

”Mellom linjene”

Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse
hos barn og unge med nonverbale lærevansker?

Sally Cecilie Burman



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

”Det er så vanskelig å forklare omgivelsene hva det er med barna våre. Man tar seg selv i å liste opp en rekke kjennetegn, men folk blir nesten mer forvirret av det. Til slutt gir man opp..”

Mor til sønn med nonverbale lærevansker.

”Sønnen min kunne lese og skrive, så spesialpedagogen på skolen forstod ikke hvorfor han skulle ha ekstraundervisning”

Mor til sønn med nonverbale lærevansker.

Hentet fra Statped nr 4/06:4-5

Sammendrag av masteroppgave i pedagogikk:

TITTEL:

”Mellom linjene”

Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker?

AV:

Sally Cecilie Burman

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Studieretning: Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2011

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Nonverbale lærevansker

Sosiale og emosjonelle vansker

Sosial kompetanse

Emosjonell kompetanse

Tiltak i skolen

Sammendrag:

Hovedtema for denne oppgaven er *”Hvordan fremme sosial og emosjonelle kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker?”*. Gjennom en teoretisk tilnærming vil oppgaven belyse sentrale trekk ved betegnelsen nonverbale lærevansker med hovedvekt på sosiale og emosjonelle vansker. Videre belyses tiltak for å fremme sosial og emosjonell kompetanse. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i den norske grunnskolen. Det er to grunner for dette: 1) Skolen benytter en pedagogisk ideologi for inkluderende og individuell tilpassning som anses som viktig ovenfor barn og unge med særskilte behov. 2) Grunnskolen anses som den største læringsarenaen for barn og unge, og hvor barn og unge med nonverbale lærevansker opplever størst konsekvenser av sine sosiale og emosjonelle vansker.

Nonverbale lærevansker er et relativt nytt og lite kjent begrep i Norge, og har derfor liten grad er blitt viet oppmerksomhet i den norske skolen. Internasjonalt har det imidlertid blitt viet betydelig interesse i mer enn 20 år, i skolen så vel som innenfor forskning og i forbindelse med kliniske utredninger og behandling av barn og unge. Nonverbale lærevansker er på mange måter et ”usynlig handikap”, og kan være vanskelig for omgivelsene å fange opp og forstå. Det er ingen offisiell medisinsk eller psykisk diagnose, og er derfor ikke nevnt i de internasjonale diagnosemanualene DSM IV eller ICD 10, til tross for diskusjoner om at det bør være det. Det nonverbale lærevanskebildet utgjør både sterke sider og spesifikke vansker som blir tydeligere jo eldre en blir. Karakteristiske trekk ved nonverbale lærevansker omfatter blant annet svikt i taktil persepsjon, visuell persepsjon, kompleks psykomotorisk funksjon og tilpasning til nye situasjoner. Dette mønsteret av vansker, kombinert med godt utviklet språklige og enkle motoriske ferdigheter, fører med seg et bestemt mønster av vansker i både skolefaglige prestasjoner og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det har blitt postulert at vanskene skyldes en affeksjon, vanligvis i høyre hemisfære, som skyldes ødeleggelse av eller forstyrrelse i lange, myeliniserte, hvite fibre. Denne forstyrrelsen kan forhindre en naturlig signaloverføring mellom hemisfærene.

Forekomsten av nonverbale lærevansker er noe usikkert, men antas å være ca 2-3 % av barne- og ungdomsbefolkningen, hvor kjønnsfordelingen antas å være omtrent lik blant gutter og jenter. Dette er i seg selv interessant, da det står i kontrast til de fleste andre nevrobiologisk betingede atferds- og lærevansker hvor gutter er klart overrepresentert.

Oppgaven bygger på og belyser betegnelsen nonverbale lærevansker ut fra omfattende teoretiske og empiriske studier gjort av Byron Rourke og hans forskergruppe (1989), men suppleres med ytterligere forskning og teori. Rourkes forskningstradisjon binder sammen flere fagområder som gir god kunnskap og forståelse om betegnelsen nonverbale lærevansker og deres sosiale og emosjonelle vansker. Teorier om hjernens funksjon og nevropsykologi samt nevropsykologiske og pedagogiske metoder knyttes sammen. Kognitive funksjoner og lærevansker studeres i et utviklingsperspektiv, og ses i sammenheng med den sosiale og emosjonelle utviklingen. Videre trekkes det frem en rekke undersøkelser som har vist at barn og unge med nonverbale lærevansker er i betydelig risiko for å utvikle sosial og emosjonell patologi.

Ettersom nonverbale lærevansker utgjør en betydelig utfordring for skolen og fagfolk i hjelpeapparatet i henhold til forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling anser jeg det som viktig å ha en *helhetlig forståelse* for både deres sterke sider og spesifikke vansker. Kun ved en helhetlig forståelse for betegnelsen nonverbale lærevansker kan skolen tilrettelegge godt nok ut fra den enkeltes forutsetninger og behov, spesielt med tanke på de store individuelle forskjellene innefor det nonverbale lærevanskebildet. Når det er sagt er det viktig å understreke at barn og unge med nonverbale lærevansker kan få alvorlige konsekvenser og prognoser dersom de ikke får en godt nok tilrettelagt skolehverdag ut fra deres behov og forutsetninger.

I arbeidet med barn og unge med nonverbale lærevansker er det viktig at skolen bygger på deres styrker og beste funksjoner, og går utenom eller kompenserer for de svake. Slik sett blir det lettere å kunne utvikle detaljerte føringer for individuelle og ”skreddersydde” tiltak. Muligheter for mestringsopplevelse og utvikling av god selvfølelse bør gå som en rød tråd gjennom all stimulering. Den overordnede tiltaksplanleggingen for barn og unge med nonverbale lærevansker bør være å gi dem alternative måter å forstå, tolke og samspille sosialt med omgivelsene ut i fra en språklig innfallsvinkel. Innlæringsmetodene bør skje trinnvis. Skjer det for mye på en og samme gang, blir bearbeiding av informasjon vanskelig. Det er viktig at en går inn på detaljer og det konkrete før en går over til det sammensatte, helheter og det abstrakte. Når en skal tilrettelegge bør dette skje på bakgrunn av hva de gjør framfor hva de sier, da deres gode verbale språk kan kamuflere deres grunnleggende forståelsesvansker.

Oversiktligheit, plan og struktur anses som viktig. Tid, sted, med hvem og hva som skal gjeres er viktig å fastsette.

Muligheten for å styrke sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker anses å ligge i en helhetlige lærings- og miljøtiltak, med gjensidig påvirkning mellom sosial og emosjonell samt skolefaglig kompetanse. Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse bør altså integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt.

Det har de siste årene blitt utviklet en rekke programmer for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Pedagogiske programmer for sosial ferdighetsopplæring har i økende grad blitt benyttet i norske skoler. De fleste er oversatt og bearbeidet versjoner av programmer utviklet og evaluert i USA. De ulike programmene skildrer hvordan sosial og emosjonell utvikling og kompetanse kan tilrettelegges i skolen når det gjelder både innhold og læringsaktiviteter for barn og unge med nonverbale lærevansker. Det er viktig å understreke at det finnes mange ulike programmer en kan benytte seg av, men at jeg i denne oppgaven har valgt å konsentrere meg om de som har vist best dokumentert effekt. Imidlertid er programmene også gode for mange andre barn og unge i skolen ved at den fremmer et godt lærings- og skolemiljø.

Oppgavens formål er å gi innsikt i hvordan en bør forstå og imøtekomme barn og unge med nonverbale lærevansker og deres sosiale og emosjonelle behov, samt deres behov for god og målrettet opplæring for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse, og forhindre utvikling av psykopatologi. Oppgaven bør ses på som en psykoedukativ innføring for forståelse av hvordan en kan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker. Det anbefales derfor å se tiltakene i lys av innføringen. Det må understrekes at tiltakene ikke er ment å være altomfattende, og kan enten utvides og/eller tilpasses individuelt.

Forord:

Det å skulle skrive en masteroppgave under en lang og tøff periode i mitt liv, med den ene komplikasjonen etterfulgt av den andre, har vist seg å være en lang, utfordrende og ikke minst svært krevende prosess. På mange måter har jeg blitt kjent med mine styrker og vansker, og anser meg selv om en sterkere person.

"There is a tide in the affairs of men. Which, taken at the flood, leads on to fortune. But omitted, and the voyage of their life is bound in shallows and miseries. On such a full sea are we now afloat, and we must take the current when it serves- or lose the ventures before us."

William Shakespeare (Julius Caesar)

Tusen takk til min veileder *Turid Lyngstad* for all tålmodighet og støtte gjennom hele denne prosessen.

Takk til min kjære samboer *Christian* for støtte, tålmodighet og kjærighet i en svært så krevende og lang periode. Nå er jeg din igjen.

Takk til *mine brødre* for støtte, omtanke og oppmuntring i en ellers så vanskelig tid.

Takk til kjære *Machiavelli* (Mac) for koselige lufteturer.

Takk til alle *medstudenter* på masterstudiet Pedagogisk-psykologisk rådgivning for mange hyggelige og nyttige diskusjoner underveis i studietiden.

Tusen takk til *min kjære mor*, som selv i en veldig vanskelig og tøff tid, har gitt meg oppmuntrende ord og støtte!

Uten dere hadde jeg ikke vært den jeg er i dag!

Sally Cecilie Burman

Innhold:

Sammendrag	6
Forord	10
1 Innledning	14
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	16
1.2 Oppgavens problemstilling.....	17
1.3 Oppgavens oppbygging.....	18
1.4 Avgrensing.....	19
1.5 Metode.....	21
2 Hva er nonverbale lærevansker?	22
2.1 Tidlig utvikling av betegnelsen nonverbale lærevansker.....	22
2.2 Rourkes nevropsykologiske modell.....	23
2.2.1 <i>Nevropsykologiske styrker hos barn og unge med NLV</i>	25
2.2.2 <i>Nevropsykologiske vansker hos barn og unge med NLV</i>	28
2.2.3 <i>Nevropsykologiske vansker gir ytterligere konsekvenser</i>	33
2.3 Antatt forekomst og komorbiditet.....	36
2.4 Undergrupper.....	37
2.5 Mulig nevrobiologiske årsaker.....	38
2.6 Utfordringer ved Rourkes nevropsykologiske modell.....	41
2.7 Må samtlige kriterier innfries?.....	42
Avsluttende kommentar.....	44
3 Sosiale og emosjonelle vansker knyttet til nonverbale lærevansker	45
3.1 Sosiale og emosjonelle vansker.....	45
3.2 Risikofaktorer.....	46
3.2.1 <i>Nevrobiologisk tilnærming</i>	46

3.2.2 <i>Sosiokulturell systemtilnærming</i>	48
3.3 Hva er sosial kompetanse?.....	50
3.4 Hva er emosjonell kompetanse?	51
3.5 Nonverbale lærevanskers innvirkning på sosiale og emosjonelle vansker.....	53
3.5.1 <i>Forskning</i>	53
3.5.2 <i>Sosial kommunikasjon</i>	55
3.5.3 <i>Sosial kognisjon</i>	56
3.5.4 <i>Sosiale og emosjonelle vansker i skolen</i>	59
3.6 Utvikling av psykopatologi.....	61
3.6.1 <i>Skolevegring og mobbing</i>	63
3.6.2 <i>Angst og depresjoner</i>	65
Avsluttende kommentar.....	67
4 Mestring i møte med motgang	68
4.1 Nonverbale lærevansker og vansker med mestring.....	68
4.2 Barn og unges forståelse av seg selv.....	69
4.3 Selvoppfatning og selvakseptering.....	71
4.4 Kompetanse som mestring.....	72
4.5 Å møte mestring og motgang.....	73
4.5.1 <i>Lazarus og Folkmans stress og mestrings modell</i>	73
4.5.2 <i>Antonovskys salutogene perspektiv</i>	75
4.6 Å se barn og unges styrker.....	76
4.7 Hvorfor er tidlig forebygging et ønsket pedagogisk virkemiddel?.....	78
Avsluttende kommentar.....	79
5 Tiltak og behandling i skolen	80
5.1 Målvalg og strategier.....	80
5.2 Lærerrollen og læringsmiljø.....	82

5.3	Forskningsbaserte tiltak.....	84
5.3.1	<i>Trinnvis innlæringsmetodikk.....</i>	84
5.3.2	<i>Tilrettelegging av nye situasjoner og overgangssituasjoner.....</i>	85
5.3.3	<i>Oversettelsestrening.....</i>	87
5.3.4	<i>Tanguays undervisningsprinsipper.....</i>	88
5.4	Den sosiale læringsprosessen.....	89
5.4.1	<i>Sosial persepsjon.....</i>	89
5.4.2	<i>Perspektivtaking.....</i>	90
5.4.3	<i>Sosial problemløsning.....</i>	91
5.4.4	<i>Omsette beslutninger til handling.....</i>	91
5.4.5	<i>Overføring av læring.....</i>	92
5.5	Sosial-kognitive programmer.....	93
5.5.1	<i>Steg for steg.....</i>	95
5.5.2	<i>Social Skills Intervention Program (SSIP).....</i>	96
5.5.3	<i>Aggression Replacement Training (ART).....</i>	97
5.6	Psykososial tilnærming.....	98
5.6.1	<i>Utviklingssamtale i skolen.....</i>	99
5.6.2	<i>Individualterapi</i>	99
5.7	Mobbeforebyggende intervensjon.....	100
	Avsluttende kommentar.....	102
6	Avslutning.....	104
	Litteraturliste.....	110

1 Innledning:

Forskning har som følge av tilgang til ny og mer avanserte statistiske metoder klart å identifisere ulike undergrupper av lærevansker. Dette har bidratt til å øke innsikten i lærevanskepopulasjonens heterogenitet. I dag forstås begrepet lærevanske, i følge Teige (2002:560), som et ”*multifaktorielt fenomen med hensyn til etiologi og klinisk manifestasjon*”. En rekke undergrupper av lærevansker er blitt postulert, de fleste knyttet til forstyrrelser i verbalt medierte prosesser, men det har også i økende grad blitt rettet oppmerksomhet mot kvalitativt forskjellige undergrupper knyttet til dysfunksjonelle nonverbale prosesser. En slik undergruppe er *nonverbale lærevansker* (Teige 2002). Ettersom ordet ”lærevansker” er i betegnelsen tror en at barn og unge med nonverbale lærevansker kun har vansker på det pedagogiske plan, men i virkeligheten er funksjonsnedsettelsen som følge av deres sosiale og emosjonelle vansker livsgjennomgripende.

Det finnes en manglende konsensus om innholdet i betegnelsen nonverbale lærevansker, ettersom begrepet for mange er uklart og derfor vanskelig å få tak på. Det nonverbale lærevanskebildet utgjør både spesifikke styrker og vansker innenfor læring, det faglige samt sosiale og emosjonelle vansker som sammen utgjør en betydelig utfordring for både skolen og fagfolk i hjelpeapparatet i henhold til forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling. Vanskene kan hos barn og unge med nonverbale lærevansker varierer i ulik grad, men felles for dem alle er deres sosiale og emosjonelle vansker, blant annet svekkelse av sosial persepsjon, sosial dømmekraft og sosial interaksjons ferdigheter. Det er antatt at ca 2-3 % av barn og ungdomsbefolkningen og ca 1/3 av barn og unge med lærevansker har nonverbale lærevansker, men den korrekte forekomsten er noe usikkert (Urnes 2009) blant annet fordi vanskene i liten grad blir viet oppmerksomhet i den norske grunnskolen. Dette anses å være som følge av to vesentlige faktorer: 1) skolen og fagfolk har for lite kunnskap og forståelse om nonverbale lærevansker og 2) barn og unges styrker vil i ung alder kamuflere deres øvrige vansker. Når det er sagt er det viktig å understreke at barn og unge med nonverbale lærevansker kan få alvorlige konsekvenser og prognoser dersom de ikke får en godt nok tilrettelagt skolehverdag ut fra deres forutsetninger og behov.

I skolen har en for vane å se på sosiale og emosjonelle vansker som en sekundær vanske når barn og unge har vansker med å lære og kommer til kort faglig. Nyere forskning viser derimot at det fins forstyrrelser av nevrologisk art, som nonverbale lærevansker, som direkte påvirker

forutsetninger for sosial fungering og som forstyrrer læreprosesser både på det faglige og det sosiale og emosjonelle området. I nesten all litteratur i tilknytning til skolen blir emosjonelle kompetanse lagt under sosial kompetanse, da det først inntil nylig har vokst frem en systematisk interesse for barn og unges forståelse for emosjoner som viktige faktorer for deres sosiale utvikling (Andersen, Pons og Rosnay 2010).

Den norske skolen har en pedagogisk ideologi som skal være både inkluderende og individuelt tilpasset overfor barn og unge med særskilte behov. I følge Ogden (2009) forutsetter en inkluderende skole at alle barn og unge skal oppleve en følelse av tilhørighet, at de blir sett og hørt, og at de har innflytelse på å utforme sitt eget læringsmiljø. En inkluderende skole skal kunne mestre de ulike utfordringer som oppstår i skoledagen og bidra til å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø for barn og unge (Ogden 2009).

I opplæringsloven vises det til at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. *Tilpasset opplæring* (§ 1-2) er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring i skolen. Utgangspunktet er at barn og unge skal få tilpasset opplæring gjennom den pedagogiske praksis som foregår på klassenivå. For barn og unge som viser sosiale og emosjonelle vansker og/eller læringsproblematikk, vil imidlertid ikke retten til tilpasset opplæring kunne bli sikret kun gjennom opplæring på klassenivå. De har behov for særskilt tilrettelegging i form av *spesialundervisning* (§ 5-1) i større eller mindre omfang. Den særskilte tilretteleggingen sikres i loven gjennom retten til spesialundervisning ut fra en vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet (Ogden 2009).

Veileder om utvikling av sosial kompetanse utgitt av Utdanningsdirektoratet (2007:7) viser til betydningen av og skolens medansvar for å fremme barn og unges sosiale kompetanse og personlig utvikling som viktig i både Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) og i Læringsplakaten. I den generelle delen i Kunnskapsløftet understrekes det at skolen ikke kun har faglige mål, men også mål om sosial og personlig utvikling: "*opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet - praktisk, sosialt og personlig*" (LK-06:14). Videre står det skrevet at "*skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter*" (LK-06:16). Formuleringene knytter sosial og emosjonell kompetanse som viktige målområder i skolen og viser til hvordan det skal gå igjennom som en rød tråd i all opplæring. For å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanse hos barn og unges skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i

samhandling og problem- og konflikthåndtering. Sosial kompetanse kan ikke kun læres gjennom programmer eller som eget fag i skolen, men må inngå som en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger der barn og unge er sosialt til stede. Når en slik tenkning er implementert i skole og utdanning, kan prinsipper og programmer som fremmer sosial og emosjonell kompetanse, bidra til å forsterke en positiv utvikling på dette området (Veileder for utvikling av sosial kompetanse 2007).

Til tross for økt kunnskap i skolen om viktigheten av å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge, er det altfor mange barn og unge med nonverbale lærevansker som ikke får tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning slik de har krav på og som anses å være en absolutt nødvendighet. Selv om deres faglige vansker ikke vekker noen mistanke i ung alder, burde deres økende sosiale og emosjonelle vansker vekke mistanke tidlig, til tross for deres verbale styrke. Konsekvensene oppleves som vonde og kan sette dype spor for deres voksne liv. Ogden (2009) viser til hvordan skolen spiller en viktig rolle i organisering, iverksettelse og videreføring av endringsarbeidet for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

1.1 Begrunnelse for valg av tema:

Dagbladet kom ut med artikkelen *"Mellom linjene"* i februar 2010 hvor målet var å sette den relativt ukjente betegnelsen nonverbale lærevansker i fokus for foreldre, skolen og fagfolk generelt. Artikkelen åpner med å si: *"Tusenvis av norske barn og unge har et ukjent og usynlig handikap: de forstår ikke kroppsspråk og sosiale koder. Får de ikke hjelp, kan konsekvensene bli dramatiske"*. Artikkelen tar blant annet for seg hvordan barn og unge med nonverbale lærevansker ikke klarer "å lese mellom linjene", noe som gjør at de blir avvist av sine jevnaldrende og sosialt isolert på skolen. Mangel på sosial og emosjonell kompetanse kan føre med seg utvikling av psykopatologi som angst og depresjon. Artikkelen viser blant annet til en mor som ønsker at betegnelsen nonverbale lærevansker hadde vært mer kjent. Mor uttrykker at: *"når et problem får et navn, må det tas til etterretning"*. Videre viser hun til at hvis skolen hadde brukt betegnelsen nonverbale lærevansker, så hadde de kunnet ta frem *"kofferten med den riktige bruksanvisningen"* og hjulpet mange barn og unge med nonverbale lærevansker. Artikkelen viser til barn og unge, samt voksen ungdom, som alle har fått betegnelsen nonverbale lærevansker, men hvor utfallet er vidt forskjellig i lys av forståelse og

metodiske tilnærminger fra skolen og hjelpeapparatets side. Artikkelen viser blant annet til hvordan barn og unge med nonverbale lærevansker som opplever en forståelse og aksept for sine styrker og vansker kan få en tilrettelagt tilnærming og tiltak i skolen basert på sine forutsetninger og behov. Artikkelen viser også til skyggesiden hvor en voksen ungdom med nonverbale lærevansker, ikke fikk den hjelp han i utgangspunktet så sårpt trengte i skolen, og hvor utfallet av sosiale og emosjonelle vansker ikke anses som særlig oppløftende.

