

Egenledelse (eksekutive funksjoner) og retrospektiv kognitiv tenkning

Av Peter Arnesen

Forskningen rundt AD/HD har i dag flyttet fokus mer over mot egenledelse og mestring av atferd. Det er en betydelig størrelse på den gruppen av elever som representerer store utfordringer for skolen, og dersom lærerne skal kunne framstå som gode ledere må de derfor ha kompetanse på hvordan eleven kan øke prososial atferd. Kognitive metoder er prospektive av natur, og vanligvis egnet til å fremme egen ansvarstaking, men mange opplever at disse metodene er ufullstendige når det gjelder AD/HD. For å få en bedre innfalls-vinkel til disse elevene bør lærerne legge mer vekt på å støtte elevene i retrospektiv kognitiv tenkemåte.



***Peter Arnesen (1948)** er spesialist i nevropsykologi ved Sørlandet kompetansesenter i Kristiansand. Han har bred arbeidserfaring fra PPT, BUP og voksenpsykiatri, men har hatt lengst praksis i det statlige støttesystemet for skolen, Statped. De siste 20 årene har han hatt medfødte tilstander som f.eks AD/HD som speciale, og produsert artikler, bokkapitler og DVD'er om temaet. For tiden er han medlem av fagrådet i AD/HD-Norge.*

Egenledelse kan være det norske ordet som erstatter "Eksekutivfunksjoner". Det er et viktig tema som det har vært skrevet masse om, men det har vært altfor lite fokus på hvordan teorier og modeller for kunnskap omkring egenledelse kan omsettes til praksis. For eksempel er begrepet sentralt i forståelsen av dysfunksjonell atferd ved AD/HD, men i liten grad får disse modellene konsekvenser for den behandling man tilbyr. Kognitiv behandling er ofte forsøkt

anvendt ved AD/HD. Disse metodene er velegnet for dem som har en godt utviklet evne til egenledelse, men fungerer mangelfullt for dem som ikke har det.

HVA LIGGER I BEGREPET?

Egenledelse er forsøkt delt opp i en rekke funksjoner, og Barkley (1997) hevder at det synes å være en hierarkisk oppbygging av disse funksjonene. De henger alle sammen, og svipt i en av funk-

sjonene lavere nede i hierarkiet fører til forstyrrelser videre oppover. Denne selvkontrollen regulerer samspillet i det som vi oppfatter som omgivelsene, og det som blir våre handlinger. Forskning på egenledelse har konsentrert seg om faktorer som; regulering av egne følelser, metakognisjon (omtalt ovenfor), målretting av aktivitet (såkalt utholdenhet), fleksibilitet, vedvarende oppmerksomhet, arbeidshukommelse, impuls kontroll, planlegging og prioritering, forhold til

tid, initiativ, organisering av atferd, stresstoleranse, modulering av responser og så videre. Barkley summerer alt dette opp og sier at man finner tre hovedområder der sviktende egenledelse fører til konsekvenser;

1. svekket evne til å holde tilbake responser
2. svekket evne til impuls-kontroll, og
3. svekket evne til å utsette belønning

Utviklingen av selvreguleringen skyter fart når barnet når en modenhetsalder som setter dem i stand til å bruke meta-perspektivet effektivt. Det barnet som tidligere gikk løs på leker eller inventar i sine raserianfall, er nå i stand til å dempe impulsene eller blokkere dem ut fra følgende;

Hvis jeg ødelegger leken min, kan jeg ikke leke med den seinere.

Mamma og pappa blir sinte hvis jeg ødelegger leken.

Jeg blir lei meg hvis mamma og pappa blir sinte.

Jeg blir lei meg fordi jeg har oppført meg dumt og latt raseriet få utløp.

Alle disse resonnementene krever et visst nivå av tanke/språk og begrepsapparat, men når barnet først har nådd denne modenhetsalderen er det i større grad i stand til å kontrollere seg selv uten at foreldrene er fysisk til stede (Barkley, 1997: 1997b). Før dette er tilfellet ligger en større del av kontrollen i det

