hva som finnes av positive og belønnende konsekvenser i elevens miljø. Det anbefales deretter å starte med planlagt formidling av positive konsekvenser for ønsket atferd i minst 14 dager, før det innføres disiplinære tiltak for uønsket atferd. Positive tilbakemeldinger på ønsket atferd må komme før og oftere enn negative konsekvenser for uønsket atferd. Dersom en elev i utgangspunktet sjelden viser ønsket atferd, må man være ekstra nøye med å se etter når han eller hun gjør noe bra, dvs. "ta barnet i å gjøre noe positivt".

6. For elever med AD/HD må belønninger endres oftere enn for andre elever

Å finne hva som fungerer som belønning kan være problematisk. For det første er det høyst individuelt hva som vil være en belønning for den enkelte. For det andre må atferd først forekomme før belønning (forsterkning) kan finne sted. Effekten av belønning ser man først i etterkant og vi kan derfor ikke på forhånd vite hva som vil være en belønning - en forsterker. For det tredje, det ser ut til at belønninger taper sin verdi raskere for elever med AD/HD enn for andre. Forskning tyder på at når belønning taper sin verdi raskere hos personer med AD/HD så kan dette knyttes til ubalanse i kjemiske prosesser i hjernen.

Belønninger som brukes for elever med AD/HD, må endres oftere enn for andre eller de må roteres oftere, dvs. de brukes i en periode, fjernes for en periode og settes inn igjen osv. Når det hevdes at belønningssystemer ikke virker eller har sluttet å virke, kan dette henge sammen med at man ikke forandrer dem ofte nok. Erfaringer viser at belønningssystemer som for eksempel tegnøkonomi, kan virke over lange perioder dersom man passer på å forandre belønningen ofte nok, eller legge inn "overraskelser" i systemene - lottoprinsippet. I skolesammenheng anbefales det å samarbeide med hjemmet når belønningssystemer innføres. Dette fordi hjemmet oftere har muligheter til å bruke belønninger som er av stor verdi for eleven. Eleven kan for eksempel tjene poeng, klistremerker eller konkreter for ønsket atferd i løpet av skoledagen og løse inn poengsummen i et eller annet gode hjemme (tegnøkonomi). I utgangspunktet er det enklere å finne belønninger til de yngste elevene enn til de litt eldre. For yngre elever bør man fortrinnsvis velge konkreter eller klistremerker som "tegn".

7. For elever med AD/HD må lærer alltid "være i forkant" av hendelser

For mange elever med AD/HD er "overganger" spesielt problematiske. Med overganger menes for eksempel skifte av aktivitet i en time, overganger til friminutt, skifte av lærer, osv. I alle disse situasjonene må lærer planlegge på forhånd hva slags hjelp eleven vil komme til å trenge. Høyst sannsynlig må eleven varsles om endringer i forkant, minnes på underveis hva som er forventet av han eller henne og noen ganger vil det være behov for å "lose" eleven gjennom. "Tenk høyt og tenk fremover" er stikkord til lærer i slike sammenhenger.

Nettartikkel fra www.statped.no/adhd Revidert sist av fagredaksjonen 22. september 2009: Arnesen, Peter; Kvilhaug, Gidske; Høigaard, Bjørgulv; Skram, Kirsten. Kontakt redaksjon@statped.no for bruk av fagstoffet og for tilbakemeldinger, sist oppdatert av nettredaksjonen 18. januar 2012.

Selvinstruksjoner som ble nevnt over kan brukes, men vil neppe alene være nyttige over tid i en overgangssituasjon. I slike situasjoner er det mange forstyrrende elementer som kan utkonkurrere selvinstruksen. Selvinstruksjoner kombinert med belønningssystemer vil antagelig være mer effektive.

8. For elever med AD/HD er det nødvendig å gi flere ytre og konkrete signaler for at de skal nå mål og tilpasse egen atferd

Et kortere tidsvindu for læring vanskeliggjør læring av indre styring og kontroll over atferd eller det man kan kalle selvregulering. Signaler om ønsket atferd som kommer tidlig i en handlingskjede vil ikke virke fordi konsekvensene ikke formidles tett nok i tid og ofte nok. På den måten fungerer eleven med AD/HD mer fra øyeblikk til øyeblikk, enn planlagt og over tid. Eleven med AD/HD er derfor mer avhengig av ytre kontroll og mange påminnelser utover dagen for å kunne holde oppmerksomheten på oppsatte mål og delmål, og å følge atferdsregler. Et mål eller en regel som er satt tidlig på dagen må som oftest gjentas for eleven med AD/HD.

9. For eleven med AD/HD vil atferdsrettede tiltak bare virke så lenge de er i bruk. I tillegg vil det hele tiden være behov for å justere tiltakene og tilpasse betingelsene for belønning

Det er viktig å huske at AD/HD ikke er en sosialt påført forstyrrelse, men en nevrobiologisk og arvelig betinget lære- og atferdsvanske. Atferdsrettede tiltak har vist seg å ha dokumentert effekt, noe som styrker antagelsen om at noen av problemene med læring kan være forårsaket av forstyrrelser i kjemiske prosesser i hjernen knyttet til området som berører belønning og motivasjon. Atferdsrettede tiltak berører indirekte disse systemene gjennom å legge omgivelsene til rette for at belønning skal kunne finne sted ofte nok og raskt nok. Tar man tiltakene vekk, uten å erstatte dem av noe annet, vil effekten opphøre. Verken atferdsrettede tiltak eller medisiner kan fjerne AD/HD, bare dempe symptomene. Atferdsrettede tiltak kan bidra til å bygge prososial atferd og har dessuten vist seg å ha god effekt på andre atferdsvansker som mange elever med AD/HD utvikler. For eldre elever vil det antagelig være nyttig å utvide tiltakene med kognitivt støttende systemer.

Litteratur

- Barkley, R.A. (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. 3.ed. The Guilford Press
- Barkley, R.A. (2008). Classroom Accommodations for Children with AD/HD. AD/HD – Report, august, nr. 4
- Rønhovde, L. I. (2004): Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med AD/HD og Tourette syndrom. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Strand, G. (red.) (2009): AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi. 2.utg. Fagbokforlaget
- Vetthus, B. & Bjelland, T. (2006).”Dette gidder jeg ikke, lærer”. AD/HD i skolen. Info Vest Forlag 2006