Slik jeg ser det er sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge av avgjørende betydning for deres livsløp. Barn og unges velbefinnende avhenger både av oppvekstmiljø og forhold ved individet selv, det vil si hvordan de erfarer og tolker verden, og vil således være avgjørende for deres psykiske helse både på kort og lang sikt. Skolen kan, som sosial læringsarena og med dens inkluderende ideologi, spille en viktig rolle i forhold til sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge, og deres psykiske helse. Tidlig gjenkjennelse, forståelse og tilrettelegging kan på mange måter være nøkkelen til god psykisk helse hos barn og unge med nonverbale lærevansker, og forhindre at en utvikler psykopatologi. Jeg ønsker med denne oppgaven å sette et fokus på hva nonverbale lærevansker er, hva slags livsgjennomgripende vansker deres sosiale og emosjonelle vansker bringer med seg og hvordan man bør tilrettelegge for dette i skolen for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

1.2 Oppgavens problemstilling:

Oppgavens problemstilling er som følgende:

Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker?

For å komme frem til god, konstruktiv og adekvat forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling på denne problemstillingen, er det viktig å belyse følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan påvirker syndromet nonverbale lærevansker barn og unge?*
- *Hvordan påvirker de sosiale og emosjonelle vanskene ved nonverbale lærevansker barn og unge?*
- *Hvordan påvirker disse vanskene muligheten for å fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen?*
- *Hva slags tiltak og behandling trenger barn og unge med nonverbale lærevansker for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen?*

Både skolen og fagfolk har i dag altfor lite kunnskap om nonverbale lærevansker, og har derfor problemer med å forstå deres vanskebilde eller legge til rette for kompetanseheving, slik Kunnskapsløftet viser til, og slik barn og unge med nonverbale lærevansker så sårt trenger. Barn og unge med nonverbale lærevansker og med sine sosiale og emosjonelle vansker står derfor i fare for å utvikle psykopatologi. Oppgaven har som formål å gi innsikt i hvordan en bør forstå og imøtekomme barn og unge med nonverbale lærevansker og deres sosiale og emosjonelle behov, samt deres behov for god og målrettet tiltak for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse, og samtidig unngå utvikling av psykopatologi.

1.3 Oppgavens oppbygging:

Da nonverbale lærevansker utgjør en betydelig utfordring for skolen og fagfolk i hjelpeapparatet i henhold til forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling anser jeg det som viktig å ha en *helhetlig forståelse* for det nonverbale lærevanskebildet, så vel som for deres sosiale og emosjonelle vansker. Oppgaven bør ses på som en psykoedukativ innføring for forståelse av hvordan en kan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker. Det anbefales å se tiltak i lys av denne innføringen. Det må understrekes at tiltakene ikke er ment å være altomfattende og kan således utvides og/eller tilpasses individuelt, da barn og unge med nonverbale lærevansker trenger *skreddersydde, nivåtilpassede opplegg* (Urnes 2009) ut fra sine forutsetninger og behov.

Kapittel 2 gir en konkret innføring i kjennetegn på nonverbale lærevansker, både styrker og vansker, hvordan de påvirker barn og unge, samt utfordringer forbundet med syndromet. For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale

lærevansker er det viktig å se hele deres nevropsykologiske profil, da det er stor spredning innenfor denne lærevanskegruppen blant annet i henhold til evnenivå og funksjonsnivå.

Kapittel 3 gir en generell og konkret innføring og beskrivelse av hvordan sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge utarter seg og hva som beskriver god sosial og emosjonell kompetanse. Videre beskrives det hvordan de sosiale og emosjonelle vanskene konkret påvirker barn og unge med nonverbale lærevansker. Avslutningsvis beskrives psykopatologiske konsekvenser av de sosiale og emosjonelle vanskene i skolen.

Kapittel 4: gir en kort innføring for tiltakstenkning. Kapitlet gir et relevant fokus om mestring, selvforståelse og motgang i forhold til nonverbale lærevansker og deres sosiale og emosjonelle vansker for å kunne sette inn adekvat tiltak og behandling. I tillegg drøftes det hvorfor tidlig forebygging bør være et ønsket pedagogisk virkemiddel. Litteratur jeg anser som viktig for å kunne tilrettelegge mestringsopplevelser fremfor pågående stress- og nederlagsopplevelser, da dette kan påvirke både utføringen og utfallet av tiltakene.

Kapittel 5: gir en generell og konkret innføring i ulike tilnærminger og tiltak for barn og unge med nonverbale lærevansker som jeg anser som viktig for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen. Kapitlet gir en innføring i valg av mål og strategier, lærerrollen og læringsmiljøet i skolen, forskningsbaserte tiltak og prinsipper samt prinsipper for sosiale opplæringsmål barn og unge med nonverbale lærevansker er avhengig av for å komme igjennom skolehverdagen. Videre vektlegges enkelte sosial-kognitive tiltaksprogrammer og psykososial tilnærming skolen kan benytte, som har vist dokumentert effekt på barn og unge med nonverbale lærevansker. Avslutningsvis trekkes det inn mobbeforebyggende intervensjon som jeg anser som viktig for å fremme et trygt og godt læringsmiljøet hos barn og unge med NLV i skolen.

Kapittel 6: Avslutning og konklusjon av oppgavens problemstilling og påfølgende forskningsspørsmål.

1.4 Avgrensing:

Jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til den *norske grunnskolen*. Det er to grunner for dette: 1) Skolen benytter en pedagogisk ideologi for inkluderende og individuell tilpassning som anses som viktig ovenfor barn og unge med særskilte behov. 2) Grunnskolen anses som

den største sosiale læringsarenaen for barn og unge, og hvor barn og unge med nonverbale lærevansker opplever størst konsekvenser av sine sosiale og emosjonelle vansker.

Oppgavens problemstilling, og påfølgende forskningsspørsmål, bør ses innenfor rammene av *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*. Jeg anser dette som viktig da formuleringer i Kunnskapsløftet knytter sosial og emosjonell kompetanse som viktige målområder i skolen og går igjennom som en rød tråd i skolens arbeid. Skolen skal i samarbeid med hjemmet bistå med barn og unges utvikling. Sosial og emosjonell kompetanse er en viktig del av denne utviklingen.

Oppgaven tar sitt utgangspunkt i både utenlandsk og norsk litteratur om nonverbale lærevansker. En stor del av oppgaven vektlegges fra norsk litteratur forbundet til den norske grunnskolen, men suppleres med utenlandsk litteratur. Da det er lite litteratur knyttet direkte til de sosiale og emosjonelle vanskene hos barn og unge med nonverbale lærevansker, har jeg med denne oppgaven prøvd å samle opp litteratur og teori som med forankring i forskning kan gi god forståelse for styrker, vansker og tilrettelegging som kan bidra til å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker. På grunn av plassmangel vil jeg stort sett gi en generell innføring, men prøver å knytte det opp mot konkrete styrker og vansker hos barn og unge med nonverbale lærevansker. Jeg vil trekke ut enkelte elementer som har vist dokumentert effekt for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

På grunn av plassmangel har jeg valgt å ikke drøfte differensialdiagnostikk/komorbiditet til tross for at tema er svært aktuelt. Diskusjonen om hjemmeundervisning vil også ikke drøftes, men anses som et aktuelt tema innenfor det nonverbale lærevanskebildet. Det samme gjelder drøftning rundt fritidsplanlegging som sammen med tiltak og behandling vil styrke barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse. Jeg har bevisst valgt å unngå å benytte ordet ”funksjonshemming”, da mange barn og unge med nonverbale lærevansker føler ordet er negativt ladet og stigmatiserende når de får betegnelsen ”nonverbale lærevansker”. I lys av dette har jeg valgt å ikke trekke frem drøftningen rundt å ”informere klassen” om at en har nonverbale lærevansker, da jeg anser det som et personlig og individuelt valg for hvert enkelt barn/ungdom og deres familier.

1.5 Metode:

For å belyse min hovedproblemstilling og påfølgende forskningsspørsmål har jeg valgt en teoretisk tilnærming. Å skrive en teoretisk oppgave har vært et bevisst valg, både på grunn av tidsbegrensning og at det finnes lite samlet litteratur om de sosiale og emosjonelle vanskene barn og unge med nonverbal lærevansker opplever. Litteratursøk har til tider vært en nokså krevende prosess, og er gjort i Universitetet i Oslos bibliotek, i aktuelle forskningsbaser som BIBSY og ERIC, to anerkjente utenlandske nettsider knyttet til nasjonale og internasjonale databaser om nonverbale lærevansker som *nldontheweb.org* og *nldline.com*, og ved bestilling av utenlandsk litteratur da nonverbale lærevansker er relativt ukjent i Norge. Jeg har lagt hovedvekt på nyere litteratur i hovedsak publisert i de seneste år, med enkelte unntak, og har begrenset mye av litteraturutvalget mitt til å gjelde sosiale og emosjonelle vansker og kompetanse, da pedagogikken de siste årene har lagt vekt på psykisk helse som en god og viktig innfallsvinkel for å bevare barn og unges motivasjon, som igjen er nødvendig for å etablere ny læring som meningsfull.

2 Hva er nonverbale lærevansker?

Nonverbale lærevansker er et relativt nytt og lite kjent begrep i Norge. Internasjonalt har det imidlertid blitt viet betydelig interesse i mer enn 20 år, både innenfor forskning og i forbindelse med kliniske utredninger og behandling av barn og unge. Nonverbale lærevansker kommer fra det engelske begrepet “Nonverbal Learning Disabilities”, forkortet NLD, som oversatt til norsk blir “Nonverbale lærevansker”, dvs. “ikke-språklige lærevansker”, men det kunne like godt hete “ikke-språklige livsvansker” da den anses å ha med langt mer enn læring å gjøre. Nonverbale lærevansker er på mange måter en utviklingsforstyrrelse som anses å være vanskelig å oppdage og avgrense, og blir derfor ofte oversett eller feildiagnostisert. Paradoksalt nok defineres denne forstyrrelsen med hva den ikke er (Urnes 2009) og nettopp fordi ordet ”lærevansker” er med i betegnelsen får den en til å tro at forstyrrelsen skjer på det pedagogiske plan, mens funksjonsnedsettelsen egentlig er mer livsgjennomgripende. For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker, er det først viktig å belyse betegnelsen nonverbale lærevansker. I dette kapitlet vil jeg ta for meg det første forskningsspørsmålet: *Hvordan påvirker syndromet nonverbale lærevansker barn og unge?*

2.1 Tidlig utvikling av betegnelsen nonverbale lærevansker:

Nonverbale lærevansker ble først identifisert i 1967 av Doris Johnson og Helmer Myklebust med forskning som omfattet grupper av barn og unge med lærevansker identifisert av uoverensstemmelser mellom deres verbale og utførings IQ (Molenaar-Klumper 2002). På 1960-tallet var undersøkelser av lærevansker hos barn og unge preget av et syn om at lærevansker var en enhetlig forstyrrelse og bestod av en nomotetisk tilnærming (Urnes 2002). Feltet hadde forskningsmessig tilnærming med matchede kontrollgrupper, men barn og unge med lærevansker (inkludert barn og unge med hjerneskader) ble i stor grad behandlet som homogene grupper og de individuelle forskjellene ble borte i gruppedataene. De fleste undersøkelsene som ble gjort konkluderte alle med at de kom til kort på de fleste områder i forhold til normalbarna (Urnes 2009).

Begrepet nonverbale lærevansker ble for første gang benyttet for å beskrive barn og unge med svikt i sosial persepsjon, psykomotoriske vansker, visuospatiale vansker og regnevansker. De viste ingen verbale språkproblemer, men viste en rekke symptomer som forstyrret deres

funksjon i skolen. Begrepet nonverbale lærevansker oppstod for å kunne skille disse barn og unge fra andre med verbale lærevansker. Myklebust antok at nonverbale vansker hovedsakelig skyldtes affeksjon av høyre hjerne hemisfære, og begrunnet dette med nevrologisk kunnskap (Teige 2002). Konseptet ble avvist av mainstream psykologer og pedagoger i nesten to tiår før Byron Rourke i 1989, skrev boken ”*Nonverbal Learning Disabilities. The syndrome and the Model*” og ble en av de første psykologene som bekreftet Johnson og Myklebusts sin teori om at skade på høyre hjernehalvdel resulterte i et bestemt sett med lærevansker. De fenotypiske særtrekkene ble av Rourke og hans medarbeidere (1989) grundig og systematisk beskrevet. Symptomene på nonverbale lærevansker omfatter svikt i taktil persepsjon, visuell persepsjon, kompleks psykomotorisk funksjon og tilpasning til nye situasjoner. Dette mønsteret av vansker, kombinert med godt utviklet språklige og enkle motoriske ferdigheter, fører med seg et bestemt mønster av vansker i både skolefaglige prestasjoner og sosiale og emosjonelle ferdigheter, med sårbarhet for utvikling av sosial og emosjonell patologi som frustrasjon, tristhet, angst, depresjoner og sosial isolasjon i senere alder da de i ulik grad har vansker med å regulere sine følelser.

Rourke og hans medarbeidere begynte sine undersøkelser med indekssymptomer og tegn på relativt spesifikke matematikkvansker hos barn og unge. Derfra så de videre på sammenhengen mellom denne typen lærevanske og psykososial funksjon. De fant et mønster i nevropsykologisk funksjonsprofil som kan forutsies på grunnlag av mønsteret i skolefaglige og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Barn med god lese-/skrivefunksjon relatert til utalte vansker i matematikk har vansker med visuospatial organisering, psykomotorikk, taktil persepsjon og begrepsforståelse samt løsning av ukjente oppgaver, uavhengig av om disse krever verbal eller ikke-verbal respons. Denne gruppen ga han betegnelsen nonverbal lærevanskegruppe (Rourke 1989, Urnes 2009).

2.2 Rourkes nevropsykologiske modell:

Rourke (1989) definerer nonverbale lærevansker som et syndrom med et bestemt mønster av ”relativt” sterke og svake nevropsykologiske funksjoner og ferdigheter. Han beskriver systematisk og konsistent områder med primære nevropsykologiske styrker og vansker som kjennetegner barn og unge med nonverbale lærevansker, heretter forkortet til NLV. Disse

grunnvanskene tillegges etiologisk betydning for de øvrige sekundære og tertiære nevropsykologiske vanskene som utvikles.

Teige (2002) viser til at Rourkes modell baseres på et dynamisk forhold mellom disse styrkene og vanskene, og kan derfor ses i et årsaks- og effektforhold. Rourke (1995) sier videre at barn og unges styrker virker inn på fungeringen av vanskene. Det er kun ved en balanse mellom styrker og vansker at en vil kunne forvente en normal utvikling av evnen til informasjonsbehandling. Vektleggingen av den dynamiske interaksjonen mellom styrker og vansker ved barnet som *aktiv agent* i egen utvikling et sentralt moment i denne modellen (Rourke 1995). Det understrekes at Rourke ikke presenterer dette bildet som noe absolutt. Under inndeling og identifisering av undergrupper av lærevansker, er det viktig at hvert individ vurderes ut fra sine forutsetninger, både utviklingsmessig og miljømessig, da graden av styrker og vansker vil variere fra individ til individ (Urnes 2009).

Symptomene på NLV og det generelle mønsteret av styrker og vansker endrer seg og blir tydeligere med alderen. I følge Handorff (2009) er det lite synlige i tidlig barnealder. Det foreligger derfor mindre kunnskap om førskolealder enn i skolealder. Den grunnleggende forklaringen Rourke (1995) gir på dette er ulikt tempo i utviklingen av de ulike funksjonsområdene. Strykeområdene følger en normal utviklingstakt oppover i alder, mens vanskeområdene utvikler seg langsommere, slik at avstanden i forhold til det som er normativt forventet blir gradvis større. Dette gjør at spriket mellom styrkeområder og vanskeområder blir større over tid. Rourke understreker at vanskeområdene modnes og fungerer bedre med alder, men progresjonen er langsommere enn styrkeområdene, samtidig med at kravene til aldersforventet prestasjoner fører til et større sprik mellom individets forutsetninger og kravene som stilles av individet.

Når en tester barn og unge med NLV med evneprøver som Wechslers testbatteri (WISC), får de vanligvis totalskåre innenfor normalvariasjonsnivå, men i enkelte tilfeller også over eller under dette nivået, samtidig som en kan finne fellestrekk i evnemønster (evneprofil), kjennetegnet med relative og typiske styrker og vansker. Det blir påpekt av Eckhoff og Handorff (2004) at når en benytter begrepet ”relative” styrker og vansker mener man i den forstand en ser et mønster med styrker og vansker uavhengig av samlet utviklingsnivå eller totalt evnenivå. Disse styrkene og vanskene er som nevnt organisert i en hierarkisk oppbygging: primære, sekundære og tertiære. De primære utgjør hovedområdene, de

grunnleggende områdene eller årsaker hvor styrker og vansker viser seg. De sekundære og tertiære utgjør bi-effekter eller virkninger av de primære styrker og vansker. For eksempel kan grunnleggende styrker innenfor oppfatningen av lydinntrykk (auditiv persepsjon) gi god auditiv oppmerksomhet (konsentrasjon) som dermed gir god auditiv hukommelse. Og motsatt: Grunnleggende vansker innenfor oppfatningen av sanseintrykk (visuell persepsjon) kan gi vansker med visuell oppmerksomhet (konsentrasjon), som igjen kan forårsake vansker med visuell hukommelse (Urnes 2009).

Rourke (1989) skiller mellom nevropsykologiske og akademiske styrker og vansker, hvor de nevropsykologiske styrker omfatter primære, sekundære og tertiære sammen med språklige styrker. Vansker kategoriserer han på samme måte som med styrker, men legger til adaptive, sosiale og emosjonelle vansker. Rourkes modell gir en nyttig ramme for både kartlegging, forståelse og tiltak i en pedagogisk og klinisk sammenheng, da kognitive funksjoner og lærevansker studeres i et utviklingsperspektiv. Dette gjør det mulig å kunne sette et nærmere fokus på både sosial og emosjonell utvikling, og hva vanskene betyr for tilpasning i hverdagen, da flere studier av blant annet Little (1993), Dimitrovsky (1998) og Loveland (1990) (som henvises til i kapittel 3) viser at barn og unge med NLV har en sårbarhet for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, samt psykopatologi som følge av dette.

Det er mange ulike fagfolk som innenfor det nonverbale lærevanskebildet har kommet med ulike styrke- og vanske kategorier for NLV. Dette har både fordeler og ulemper, da NLV settes mer i fokus, men samtidig kompliseres betegnelsen ytterligere. Videre følger Rourkes modell hvor jeg hovedsakelig velger å benytte meg av Rourkes forskning og kategorisering (1989,1995), da jeg anser hans forståelse for barn og unges styrker og vansker knyttet til NLV av en svært dynamisk karakter, men supplerer blant annet med en norsk presentasjon av Gro Eckhoff og Jan Arne Handorff (2004:4-9) som i Norge er ansett, sammen med Anne-Grethe Urnes, som de mest ledende fagspesialister på NLV. Avslutningsvis i Rourkes modell følger en oppsummert tabell (tabell 1).

2.2.1 Nevropsykologiske styrker hos barn og unge med NLV:

Primære styrker:

Enkel motorikk: Fra 9 års alderen og utover kan en oppdage at enkle og gjentagende motoriske ferdigheter hos barn og unge med NLV er godt velutviklet. I følge Rourke (1989)

gjelder dette finmotorikk så vel som grovmotorikk. Tanguay (2002) samt Eckhoff og Handorff (2004) utdyper at det også kan forekomme mer komplekse ferdigheter, hvor det har vært sen utvikling i tidlig alder. Eksempler på dette er talespråk (som munnmotorisk artikulasjon) og håndskrift (i form av skriftforming).

Auditiv persepsjon: Videre sier Eckhoff og Handorff (2004) at barn og unge med NLV ofte utvikler god oppfattelse og bearbeiding av hørselsinntrykk. Etter en forsinkelse i tidlig alder (før barnet fyller 9 år) utvikler denne evnen seg relativt godt. Eksempel på dette kan være fonologisk bevissthet, altså evne til å oppfatte, være oppmerksom på, bearbeide, diskriminere, trekke sammen språklyder, som danner grunnlag for mestring av leseinnlæring.

Mekanisk innlæring: Rourke (1989) viser til at barn og unge med NLV har god evne til å forholde seg til det han kaller for *rote material* eller på norsk ”pugge-stoff” (Eckhoff og Handorff 2004) som innlæringsstrategi. Særlig benyttes dette via den auditive kanal som lyder, ord og muntlig språk gjennom øret. Eksempel på dette kan være rim, regler, dikt, vers og sanger av ulike typer. Det har blitt registrert at flere barn og unge med NLV er musikalske. Mange utviser ferdigheter i å synge, lære sanger, spille et instrument eller liker generelt å forholde seg til musikk. Mange har vist god effekt av drama- og musikktilbud på skolen for å fremme mestring på ulike hold (Eckhoff og Handorff 2004).

Sekundære styrker:

Auditiv oppmerksomhet: Rourke (1989) sier at å være fokusert og opprettholde oppmerksomheten under lytting på enkle og gjentakende auditiv stimuli er en ferdighet mange barn og unge med NLV er gode til. Konsentrasjon om ting en hører er bedre, sammenliknet med konsentrasjon om ting man ser eller berører.