Kognitiv behandling er ofte forsøkt anvendt ved AD/HD. Disse metodene er velegnet for dem som har en godt utviklet evne til egenledelse, men fungerer mangelfullt for dem som ikke har det

ytte miljøet rundt barnet. Selv etter at barnet er i stand til å styre seg sjøl, er det slett ikke alltid at de benytter denne indre kontrollen. Personer med AD/HD er som kjent impulsive, og selv om de besitter kunnskap om hvordan de skal oppføre seg er det ikke sikkert at denne blir anvendt. Intensive læringsprogram for å styrke innlæring og sikre overlæring (og framfor alt: øke antall alternative problemløsende strategier hos dem) er nødvendig. Det kan også være hensiktsmessig for de voksne rundt et slikt barn å lage strategier for hvordan de skal bruke sterke strategier for å minne barnet om at nå er større grad av egenkontroll nødvendig. Barn med AD/HD har svakere perseptuelle evner, de er generelt svakere med hensyn til oppmerksomhet, og har ofte en flakkende oppmerksomhet. Dette kan gi seg utslag i dårlig blikk-kontakt. Det har vært gjort forsøk (Kapalka, 2004) som viser at en tydeligere og mer effektiv bruk av blikk-kontakt fra foreldre/lærere kan virke atferdskorrigerende på den måten at barnet får en kraftig påminnelse om egenkontroll.

SPRÅK OG TANKE

Sentralt i oppfatningen av begrepet "egenledelse" står mentale prosesser, det vi kaller "tanker". Det er med tankene vi formulerer planer for styring av vår atferd og koble dette med situasjoner og utløsende faktorer for disse planene. Sagt på en annen måte; vi bruker vår evne til observasjon og refleksjon til å modulere vår atferd i takt med det som situasjonen krever. Det er meget kompliserte og sammensatte nevrologiske prosesser som ligger bak denne evnen til styring av atferden vår og evnen til å følge med og være bevisst, samtidig som følelsesaspektet også er koblet på. Hos mennesket er det slik at nervebaner (nettverk) fra Cortex til basalgangliene bare utgjør en liten del av den totale mengden av forbindelser i hjernen. Den største delen utgjøres av forbindelser innen Cortex selv, og her ligger nøkkelen til menneskets evne til kompleks og sammensatt planlagt atferd. Det er antakelig slik at evnen til refleksjon ligger i dette, mens forbindelsene mellom cortex og basalganglia – særlig via frontallappene, er mer knyttet til evnen til å starte og stoppe atferd. Såkalte top-down-nettverk er langt fra uvesentlige, selv om de er mindre i omfang og volum, for her ligger påkoblingen til hjernens emosjonelle og motivasjonelle systemer (Damasio, 1998: 2000). Grossberg (2000) har pekt på hvordan den strikte organiseringen av nettverkene til og fra basalganglia er kjer-

Egenledelse (eksekutive funksjoner) og retrospektiv kognitiv tenkning

nen i vår evne til å observere og sanse verden rundt oss mest mulig korrekt, men hvordan dette også kan gi muligheter for feiltolkninger når signalene blir oppfattet galt av cortex eller når det faktisk av og til skjer feil i signaloverføringen på vei opp.

NETTVERK ORGANISERER HJERNEN

Personer med AD/HD har påviste forstyrrelser i disse nettverkene. I dag vet vi at både størrelsen på nettverkene (mengden av celler som er involvert), samt forbindelsen mellom enkeltceller (synapsene) er påvirket (Barkley, 2002; Filipek et al. 1997). Dette fører til flere konsekvenser som til sammen skader evnen til egenledelse. For det første har det en direkte virkning på evnen til observasjon og oppfattelse av ting som skjer, men i tillegg får det innvirkning på evne til å holde tilbake responser og modulere responsene i tråd med omgivelsene (Barkley, 1997: 1997b). Samtidig er læringsevnen sterkt påvirket. Sagvolden et al (2005) har presentert en interessant hypotese om hvordan atferd er styrt av samspillet mellom individuelle predisposisjoner (hjerne-dysfunksjoner) og omgivelsene. Denne er et forsøk på å samle tråder fra lærings-teori, utviklingspsykolog, interaksjonsteori og nevrologi. Barkley (1997c) har pekt på at sviktende oppfattelse av tid er en viktig del av symptombildet, og har sam-

menheng med svikt i evnen til å oppfatte sekvenser og planlegge. Planlegging henger også sammen med evnen til å kunne tenke bakover i tid (Barkley, 1995) – som igjen er avhengig av hukommelsesfunksjoner. Alt dette medfører store konsekvenser for den som har AD/HD. Tidligere var hovedfokuset på atferd og på konsentrasjonsproblematikken – i dag ser man at forskningen er mye mer opptatt av sammensatt atferd og interaksjon, den såkalte evnen til egenledelse (Brown, 2007).