Verbal oppmerksomhet: Videre sier Rourke (1989) at barn og unge med NLV viser god oppmerksomhet til verbalspråklige stimuli så lenge det gjøres på et enkelt og gjentakende nivå. Dette støtter også Eckhoff og Handorff (2004).

Tertiære styrker:

Auditiv hukommelse: Barn og unge med NLV utviser gode ferdigheter med å huske ting en har hørt eller pugget (som innlæringsstrategi nevnt tidligere) (Urnes 2009).

Verbal hukommelse: Samtidig utviser de også gode ferdigheter i å huske ord, fraser og enklere verbal informasjon. Verbalspråklige begreper sitter lagret i hukommelsen og kan anvendes

når dagligdagse situasjoner krever det. I tillegg kan hukommelse for nonverbal informasjon, for eksempel på visuelle inntrykk eller bilder, være god, forutsatt at informasjonen lett lar seg omkode verbalt, og dermed gir mulighet for å pugge inn verbalt. På denne måten fungerer det verbale som en kompensatorisk støtte (Rourke 1995). Eckhoff og Handorff (2004) viser til at et eksempel på dette kan være hukommelse for meningsbærende bilder av dagligdagse elementer som muliggjør benevning og pugging med verbale stikkord, som ”hus, garasje, bil, trapp, dør, fire vinduer” osv...

Språklige/verbale styrker:

Fonologi: Når det gjelder fonologi utviser de gode velutviklede evner til å oppfatte, skille mellom og trekke sammen språklyder og fremstår gjerne som snakkesalige. Urnes (2009) påpeker at den fonologiske bevissthet, som er et viktig grunnlag for å mestre lesing og skriving, er god. Både analyse og syntese av språklyder virker for mange å være uproblematisk.

Verbal oppfatning: Å lytte til verbal informasjon og oppfatte meningsinnholdet fungerer godt. Det vil si det reseptive språket er vanligvis normalutviklet, men dette kan hos enkelte variere i ulik grad (Tanguay 2002).

Verbal repetisjon: Verbal repetisjon benyttes av mange som en effektiv innlæringsstrategi og som en viktig støtte for hukommelsen og for atferdsregulering. Rourke (1995) påpeker at god verbal repetisjon er et godt hjelpemiddel for å utvikle læringsprosessen og fremme tilpasning.

Verbal produksjon: Rourke (1995) fremhever det ekspressive språket, ordforrådet og ordflyten som godt utviklet, men kan varierer i ulik grad fra individ til individ. Eckhoff og Handorff (2004) støtter dette og viser til at siden barn og unge med NLV bruker språket sitt så aktivt blir de av mange oppfattet som generelt intelligente. I følge Tanguay (2002) blir de ofte karakterisert som veslevoksne i måten å uttrykke seg på, og overrasker gjerne omgivelsene med avanserte setninger eller uttalelser. Derfor blir vanskene kamuflert eller mistolket.

Akademiske styrker:

Skrivemotorikken og skriftformingen: Motorikken utvikler seg normalt etter en noe treg og forsinket utvikling i tidlig skolealder. I følge Eckhoff og Handorff (2004) forutsetter dette oppfølging og veiledning etter et systematisk pedagogisk opplegg.

Ordavkodning: Rourke (1989) trekker frem hvordan barn og unge med NLV utvikler seg relativt normalt etter en treg leseinnlæring i tidlig skolealder. Lesetekniske evner utvikler seg etter litt tid ganske godt hos de aller fleste.

Staving og rettskriving: I likhet med det lesetekniske, utvikler de seg godt i staving og rettskriving. Her påpeker Eckhoff og Handorff (2004) at i den grad det er stavefeil, er dette gjerne av den ”vanlige” lydrette feiltypen som mange barn og unge ofte kan utvise i skolen.

Verbal hukommelse: Både Rourke (1995) og Urnes (2004) betegner at den mekaniske og ordrette typen hos barn og unge med NLV utvikler seg godt.

2.2.2 Nevropsykologiske vansker hos barn og unge med NLV:

Primære vansker:

Taktil persepsjon: Rourke (1995) hevder videre at barn og unge med NLV viser store vansker med evnen til å gjenkjenne eller identifisere ting og/eller orientere seg ved bruk av berøringssansen, fortrinnsvis med hendene/fingerene. Både oppmerksomheten og hukommelsen for taktilt materiale oppfattes som dårlig. Dette støttes av Eckhoff og Handorff (2004).

Visuell persepsjon: Evnen til å forholde seg til, analysere synsinntrykk og/eller orientere seg ved bruk av den visuelle sansekanalen synet blir ansett som vanskelig. I følge Eckhoff og Handorff (2004) omfatter dette at de opplever vansker med diskriminasjon og gjenkjenning av visuelle detaljer og sammenhengen mellom dem, romsans og retningssans, og evnen til å oppfatte helheter. Med andre ord visuelle- spatiale- organisatoriske vansker. Videre gir de eksempler på dette med vansker ved gjenkjenning og orientering i skolegård, finne riktig inngangsdør, trapper, korridorretning og finne klasserom generelt. Dette særtrekket synes å øke med alderen, og oppleves av mange som ekstra vanskelig i ungdomsskolen. Palombo (2006) trekker frem hvordan de også har vansker ved nedsatt visuelt minne. Det gjør at det er vanskelig for dem å benytte seg av vanlig innlæringsstrategi som revisualisering, der man bruker visuelle bilder som grunnlag for læring og hypoteseprøving. Little (1999) sier videre at de har vansker med å forstå og mestre spatiale relasjoner, da de har vansker med å bevege kroppen i forhold til rom. De kan ofte oppleves å stå altfor nære noen i kø eller andre samlinger. Ofte kan de bli stående midt i veien, da de ikke skjønner at de må flytte seg.

Komplekse psykomotoriske funksjoner: Videre trekker Rourke (1995) frem at barn og unge med NLV kan oppleve store vansker med sammensatte bevegelsesmønstre som motorisk koordinasjon, det å ikke kun stille krav til bevegelighet og koordinasjon av bevegelser, men også til en rekke mental- operative funksjoner som konsentrasjon, arbeidsminne, orienteringsevne og andre eksekutive funksjoner. Et vanlig ord for å beskrive deres psykomotoriske ferdigheter er at de oppleves som ”klønete”. I følge Palombo (2006) er koordineringsvanskene mest markert på venstre kroppsside. Eckhoff og Handorff (2004) viser til et eksempel med lagspill i større grupper som for eksempel fotball og basketball hvor en som regel observerer at de utviser store vansker når det kommer til konsentrasjon, arbeidsminne og orienteringsevne, da slike lagspill krever blant annet evne til å ha oversikt over hvor ballen går, hvor medspillerne og motstanderne befinner seg på banen, hvor eget mål og motstanders mål er og samtidig ha en så god motorisk koordineringsevne og kroppsbeherskelse at en effektivt kan både bevege seg og posisjonere seg i rommet. I tillegg må man kunne bedømme hva en selv skal gjøre i forhold til ballens gang, ta i mot og sende ballen videre til de rette medspillere med riktig kraft og på riktig avstand.

Nye situasjoner: Eckhoff og Handorff (2004) trekker frem hvordan barn og unge med NLV har vansker med å forholde seg til eller tilpasse seg til både faglig og sosialt nye situasjoner. Det kan gjelde sammensatte og komplekse praktiske eller sosiale situasjoner likeledes som nye temaer for innlæring. Så lenge fagstoff eller en situasjon oppleves som nytt og ukjent, blir det håndtert på en lite uhensiktsmessig måte. I tillegg vil en benytte en treg måte å tilnærme seg dette på. Særtrekket synes å øke med alderen og vil gi store mestringshemmende vansker videre.

Sekundære vansker:

Taktil oppmerksomhet: Rourke (1989) trekker frem hvordan oppmerksomhet på informasjon gitt gjennom taktil stimulering er vanskelig for barn og unge med NLV. Den taktile sans gir lite informasjon og gir dem dermed vansker med å konsentrere seg (Eckhoff og Handorff 2004).

Visuell oppmerksomhet: Videre sier Rourke (1989) at å ha oppmerksomhetsfokus på visuelt materiale, spesielt det som ikke kan omkodes i språklige begreper. Vansker med å konsentrere seg om visuelle stimuli, spesielt hvis det er sammensatt, kompleks og/eller nytt oppleves som svært vanskelig for de fleste med NLV.

Eksplorende atferd: Rourke (1989) legger en del vekt på at barn og unge med NLV mangler interesse for å utforske omgivelsene, spesielt taktilt og visuelt. De foretrekker å snakke og spørre, fremfor å se og berøre. Denne passiviteten synes å øke med alderen og kan også gi store mestringshemmende vansker videre (Molenaar-Klumper 2002).

Tertiære vansker:

Taktil hukommelse: Eckhoff og Handorff (2004) sier at hukommelse for informasjon gjennom berøringssansen oppleves som vanskelig og har sammenheng med svikten i taktil persepsjon og oppmerksomhet.

Visuell hukommelse: Videre sier de at hukommelse for visuelle stimuli, særlig abstrakt figurer eller sammensatte bilder, er svak og oppleves som svært vanskelig.

Begrepsdanning: Eckhoff og Handorff (2004) påpeker at "begrepsdanning" ikke primært går ut på å lære seg nye språklige begreper og ord, men heller det Rourke (1995) betegner som en "nonverbal" type begrepsdanning. Det vil si å finne ut av mønstre, strukturer og regler i tilværelsen, som utfordrer mye mer enn de rent språklige ferdigheter eller innlæringsstrategier. Eckhoff og Handorff sier videre at dette oppleves som vanskelig å gjøre da de utviser vansker med å overføre tidligere erfaringer fra et område til et annet. Å skaffe seg oversikt og orden i en sammensatt tilværelse og ikke minst i nye og ukjente situasjoner, er spesielt vanskelig. Eksempel på dette er å gjøre seg kjent med og tilpasse seg lokalitetene og det sosiale miljøet i en ny skole, orientere seg i ukjente skolebygninger, forholde seg til nye rutiner og systemer, timeplaner, regler og forventninger (både skrevne og uskrevne), nye lærere, nye voksne, og andre medelever osv...

Problemløsning: Barn og unge med NLV har vansker med å teste ut hypoteser, finne ut av prinsipper for problemløsning gjennom prøving og feiling, læring av konsekvenser og se sammenhenger mellom årsak og virkning, altså årsak-effeksforholdet (Teige 2002, Eckhoff og Handorff 2004).

Språklige/verbale vansker:

Rourke (1995) viser til at selv om barn og unge med NLV har styrker knyttet til verbalspråklig evne- og utviklingsnivå, fører vanskene med seg mange komplikasjoner for språklig fungering i dagliglivet, både skolefaglig og sosialt. I følge Urnes (2009) vil det med økende alder ofte forekomme avvik i deres språk og tale, til tross for at det verbale området

klart utgjør deres sterke side. Det handler om en språksvikt på et metanivå, knyttet til vansker med å forstå både abstrakt meningsinnhold og mestre språk i sosial kommunikasjon i ulike situasjoner (Eckhoff og Handorff 2004).

Oral- motorisk praksis: Barn med NLV, spesielt førskolebarn og barn i tidlig skolealder, opplever motoriske vansker og umodenhet, som til tider kan slå ut i munnmotorikken med talespråklig artikulasjon. Dette er i følge Eckhoff og Handorff (2004) en medvirkende årsak til at enkelte barn blir henvist til pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) og/eller logoped på grunn av ”språkvansker”.

Prosodi: Setningsmelodien, også kjent som tonefallet eller stemmeleiet, kan hos en del barn og unge med NLV virke noe rart, monotont, høylytt eller på annen måte utmerke seg som spesiell, selv om ordforråd og ordflyten i dagligtalen er godt utviklet (Mamen 2007). I følge Urnes (2009) kan mangel på prosodi, lett bli mekanisk repeterende og preget av semantisk-pragmatiske vansker, referert til som ”coctail-party tale”.

Semantikk: For barn og unge med NLV er evnen til å forstå betydningen og meningsinnholdet i språket, spesielt når det er mye verbal informasjon å forholde seg til på en gang, eller når informasjonen er av en relativt abstrakt karakter eller form, vanskeligere å lære enn de rent fonologiske evnene. I følge Eckhoff og Handorff (2004) kan barn og unge med NLV ha vansker med å forstå flertydighet, dobbeltbetydninger, retorikk, ironi, humor eller metaforer. De tolker i stedet for informasjonen på et konkret nivå og oppfatter det som sies bokstavelig.

Pragmatiske funksjoner: Tanguay (2002) viser til at barn og unge med NLV har vansker med å bruke språket hensiktsmessig i ulike kontekster og på en hensiktsmessig måte. Urnes (2009) viser til hvordan humor og bruk av språket i overført betydning ikke oppfattes. Det blir således et misforhold mellom de verbale ferdighetene og evnen til kommunikasjon. Vansken kan føre til at en ikke føler seg forstått, at en blir misforstått og holdt utenfor i sosiale sammenhenger. De klarer ikke å lese og forstått en situasjon, følge med mens situasjonen kontinuerlig skifter og responderer på en målrettet måte, for å nå forskjellige mål, for eksempel for å innhente informasjon. Eckhoff og Handorff (2004) viser til at selv om barn og unge med NLV ser ut til å ha et nokså godt ordforråd og artikulerte setninger, har de vansker med å bruke språket som et kommunikativt hjelpemiddel. Dette særtrekket ser ut til å varierer i ulik grad. Noen mestrer det greit, mens andre mangler pragmatiske funksjoner.

Skolefaglige vansker:

Skrivemotorikk: For små barn med NLV har det i førskolealder blitt observert vegring og generelt manglende interesse for finmotorisk aktiviteter som for eksempel å tegne og bygge ting. I tidlig skolealder sliter de med skriveinnlæringen, i tillegg til at mange produserer umodne tegninger i forhold til sine jevnaldrende (Eckhoff og Handorff 2004). Little (1999) trekker frem hvordan håndskriften kan være vanskelig å lese og at stavefeil ofte forekommer. Videre sier Little at på grunn av svak taktil diskriminering, som medfører mindre sensitivitet for berøring i blant annet fingrene, kan det skape vansker med å holde blyanten på en god måte under skriveprosessen. Mamen (2007) viser til at med økende alder vil vansker med øye-hånd-kordinasjon være med å vanskeliggjøre skrivemotorikken noe, men for mange avtar dette etter en god del trening.

Leseforståelse: Barn og unge med NLV har i tidlig skolealder, blant annet på grunn av sine visuelle persepsjonsvansker og visuo- spatiale vansker, en noe treg leseinnlæring inntil de mot middels skolealder vanligvis utvikler gode lesetekniske ferdigheter. Men leseforståelsen derimot, vil mange fortsette å ha vansker med, da det er problematisk å få tak i meningsinnholdet når det er mye tekst og med ny, ukjent abstrakt og teoretisk ramme (Eckhoff og Handorff 2004). Dette vil fortsette, for mange til og med øke, oppover i skolealder. På mange måter er denne vansken motsetningen til dysleksi; de knekker lesekode, men de forstår ikke betydningen av hva de leser.

Matematikk: Matematikk er det skolefaget hvor barn og unge med NLV har størst vansker (Rourke 1995). Matematikkvansker omfatter både mekanisk aritmetikk, altså teknisk kalkulering, og matematisk resonnering, altså å resonnere seg frem til riktige løsninger basert på for eksempel regnefortellinger. De fleste opplever den mekaniske aritmetikken mindre problematisk enn den matematiske resonneringen. For eksempel går det relativt greit å pugge gangetabellen. Eckhoff og Handorff (2004) viser til en antatt medvirkende årsak til at matematikk er vanskelig, er den grunnleggende svikten i visuell og taktil persepsjon og en manglende interesse for eksplorerende atferd visuelt og taktilt, derved også manglende erfaring og tilegnet kunnskap, som fører til sen utvikling i forståelse av matematiske begreper. Forståelse av matematiske begreper krever blant annet at en kan organisere og assosiere inntrykk, og erfaringer i forhold til romlige (spatiale) begreper som større enn, mindre enn, flere, færre, retning osv..i tillegg til automatisering av matematiske symboler i løpet av tidlig

skolealder (Urnes 2009). Little (1999) sier som supplement til dette at det er sjeldent barn og unge med NLV mestrer matematikkoppgaver utover fjerdeklassepensum.

Naturfag og vitenskapsfag: Barn og unge med NLV kommer også til kort i teoretiske fag, spesielt realfag som utfordrer evnen til mange av de samme former for logisk resonnement, begrepsforståelse og problemløsende evner som matematikk også trenger (Eckhoff og Handorff 2004).

Ungdomsskolen er den klart vanskeligste perioden for barn og unge med NLV. Samtidig som det kreves et mer utfordrende nivå i fagene, øker det også et sterkt press på prestasjon blant elevene. For noen blir det enklere igjen på videregående skole, da det er mer modne medelever og mer arbeidsro (Eckhoff og Handorff 2004).

2.2.3 Nevropsykologiske vansker gir ytterligere konsekvenser:

Adaptive vansker: Rourke (1995) påpeker at for barn og unge med NLV er det å forholde seg til nye og komplekse situasjoner et gjennomgripende problem hvor særtrekkene viser seg tydeligere med økende alder. Det omfatter sosiale situasjoner som er nye, komplekse og omskriftelige og som ytterliggjør vanskene. Dette støtter Tanguay (2002) og sier videre at sosiale situasjoner krever analyse av inntrykk fra mange sansekanaler og utfordrer mange ferdigheter samtidig. Alle inntrykkene må derfor raskt integreres og fortolkes for å mestre et stadig omskiftende samspill, blant annet oppfatningen av ikke bare ting som sies, altså verbalspråk, men også ting som gjøres, altså nonverbalt, i sosial kommunikasjon som for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsspråk, gester, prosodi, dobbeltbetydninger, skiftende uskrevne regler osv..

Sosial kompetanse: Rourke (1995) uttrykker at barn og unge med NLV viser både umodenhet og store ”huller” innenfor sosial kompetanse. Det omfatter vansker i å oppfatte og vurdere andres ansiktsuttrykk og andre nonverbale sosiale signaler, bokstavelig oppfatning av utsagn og manglende interaksjonsferdigheter og – erfaringer (Eckhoff og Handorff 2009). Nettopp fordi talen oppfattes så bokstavelig, skaper det mye angst og konflikter med andre barn. I tillegg går mye informasjon tapt, av samme grunn. Videre legger Rourke (1989) vekt på at manglende aldersadekvat humor er synlig allerede i ung alder. Det ekspressive språket preges ofte, i følge Eckhoff og Handorff (2004), av mange ord og overflatisk innhold.

Setningsmelodi kan være manglende eller på annen måte noe spesiell. Samtidig kan repeterende fraser eller mekanisk herming være en del av bildet. Mer tilbaketrukket sosial atferd utvikles og kan gi sosial isolering med økende alder, spesielt i ungdomsalder.

Emosjonell kompetanse: Både Eckhoff og Handorff (2004) og Mamen (2007) uttrykker at emosjonelt labilitet og humørsvingninger svært ofte er med på å prege hverdagen til de fleste barn og unge med NLV, i likhet med mange andre grupper med lære- og atferdsvansker. Variabel dagsform og yteevne kommer i tillegg til den NLV- spesifikt manglende kompetanse i og visuelt ”lese” andre menneskers følelsesuttrykk. Emosjonell forstyrrelse er tydelig å se allerede i ung alder, og gjør at barnet blir svært sårbart for å utvikle internaliserte former for psykopatologi som for eksempel stress, panikk, angst og depresjoner. Både Rourke (1995) og Mamen (2007) trekker frem viktigheten om at mange barn med NLV kan vise en uro og hyperaktivitet i ung alder som gradvis går over mot en tilbaketrekning og depresjon. Utviklingen av psykopatologi er ikke uvanlig og går gjerne i internalisert retning fra ungdomsalder av og inn i voksen alder. Barn med NLV kan i enkelte tilfeller også oppleves å ha utagerende atferd hjemme, og internalisert atferd på skolen. Mens særtrekk som internalisert atferd har en tendens til å øke med alderen, avtar den utagerende atferden noe for mange.

Aktivitetsnivå: I ung alder kan barn med NLV vise mange av de samme atferdsmessige kjennetegn som særpreger ADHD som oppmerksomhetssvikt og/eller hyperaktivitet-impulsivitet. Eckhoff og Handorff (2004) trekker frem at det er ikke så uvanlig at feildiagnostisering kan forekomme. Ofte benyttes sentralstimulerende medikamentell behandling på sviktende eller mangelfull grunnlag som kan gi ytterlige konsekvenser og ”nye symptomer”. På den andre siden er det også reell mulighet for at NLV og ADHD kan være to kombinerte, komorbide tilstander i enkelte tilfeller. Vanligvis blir de ”rene” NLV- barna mindre hyperaktive etter hvert som de blir eldre, for så eventuelt fra ungdomsalder å gå over til det motsatte: Hypo- aktiv atferd, kjennetegnet med et for lavt aktivitetsnivå/energinivå og en passiv, stoisk væremåte (Urnes og Eckhoff 2009).

Tabell 1: Rourkes nevropsykologiske modell for NLV oppsummert:

<p>Primære styrker:</p> <p>Auditiv persepsjon</p> <p>Enkel motorikk</p> <p>Mekanisk innlæring</p>	<p>Primære vansker:</p> <p>Taktil persepsjon</p> <p>Visuell persepsjon</p> <p>Komplekse psykomotorisk funksjon</p>
<p>Sekundære styrker:</p> <p>Auditiv oppmerksomhet</p> <p>Verbal oppmerksomhet</p>	<p>Sekundære vansker:</p> <p>Taktil oppmerksomhet</p> <p>Visuell oppmerksomhet</p> <p>Eksploderende atferd (visuelt- taktil)</p>
<p>Tertiære styrker:</p> <p>Auditiv hukommelse</p> <p>Verbal hukommelse</p>	<p>Tertiære vansker:</p> <p>Taktil hukommelse</p> <p>Visuell hukommelse</p> <p>Begrepsdanning (nonverbal)</p> <p>Problemløsning</p>
<p>Verbal- språklige styrker:</p> <p>Fonologi</p> <p>Verbal oppfatning</p> <p>Verbal gjentakelse</p> <p>Verbal lagring</p> <p>Verbal assosiasjoner</p> <p>Verbal produksjon</p>	<p>Verbal- språklige vansker:</p> <p>Oralmotorisk praksis (munnmotorikk/artikulasjon)</p> <p>Prosodi (setningsmelodi)</p> <p>Semantikk (meningsinnhold)</p> <p>Pragmatiske funksjoner</p>
<p>Skolefaglige (akademiske) styrker:</p> <p>Skrivemotorikk (eldre skolealder)</p> <p>Ordavkoding (leseteknikk)</p> <p>Staving (rettskriving)</p> <p>Verbal hukommelse (pugging)</p>	<p>Skolefaglige (akademiske) vansker:</p> <p>Skrivemotorikk (tidlig skolealder)</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Matematikk (mekanisk og spes. resonnerende)</p> <p>Naturfag/vitenskapsfag</p>
<p>Sosiale og emosjonelle styrker:</p> <p>Regelstyrt sosialatferd</p> <p>(tilføyd av Urnes 2009)</p>	<p>Sosiale og emosjonelle vansker:</p> <p>Tilpasning til nye situasjoner</p> <p>Sosial kompetanse</p> <p>Emosjonell kompetanse/labilitet</p> <p>Aktivitetsnivå (Hyper-? Hypo-)</p>

2.3 Antatt forekomst og komorbiditet:

I følge Rourke (1995) og Urnes (2009) antas det at NLV forekommer mellom 2-3 % av barn og ungdomsbefolkningen, hvor kjønnsfordelingen antas å være omtrent lik blant gutter og jenter. Dette er i seg selv interessant, da det står i kontrast til de fleste andre nevrobiologisk betingede atferds- og lærevansker hvor gutter er klart overrepresentert. Teige (2002) og Haugen (2010) henviser begge til at hvis man sammenligner tallene for autismspekteret, forekommer NLV fire ganger oftere hos gutter enn hos jenter. Tidligere var det flest gutter som ble henvist med denne problematikken. Jenter som var passive, ettergivende og svak i matematikk vekket sjeldent bekymring. Slik samfunnet er i Norge i dag, forventer en at både gutter og jenter har de samme forutsetningene for læring og mestring.

Interessant er også den relativt høye forekomsten av NLV til tross for de strenge diagnostiske kriteriene som Rourke opererer med. Molenaar-Klumper (2002) trekker frem at de fleste forskere innenfor feltet lærevansker fastholder at størrelsen på denne gruppen med lærevansker heller nærmer seg 10 % av barne- og ungdomspopulasjonen. Både Rourke (1995) og Teige (2002) sier at siden NLV ikke er noen medisinsk eller psykiatrisk diagnose beskrevet i verken DSM IV (det amerikanske diagnosesystemet) eller ICD 10 (det europeiske diagnosesystemet vi benytter i Norge), må tallet for forekomst derfor sies å være noe upresist. Det pågår en kontinuerlig forskning for å kartlegge og definere de diagnostiske kriteriene ved NLV i håp om å kunne gi NLV en diagnose i diagnosesystemene. Det gjør det vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange som har NLV da vanskeområdene ofte ikke viser seg før i ca 9 års alderen og derfra øker gradvis. I tillegg er man avhengig av at skolen har kunnskap og forståelse for hvilke kriterier de skal "se etter". Rourke (1995) viser til at det ikke foreligger noen epidemiologiske studier på NLV, og at det derfor er en inkonsistens blant forskere med henhold til definisjoner av syndromet. Videre sier han at som alle komplekse utviklingsforstyrrelser er det ikke noen formell konsensus med henhold til kriterier eller alvorlighetsgrad som kreves for å bruke betegnelsen NLV.

En rekke tilstander deler kliniske karakteristika ved NLV, men det er uenighet om hvorvidt og eventuelt i hvilken grad disse er forskjellige fra eller overlapper med NLV. Handorff (2009) hevder det er mer en regel enn unntak at ulike vanske- og diagnosegrupper har tilleggsvansker. I den grad NLV er en komorbid tilstand med Asperger syndrom med blant annet sosiale vansker/aspekter, ADHD med blant annet hyperaktivitet / oppmerksomhetssvik,

og andre tilstander vil tallet øke betraktelig. Det må også sies at flere diagnosegrupper kan ha NLV som en del av sitt vanskebilde. I tillegg kjennetegnes flere "sjeldne syndromer" med en funksjonsprofil som er forenlig med NLV. Da mange barn og unge med NLV sliter med psykopatologi blir de ofte henvist for dette, fremfor NLV (Palombo 2006). Det vil være variasjon i hvor sterk grad NLV slår ut på den enkelte, i henhold til evnenivå og funksjonsnivå. Det er viktig å understreke at NLV på ingen måte er noen konkurrerende diagnose til andre tilstander, men et mønster i læring og sosial og emosjonell fungering som en ser ved ulike tilstander. Tatt i betraktning hvor lite anerkjent betegnelsen NLV egentlig er i Norge, er det mange barn og unge med NLV som blir beskrevet med andre kategorier for lærevansker eller diagnoser, til tross for at flere av kriteriene for disse ikke oppfylles. Teige (2002) viser til at siden barn og unge med NLV ofte feildiagnostisert får de ikke den støtten og oppfølgingen de i utgangspunktet så sår trenger. Mange utvikler derfor unødvendig psykopatologi og behandlingsapparatet blir unødvendig belastet.

Torshov kompetansesenter, som er et statlig spesialpedagogisk senter i Oslo, er i Norge de med størst kompetanse på barn og unge med NLV. Etter deres egen erfaring er det ytterst få som oppfyller de strenge kriteriene til Rourke (1989), men som fortsatt passer inn i det nonverbale vanskebildet. Funksjonsprofilene har variert veldig etter en nevrologisk utredning, selv om hovedfunnene går i samme retning. Lærevanskene har manifestert seg ganske likt, men i forskjellig grad. Felles er at de har utvist store vansker med å fungere sosialt og samspille med andre barn. Disse vanskene har vist seg noe forskjellig, fra vansker under lek uten støtte fra voksne, til å være helt ute av stand til å tolke et emosjonelt budskap fra andre og å skjønne helt enkle spillregler. Torshov kompetansesenters erfaringer er også at barn og unge med NLV med lite omfattende svikt i visuell persepsjon klarer seg best sosialt (Eckhoff og Handorff 2004, Handorff 2009).

2.4 Undergrupper:

Mange har ment at NLV er en svært uensartet gruppe, der det er mulig å identifisere undergrupper. Urnes (2009) viser til Denckla (1993) som antydte at man kan finne en gruppe som har *eksekutive funksjonsvansker*, en gruppe som har vansker med *rom-retning*, og en gruppe som særlig har vansker med *visuell persepsjon*. Denckla antar at denne siste gruppen i særlig grad har sosial ferdighetssvikt, og at denne gruppen vil være mest utsatt for å utvikle

psykopatologi. Mamen (2007) har også delt inn barn og unge med NLV i undergrupper, men velger å referere dem som subtyper av NLV. Palombo (2006) foreslår tre mulige undergrupper med økende alvorlighetsgrad. Han antar at noen kan ha en ren *ikke-lingvistisk persepsjonssvikt*, der mottak og avkodning av sosial informasjon er vanskelig. En annen gruppe kan ha vansker med dette, men i tillegg streve med *forståelsen* av denne informasjonen. Den siste gruppen, med mest uttalte vansker, vil i tillegg til de foregående beskrivelsene ha vansker med *oppmerksomhet og eksekutive funksjoner*.

Omfang av skade samt lokalisering av tidspunkt for skade antas av Rourke (1989) å være av stor betydning for alvorlighetsgraden av vanskene knyttet til NLV. Videre sier han at dette kan bidra til en stor heterogenitet blant barn og unge med denne type vansker. En undergruppering av NLV, med betraktning på tidlig identifikasjon av de som er mest utsatt for utvikling av alvorlig psykopatologi, er av svært stor betydning. Voeller (1995) vektlegger at behandling av emosjonell informasjon er organisert i kanaler som er spesialisert for behandling av visuell og auditiv affektiv, ved siden av egne kanaler for input og output av affektiv informasjon. Videre håper Voeller at utvikling av metodikk etter hvert vil gjøre det mulig å kunne identifisere undergrupper på grunnlag av hvilke kanaler som er affisert. Rourke (1995) anser dette som svært sentralt i det videre arbeidet av identifisering av undergrupper knyttet til NLV. Det må understrekes at det ikke er vanlig å trekke frem undergrupper av NLV i dag, men det er mulig at videre forskning vil nyansere og utdype ytterligere for å kunne forbedre mulighetene for forståelse, diagnostikk, behandling og tiltak for den enkelte.

2.5 Mulig nevrobiologiske årsaker:

NLV er pr i dag vurdert å være primært en utviklingsforstyrrelse. Selv om flere studier gir indikasjon for en genetisk basis, kan vanskene også utvikles med basis i ervervede skader. Rourke (1989, 1995) har videreutviklet Myklebust (1967) sin teori om mulige årsaker til NLV. Rourke (1989) fremsatt en grunnhypotese hvor han hevder at NLV har direkte sammenheng med forstyrret utvikling eller eventuelle skader i vevsubstanser i hjernen som etiologisk faktor ved NLV. Med utgangspunkt i Goldbergs og Costas anerkjent modell (1981) om spesialisering innad og i mellom hjernehalvdelene høyre og venstre hemisfærer, forsøker han å konstruere en forklaringsmodell for NLV. Modellen understreker blant annet spesifikke forskjeller i oppbyggingen av høyre og venstre hemisfære, hvor høyre hemisfære har overvekt

av *hvit substans*, mens venstre hemisfære har overvekt av *grå substans* (Teige 2002).

Informasjonsflyten går fra hvit substans til grå substans, altså fra høyre hemisfære til venstre hemisfære. Sammen komplimenterer de hverandre, men hver for seg er de tilpasset ulike typer prosessering og kan best sammenfattes som følgende av Eckhoff og Handorff (2004:13):

Høyre hemisfære: Ivaretar komplekse, koordinerende og adaptivt fleksible funksjoner. Evne til å forholde seg til og lære av nye og sammensatte sanseintrykk. Evne til å sortere sanseintrykk, analysere og syntese, romsans og retningssans, se sammenhenger mellom detaljer og helheter, årsak og virkning, visuospatiale og visuokonstruktive problemløsende evner. Prosesseringen er simultan, det vil si den går ut på å oppfatte og forholde seg til mange inntrykk samtidig. Blant annet visuelle inntrykk og kombinasjoner av visuelle, taktile og auditive inntrykk. Å ha begreper om dypere mening og abstrakteoretisk innsikt, kommer i tillegg. *Interregional organisering:* en fleksibel utnyttelse av flere områder i ”atlasen” i kombinasjon, for eksempel evne til å utnytte flere modaliteter og deres assisierte områder samtidig. Områdene i den høyre hjernehalvdelen kan operere mer i sammenhandling med hverandre, nærmest på kryss og tvers.

Venstre hemisfære: Ivaretar enklere, gjentagende og automatiserte funksjoner. Innlæring av avgrensede, spesifikke, repetitive ferdigheter. Modalitetsspesifikk automatisering blant annet talespråk, enkel motorikk, pugging, ”steriotypiske” innlæringsstrategier, mekanisk læring og utførelse. Prosesseringen går i sekvenser, en bit av gangen. *Intraregional organisering:* de ulike områdene i ”atlasen” til den venstre hemisfæren har avgrensede og spesifikke funksjoner og fungerer uavhengig av hverandre. De er modalitetsspesifikke, det vil si at de er knyttet til sansekanaler som syn, hørsel og taktilt. De er også knyttet til ulike typer automatiserte ferdigheter som talespråk, skriveferdigheter, motorikk.

I den hvite substans, som er myeliniserte nervefibre/nervebaner, er det stoffet myelin som enten ikke har utviklet seg som det skal eller har blitt skadet av ulike grunner som medfører dysfunksjon i læring og atferd. Myelin er ”isolasjonsmaterialet” som omgir selve nervecellene og forgreninger, og gjør at funksjonell læring og atferd er mulig. Dysfunksjon eller skade i den hvite substans (myelinet) berører spesielt den høyre hemisfæren og dens spesifikke funksjoner, mens den venstre hemisfæren er mer ”skjernet” ettersom den er sammensatt av andre vevsstrukturer, den grå substans, og har spesifikke funksjoner som ikke blir berørt i samme grad (Urnes 2009). Eckhoff og Handorff (2004) forklarer Rourkes hypotese med å

sammenligne myelin med den hvite plasten av isolasjonsmaterialet rundt elektriske ledninger. Er den hvite isolasjonen skadet, blir behandlingen av elektrisitet forsinket og signalet kan bli sendt i feil retning eller få problemer med komme frem til riktig bestemmelsessted. Likevel vil utviklingen av høyre hemisfæres hvite substans ha innvirkning også på venstre hemisfæres fungering. På denne måten blir det en slags ”dominoeffekt” av dysfunksjon når den hvite substans ikke fungerer som den skal.

Når myeliniseringen i utgangspunktet ikke har fungert eller ikke har utviklet seg som det skal, spesielt fra svangerskap eller de tidligste leveår av, forsinkes og/eller forstyrres hele utviklingsprosessen (Teige 2002). Når barn og unge med NLV i tillegg ikke holder seg aktive i forhold til visuelt/taktilt og utforske omgivelsene, mangler de også et nødvendig erfaringsgrunnlag som igjen påvirker den videre biologiske modningen (Rourke 1995). På mange måter kan det ses på som en ond sirkel. Dette gjør også at de intakte funksjoner eller evner som er knyttet til den venstre hemisfæren, fungerer uhensiktsmessig i hverdagen og kan på langt nær fungere kompensierende (Urnes og Eckhoff 2009). Et godt eksempel på dette er deres språklige fungering, de er gode til å snakke, men ikke til å kommunisere hensiktsmessig.

Symptombildet ved NLV er i følge Rourke (1995) mest typisk når syndromet er en følge av arv, men kan også ses ved en rekke nevrologiske sykdommer, dysfunksjoner og skader. Inkludert her er betydelige vevsødeleggelser i høyre hemisfære, ulike typer hodeskader og andre nevropatologiske prosesser som blant annet medfører betydelig destruksjon av lange, myeliniserte fibre (Eckhoff og Handorff 2004). Når NLV oppstår som følge av skade eller sykdom hos større barn, ungdom eller voksne som har hatt fordel av en normal utvikling fra fødselen og frem til tidspunkt for skade, vil det være nødvendig å foreta enkelte modifikasjoner av hensyn til hvordan syndromet vil fremtre. Det er viktig å understreke at Rourkes modell ikke avgrenser NLV til en høyre hjerne hemisfære, men inkluderer skader i hvite fibre i hjernen. Eksempel på dette er NLV som følge av hodetraume. Hvitfibermodellen impliserer videre at en skade som inntreffer relativt tidlig også vil måtte medføre en språkskade, og derfor gjøre betegnelsen nonverbal lærevanske problematisk. Videre sier Teige (2002) at svak utviklet prosodi, svak pragmatikk og vansker med å forstå begreper (verbale vansker som følge av svikt i høyrehemisfæriske systemer) er for øvrig også inkludert i de operasjonelle kriteriene som Rourke definerer ved NLV. Betegnelsen nonverbale lærevansker

benyttes fordi den kliniske presentasjonen antas å være en følge av vansker som ikke primært er av språklig karakter.

2.6 utfordringer ved Rourkes nevropsykologiske modell:

Som nevnt tidligere utviklet Rourke (1989) den nevropsykologiske modellen som en etiologisk modell, med hierarkisk struktur, der grunnleggende funksjoner må være inntakt før mer komplekse funksjoner gradvis utvikles. Rourkes årsaksforklaring på denne modellen er blitt kritisert for å være nokså generell og lite konkret på hva som skiller de mange og til dels svært ulike særtrekkene den forsøker å forklare. Teige (2002) sier at kritikken går blant annet ut på at modellen er statisk og prøver å overse genetiske mekanismer. Modellen viser i tillegg lite hensyn til individers modning, hjernens plastisitet og viskositeten av livserfaringer.

Rourke (1989) anvender Piaget som støttespiller for sine påstander om manglende eksplorering som sentralt for mangelfull utvikling av hypotesedannelse og problemløsende evne. En slik tankegang kan, i følge Urnes (2009), forklare en forsinket utvikling, mens spekteret av kvalitativt annerledes utvikling, slik en kan se hos mange barn og unge med utviklingsforstyrrelser, ikke blir så forståelig i en slik stadiemodell. Dersom enkelte barn og unge utvikler en god problemløsende evne selv om flere grunnleggende funksjoner svikter, bør en vurdere modellens holdbarhet. Videre trekker Urnes frem en del funksjoner, for eksempel ansiktsgjenkjenning, som er understøttet av et avgrenset område i hjernen, og dermed kan kjenne igjen ansikter selv om det å oppfatte andre visuelle detaljer synes å være vanskelig. Det virker som om det er en betydelig større grad av kompleksitet i sammenhengen mellom ulike nivåer i nevropsykologiske funksjon som kan forstås ut fra denne modellen. Eksempel på dette er hvordan man i klinisk praksis kan møte barn og unge med NLV som ikke har vansker med abstrakt tenkning og problemløsning.

Mange mener at kartlegging og diagnostisering av NLV er noe mangelfull, da det er gjort for få studier med liten bredde og inkonsistente funn i anvendte metoder for diagnostiseringen av mulige psykopatologi, til tross for at mange med NLV utviser nettopp dette (Urnes 2009).

Urnes (2002) trekker frem hvordan språkvanskene til barn og unge med NLV finnes innenfor de semantiske og pragmatiske sidene av språket, men at modellen heller tar for seg styrker innenfor fonologi, morfologi og syntaks når det kommer til utredning og tiltak. Videre stilles

det spørsmål om i hvilken grad symptomene til barn og unge med NLV har ført til en funksjonssvikt, noe som anses som nødvendig for å kunne bruke en slik betegnelse. På dette spørsmålet svarer Urnes at det er et sterkt behov for multidimensjonale metoder for å kunne bedre mål på barn og unges psykososiale funksjon, selvoppfatning og deres funksjon i dagliglivet.

2.7 Må samtlige kriterier innfries?

Rourkes (1989) kriterier har gjennom årene blitt strengere enn de han opprinnelig utleverte i sitt første arbeid. I de første arbeidene fokuserte han først og fremst på et bestemt mønster av utfall og ressurser etter nevropsykologisk testing, og poengterte at dette mønsteret gav helt bestemte vansker både faglig og sosialt. Etter hvert er fokuset blitt til grad av svikt, og at det må være betydelig grad av svikt innenfor alle de aktuelle funksjonsområdene for å kunne få betegnelsen NLV (Eckhoff og Hodne 1998). I dag opereres det med spesifiserte og strenge kriterier av både relative stryker og vansker for NLV, men litteraturen gir lite veiledning på hvor bokstavelig og presis man skal være for å konkludere etter en individuell utredning om en samlet funksjonsprofil kan vurderes som NLV. Rourke (1995) vektlegger at hovedområdene må kunne samsvare med det typiske mønster av styrker og vansker som kjennetegner NLV. I forbindelse med et forskningsprosjekt av Rourke og medarbeidere (1995) ble det gjort et systematisk forsøk på å sette opp et tentativt minimumsantall kriterier som må oppfylles for å bli vurdert med NLV. Det ble listet opp totalt 7 styrkekriterier hvor minst 5 av disse må innfries, og 15 vanskekriterier hvor minst 10 av disse må innfries. Kriteriene vises i tabell 2.