Planlegging henger også sammen med evnen til å kunne tenke bakover i tid (Barkley, 1995) – som igjen er avhengig av hukommelsesfunksjoner

HVILKE KONSEKVENSER FÅR VÅR KUNNSKAP OM EGENLEDELSE FOR PRAKSIS?

Så er spørsmålet om hvor flinke hjelpeapparatet har blitt til å støtte dem det gjelder med nødvendige tiltak for økt mestring? Nøkkelen til et bedre liv for dem med AD/HD er økt mestring – du blir ikke kvitt tilstanden men du kan leve med den på en bedre måte. Sammensatt vellykket atferd er lært, den opptrer i en interaksjon med

omgivelsene, og den er et resultat av medfødte betingelser og omgivelsene med alle sine tilfeldigheter og grader av systematikk. Atferd trenger en læringsarena, og den er overalt hvor barn med AD/HD ferdes. I hjemmet, på gata, hos familien, overalt i fritid, og – ikke minst – på skolen. Økt mestring vil si forebygging av negativ atferd – for negativ atferd gir som regel den massive negative påvirkningen på selvbildet man ofte ser hos mennesker med AD/HD. Allerede i førskolealder blir barn med AD/HD korrigert ti ganger oftere enn såkalte normale (Brown, 2005), så den negative utviklingen starter tidlig. Økt mestring er imidlertid langt mer enn forebygging – økt mestring er faktisk trening på prososiale ferdigheter. I hvilken grad støtter vi slik trening og utvikling? Dessverre ser vi i dag at behandlingsapparatet i for liten grad har muligheter til å drive et slikt arbeid. I en situasjon med kamp om ressursene vil det være diagnostiseringen som ofte blir hovedfokuset og oppfølgingen sparsom. Det er en betydelig risiko for at man i tiden framover vil se at behandlingstiltakene blir medisiner, gjerne med en referanse til en litt for rigid tolkning av MTA-undersøkelsen (Jensen et al, 1999). Rådgivning, individuell veiledning og oppfølging av familie/skole/bruker over tid – disse tiltakene som er så vesentlige for dem med diagnosen – blir det mindre og mindre av.

Dette er synd for mye av dette arbeidet kan gjøres på skolearenaen og i hjemmet – men det krever veiledning og oppfølging. Personalet på BUP'ene skulle være velegnet til å gjøre dette, men de er i en situasjon hvor de ikke kan gjøre disse prioriteringene. Samtidig har skolene PP-tjenesten, og en skulle tro at denne kunne supplere BUP. Sintef-rapporten (Andersson, 2004) peker imidlertid på at disse to etatene i all for stor grad opplever samarbeidsvansker, og at de oppgir for få ”møtepunkt” og ”uenighet i forståelse og iverksetting av tiltak” som hyppigste årsaker til dette. Kanskje er det korrekt det som ofte hevdes fra skolehold at man ofte blir stående alene med problemstillingene? Erfaringene fra de seinere årene i det statlige støttesystemet kan supplere bildet; det kan virke som å være en tendens til at begge de aktuelle instansene blir mer fjerne i forhold til oppfølging og veiledning til skolen over tid, og at presset dermed øker på kompetansecentrenene.

Perspektivene er ikke lystelige. Barn med AD/HD finnes i skolen i et antall mellom 3-5% og de krever sitt. Det er forståelig at mange lærere blir fortvilte og havner i negative samspillsvarianter med disse elevene. Fokuset blir lett forskjøvet i slike situasjoner, og man glemmer at skolen kanskje er den beste arenaen for trening av prososiale ferdigheter. Den moderne skolen med en bre-

dere faglig sammensetning – bl.a. med førskolelærere – skulle kanskje være godt rustet til å arbeide med utvikling av prososial atferd hvis de samlet ressursene sine og arbeidet i team, men potensialet utnyttes kanskje ikke godt nok?

Kanskje er det korrekt det som ofte hevdes fra skolehold at man ofte blir stående alene med problemstillingene?