Tabell 2: Tentativt minimumsantall kriterier på NLV:

Minst 5 av følgende 7 styrker må oppfylles:

1. Auditiv persepsjon
2. Mekanisk minne (pugging)
3. Auditivt/verbalt minne
4. Fonologi
5. Vokabular/ordforråd
6. Verbal produksjon
7. Ordavkoding/rettskrivning

Minst 10 av følgende 15 vansker må oppfylles:

1. Finmotoriske ferdigheter
2. Grovmotoriske ferdigheter
3. Visuell- motorisk integrasjon
4. Visuell- spatial persepsjon
5. Nye situasjoner/problemstillinger
6. Visuelt minne
7. Verbal begrepsdanning
8. Nonverbal begrepsdanning
9. Prosodi
10. Verbalt innhold
11. Pragmatikk
12. Leseforståelse
13. Mekanisk regning
14. Sosial kompetanse
15. Emosjonell kompetanse

Avsluttende kommentar:

For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker er det først viktig å få en god innsikt i hva NLV er og hvordan syndromet påvirker barn og unge. Det nonverbale lærevanskebildet er satt sammen av sterke sider og spesifikke vansker, og kan således være komplisert å forstå for barn og voksne. Store individuelle forskjeller innad i gruppen og vansker som ikke blir tydeligere før en blir eldre, er med på å komplisere denne forståelsen. Det er derfor et stort behov for å formidle kunnskap og forståelse om syndromet slik at skolen og fagfolk skal kunne møte barn og unge med NLV på en mest mulig hensiktsmessig måte for deres videre utvikling, da de står i fare for å oppleve alvorlige konsekvenser og prognoser. Når en skal vurdere om barn og unge har NLV er det mer naturlig og korrekt å snakke om identifisering av tilstanden heller enn diagnostisering, ettersom NLV ikke er en diagnose nedtegnet i internasjonale diagnosemanualer. En av grunnene til dette er syndromets mange likhetstrekk med andre diagnoser som allerede har en diagnose i klassifikaşjonssystemene DSM IV og ICD 10. Slik sett blir NLV for øyeblikket kun henvist til kategorien "Læringsforstyrrelse Ikke Nærmere Angitt" (INA). Fremtiden vil vise om tilstanden vil kvalifiserer for en egen betegnelse i et diagnosesystem eller om det forblir en uformell beskrivelse av symptomer som en kan finne hos en rekke ulike syndromtilstander. Det må imidlertid også understrekes at symptomene som utgjør NLV gir god mening som forklaringsmodell for den gruppen av barn og unge den er ment å beskrive.

3 Sosiale og emosjonelle vansker knyttet til nonverbale lærevansker:

Som nevnt foregående er nonverbale lærevansker en utviklingsforstyrrelse som utvikler seg i barndommen og blir vanskeligere med alderen, samtidig som den påvirker faglig utvikling og i sterk grad sosial og emosjonell utvikling. Nonverbale lærevansker omfatter dermed en kombinasjon av læring, faglige, sosiale og emosjonelle vansker som sammen utgjør en betydelig utfordring for både skolen og fagfolk i hjelpeapparatet i forhold til forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling da de ofte har en evne til å kamuflere de øvrige vanskene. For å belyse forskningsspørsmålene *hvordan påvirker de sosiale og emosjonelle vanskene ved nonverbale lærevansker barn og unge og hvordan påvirker disse vanskene muligheten for å fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen*, er det først viktig å klargjøre hva som kjennetegner sosiale og emosjonelle vansker og sosial og emosjonell kompetanse. Det er viktig å vurdere årsakene til at barn og unge med nonverbale lærevansker utvikler disse vanskene for å kunne bedre imøtekomme deres sosiale og emosjonelle behov, samt deres behov for riktig og forebyggende tiltak. Siden sosiale og emosjonelle vansker er en svært framtrødende del av symptom bildet for barn og unge med nonverbale lærevansker, vil det være behov for en mer detaljert fremstilling enn den summariske fremstillingen i foregående kapittel.

3.1 Sosiale og emosjonelle vansker:

Da verken sosiale eller emosjonelle vansker har noen allment akseptert definisjon, velger jeg herved å benytte meg av Richard Haugens (2008:28) definisjon:

”Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer”.

Sosiale og emosjonelle vansker har bakgrunn i uhensiktsmessige relasjoner for barnet selv, mellom barnet og omgivelsene eller mellom individer i barnets nære omgivelser. Sosiale og emosjonelle vansker blir brukt som den offisielle norske betegnelsen, men andre betegnelser som interaksjonsvansker eller samspillsvansker kunne like godt vært benyttet. Haugen (2008) sier at barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker viser lite konstruktive reaksjoner på konflikter og motgang. I følge Ogden (2009) kan denne atferden bryte med allment aksepterte regler, normer og forventninger. I skolen hemmer det læringsaktiviteter og dermed utvikling

og læring hos barn og unge. Videre sier Haugen (2008) at sosiale vansker ofte kommer til uttrykk i utagerende form som aggresjon, markert trass, kraftig regelbrudd og lignende atferd og/eller som emosjonelle vansker i form av innagerende atferd som tilbaketrekking, angst/frykt, isolasjon og lignende atferd. Mens sosiale vansker i stor grad anses som et problem for andre, anses ikke emosjonelle vansker i like stor grad et problem, da det ikke er like synlig og ikke påvirker andre, og kan derfor lett bli oversett. Vanskene omfatter på denne måten ulike typer og grader av vansker og utfordringer. Det er ikke vanskelig å forestille seg at barn og unge med sosiale vansker som til stadig er i konflikt med andre vil (videre)utvikle emosjonelle vansker. Vanskene kan lett føre til at den avvikende atferd vil forsterke seg, noe som er med på å danne en slags ”spiraleffekt” dersom forebyggende tiltak ikke i verksettes.

3.2 Risikofaktorer:

Alle utviklingsteorier har antakelser om risikofaktorer, det vil si forhold som kan føre til skjevutvikling og utviklingsmessige avvik hos barn og unge. Selv om disse risikofaktorene ikke direkte resulterer i en eller annen form for sosial eller emosjonell vanske, så vil de influere på hvordan barn og unge tenker, hvordan de vurderer og hvordan de verdsetter seg selv. To tilnærminger som er med på å forklare risikofaktorer (og beskyttelsesfaktorer) knyttet til sosiale og emosjonelle vansker, og som kan ses i lys av det nonverbale læreplansbildet, er nevrobiologisk tilnærming og sosiokulturell tilnærming.

3.2.1 Nevrobiologisk tilnærming:

I nevrobiologisk tilnærming til forståelse av sosiale og emosjonelle vansker vektlegges særlig genetik og medfødte disposisjoner, signalstoffer eller transmittersubstanser og hormonaktivitet samt kroppslig/somatisk utrustning. I studiet av samspillet mellom arv og miljø er man vanligvis interessert i det totale arveutstyret. Man er også interessert i innvirkningen fra enkeltgener, særlig defekte gener som betyr at genet er i besittelse av feilaktig kode som kan resultere i feilutvikling. En viktig årsaksfaktor til sosiale og emosjonelle vansker, kan skyldes uheldig innvirkning på ett defekt enkeltgen eller at man er i besittelse av en ”svak” polygenetisk utrustning (Haugen 2008).

Plessen og Kabicheva (2010) trekker frem hvordan barn og unges atferd, følelser og tanker knyttes til nevrobiologiske prosesser i hjernen. Videre sier de at bedre kunnskap om slike sammenhenger kan øke forståelsen for både sosiale og emosjonelle reguleringsvansker hos barn og unge og utvikling av psykopatologi hos enkelte.

Plessen og Kabicheva skriver i en artikkel *Hjernen og følelser – fra barn til voksen* (2010), om hvordan flere prosesser i hjernen er med på å danne det biologiske grunnlaget for barn og unges regulering av emosjoner i samspill med sine omgivelser: ”*Lineær utvikling av hvit substans, vekst og etterfølgende eliminasjon av grå substans samt modningen av de ulike nettverk i hjernen*”(Plessen og Kabicheva 2010:1).

Videre viser Plessen og Kabicheva (2010) til at utviklingen av emosjonsregulering hos barn og unge skjer diskontinuerlig. Ulik modningsgrad av involverte nettverk i hjernen bidrar til å forklare ulike atferdstrekk. Emosjonsregulering dannes i et komplekst samspill mellom barn og unges relasjoner, erfaringer og handlinger samt biologiske og genetiske egenskaper. Videre viser de til viktigheten av å kjenne til det biologiske grunnlaget for å kunne forstå typiske atferdstrekk ved barn og unge som har vansker med å regulere følelser. Evne til å regulere sine følelser er avgjørende for god psykisk helse. Vansker med å regulere følelser er blitt beskrevet særlig hos barn og unge med affektive lidelser og angstlidelser, men er også sett ved ADHD og atferdsforstyrrelser. Individuelle forskjeller i evnen til å regulere følelser har stor betydning for barn og unges utvikling. Nedsatt emosjonsregulering kan føre til impulsiv- og risikoatferd, aggresjon og angst (Plessen og Kabicheva 2010).

Moden emosjonsregulering oppnås først når nøkkelområder i hjernen er ferdig utviklet og samordnet. Det emosjonelle nettverket prosesserer emosjonell stimuli, genererer emosjonelle responser og danner forventninger om negative og positive utfall av handlinger. Dette nettverket er forbundet med tilnærmings- eller belønningssøkende atferd, og anses derfor som sentralt i sosial kommunikasjon og læring. Det emosjonelle og det kognitive nettverket modnes når hjernen går i gjennom betydelige strukturelle endringer i oppveksten. Deler av det emosjonelle nettverket modnes tidlig hos de fleste, men ubalanse i denne modningsgraden hos enkelte barn og unge kan forklare hvorfor noen er mer tilbøyelige for psykopatologi enn andre (Plessen og Kabicheva 2010).

Rourke (1989) sin definisjon av NLV inkluderer også sosiale og emosjonelle vansker, som han hevder har sin årsak i dysfunksjonelle forhold i sentralnervesystemet. Barn og unge med lærevansker som NLV har (slik den nevrobiologiske tilnærmingen viser) av medfødte eller ervervede årsaker, svakere forutsetninger enn forventet for alderen med hensyn til å lære seg sosial og emosjonell kompetanse, slik som sosial omgang, uttrykke følelser og tolke emosjonelle uttrykk.

3.2.2 Sosiokulturell systemtilnærming:

Sosiokulturell tilnærming eller sosiokulturell systemtilnærming er en overordnet betegnelse på sosiale teorier der en er opptatt av hvordan barn og unge påvirkes av og etter hvert selv påvirker miljømessige og kulturelle faktorer. Sosiokulturelle tilnærming som forståelse for sosiale og emosjonelle vansker, vektlegger Haugen (2008:42) når han sier: ... ”*systemer og relasjoner mellom systemer som er av betydning for det oppvoksende barnet*”. Negative relasjoner mellom systemene er med på å utgjøre sterke risikofaktorer.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) ser på hvordan barn og unges utviklingsprosesser fungerer i interaksjon med ulike miljøer og nettverk. Det som skjer innenfor ett system, henger sammen med det som skjer i de andre. Modellen tar utgangspunkt i at mennesket er hva det er i kraft av samhandling og medvirkning med sitt miljø, og handler om å se barn og unge i et helhetsperspektiv for å få en bedre forståelse for hvordan de fungerer og utvikler seg. Bronfenbrenner (1979) beskriver den utviklingsøkologiske modell for barn og unges oppvekstmiljø som fire relaterte systemer;

Mikrosystem: Består av barn og unges primærmiljø og relasjoner, som for eksempel barn og unges familie, eller skoleklasse.

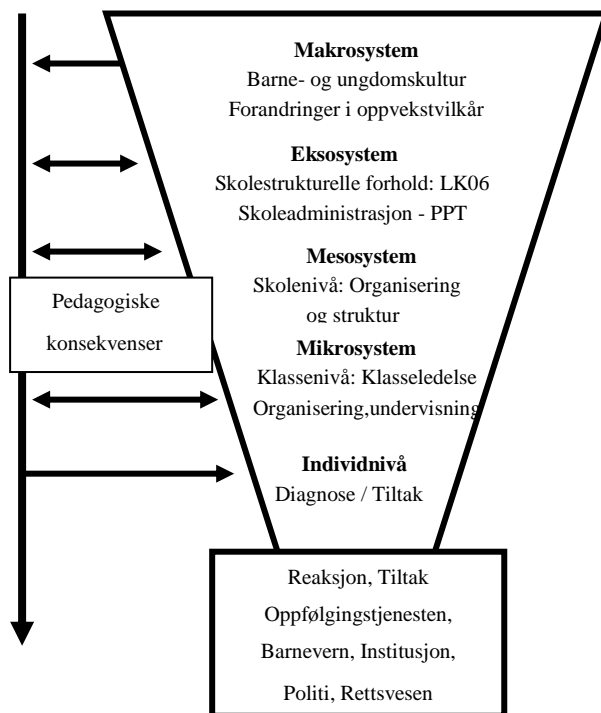
Mesosystem: Består av forbindelsene mellom to eller flere mikrosystemer som barn og unge deltar i, som for eksempel skole og hjem.

Eksosystem: Består av sosiale sammenhenger barn og unge ikke selv er en del av, men som er viktig for familiens og deres beste. Det omfatter foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, slektninger, foreldre til venner og så videre.

Makrosystem: Består av samfunnets institusjoner, som regjeringen, staten, offentlige tjenester, kultur og religion. Det omfatter samfunnets lover, vaner og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemene.

Systemene påvirker hverandre og samhandlingen dem i mellom. Disse påvirker igjen den enkelte på både direkte og indirekte måter. Mikrosystemer påvirker hverandre og danner mesosystemet. Eksempel på dette er hvordan barn og unge med NLV fungerer i familien og i andre nærmiljøer, som igjen kan ha betydning for hvordan de fungerer på skolen og sammen med jevnaldrende, og deres erfaringer og vansker fra skolen er med på å påvirke situasjonen i familien. Foreldrenes situasjon på jobb, sosial støtte fra eget sosiale nettverk og lignede (eksosystemet) har betydning for barn og unge med NLV sitt omsorgsmiljø og fungering til familien (mikrosystemer). Foreldrene til jevnaldrende (eksosystemet) har betydning for samspillet mellom sine barn og unge, og barn og unge med NLV (mikrosystem). Landets lover (makrosystemet) har betydning for organiseringen i skolen (mesosystemet) og arbeidsforhold generelt (eksosystemet). De gir foreldre plikter, muligheter og rettigheter som påvirker omsorgen og hjelp/tiltak for barn og unge med NLV og deres nære miljø (mikrosystemet). Påvirkningene går også den andre veien: hendelser i en eller flere familier, skolen (mikro- og mesosystemer) kan føre til endringer i lover eller samfunnsmessige holdninger (makrosystemet) (Tetzchner 2001). Den følgende modell (figur 1) visualiserer systemet ved å starte med individet og gjennom mikro-, meso-, ekso- til makrosystemet, kan barn og unge utvikle seg innenfra og ut, forutsatt at de får hjelp og tiltak som kan i verksettes knyttet til sine vansker og forutsetninger.

Figur 1: Endreruds modell:



Endrerud (2003:22).

Endrerud (2003) har formet Bronfenbrenners modell noe annerledes enn de vanlige konsentriske sirkler fra individ, via mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Det som skjer på et høyere system vil ha betydning for systemene nedover, og kan enten virke påvirkende og/eller forebyggende på barn og unge med NLV og deres sosiale og emosjonelle vansker.

Bronfenbrenner (1979:9) definerer:

”Utvikling er definert som et individs utvikling av begrepsoppfatning av det økologiske miljø, og hans relasjon til det, og individets kapasitet til å oppdage, opprettholde eller forandre dets egenskaper”.

Hvis man betrakter barn og unge med NLV og deres sosiale og emosjonelle vansker, og sammenholder med denne definisjonen, kan vanskene skyldes at barn og unge med NLV har en feil begrepsoppfatning av deler eller hele det økologiske miljøet. Begrepet økologi er hentet ut fra biologien og gjenspeiler at dersom en endrer påvirkninger på et naturlig system i en relativ likevekt, vil det få virkninger også på andre områder (Endrerud 2003).

3.3 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er et vidt begrep som innebærer at barn og unge mestrer visse grunnleggende kunnskaper, holdninger og ferdigheter som sammen utgjør nødvendige redskaper for å kunne mestre de mange sosiale situasjoner som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling som en stilles overfor. Haugen (2010) viser til hvor viktig det er å inneha sosial kompetanse slik at de ulike miljøene barn og unge ferdes i, jf. Bronfenbrenners systemer (1979), kan mestres på en tilfredsstillende måte. Men sosiale ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Haugen (2008) sier at en må i tillegg ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid. Videre sier Haugen at sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at en kan forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet. Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barn og unge kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter anes derfor

som viktig for barn og unges utvikling av relasjoner med både jevnaldrende og voksne. Mislykkes man i utvikling av sosial kompetanse vil en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet, for eksempel problemer i relasjoner til jevnaldrende, faglige vansker, ensomhet, drop-out av skolen og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykopatologi (Haugen 2008).

Sørli (1998) fant at barn og unge som enten viste utagerende atferd eller innagerende atferd, viste lav sosial kompetanse, men de hadde store utfordringer på ulike områder innenfor området sosial kompetanse. Barn og unge som viste innagerende atferd, viste særlige vansker i aktiv samhandling med jevnaldrende, mens barn og unge som viste utagerende og antisosial atferd, viste lave selvkontroll-, samarbeids- og kompromissferdigheter (Ogden 1995, Sørli 1998).

Videre oppsummeres Sørli (1998) operasjonalisering av de kunnskaper, holdninger og ferdigheter som inngår i sosial kompetanse:

- Barn og unge må til en viss grad kunne vente på tur og samarbeide med andre.
- Barn og unge må kunne utøve en viss kontroll på egne følelser og ikke la sinnet ta styringen.
- Barn og unge må være ansvarlig og pålitelig i den forstand at en holder avtaler.
- Barn og unge må kunne se ting fra andres synsvinkel og respektere andres synspunkter (desentrering).
- Barn og unge må kunne være forståelsesfull med hensyn til andres følelser og tanker (empatisk).
- Barn og unge må kunne tolke og reagere adekvat på andres signaler.
- Barn og unge må kunne gjøre bruk av sentrale kulturelle koder som gjelder i ulike situasjoner.
- Barn og unge må kunne ta initiativ til samhandling og være engasjert på en positiv måte.

3.4 Hva er emosjonell kompetanse?

For å kunne tilpasse seg de utfordringer som barn og unge møter, må de bli stadig mer emosjonelt kompetente gjennom utvikling. I følge Andersen, Pons og de Rosnay (2010) må de endre seg på en slik måte at det forutsetter at de tilegner seg evner, ferdigheter og

forståelse på det emosjonelle området. Haugen (2008) påpeker at å ha emosjonell kompetanse er grunnleggende for både trivsel, sosial integrering og samhandling. Det hjelper barn og unge til å handle og reagere hensiktsmessig i en rekke ulike situasjoner. Andersen, Pons og de Rosnay (2010) viser til at emosjonelle responser og situasjonene de er forbundet med, anses som grunnleggende for erfaring. Andre reaksjoner, som er like grunnleggende for erfaring, ligger i kjernen av ens sosiale eksistens. Det er emosjoner en føler som angår et annet menneskes tilstand (empati), eller den følelsen av tilknytning som en har til andre, og som kan utløse sterke følelser av tilhørighet eller følelser av tap (Andersen, Pons og de Rosnay 2010). Videre viser de til at de emosjonelle utfordringene barn og unge møter daglig, som oftest er av mindre art, men de er likevel sentrale for barn og unges følelse av trivsel og økende følelse av selvstendighet og uavhengighet. Andersen, Pons og de Rosnay (2010) viser til forskning gjort av Denham mfl. (2003) og Saarni (1999). I følge Denham mfl. (2003) og Saarni (1999) må for eksempel barn og unge regulere all engstelse de føler i løpet av skoletiden, enten det gjelder i forhold til andre eller skolepresentasjoner, og lære å gjenkjenne og reagere på en rekke kompliserte sosiale og emosjonelle situasjoner som å forstå opphavet og konsekvensene av andres følelser, for så å reagere på en prososial måte og så videre. Saarni (1999) viser til hvordan emosjoner opptrer i de fleste aspekter ved livet og er et fleksibelt system som er knyttet til barn og unges motivasjon, atferdsregulering, signalisering og sosial interaksjon.

Saarni (1999) har i sitt arbeid delt emosjonell kompetanse inn i ulike områder. På det mest grunnleggende planet må barn og unge subjektivt kunne oppleve emosjoner, som det å ha følelser på en måte som tilsvarer andres. Forutsetter en at barn og unge opplever emosjoner på en typisk måte, omfatter de øvrige emosjonelle kompetanseområdene evne til (Andersen, Pons og de Rosnay 2010:139):

- Å uttrykke subjektive emosjonelle opplevelser (å vise følelser).
- Å regulere subjektive emosjonelle opplevelser (å kunne påvirke følelser).
- Å gjenkjenne uttrykk for subjektive emosjonelle opplevelser (å identifisere sine egne eller en annens følelser, uten nødvendigvis å ha de samme følelsene selv).
- Å kontrollere uttrykket for emosjonelle opplevelser (å utøve en viss kontroll med hvordan en følelse uttrykkes, eller uttrykke en følelse man ikke opplever).
- Å forstå sine egne subjektive emosjonelle opplevelers natur, årsaker og konsekvenser (ha kunnskap om følelser).

3.5 Nonverbale lærevanskers innvirkning på sosiale og emosjonelle vansker:

Thompson (2002) viser til hvordan 65 % av all kommunikasjon er nonverbal. Dette innebærer at barn og unge med NLV mister vesentlige deler av kommunikasjonen. De må således lage sin egen forståelse av de resterende 35 % av kommunikasjonen de oppfatter. Mamen (2007) viser til hvordan det i vår komplekse sosiale verden, er avgjørende at en blir kompetent til å gjenkjenne viktige signaler fra miljøet som utløser ulike sosiale og emosjonelle reaksjoner.