ØKT MESTRING OG PROSOSIAL ATFERD

Det finnes mange metoder for å arbeide med prososial atferd, men det er få som virkelig tar hensyn til at noen barn har et seinere læringsforløp og er preget av impulsiv atferd. Hvis en i tillegg legger til kriterier om at metoden må kunne kompensere for at barnet ikke klarer å forstå sekvenser - husk at all interaksjon er å samhandle og at all samhandling er sekvensiering av atferd – så blir det enda færre metoder igjen. De fleste vanlige kognitive metodene er prospektive og er utmerkede for barn med relativt intakte evner til egenledelse, dvs. som skjønner prinsippene bak turtaking, interaksjon og sekven-

siering. Når det derimot gjelder barn som har problemer med å finne hva som er slutten og hva som er begynnelsen på en situasjon, og som i alle fall har vansker med å se sin egen delaktighet i den interaksjonen som finner sted, så er slike metoder i beste fall mangelfulle og i verste fall farlige. Derfor er ikke alltid kognitive metoder like virksomme for barn med AD/HD – dersom en ikke først er innom en nødvendig læringsomvei; den retrospektive analysen som støtter prososial atferd. Metoder som bygger på dette prinsippet kan kalles retrospektive kognitive metoder. De er ikke noe alternativ til vanlige kognitive metoder men en forutsetning. De barn som ikke mestrer retrospektiv tenkning godt nok, vil ikke kunne gjøre fullgod nytte av ordinære kognitive metoder (Arnesen, 2007). Det kan sammenlignes med nødvendigheten av å lære å krype før en kan gå.

RETROSPEKTIV TENKNING

Retrospektive kognitiv tenkning dreier seg om evnen til å kunne analysere detaljene i samhandlingsmønstre, og kunne se de enkelte elementene løsrevet fra hverandre. Kun på denne måten kan man skaffe seg et metaperspektiv på en situasjon man selv er deltaker i, og dersom denne evnen er intakt vil personen kunne reflektere fram og tilbake over det som

Egenledelse (eksekutive funksjoner) og retrospektiv kognitiv tenkning

skjedde. Dette er ledd i all normal planlegging, men man er ikke like bevisst på at noen har større vansker på området og trenger spesifikk læring/erfaring for å kunne bli bedre. Vi forestiller oss vanligvis at de fleste er i stand til å se enkeltsekvensene i samhandlingsmønsteret og at vedkommende klarer å busse fram og tilbake i disse sekvensene, men det er ikke tilfelle med alle. Kognitive metoder er hovedsakelig prospektive, dvs. at de tar utgangspunkt i et gitt sted i en samhandlingssekvens og tenker framover fra dette punktet; "hva er planen, hvordan gjennomføres planen, hva ble resultatet?" Retrospektiv kognitiv tenkning kan det arbeides med på mange forskjellige måter – poenget er kun å bedre personens evne til å kunne analysere sekvenser retrospektivt. Barn som lever i et informasjonskaos, barn som husker dårlig og barn som har vansker med å forstå fenomener knyttet til årsak-virkning vil trenge slik støtte.

Kjeder i et samhandlingsmønster har noen ganger en tydelig begynnelse og slutt, men andre ganger er det vanskelig å se. Samhandlingsmønstre som eskalerer, dvs. som utvikler en konflikt, er ekstra brysomme for den som ikke helt skjønner samspillet og egen deltakelse i dette, og for skolen representerer slike elever en betydelig utfordring. Ofte har ikke lærerne annet å tilby enn

repetisjoner av ting som fra før ikke virker 100%, og de glemmer at slike elever som regel vet forskjellen på rett og galt – det er praktiseringen av det som svikter. AD/HD er ikke et viljesproblem. Der hvor eleven har for få løsningsstrategier og burde fått støtte til å øve inn flere alternativer, møtes personen i stedet med moralisering. "Dette har vi jo snakket om før.". Barn med AD/HD har hørt denne lekse mange, mange ganger.

ANALYSE AV SEKVENSER

I en kjede av hendelser vil det alltid være et kritisk punkt, det Wolpe (1963) definerte som et punkt hvor personen kunne påvirke det endelige utfallet av sekvensen ved å gjøre eller si noe annet enn det personen sa eller gjorde. Barn som ikke klarer å tenke bakover får uklare eller manglende oppfatninger av hva som er de kritiske punktene og finner følgelig ikke ut hva de alternativt kunne gjøre. Problemet er at skolen ikke hjelper dem med det. Skolen stiller gjerne krav til at negativ atferd ikke skal forekomme, men gjør ikke nok for å dyrke prososial atferd – erstatningsatferden. Det er synd fordi mange lærere opplever negative samspillsirkler med disse elevene, og må bruke mye tid til etterarbeid og bearbeiding av ting som har skjedd – tid som kunne vært anvendt mer konstruktivt på et samarbeid som reduserte forekomsten

av negativt samspill. Metodene er tidligere beskrevet (Arnesen, 1997; 2000; 2007), og representerer et nødvendig tillegg til de tradisjonelle kognitive metodene. De er supplement, ikke alternativer.

Barn som ikke klarer å tenke bakover får uklare eller manglende oppfatninger av hva som er de kritiske punktene og finner følgelig ikke ut hva de alternativt kunne gjøre

En samhandlingskjede kan visualiseres eller konkretiseres på så mange måter. Den kan beskrives og omtales slik at man ser det for seg med et indre øye, eller den kan konkretiseres på et papir, en flanellograf, med Playmo, Legoklosser/figurer eller i en sandkasse. Det kan anbefales å bruke papir – helst store ark fra flippover tavle. Årsaken til det er at man da kan gi det en framstilling svært mange barn kjenner igjen; tegneserieformatet. Når man arbeider etter en konfliktreduserende modell og skal støtte barn i å forhindre negativ atferd og erstatte denne med prososial atferd er man nødt til å arbeide med konfliktene – helst så blodferske som mulig. Det er vanskelig å få oversikt over slike situasjoner, men for den det gjelder er det ofte

enda verre. Begynn med det som ble utfallet; en stol ble kastet mot en medelev, men bommet og gikk gjennom vinduet – for eksempel. Ingen skal ha en stol kastet etter seg, men av og til skjer dette – eller brudd på tilsvarende absolutte regler. Det må være konsekvenser for selve handlingen og disse må stå i forhold til det som har skjedd, men konsekvenser alene kan ikke hindre at tilsvarende impulsive ting skjer i en annen situasjon. AD/HD er ikke et spørsmål om vilje, men et spørsmål om å gjøre det en vet en skal gjøre. Hvis skolen stopper ved konsekvens-biten av problemstillingen bedriver man i verste fall formalbyråkrati. Hvis man derimot går et skritt videre og tar opp utfordringen med reell forebygging, så er det pedagogisk.

Ha et ark – gjerne en flippover tavle – på bordet mellom dere. Strø ut penner og blyanter slik at eleven har mulighet for å delta. Spør om hva som skjedde, og forsøk å gripe fatt i toppen av krisen, der hvor det verste skjedde. Lag en liten tegneseriefirkant helt i øvre høyre hjørne av arket og lag en liten tegning som illustrerer hendelsen. Eller skriv et par stikkord. Tegningene må ikke være fine, og alle kan i hvert fall tegne strekmenn. Hvorfor i høyre hjørne? Nå skal situasjonen rulles opp sekvens for sekvens og da må en begynne med slutten. Slutten er alltid til høyre i en

tegneserie, begynnelsen til venstre. Nå skal du og eleven tenke bakover. Når du har fått inntegnet den avsluttende ulykksalige hendelsen skal du spørre: ”hva skjedde før det”? Med litt tankearbeid kommer kanskje dette på plass også. ”Hva skjedde før det”? Bit for bit forsøker dere å rulle opp historien bakover. Det vanskeligste for den voksne er å være totalt nøytral, det er nemlig imperativt. Klarer du ikke å være nøytral og beskrivende uten å legge følelser og moralisering i det, så nytter det ikke å forsøke å arbeide på denne måten. Tenk deg at du skal være en slags reporter som skal beskrive – uten å legge følelser i det. Moraliserer blokkerer og skaper motstand hos eleven, og hindrer dem i å samarbeide med deg og se nye veier. Tegning, gjerne med overdrivelser er velegnet for å få en innfallsvinkel til de vanskelige følelsene hos den du skal arbeide med.

BETYDNINGEN AV INDIVIDUELLE OG SKOLEOMFATTENDE PLANER

Rammene for en slik samtale med en elev skal være vel definerte. Dette er et ledd i en omfattende plan – ikke noe hvilken som helst lærer griper til i tilfeldige situasjoner. Skolen har sammen med de foresatte bestemt at dette er en systematisk metode man skal arbeide etter, og man har plukket ut en nøkkelperson til å ha faste, avtalte samtaler med eleven.

Man har gjerne også laget en ansvarsgruppe som styrer arbeidet. Fokus skal være på endring, og endringsprosesser forutsetter tillit. Tid, forutsigbarhet og oppfølging er viktig i oppbygging av en trygg samarbeidsrelasjon, og en bør matche elev og lærer. Det skal være et ledd i en systematikk – derav faste møter. Blålys-intervenering hører ikke hjemme i dette oppsettet.