I følge Mamen (2007) finnes mange av disse ”stikkordene” i språket. Det er derfor viktig å lytte til det som blir sagt for så å kunne bedømme hva som forventes av en i mellommenneskelige situasjoner. Videre sier hun at det ikke er overraskende at forstyrrelser i evnen til å behandle den non-verbal informasjon, slik som ved NLV, kan skape alvorlige konsekvenser for barn og unges evne til å fungere riktig i et sosialt miljø.

Palombo (2006) trekker frem betydningen av barn og unge som et sosialt vesen og hvor viktig interaksjonen mellom mennesker er. Dette forklarer han ved å si:

”As social beings, we cannot exist without others; our lives can have no meaning without others. Our endowment, in part, not only shapes our sense of self, but is also shaped by our responses to others and others responses to us. We are all situated in context that contribute to how we develop, who we are, and what we become. The communities in which we are raised, in part, define the meanings of our experiences”.

(Palombo 2006:67)

3.5.1 Forskning:

I følge Elksnin og Elksnin (2004) er det mange hypoteser som tar sikte på å forklare sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med ulike lærevansker. Fra et sosialt perspektiv vil vanskene inkludere *resiprokal sosial interaksjon*, for eksempel type av relasjon barn og unge har med sine jevnaldrende. *Sosial kommunikasjon*, mediumet hvor relasjoner oppstår, og *affekt prosessering*, det vil si dimensjonen av følelser som viser seg ved all sosial interaksjon. Fra et utviklingsperspektiv vil faktorer som temperament, kvaliteten av barn og unges oppmerksomhet og personlighetstrekk som et resultat av interaksjon med omsorgsgivere bidra til den endelige vei, en vei som leder til *sense of self*, som barn og unge selv velger å benytte sammen med de atferdstrekk de utviser. Videre sier de at omtrent 1/3 av barn og unge med en form for lærevanske, også har en NLV- eller en sosial og/eller emosjonell vanskeprofil. Disse har, i tillegg til nevrobiologiske mangler og vansker av akademisk karakter, også selvfølelses

vansker, sosial informasjonsprosesserings vansker, samt generelle vansker innenfor sosial og emosjonell kompetanse.

For å kunne se sammenhengen mellom NLV og sosiale og emosjonelle vansker bedre, viser blant annet Teige (2002), Thompson (2002) og Urnes (2009) til forskning gjort av Little (1993), Dimitrovsky (1998) og Loveland og hans medarbeidere (1990) som forsøk på en ekstern validering av syndromet NLV og de sosiale og emosjonelle vanskene:

Little (1993) går igjennom 13 studier som tar for seg NLV og sosiale og emosjonelle forstyrrelser. Hans forskning finner en klar støtte for at sosiale og emosjonelle vansker forekommer hyppigere i gruppene med NLV, enn i grupper med andre typer lærevansker eller kontrollbarn. Det er viktig å understreke i denne kontekst at mange av studiene til Little har hatt svakheter med liten gruppestørrelse og manglende kontrollgrupper, ulike aldre og metoder. For at studiene kan anses som valide, stilles det krav til gruppestørrelse og utvikling av metoder som kan brukes over stort aldersspenn.

Dimitrovsky (1998) har undersøkt barn og unges evne til å identifisere ulike følelser gjennom forskjellige ansiktsuttrykk blant barn og unge med NLV, barn og unge med spesifikke språkvansker, begge typer vansker og kontrollbarn. Resultatene viser en betydelig svakere evne hos barn og unge med NLV når det gjelder å oppfatte sosiale signaler. De gikk glipp av informasjon og misforstod sosiale uttrykk i større grad enn de andre gruppene. Dimitrovskys resultater viste også at problemene var like utbredt blant jenter og gutter, og at med økende alder fortsatte vanskene.

Loveland og hans medarbeidere (1990) har forsket på evnen til å tolke og formidle seg ved nonverbal og verbal kommunikasjon i subgrupper av barn med ulik lærevanskeprofil. Funnene predikeres ut fra Rourkes (1989) grunnleggende hypoteser. Loveland fant at barn med NLV ser ut til å streve mer enn barn uten slike vansker (kontrollbarn) med å trekke verbale slutninger når teksten de har lest handler om følelser eller romlige forhold. Studier av persepsjon av ansiktsuttrykk og gester viste seg som betydelig vanskeligere for barn med NLV, sammenliknet med barn med andre lærevansker og med barn uten identifiserte vansker (kontrollbarn). Undersøkelse av barns forståelse av mening og gjenfortelling etter å ha lyttet til historier har vist at barn med NLV er gode på å gjenfortelle fakta og har god verbal produksjon, men de er svake på å få med poengene og har spesielt vansker med å trekke ut emosjonelle slutninger, sammenliknet med barn uten vansker og barn med språkvansker.

Loveland og hans medarbeidere trekker derfor slutningen at den nonverbale svikten gjør det vanskelig å bygge opp indre mentale situasjonsmodeller for komplekse sosiale situasjoner.

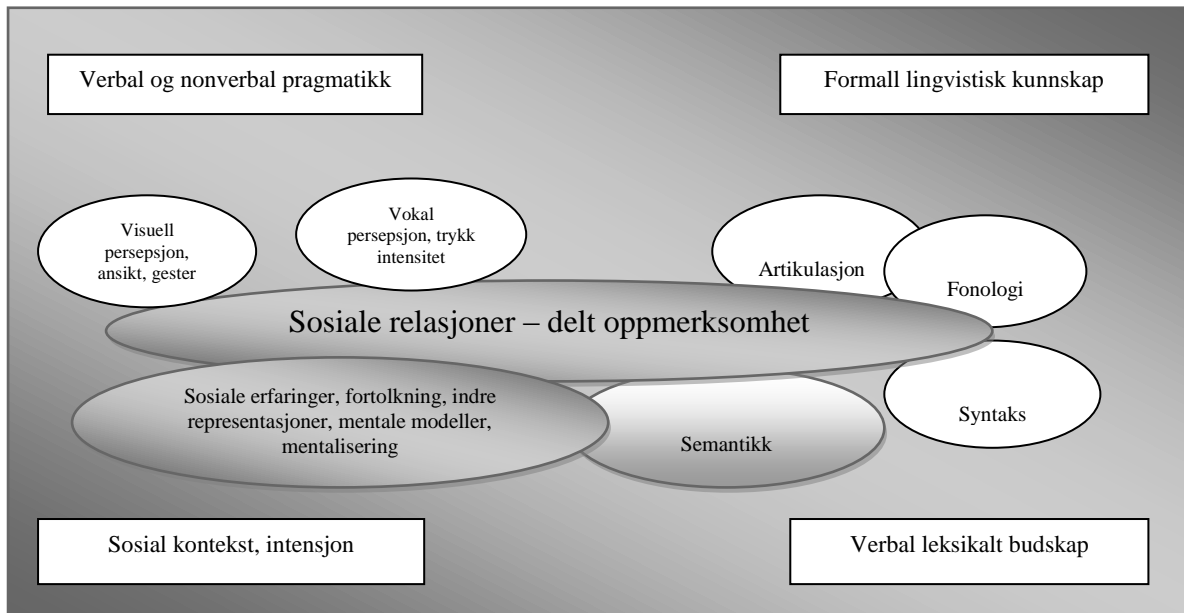
3.5.2 Sosial kommunikasjon:

For å belyse kommunikasjonsvanskene til barn og unge med NLV, presenterer Urnes (2009:29) en modell (figur 2) som viser til at barn under språktilegnelse må fange opp en rekke "*paralingvistiske*" fenomener, kjent som verbal og nonverbal pragmatikk. Det handler om å være oppmerksom på andres ansiktsuttrykk, om personen er glad, sint eller trist når han eller hun snakker, og om intonasjonen i stemmen er vennlig eller sint. Disse funksjonene anses som svært avgjørende for å kunne tolke den verbale beskjeden og forståelse av intonasjonen. Barn og unge med NLV har vansker med å fange opp helheten og konteksten i de sosiale situasjonene og/eller de affektive uttrykkene i ansikt og stemme. Dette gir dem vansker med å få tak i andres intensjoner i kommunikasjonssituasjoner. Palombo (2006) deler affektiv kommunikasjon i *reseptiv og ekspressiv kommunikasjon*. Vansker innenfor reseptiv kommunikasjon er knyttet til å dekode andres prosodi og intensjon, og kunne se og forstå ansiktsuttrykk. Vansker innenfor ekspressiv kommunikasjon knyttes til at en ikke benytter seg av intonasjon. Barn og unge med NLV benytter derfor en monoton og flat intonasjon når de snakker. Til tross for god verbal kompetanse og samtaleferdigheter, kan bruken av verbalspråket i kommunikasjon bli vanskelig, altså pragmatiske språkvansker. I følge Urnes (2009) er disse vanskene vanlige hos barn og unge med NLV, og bidrar til store utfordringer i forbindelse med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Videre viser Urnes (2009) til hvordan den sterke siden ved NLV vil ligge på den andre siden av modellen, nemlig tilegnelsen av omfattende lingvistisk kunnskap. Ved NLV vil evnen til *fonemdiskriminering* (å kunne skille mellom lydenhetene som skiller mellom to ord i et språk) være ganske god, og det blir derfor lett å både huske, lære og anvende nye ord. *Syntaksen* (reglene for å danne grammatiske ytringer i et språk) vil også komme lett på plass. Det som kan være utfordringen, sier Urnes, er det *semantiske nivået i språket* (meningsinnholdet i ord og setninger). De semantiske kategoriene blir dannet ut fra den ikke-språklige erfaringen og kunnskapen barn og unge har tilegnet seg om mennesker, objekter og hendelser i omgivelsene, og innebærer en kognitiv kunnskap basert på erfaring. For mange barn og unge med NLV er det dette erfaringsgrunnlaget som blir mangelfullt. Ordene som skal læres blir

innholdstomme. Med økende alder er det derimot innholdsforståelsen av ord og setninger som kan bli vanskelig, til tross for at verbalspråket er en styrke ved NLV- bildet. Hos barn og unge med spesifikke språkvansker vil situasjonen være motsatt (Urnes 2009). I arbeid med barn og unge med NLV i skolen anses det derfor som viktig at en tar utgangspunkt i hva de gjør, fremfor det de sier, da en lett kan la seg lure av godt utviklet ”overflate språk”.

Figur 2: Modell for sentrale elementer for utvikling av kompetanse i sosial kommunikasjon:



(Urnes 2009:28)

3.5.3 Sosial kognisjon:

Sosial kognitiv teori forsøker å forstå forholdet mellom sosial- og kognitiv utvikling. Buron og Curtis (2004) viser til hvordan sosial kognisjon involverer hvordan en tenker om alle ting sosialt, hvordan en tolker andres handlinger og hvordan en justerer sine egne handlinger basert på reaksjoner fra andre. Hvis barn og unge ikke lykkes innenfor sosial kognitiv prestasjon, risikerer de sosial svikt, angst og depresjoner som kan føre til sosial forvirring. Videre viser de til at å ha informasjon om hvordan hjernen fungerer, nevropsykologi, er viktig da det kan gi stor innsikt i hvordan sosial kognitive utfordringene kan påvirke læring til barn og unge. Sosial kognisjon kan således gi en god ramme rundt forklaringer om sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med NLV, samtidig som den, i følge Ogden (2009), generere alternative løsninger på sosiale problemer og forståelse av konsekvenser i skolen.

Palombo (2006:68) referer til Bryan (1990) som definerer sosial kognisjon følgende:

”Social cognition attempts to understand the linkages between social development and cognitive development, and between social behavior and social cognition. It involves perspective taking, moral development, social problem solving, self-efficacy, and communicative competence”.

Selv definerer Palombo (2006:68) sosial kognisjon som følgende:

”The ability to construct representations of the relations between oneself and others, and to use those representations flexibly to guide social behavior”.

Teige (2002) stiller spørsmål om hvorvidt sosiale vansker kan forekomme uten noen form for kognitiv svikt. Basert på Rourkes arbeid fra 1989 og Goldbergs og Costas *”Novelty theory”* fra 1981, hevder Teige at siden NLV har en utviklingsmessig basis, vil sosial svikt ikke være mulig uten en kognitiv svikt. Rourke beskriver denne svikten som svikt i intermodal integrasjon som kan medføre at forestillinger ikke blir lagret, da lagringen er avhengig av et intakt integrert persept. Videre sier Teige at nedsatt evne til å generere forestillinger beskrevet ved både Asperger syndrom og NLV, og *svakket sentral koherens* (altså fragmentert informasjonsbearbeiding, detaljpersepsjon på bekostning av helhetsforståelse og vansker med å konstruere mening som følge av et kompleks informasjonsbilde) ved autisme kan forklares ved dette. Myklebusts (1967) antok at den grunnleggende svikten hos barn og unge med NLV var å anse som en lagringsvanske enn vansker knyttet til perseptuelle prosesser. Myklebust antok at forestillingsevne og hukommelse var kritiske kognitive prosesser, da evnen til å generere forestillinger anses som en svært sentral forutsetning for eksekutiv funksjon (Teige 2002).

Urnes (2009) betegner eksekutive funksjoner til de overordnede kognitive prosessene som regulerer og styrer barn og unges atferd. Disse prosessene er avgjørende for å kunne anvende kunnskap og erfaringer i nye og komplekse situasjoner som igjen er avgjørende for deres tilpasning og mestring av hverdagen. Videre trekkes det frem hvordan kognitiv fleksibilitet også er viktig i denne sammenheng. Kognitiv fleksibilitet handler således om hvordan barn og unge har evne til å skifte mellom ulike handlingsalternativer og mellom ulike perspektiver. Kognitiv fleksibilitet handler om muligheten til å lære av sine feil, gitt den eksekutive funksjonen er inntakt. Barn og unge med eksekutive vansker, slik som barn og unge med NLV, oppleves gjerne som rigide, har vansker med å motta feedback og kan gjenta de samme

handlingene om og om igjen (perseverasjoner) selv når dette ikke fører frem. Det å tilpasse seg nye krav og situasjoner er således vanskelig for barn og unge med NLV.

Palombo (2006) viser til hvordan god tilpassing til nye og ukjente interpersonlige situasjoner er kjennetegn på barn og unge som fungerer godt sosialt. Videre sier ham at motvilje mot nye og ukjente situasjoner, svak evne til å oppfatte at situasjonen er ny og ukjent, samt dårlige strategier for problemløsning- og hypotesetesting, medfører at barn og unge med NLV har store vansker med en spontan og ny tilpassing til et konstant foranderlig miljø. Ikke minst ser en dette tydelig i friminuttene på skolen og i ulike sammenkomster. I slike situasjoner benytter de i alt for stor grad verbale strategier og framgangsmåter. De verbale strategiene er imidlertid lite funksjonelle, blant annet fordi de i liten grad stiller oppklarende spørsmål når det er noe de ikke forstår. De evner også i begrenset grad å komme med oppklarende svar når andre spør. Bruken av verbale strategier forbedres ofte med økende alder.

Teige (2002) trekker frem Frith og Happe (1994), Rutter (1983) og Baron-Cohen (1995) som har sett ytterligere på sammenhengen mellom sosiale vansker og kognitiv svikt med utgangspunkt i autisme:

Frith og Happe (1994) foreslår at det er to ulike kognitive systemer som er skadet ved autisme: et modulært system for prosessering av informasjon om følelser, tanker og intensjoner, og et system for hvordan informasjonen bearbeides, helhetlig persepsjon eller detaljpersepsjon. Skader i ett system kan forekomme uavhengig av skader i andre systemer. De antar at svekket sentral koherens kan forekomme sammen med evnen til å forstå andre menneskers intensjoner, altså *"Theory of mind"*. Theory of mind defineres i følge Palombo (2006) ved at et individ må forholde seg til flere individer i omgivelsene. Videre sier han at ved hjelp av Theory of mind kan en forstå den sosiale verden og samtidig har en evnen til å forstå at andre har egne tanker, ønsker og mål. Ved å forstå den andres ønsker og mål, er det lettere å forstå eller forutse andres atferd. Dette gir muligheten til å tilpasse seg eller inngå kompromiss med den andre som fører til at relasjonen ikke blir negativ. Slik vil også Theory of mind spille en rolle i evnen til å være empatisk. Å utvikle en god Theory of mind anses som svært essensielt for barn og unge med NLV innenfor utviklingen av sosial kognisjon og kompetanse.

Rutter (1983) og Baron-Cohen (1995) konkluderer med at sosial svikt ved autisme antakelig ikke stammer fra noe form for kognitiv, perseptuell eller sensorisk svikt. Dette impliserer at

sosial svikt kan forekomme uten kognitiv svikt som ved barn og unge med NLV. Deres grunnleggende forstyrrelse antas å ligge i hjernesystemer som omfatter orbitofrontale områder, fremre temporalområder, amygdala og andre limbiske og hjernestammestrukturer. Teige avslutter med å si at i den grad de sosiale og emosjonelle vansker viser seg, antas å være avhengig av hvilket ledd i det funksjonelle systemet som er forstyrret. Pr dags dato er ikke Teiges spørsmålet blitt ordentlig avklart. Men det pågår en kontinuerlig diskusjon som tar sikte på å komme nærmere en forståelse av grunnlaget for sosial og emosjonell kompetanse, men fortsatt mangler det en del oppdatert teoretisk og empirisk forskning.

3.5.4 Sosiale og emosjonelle vansker i skolen:

Barn og unge med NLV opplever å ha alvorlige vansker i sin sosiale funksjon i skolen. I følge Martin (2007) ønsker de å være sammen med sine jevnaldrende, men har vansker med å finne en hensiktsmessig måte å forholde seg til dem. Vansker med å forstå kommunikasjon og verbale signaler er et *”usynlig og alvorlig handikap”* (Urnes 2009) i sosiale situasjoner med jevnaldrende, der mye av handlingen foregår på et nonlingvistisk nivå. Dette resulterer i at jevnaldrende avviser dem.

Rourke (1995) uttrykker at barn og unge med NLV viser både umodenhet og store ”hull” innenfor sosial kompetanse, og viser til at de har vansker med å skaffe venner og å holde på dem, i tillegg til å samarbeide med sine jevnaldrende i klassen. Misforståelser er hyppige og oppstår begge veier. Barn og unge med NLV forstår lite av det som er intendert på grunn av vansker med å tolke det semantiske og pragmatiske innholdet i språket. Dårlig visuell-spatial organisering og svak oppfatning av helhet, medfører vansker med identifisering og gjenkjenning av ansikt, følelsesmessige uttrykk og andre mer subtile non-verbale signaler som er viktige dimensjoner i mellommenneskelig kommunikasjon (Rourke 1989). Videre trekker Rourke (1995) frem hvordan barn og unge med NLV oppleves som mimikkfattige og sjeldent klarer å benytte gester på en tilstrekkelig og korrekt måte. Dette medfører at jevnaldrende ofte misforstår det de prøver å uttrykke.

Barn og unge med NLV utvikler språklige ferdigheter raskere enn sine jevnaldrende. Handorff (2009) trekker frem hvordan de tilegner seg et betydelig ordforråd og kunnskap om hva ting heter, men viser liten kunnskap om tingenes fysiske egenskaper. En del kan utvise vansker med uttale av lengre ord, som hos mange vedvarer ut grunnskolen. Det relativt store

ordforrådet og snakkesaligheten disse barn og unge med NLV utviser, kan av mange oppleves som masete og veslevoksent. Molenaar-Klumper (2002) benytter "*a waterfall of words*" for å beskrive barn og unge med NLV sin snakkesalighet. Little (1999) trekker frem hvordan de gjerne engasjerer seg i en pågående konversjon på en nokså unaturlig måte ved å stadig avbryte og endre tema til noe helt annet enn det som var utgangspunktet for samtalen. De fleste opplever denne konversasjonsformen for trettende, da barn og unge med NLV har en tendens til å snakke hele tiden, ofte om irrelevante ting, og virker lite interessert i svar tilbake. Til tider kan de oppfattes som belærende ovenfor sine jevnaldrende. Da det som sies oppfattes bokstavelig av barn og unge med NLV, skaper det mye angst og konflikter med andre. Noen er snakkesalig i de fleste situasjoner, andre først og fremst i situasjoner de er fortrolige og komfortabel med. Dette anses som individuelt fra individ til individ (Urnes 2009). Videre legger Rourke (1989) vekt på at manglende aldersadekvat humor er synlig allerede i ung alder.

Tanguay (2002) supplerer Rourke med å beskrive barn og unge med NLV som en gruppe som har store vansker med å forstå sosial kultur eller normer for sosial omgang. De oppfattes ofte som lite fleksible og tilpassningsdyktige, i tillegg til emosjonelt ustabile. Mamen (2007) viser til at emosjonelt labilitet og humørsvingninger svært ofte er med på å prege hverdagen til de fleste barn og unge med NLV, i likhet med mange andre grupper med lære- og atferdsvansker. Variabel dagsform og yteevne er et vanlig trekk ved NLV.