*Blålys-intervenering
hører ikke hjemme i
dette oppsettet*

Det sier seg selv at en heller ikke kan arbeide med alt på samme tid. En pedagogisk innfallsvinkel til mestring innebærer at man er pedagogisk i forhold til mål; starte med det som er oppnåelig, det som lar seg beskrive (operasjonalisere) og som er enkelt (framfor det mer kompliserte og sammensatte). Det å kunne operasjonalisere målene og få klarhet i ønsket atferd er helt basalt. Det er best hvis både eleven og skolen lett kan se når målene er nådd, og det gjøres kun med tydelige beskrivelser. Begreper som å være ”snill” eller ha ”fred” i klasserommet, ”oppføre seg” i

Egenledelse (eksekutive funksjoner) og retrospektiv kognitiv tenkning

skolegården osv. er totalt uegnet. Operasjonalisering, fokus på sjeldne eller hyppige konflikter, atferdsanalyse, prioritering av mål, omfang, hyppighet, lengde og tetthet på samtaler: der er mange detaljer i dette som det faller for langt å beskrive i denne artikkelen – se i litteraturlisten for andre kilder (Arnesen, Wolpe).

Barn som har vansker med egenledelse er i en forsinket læringsposisjon i forhold til sosial interaksjon og forståelse. Fra begynnelsen vil ikke barn klare retrospektiv tenkning like godt, og en må akseptere at de har et behov for å lære en metode – det er ikke snakk om at man bare kan gjøre dem oppmerksomme på en sovende evne hos seg selv. Derfor må en akseptere at de gjør feil og at de ikke behersker denne måten å tenke på. Når man har ansvar for egne handlinger er det mye pedagogikk i det å gjøre feil også.

Et eller annet sted i sekvensen finner man det Wolpe (1963) kaller et kritisk punkt

KRITISK PUNKT

Når man har fått ned et mer omfattende hendelsesforløp på papiret kan man snakke fram og tilbake om dette hendelsesforløpet. Et eller annet sted i sekvensen finner man det Wolpe (1963) kaller et kritisk punkt. Det er det stedet i sekvensen hvor personen hadde kunnet få til et annet utfall på situasjonen ved å si eller gjøre noe annerledes enn det som ble gjort. Den voksne ser kanskje dette punktet, og det er her refleksjonen rundt alternativer bør ligge. Det er imidlertid ikke den voksne som skal styre, du kan støtte refleksjonen men ikke styre innholdet. En må støtte eleven i å reflektere og selv komme fram til at her ligger nøkkelen til et annet utfall, men en må ikke være ledende. Det er feil å tre ned alternativer over hodet på målpersonen. Hvis vedkommende selv foreslår alternativ atferd, er det en viss sjanse for at dette vil kunne bli et aktivt valg neste gang en tilsvarende situasjon kommer opp.

Kanskje er det slik at vedkommende ser mulighetene i det kritiske punktet, men kommer med uhensiktsmessige forslag? Fra begynnelsen skal en støtte slike valg også, for her er det snakk om å lære metoder – ikke produsere perfekte valg helt fra begynnelsen.

Når man arbeider med konkrete, hyppige og gjentakende situasjoner er oppfølgingen et uhyre vesentlig element i det en gjør. Når eleven din har konkretisert

planer som representerer alternativer til det som vanligvis skjer, lager dere avtale om å se hvordan disse planene praktiseres. Skriv planen ned. Det er ikke teori, dette her, det er praksis og øvelser som må evalueres og følges opp. Kanskje var ikke planen så lur – det må vedkommende få anledning til å diskutere sammen med en voksen. Kanskje er det noe som bare skal trenes på resten av dagen, kanskje er det noe som skal trenes på i friminuttene de to neste dagene? Elevens aktuelle kompetanse og behov for mestringsstøtte avgjør oppfølgingstempoet.