Ettersom NLV utvikles i tidlig barndom, men øker over tid, vil de sosiale og emosjonelle vanskene se annerledes ut mellom yngre og eldre alder i grunnskolen. Handorff (2009) viser til hvordan barn og unge med NLV virker noe tilbaketrukne, sky eller klossete i kontakt og samhandling med jevnaldrende. I følge Handorff kan samhandling som for eksempel lek og spill, i førskolealder og tidlig skolealder, ha et høyt aktivitetsnivå og et mer tøysete og ustrukturert preg enn normalt. Den sosiale samhandlingen kan fungere relativt bra hvis de får muligheten til å leke sammen med et barn de kjenner ganske godt. Sammen med flere vil det derimot lett oppstå konflikter. Slik sett blir ikke barn og unge med NLV kun satt utenfor på grunn av manglende sosial kompetanse, men også ettersom de ikke får til vanlige aktiviteter som er viktige for å kunne være i samhandling med andre barn og unge. Dette er en betydelig faktor for at mange blir utstøtt av sine jevnaldrende. De kan således bli et lett mobbeoffer på grunn av kombinasjonen psykomotoriske funksjonsvansker, sosial ubehjelpelighet,

følelsesmessig sårbarhet og skolens manglende forståelse for deres spesifikke vansker. Palombo (2006) viser til at mange er lite sensitive for tilbakemeldinger og tar i liten grad hint om egen atferd og fungering, da de har nedsett evne til å ta andres perspektiv og hvordan deres atferd påvirker andre, og motsett hvordan andres atferd påvirker dem. Nedsett evne til å forstå andres tanker og følelser (empati) gjør at de ser situasjoner ofte kun ut fra sitt eget ståsted.

Eckhoff (2009:155) viser til følgende eksempel:

”Martin, 11 år, med nonverbale lærevansker tilbrakte alle friminutt på skolen med å stå på trappen ved hoveddøren og svingte rundt portalen med armene festet rundt. Han bokstavelig talt ”holdt seg fast” i kaoset av de kontinuerlige skiftningene og det høye tempoet i de andres lek. Martin fikk ikke lov av de andre å være med på leken, fordi han alltid gjorde noe ”galt”. Han synes at ”friminuttene var kjedelige”. Løsningen for denne gutten var å få hjelp til å finne et skjermet sted bak tilbygget på skolen, der han sammen med en annen gutt og en voksen gjorde vaktmesteroppgaver. Dette trives han med”.

På bakgrunn av eksempelet og de overnevnte momentene viser Palombo (2006) til at barn og unge med NLV liker seg best i stabile og kjente situasjoner med få interpersonlige kontakter. I skolegården eller i et klasserom med stadig nye, komplekse og omskriftelige sosiale situasjoner trekker de seg ofte vekk og mange vil heller søke kontakt med voksne. De fungerer ofte bedre sammen med voksne enn sine jevnaldrende, da voksne følger faste rutiner og er utviklet i sine samtaler.

3.6 Utvikling av psykopatologi:

Ogden (2009) trekker frem begrepet *utviklingspsykopatologi* for å forklare hvordan psykiske vansker og atferdsvansker oppstår hos barn og unge. Utviklingspsykopatologien har et bredt fokus på påvirkninger som barn og unge utsettes for, både positive og negative. Når det er snakk om risikofaktorer er det faktorer som har en tendens til å hope seg opp i enkelte barn og unges liv, som er med på å gi sekvenser av stressende hendelser. Begrepet kumulativ risiko viser til at når antall risikofaktorer øker, øker også barn og unges sårbarhet for å utvikle vansker. Teorien bygger på forskning om at barn og unges motstandsdyktighet eller ”resilience”, der resilience handler om hvordan barn og unge klarer seg selv om det utsettes for betydelig risiko eller belastning. Beskyttende faktor er forhold som reduserer

sannsynligheten for uønskede resultater eller som øker sannsynligheten for positive utfall blant risikoutsatte barn (Ogden 2009). Ogden trekker frem hvordan det innenfor forskning har vært en økt interesse for hvordan barn og unge fungerer sosialt og emosjonelt, det vil si den gjensidige påvirkningen mellom sosial og emosjonell kompetanse og psykopatologi. Utviklingspsykopatologien utgjør på denne måten et sterkt teoretisk fundament for forståelse, forebygging og tidlig intervensjon for å redusere sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med NLV og styrke deres sosiale og emosjonelle kompetanse.

Det er svært viktig å være oppmerksom på barn og unges opplevelser av å ikke bli forstått, eventuell utestenging og mobbing. Barn og unge med NLV har som regel et samlet evnenivå innenfor det normale for sin alder, og oppfatter det å ikke lykkes sosialt som svært vondt (Eckhoff 2009). Barn og unge med omfattende vansker av non-verbale art, misforstår kommunikasjon og ikke-verbale signaler og benytter derfor uhensiktsmessige måter for å gjøre seg forstått. Dette blir ofte misoppfattet som at de er uhøflige, uoppdragne og selvpoptatte. I tillegg kan de på grunn av deres gode språkferdigheter ofte bli stemplet som late, umotiverte, eller med en form for atferdsforstyrrelse når de ikke mestrer slik det blir forventet av dem i skolen. I realiteten er de ingen av delene. De prøver å gjøre seg forstått i en verden full av uforståelig informasjon. Mens språkrelaterte forstyrrelser som regel oppdages av både foreldre, barnehagen og skolen, ser man ofte at non-verbale vansker forblir uoppdaget eller feildiagnostisert. På den måten overvurderer man barn og unge med NLV og stiller urealistiske krav og forventninger, noe som kan (i tillegg til deres allerede sammensatte vansker) medføre ekstra følelsesmessige forstyrrelser og vansker. I følge Eckhoff (2009) og Ogden (2009) kan manglende mestring således skape sterke følelser av avmakt og mindreverd hos barn og unge med NLV. For å forsvare seg mot dette benytter de seg av uhensiktsmessige måter å takle utfordringene og for å opprette følelsen av mestring og kontroll. Dette kan gi utslag i psykopatologiske avvik, som oftest av innadvent karakter jo eldre de blir. Rourke (1995) trekker frem hvordan mange barn utviser en uro og hyperaktivitet i ung alder, en atferd som gradvis går mot angst, depresjon og sosial isolasjon jo eldre barnet blir og jo mer vanskene manifesterer seg. Seligman (1990) har funnet en klar sammenheng mellom hva en *tenker* om en situasjon, hvordan en *opplever* den, og hvordan en *oppfører seg* og *forholder seg til andre i situasjonen*.

Omfang av skade, lokaliseringen samt tidspunkt for skade antas å være av avgjørende karakter for alvorlighetsgraden (Rourke 1989). Voeller (1995) trekker frem at kjønnsforskjeller kan antas å bidra til forskjellene blant unge i denne gruppen. En undergruppering av NLV, ikke minst med henblikk på tidlig identifikasjon av de som er mest utsatt for psykopatologi er av stor betydning. Denckla (1993) har i sine studier kommet frem til at barn og unge med sosial ferdighetssvikt, slik som ved NLV, antas å være mest utsatt for utvikling av internaliserende psykopatologi. Little (1999) sier at med den økende sårbarheten barn og unge med NLV har, kan de bli utsatt for vold eller seksuelle overgrep. Videre kan mange barn og unge med NLV bli offer for ulike former for plaging og utnyttelse. Voeller (1995) antar at utvikling av metodikk etter hvert vil gjøre det mulig å identifisere undergrupper på grunnlag av hvilke ulike kanaler og moduler som er affisert for å utvikle psykopatologi. Rourke (1995) anser identifisering av undergrupper som sentralt i dette videre arbeidet.

Rourke og hans medarbeidere (1989) har funnet at barn og unge med NLV blir jevnlig straffet og plukket på i situasjoner hvor en ikke kan hjelpe, uten at de forstår hvorfor. Hvis de kontinuerlig blir fortalt av voksne rundt dem, "*Du kan gjøre det bedre, hvis du virkelig prøver,*" vil deres nivå av frustrasjon intensivere samtidig som deres selvforståelse vil være svært lav. Thompson (1995) viser til at overvurdering av barn og unges evner og urealistiske krav fra foreldre og lærere kan føre til pågående emosjonelle vansker. Det er ikke uvanlig at barn og unge med NLV blir stadig mer sosialt isolert og tilbaketrukne i skolen ettersom vanskene øker. Ofte kan de bli behandlet for tilleggsvansker som overskygger den primære forstyrrelse av NLV. Feildiagnostisering, eller en ufullstendig diagnose, på grunn av for eksempel komorbide relasjoner, kan også øke muligheten for å utvikle psykopatologi ytterligere. En gunstig prognose synes derfor å være avhengig av tidlig identifisering.

3.6.1 Skolevegring og mobbing:

Eckhoff (2009) trekker frem hvordan skolevegring oppleves som et problem for barn og unge med NLV. Klinisk erfaring tyder på at hyppigheten for skolevegring er relativt stor for barn og unge med NLV. Skolevegring blir av Eckhoff (2009:180) definert som: "*vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag*". I ungdomsalder når kravene til sosial interaksjon blir mer abstrakt og komplisert vil mange unge med NLV utvikle angst og

depresjon. Skolen og erfaringer de skaper der, er en svært så sentral del av deres hverdag og bidrar derfor sterkt til deres rolleutvikling og identitet. Sosialt kommer som nevnt barn og unge med NLV gradvis mer til kort i skolen, og gapet mellom dem og deres jevnaldrende vil fortsette å øke. De vil henge etter i evnen til å følge de skrevne og uskrevne kodene i det sosiale samspillet, de vil ha vansker med å forstå sjargongen deres jevnaldrende benytter, de vil streve med å finne "tonen", og de vil streve med tempoet i den nonverbale kommunikasjonen (Eckhoff 2009). Disse faktorene fører til at de får mange negative reaksjoner fra det sosiale miljøet som for eksempel mobbing. For å forebygge dette, understreker Eckhoff, må skolens kultur, lærernes autoritet og handlingskompetanse være av avgjørende betydning for å ivareta deres selvoppfatning og verdighet.

Tanguay (2002) og Eckhoff (2009) viser til at siden mange barn og unge med NLV har vansker med å ta andres perspektiv, misforstå sosiale hendelser eller samtaler, og oppfatter ikke andres intensjoner, vil samhandling med jevnaldrende gi liten eller ingen personlig positiv sosial bekreftelse på egen atferd og fører ofte til negative konsekvenser i form av plaging, trakassering og andre former for mobbing. Mange kan også fremstå som sårbare, spesielt blant sine jevnaldrende. De kan oppleves som merkelige og utydelige i kommunikasjonen. Mange anes også som lite selvhevdende, og kan derfor lett innta en uheldig negativ sosial rolle (Eckhoff 2009).

I følge Teige (2002) vil ungdom med NLV ofte være sosialt ensomme og utstøtt. I skolen beskrives de ofte av lærer som at "*de ikke passer helt inn, men de er jo så greie*", da de ofte sitter som passive tilskuere i undervisningen. Dette gjelder spesielt på ungdomsskoletrinnet hvor ungdom med NLV gjerne har mange ulike lærere, fremfor noen få i barneskolen. Eckhoff (2009) supplerer dette med å si at ungdom med NLV, spesielt jenter, kan derfor lett bli bytte for mobbing og trakassering. Dette foregår ofte på subtile, implisitte måter av non-verbal natur, som de har vansker med å oppfatte. Den største frykten hos mange med NLV er å bli sosialt utstøtt, stemplet og isolert fra sine jevnaldrende. Mange utvikler en sosial usikkerhet og sårbarhet ved å stå på sidelinjen og bli utstøtt av fellesskapet. Slike sosiale erfaringer over tid kan virke krenkende, ramme selvbildet og gi tap av verdighet. Risikoen er stor for sosial tilbaketrekning og skolevegring. I tillegg kan det gi seg utslag i hvordan en opplever sosiale relasjoner senere i livet.

Eckhoff (2009) viser til Arnø (2001) som i sin undersøkelse fant at mobbeofre ofte kan ha lavt selvbilde og manglende sosiale ferdigheter, spesielt innefor selvhevdelsesdimensjonen. Det er ikke uvanlig at barn og unge med nonverbal svikt er lite selvhevdende.

3.6.2 Angst og depresjoner:

Siden barn og unge med NLV har store sosiale tilpassningsvansker og sosiale samhandlingsvansker, reagere de ofte med tilbaketrekning og depresjon på stress og motgang. Internalisert form for psykopatologi kan handle om angst og depresjon, samt sosial angst og tilbaketrekking, og er beskrevet som hyppigst forekommende ved barn og unge med NLV. Hvilke vansker som er fremtredende vil være avhengig av deres alder, omfanget av syndromet og i hvilken grad vanskene har blitt avdekket, kompensert for og tatt hensyn til i omsorgsmiljøet både hjemme og i skolen (Handorff 2009). Angst og depresjoner er begge affektive lidelser hvor det finnes ulike diagnosekategorier og atferdskriterier i både DSM IV og i ICD 10. Rourke (1989) trekker frem hvordan disse affektive lidelsene senere kan bli et så stort problem at de er med på å overskygge deres grunnleggende vansker. Dermed kan disse affektive lidelsene bli henvisningsgrunn for Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) for fokus på behandling, mens de grunnleggende vanskene blir oversett. Det er mange barn med NLV som også opplever angst og depresjoner, men studier har vist at det er mest utbredt blant unge med NLV, spesielt i forbindelse med ungdomsskolen. Barn og unge med NLV trenger ikke utvise alle symptomer på angst og/eller depresjon, men heller noen få spesifikke symptomer.

I følge Haugen (2008) og Rutter (2009) er *angst* en kompleks og sammensatt vanske som kan være av en mer eller mindre alvorlig grad. Angst for barn og unge med NLV kan være en bred kombinasjon av følelser som blant annet frykt, engstelse, bekymring og panikk, og kroppslige symptomer som rastløshet, være ute av stand til å slappe av, kjenne seg trøtt og utslitt fordi en er redd og engstelig, konsentrasjonsvansker, irritabilitet, muskelspenninger og søvnforstyrrelser. Mange opplever også hjertebank, brystsmerte, pustevansker, svette, svimmelhet, rødme og kvalme. Det finnes ulike typer angst som separasjonsangst, fobisk angst, sosial angst og generalisert angst.

Videre sier Rutter (2009) at *depresjoner* også kan være av en mer eller mindre alvorlig grad. Det settes krav til varighet, alvorlighetsgrad, og tilstedeværelse av symptomer. Barn og unge med NLV som blir deprimerte har ofte søvnproblemer (sover for mye eller for lite), endret matlyst (økt eller minsket), vekttap, ubesluttsomhet, vansker med konsentrasjon, selvmordstanker, slapphet og tiltaksløshet, kroppslig eller psykisk uro, tap av selvtillit og selvfølelse. Ved tyngre depresjoner er mange av symptomene tilstedet og noen ganger inntreer også psykotiske symptomer. Depresjonen kan være vanskelig å oppdage ettersom det emosjonelle uttrykket er svakt, atypisk og utydelig. I stedet ser en ofte somatisering.

I følge Rourke (1989) bør utviklingen av psykopatologi som angst og depresjon hos barn og unge med NLV forstås ut fra deres grunnleggende, hjerneorganiske betingede vansker med persepsjon, prosessering og kognitive funksjoner. Handorff (2009) supplerer dette med å si at det er de kognitive vanskene som fører til at de er sårbare for utvikling av de affektive vanskene. Funksjonsvanskene som NLV innebærer, fører til så mange stresssituasjoner og nederlagsopplevelser i hverdagen at kumulativt over tid kan både angst og depresjon utvikle seg som følgetilstander. Handorff sier videre at når ungdom med NLV ikke klarer å tilpasse seg nye eller komplekse situasjoner da de ikke mestrer å analysere, sette sammen og organiserer de mange inntrykkene samtidig, klammer de seg til overlært atferd som ofte er upassende eller blir oppfattet som avvikende. Det kan føre til at de får mange negative reaksjoner fra de jevnaldrende rundt dem. Dette kan medvirke til at de blir engstelige for å komme i tilsvarende situasjon igjen, noe som kan utvikle angst. De vonde erfaringene vil gå negativt ut over selvoppfatningen, og medvirke til nedstemthet og depresjon. En strategi kan på sikt være at de trekker seg helt tilbake og isolerer seg sosialt.

Kartlegging og diagnostisering av NLV er noe mangelfull da det er gjort for få studier med liten bredde og inkonsistente funn i anvendte metoder for diagnostiseringen av mulige psykopatologi, til tross for at mange med NLV utviser blant annet angst, depresjon og sosial isolering. Palombo (2006) bekrefter dette når han sier at emosjonelle forstyrrelser som psykopatologi er en del av NLV vanskebildet som så langt er altfor lite utforsket og hvor konsekvensene kan få alvorlige følger. Rourke og hans medarbeidere (1989) viser til at uten riktig intervensjon, kan den kumulative effekten av pågående stress avansere til en u håndterlig tilstand av angst, depresjon og sosial isolasjon for barn og unge som allerede er disponert for internaliserte psykopatologi. Uten riktig intervensjon, vil de til slutt gi etter for den

kumulative effekten av vedvarende stress de møter i skolen. De vil bli sårbare for påvirkning fra selv små endringer. Til tross av en utbredt oppfatning om at barn og unge med lærevansker har større risiko for å utvikle psykopatologi enn andre, har vitenskapelige undersøkelser på dette feltet tidligere gitt lite konsistente resultater. Årsakene kan være at begrepet lærevanske har vært upresist definert, og at barn og unge med lærevansker er blitt behandlet som en homogen gruppe (Rourke 1987), samt at ulike studier har studert ulike aspekter ved psykologisk og sosial fungering (Little 1993). Felles for et stort flertall av disse undersøkelsene er at de emosjonelle vanskene er forstått som sekundær til lærevanskene, ikke primært.

Avsluttende kommentar:

Den sterke siden hos barn og unge med NLV bidrar til å kamuflere de spesifikke og øvrige vansker. Barn og unge med NLV blir derfor først henvist til hjelpeapparatet langt opp i skolealder, gjerne etter at de sosiale og emosjonelle vanskene har satt sine dype spor. For å belyse forskningsspørsmålene har det vært viktig å klargjøre hva som kjennetegner sosiale og emosjonelle vansker og sosial og emosjonell kompetanse. Det er også viktig å vurdere årsaker til at barn og unge med nonverbale lærevansker utvikler disse vanskene for å kunne bedre imøtekomme deres sosiale og emosjonelle behov, samt deres behov for riktig og forebyggende tiltak. Det er viktig at skolen og fagfolk i hjelpeapparatet benytter seg av slik kunnskap for å få bedre innsikt og forståelse om de "usynlige vanskene" barn og unge med NLV bringer med seg. Blant annet vil kombinasjonen av sosiale forståelsesvansker, sosial ubehjelpelighet, følelsesmessig sårbarhet og vansker med de nonverbale aspektene ved kommunikasjon, ha sammenheng med at barn og unge med NLV har grunnleggende vansker med å tolke og bedømme sosiale situasjoner og hendelser, vansker med å oppfatte nyanser, lese og forstå sosialt samspill, vansker med raske skiftninger og forandringer i sosial kommunikasjon og samhandling, samt vansker med å oppfatte konkrete nonverbale hint og synsinntrykk. Barn og unge med NLV representerer på denne måten betydelige utfordringer når det gjelder både forståelse, diagnostikk, behandling og tiltak. Med tanke på at konsekvensene av mangelfull innsikt og forståelse kan føre med seg livsgjennomgripende utfall for denne lærevanskegruppen, burde forklare viktigheten av tidlig intervensjon i skolen.

4 Mestring i møte med motgang:

I de foregående kapitler har jeg til nå belyst de tre første forskningsspørsmålene om hvordan syndromet nonverbale lærevansker påvirker barn og unge, hvordan de sosiale og emosjonelle vanskene ved nonverbale lærevansker påvirker barn og unge og hvordan disse vanskene påvirker muligheten for å fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen. For å kunne svare på det siste forskningsspørsmålet om hva slags tiltak og behandling barn og unge med nonverbale lærevansker trenger for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen, er det viktig å se nærmere på *grunnlaget for tiltakstenkningen*. For å kunne gi barn og unge med nonverbale lærevansker adekvat mulighet for å fremme sosial og emosjonell kompetanse er det viktig å rette et relevant fokus på deres mestring, selvforståelse og motgang i forhold til det nonverbale lærevanskebildet. Litteratur jeg anser som viktig for å kunne tilrettelegge mestringsopplevelser fremfor pågående stress- og nederlagsopplevelser. Jeg vil gi en innføring i hvordan en kan se disse utfordringene i lys av et mestringsperspektiv.

4.1 Nonverbale lærevansker og vansker med mestring:

Som nevnt foregående vil de sosiale og emosjonelle vanskene ved NLV føre med seg pågående stressituasjoner og nederlagsopplevelser i (skole)hverdagen som kan utvikle seg til psykopatologi. Barn og unge med NLV har vansker med å forholde seg til sosial kommunikasjon, sosial kognisjon, nye og/eller komplekse situasjoner og mestrer ikke å analysere, sette sammen og organiserer de mange inntrykkene som kommer samtidig. I tillegg til vansker med visuell-spatial organisering og svak oppfatning av helhet, klamrer barn og unge med NLV seg til overlært atferd som til tider kan oppleves som upassende og umodent. Dette resulterer ofte til sosial isolasjon fra sine jevnaldrende. I følge Ogden (2009) vil barn og unges reaksjoner og atferd påvirkes av hvordan de forstår og fortolker miljøet basert på sine erfaringer, holdninger og forventninger. Det gjør at barn og unge med NLV blir engstelige for å komme i en tilsvarende situasjon igjen. De vonde erfaringene vil gå negativt ut over selvoppfatningen slik at de vegrer seg for å fullføre oppgaver eller ta del i det sosiale i frykt for å ikke mestre. Som konsekvens av dette opplever de økende motivasjonsvansker som medvirker til stadig økende nedstemthet og psykopatologi.