OPPFØLGINGEN – ALLTID ALFA OG OMEGA

Så kommer oppfølgingen. Hvordan gikk planen din? Legg merke til språkbruken. Det er elevens ansvar, og det er eleven selv som får ”æren” når ting fungerer. Når ting ikke fungerer gjelder det å reflektere over hvordan det kunne gå galt. Var du for ambisiøs? Var planen for uoppnåelig eller for vanskelig? Var det faktorer utenfor din påvirkningsmulighet som forstyrret? Orket du ikke forsøke å gjennomføre planen allikevel? Det er mange muligheter for feil, men en skal ikke se så mange feil når en har vel gjennomførte opplegg og eleven har begynt å forstå prinsippene i metoden. Samtidig er ikke livet slik at en kan planlegge en trygg kurs uten grunnstøtinger noen gang. Livet er vanske-

Peter Arnesen

lig og en må stadig flekse. Denne metoden er realistisk på den måten at den støtter elevene i å trene opp evnene til å kunne være fleksibel, problemløsende og analyserende (se andre muligheter). I et godt, etablert samarbeid med et retroperspektivt fokus, vil man som i annen læring kunne bygge på det man mestrer og utvide dette. Snart kan du se generaliseringseffekter, og det er morsomt når barn kommer tilbake og forteller om lur anvendelse av denne tenkningen på hittil nye og ukjente områder.

Det er da du oppdager at den tiden du har anvendt til dette samarbeidet faktisk har spart deg for mye annet. Som regel er det dette spørsmålet som kommer opp før lærere får bestemt seg for å jobbe systematisk på denne måten. Har vi tid? Svaret ligger i en analyse på hvor mye tid en ellers bruker på etterarbeid og brannsløkking hvis en velger andre løsninger. Avslutningsvis vil jeg fortelle historien om den læreren som etter 6 mnd plutselig hadde oppdaget at det hun holdt på med lignet ganske mye på det hun gjorde når hun oppdro sine egne barn. Jeg kunne trøste henne med at hun hadde helt rett. Gode oppdragere bruker disse prinsippene helt automatisk, det er bare det at vi ikke er oss så bevisste at det er det vi gjør.

REFERANSER:

- Andersson, H. W., Ådnanes, M. & Hatling, T. (2004); *Nasjonalt kartlegging av tilbud om Diagnostisering og helhetlig behandling av barn og ungdom med hyperkinetiske forstyrrelser/AD/HD*. Trondheim: SINTEF rapport STF78 A045012.
- Arnesen, P. (1997); *Hvordan møte atferden til elever med AD/HD?* Spesialpedagogikk, 8, 43-47.
- Arnesen, P. (2000); Time Concepts and AD/HD. *The AD/HD-report*, 8, 8-9.
- Arnesen, P. (2007); *Retrospektiv kognitiv metode* (arbeidstittel, - under utgivelse). Fagbokforlaget, Bergen.
- Barkley, R. (1995); *Taking charge of AD/HD. The Complete, Authoritative Guide for Parents*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997); *AD/HD and the nature of self-control*. Guilford Publications, New York.
- Barkley R. A. (1997b). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unifying theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*; 1: 65-94.
- Barkley et.al. (1997c); Sense of time in children with AD/HD - effects of duration, distraction and stimulant medication. *Journal of the International Neuropsychology Society*, 3, 359-369.
- Brown, T. E. (2005); *Attention Deficit Disorder – the unfocused mind in children and adults*, New Haven: Yale University Press.
- Brown, T. (2007); *About ADD, workshop på konferanse om Nevropsykiatriske tilstander i barne- og ungdomspsykiatrien*, NTNU, Trondheim.
- Damasio, A. R. (1998); Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26: 83-86.
- Damasio, A. R. (2000); A Neural Basis for Sociopathy, *Arc Gen Psychiatry*. 57 (2): 115-118.
- Filipek, P. A. et al (1997); Volumetric MRI analysis comparing subjects having AD/HD with normal controls. *Neurology*, 48, March, pp 589-601.
- Grossberg, S. (2000); How hallucinations may arise from brain mechanisms of learning, attention and volition. *J. of Int. Neuropsych. Soc*, 6, 583-592.
- Jensen, P. et al (1999); A 14-Month Randomized Clinical Trial of Treatment Strategies for AD/HD. *Arch Gen Psychiatry*, 56: 1073-1086.
- Sagvolden, T. et al (2005); A dynamic developmental theory of AD/HD predominantly Hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behav Brain Sci*, Jun; 28 (3): 419-68.
- Wolpe, I. (1963); *The Practise of Behavior Therapy*, Pergamon Press, New York.

Peter Arnesen

Sørlandet kompetansesenter
Serviceboks 430, 4604 Kristiansand.
Telefon 38058300.
E-post: l.peter.arnesen@statped.no