Urnes (2002, 2009) viser til at barn og unges utvikling innebærer et komplisert samspill mellom deres medfødte forutsetninger for samspill og læring, og dets kontekst med nære

tilknytningspersoner og andre psykososiale betingelser. Videre viser hun til at barn og unge med NLV har et stort behov for å bli sett, møtt og forstått ut fra sine forutsetninger og sitt aldersnivå. Utviklingen skjer gjennom at barn og unge får erfaringer og opplevelser. De opplever mestring ved å få utfordringer i tilknytning til aktiviteter og handlinger som er innen rekkevidde av det de forstår og behersker. Gjennom disse prosessene bygger de opp en opplevelse av fellesskap og forståelse av seg selv og andre, og en opplevelse og tro på seg selv som handlende og mestrende agent i verden. Barn og unge med NLV vil oppleve store utfordringer med å få til det sosiale samspillet og utvikle opplevelser av forståelse og mestring. Urnes viser til to store utfordringer knyttet til barn og unge med NLV: 1) Deres vansker blir ofte oppdaget for sent, ikke før langt opp i skolealder. 2) De blir møtt med altfor store krav i forhold til det de mestrer. Deres sterke side, den verbale evne, kan kamuflere deres vansker med å se sammenhenger og å organisere. På den måten blir deres vansker ofte usynlige og misforstått. Overvurdering av deres evner og urealistiske krav fører til pågående stressituasjoner og nederlagsopplevelser (Urnes 2009).

I følge Martin (2007) har barn og unge med NLV en betydelig styrke som kan benyttes for å fremme sosial og emosjonell kompetanse. Mange er klar over at de har vansker med sosialt samspill. Til tross for at de ikke skjønner hvorfor, er de svært motiverte for å bli sosial og emosjonelt kompetente. Barn og unge med NLV vil leke og være sammen med sine jevnaldrende, men får ikke lov og blir avvist da de ikke oppfatter de mange sosiale og emosjonelle kodene som de trenger. Dette er en viktig motivasjonsfaktor for å tilrettelegge tiltak for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV.

4.2 Barn og unges forståelse av seg selv:

Teige (2002) viser til at når barn og unge med NLV skal utredes er det nyttig med en dialog om deres opplevelse av egne vansker, mestringsarenaer og tanker om egne muligheter og utfordringer. Videre viser hun til hvordan det vil være nyttig å hjelpe barn og unge med NLV til å avgrense sine vansker og gi hjelp til innsikt i egne styrker og vansker. Dette kan gi en viktig felles plattform og allianse i samarbeidet om å legge til rette læringssituasjoner og sosiale situasjoner. Når det er sagt, er det viktig å understreke at mange barn og unge med NLV har urealistiske krav og forventninger til hva de skal kunne mestre, og derfor fortsetter å stiller seg i situasjoner som gir dem opplevelser av nederlag. Dette blir viktig å fange opp og

samtale om senere, da det er en prosess som stiller krav til selvrefleksjon og det å se seg selv i relasjon til andre.

Et slikt mestringsperspektiv anses som vanskelig for mange barn og unge med NLV da de har en generell manglende forståelse av egne vansker. Rourke (1989) forklarer dette som ”anosognosi”. Anosognosi er en tilstand hvor et individ har en manglende evne til å erkjenne og reflektere over sine vansker (manglende selvinnsikt), gjerne som følge av en hjerneskade. Palombo (2006) refererer til vansker med ”mindsharing”, det vil si et individs vansker med å vite og føle hva et annet individ opplever. Etersom barn og unge med NLV mangler en kapasitet for mindsharing, vil de ofte mislykkes ikke bare med en sosial og følelsesmessig tilknytning til andre, men også å oppleve en manglende sammenheng i sin egen selvfølelse. Barn og unge med NLV ser ikke alvoret og konsekvenser av vanskene de har, og har derfor en urealistisk forståelse av sin egen fungering og egne framtidsutsikter. Dette kan bli ganske så problematisk, da det fort kan omgjøres til en manglende tro på seg selv og egen ferdighet. De får slik sett vansker med å lage realistiske planer for framtiden.

Palombo (2006) viser også til hvordan vansker med ”selv-narrativ” utgjør betydelige vansker for barn og unge med NLV. Et narrativ defineres som en vinklet fremstilling av et handlings- og hendelsesforløp eller en årsakssammenheng nesten tilnærmet en fortelling og utgjøre en ramme for ens erfaring. Skal en dele en hendelse med andre må en fortelle slik at andre kan forstå, en må altså kunne ta andres perspektiv, vurdere hva den andre kan kjenne til og hva en skal fortelle de andre. Grunnlaget for å forstå at andre er forskjellig fra en selv, at andre ikke deler ens egne erfaringer og kunnskaper, og at de kan forstå og tenke noe annet enn en selv, må skje ved at barn og unge samhandler og samtaler med andre. I følge Palombo har barn og unge med NLV vansker med å sette ord på aspekter av egen selv-narrativ, det vil si deres opplevde historie av seg selv og av sentrale hendelser i eget liv. På mange måter er selv-narrativ som å organisere sitt liv i henhold til prinsippene for en bok. Psykisk helse fremmes når en lykkes i å lage en historie om seg selv og om ens liv som ”komplett”. En slik komplett historie utgjør ulike livshendelser og ”kapitler” som en rød tråd som logisk forklarer hvem en er og hvorfor en har blitt slik som en har blitt. Palombo kontekstualiserer forstyrrelser av selvet, og sier at det oppstår i et skjæringspunkt mellom den konteksten som barn og unge er i og nevropsykologiske styrker og vansker de tar med seg inn i en kontekst.

Ønske om en helhetlig følelse av selvtilitt og sammenhengende selv-narrativ anses som svært sentralt for barn og unge med NLV sin utvikling. Når barn og unges forhold mellom deres kontekst og nevropsykologiske vansker er i ubalanse, blir vanskene og effektene sett i skoleprestasjoner, relasjoner med andre, selvfølelse, og i deres selv-narrativ.

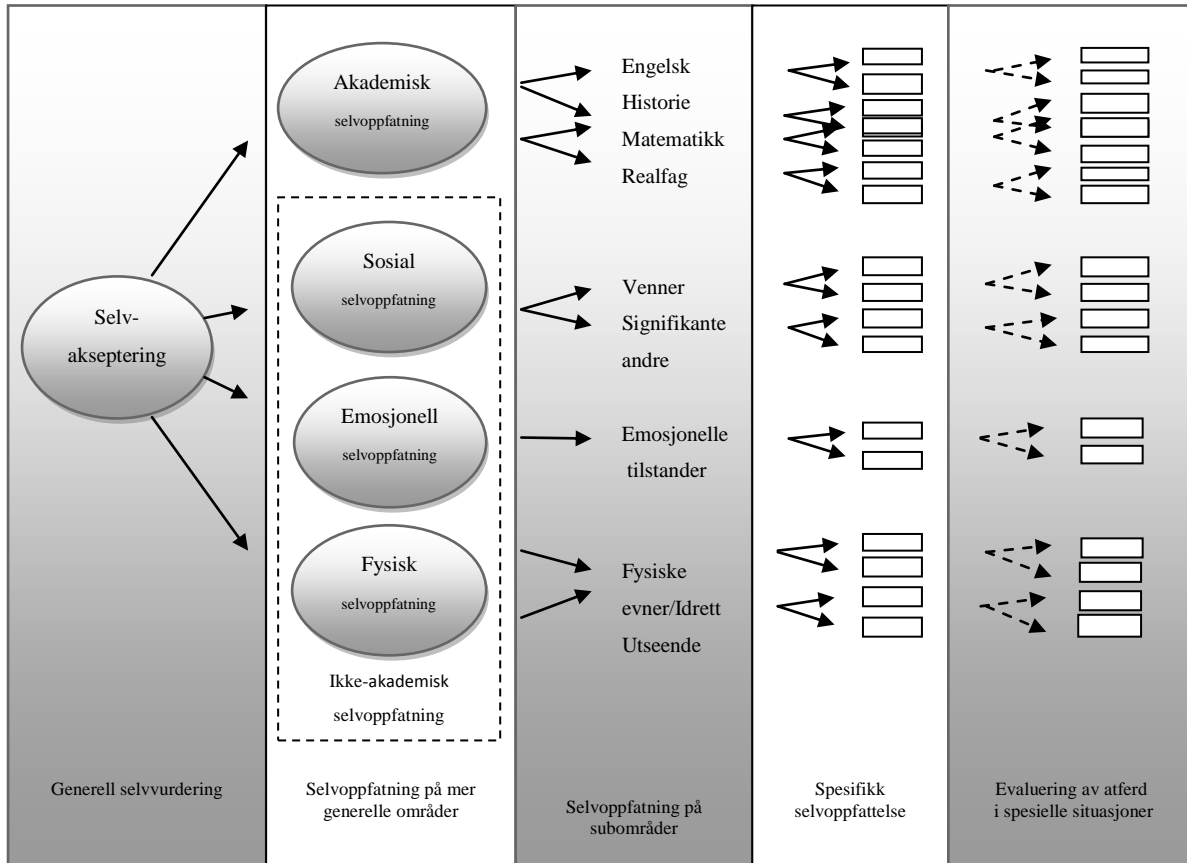
4.3 Selvoppfatning og selvakseptering:

Som omtalt i det foregående, er det flere risikofaktorer som kan være relatert til barn og unge med NLV og deres sosiale og emosjonelle vansker. Selv om risikofaktorene ikke direkte resulterer i en eller annen form for sosial eller emosjonell vanske, så vil de influere på hvordan barn og unge med NLV tenker, hvordan de vurderer og verdsetter seg selv. Hvordan man vurderer, verdsetter eller aksepterer seg selv, utgjør de viktigste komponentene i det som kalles selvoppfatning eller selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik 1996). Barn og unge med NLV sin oppfatning av seg selv er en grunnleggende referanseramme som er av stor betydning for motivasjon og innsats for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til viktigheten av at barn og unge må få mulighet til å ha mestringsopplevelser. Slike opplevelser vil gjøre at de får tiltro til seg selv og dermed kraft til ta fatt på deres sosiale og emosjonelle vansker og utfordringer.

I følge Haugen (2008) er en vanlig oppfatning av hvilke komponenter som inngår i den totale selvakseptering utarbeidet av Shavelson, Hubner og Stanton (1976) i sin modell for selvvurdering (figur 3). Modellen illustrerer hvordan barn og unge med NLV sin totale selvakseptering påvirkes av fire generelle hovedområder: akademisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og fysisk selvoppfatning. Disse hovedområdene påvirkes igjen av de respektive underområdene. For eksempel: dersom barn og unge vurderer seg negativt når det gjelder fysisk og emosjonell selvvurdering, kan den totale selvaksepteringen likevel bli rimelig høy dersom de kommer godt ut på sosial og akademisk selvvurdering. Årsaken til det kan være at de to sistnevnte områdene har "høy" status i vennekretsen og av den grunn betyr mer for barn og unge enn fysisk og emosjonell selvvurdering. Lav selvoppfatning tilsier at barn og unge kommer dårlig ut på de faktorene som inngår i den overordnede selvoppfatningen. Dersom barn og unge med NLV og som gjentatte ganger klarer å prestere svake resultater innenfor flere hovedgrupper og ikke har noen "høy" status blant sine jevnaldrende, vil tilkortkommings-situasjonene resultere i en svak

eller meget svak selvpoppfatning som igjen kan føre med seg nedstemthet og risiko for utvikling av psykopatologi (Haugen 2008).

Figur 3: Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering:



(Haugen 2008:51).

4.4 Kompetanse som mestring:

Barn og unge med NLV trenger oppgaver og utfordringer som er tilpasset deres evner, forutsetninger og muligheter, slik at de kan lykkes og oppleve mestring. På den måten styrkes deres opplevelse av egenverd og av å være en som har verdi for andre. Det finnes mange ulike definisjoner av kompetanse, men jeg velger her å forholde meg til Masterpasquas (1989) anerkjente definisjon av begrepet kompetanse som kognitive, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale kjennetegn kombinert med tro på forventninger om at en er i stand til å benytte disse egenskapene. Hans definisjonen bygger på oppfatningen av kompetanse som en kapasitet i form av lærte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette gir tilpasningsmuligheter i ulike og viktige miljøer, og kan aktivt brukes for å møte, bearbeide og mestre ulike vansker. Men

det er ikke nok å være kompetent, barn og unge med NLV må også tro på at de er i stand til å bruke denne kompetansen for å mestre ulike utfordringer og stressfaktorer de kan møte. Å fremme sosial og emosjonelle kompetanse hos barn og unge med NLV vil dermed øke deres muligheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver, bidra til en bedre psykisk helse og fungerer på mange måter som en vaksinasjonsfaktor (Ogden 2009) mot stress- og nederlagsopplevelser.

4.5 Å møte mestring og motgang:

Forskning har vist hvordan sosial kognisjon kan spille en avgjørende rolle for hvordan stressende situasjoner oppleves og påvirker barn og unge med NLV. Samme objektive stress kan virke ulikt, avhengig av hvordan situasjoner tolkes av barn og unge og hvordan en velger å forholde seg til det (Tetzchner 2001). For å belyse stress og mestringstrategier vil jeg ta for meg to presentasjoner for hvordan individer takler stress og mestring: *Lazarus og Folkmans stress og mestrings modell* og *Antonovskys salutogene perspektiv*. Begge perspektivene er først og fremst utviklet for voksne, men perspektivene er også gyldig for barn og unge da ulike studier (Gjærum 2001) har vist at barn og unge kan komme styrket ut av prøvelser og vansker, så lenge utfordringene svarer til deres mulighet for mestring.

4.5.1 Lazarus og Folkmans stress og mestrings modell:

Lazarus og Folkman (1984) hevder at et individ opplever stress hvis det subjektivt oppfatter et misforhold mellom krav og individets evne til å mestre slike krav. Risikoen for at barn og unge med NLV utvikler sosiale og emosjonelle vansker, samt utvikler psykopatologi, øker ved *psykisk stress*, som igjen øker ved misforhold mellom tilpasningskrav og mestringsressurser. Lazarus og Folkman (1984:19) definerer psykisk stress som:

”a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her wellbeing”.

Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring av psykisk stress som tilpassede tanke- og atferdsmessige anstrengelser som individet bruker for å takle spesifikke ytre og indre krav. Disse kravene kan individet oppleve som krevende og/eller som overgår dets ressurser. Psykisk stress oppstår hovedsakelig når kravene er høyere enn mestringsressursene. Dette

resulterer i at en føler seg overbelastet. Det er viktig å understreke at psykisk stressopplevelse også kan oppstå når kravene er mindre enn mestringsressursene, slik at en ikke får brukt sine evner og anlegg tilfredsstillende. For eksempel kan psykopatologiske vansker som angst og depresjon, forstås ut fra et stress- og mestringsperspektiv som blir vedlikeholdt av kontinuerlig stress fra miljøet.

Lazarus og Folkman (1984) trekker frem viktigheten av å kunne takle stress som et mer realistisk mål enn å skulle løse problemene bak stresset, da ikke alle vansker kan løses eller mestres. De vektlegger individets vurdering av en situasjon som viktig og sier at en hendelse er kun stressfylt om den kognitivt tolkes slik av individet. Mobilisering av krefter både kognitivt og atferdsmessig er viktig for at individet skal kunne takle de ulike utfordringene en kan møte på (Lazarus og Folkman 1984). Lazarus og Folkman bruker begrepet *coping*. Coping definerer de som en stadig skiftende kognitiv og atferdsmessig innsats for å kunne takle situasjoner som er vanskeligere enn de ressursene individet besitter (Lazarus 1991). Lazarus og Folkman sier at en må kunne mestre de stressende situasjonene som oppstår. Videre definerer Lazarus og Folkman (1984:141) coping som: "*constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*".

Mestringsstrategier blir definert som handlinger, atferd og tanker benyttet til å takle ulike stressorer, altså stressende faktorer. Strategiene har to hovedfunksjoner, emosjonsfokus og problemfokus. Mestringsstrategier som angår intrapersonlige forhold, kalles gjerne emosjonsfokuserte, mens mestringsstrategier som er mer orientert mot individets miljø gjerne kalles situasjonsfokuseret eller problemfokuseret mestring (Lazarus og Folkman 1984, Lazarus 1991). Videre sier Lazarus (1991) at ingen mestringsstrategier kan defineres som gode eller dårlige, i stedet er det viktig å vektlegge arten av stressorer, tilgjengelige mestringsressurser og hva slags utbytte innsatsen for mestring vil kunne gi vedkommende.

Gjennom livet blir man utsatt for kontinuerlig forandring, og en må tilegne seg ulike strategier for å kunne takle de forandringene som oppstår. De fleste utfordringene en blir utsatt for takles stort sett automatisk med ulike strategiene en har tilegnet seg. Når man blir utsatt for utfordringer som en ikke har utviklet strategier for å løse blir de betraktet som stressorer (Lazarus 1991). Når individer opplever situasjoner som er stressende vil de i de fleste tilfeller forsøke å redusere det psykologiske ubehaget som situasjonen har ført med seg. For barn og

unge med NLV kan dette vises som stressituasjoner og nederlagsopplevelser i form av frustrasjon, utagering, innagering og/eller umoden oppførsel.

4.5.2 Antonovskys salutogene perspektiv:

I følge Antonovsky (1979) er ens opplevelse av sammenheng avgjørende for hvordan man klarer seg i møte med motgang. Når barn og unge med NLV erfarer at andres opplevelser ikke samsvarer med slik en selv ser den, vil han eller hun oppleve liten grad av sammenheng med andre. Antonovsky utviklet begrepet opplevelse av sammenheng eller ”*Sense of Coherence*” (SOC), som betegner en psykisk tilstand som delvis bestemmes av individets posisjon i den sosiale strukturen, og delvis av erfaringer med helse og sykdom.

Antonovskys (1979) utgangspunkt er en gjennomgående hypotese om at individer med god psykisk helse, ikke har blitt utsatt for noen stressende situasjoner i sitt liv. Til dette sier Antonovsky at alle opplever stress, men at mange takler belastningene uten vansker, mens andre ikke takler det på samme måte. Med dette ville Antonovsky avdekke når enkelte individer utsettes for spenning og hva som avgjør om utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsefremmende. Strategier for å kunne mestre spenning og stress, og resultatet av dem, står dermed sentralt (Antonovsky 1979). Antonovsky hevder at jo større opplevelsen av sammenheng er for barn og unge med NLV, Sense of Coherence, jo bedre vil de kunne takle belastninger, og jo bedre sosial og emosjonell kompetanse og psykisk helse vil de ha. Videre trekker han frem tre komponenter som han anser må være tilstedet for å frembringe en opplevelse av sammenheng:

Begripelighet (comprehensibility): Å kunne forstå situasjonen. Begripelighet har et kognitivt aspekt, og har å gjøre med ens grunnleggende evne til å bedømme virkeligheten. På den ene siden har man individer som betrakter opplevde og vanskelige opplevelser som ensidig dårligere, og at det alltid vil være slik. På den andre siden har man individer som betrakter de samme hendelsene som utfordringer en kan takle uten noen særlige vansker.

Håndterbarhet (manageability): Hvilken forståelse har en av følelser og episoder som skjer i (skole)hverdagen. Med håndterbarhet har en tro på at man kan finne frem til løsninger som referer til en trygghet, at en har ressurser nok til å takle kravene, enten personlige ressurser eller fra andre man stoler på. Om man opplever at en besitter slike ressurser, vil man kun betrakte seg som et offer for omstendighetene.

Meningsfullhet (meaningfulness): I hvilken grad føler en at skolehverdagen er meningsfylt og en kilde til personlig tilfredsstillelse. Meningsfullhet viser til betydningen av å være deltaker i de prosessene som former ens skjebne. En forlengelse av dette er det motiverende elementet av å være engasjert i det som betyr noe, det som gir mening i følelsesmessig (ikke bare kognitiv) forstand.

Følelse av sammenheng i ens tilværelse oppnås ved å forstå situasjonen (begripelighet), ha tro på at en kan finne løsninger (håndterbarhet) samt å finne mening i å forsøke (meningsfullhet). Punktene er således ikke ulike Lazarus og Folkmans (1984) teori om vurderingers betydning for hvordan individer takler stress og mestring.

Antonovsky (1979) syn på hvordan en undersøker individers opplevelse av sammenheng, er at en alltid må være bevisst hvordan man formulerer spørsmål, ettersom formuleringen vil kunne være avgjørende for den retningen man tar når man leter etter svar. Spør man hva som er defekt, finner man gjerne det som er defekt. Han hevder at en tar oppmerksomheten og ressursene bort fra det som kan gi svar. Dersom man på samme måte har overveiende fokus på NLV syndromet, hva barn og unge med NLV ikke mestrer og hvorfor, vil dette kunne legge sterke føringer på både fagpersoner, læreres samt barn og unges fokus når det kommer til opplæring og behandling. Antonovsky hevder at dersom man ønsker å få svar på hva som for eksempel fremmer sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV, må man spørre hvilke styrker og faktorer som kan fremme dette. Hvor skolens og fagfolks fokus ligger er altså av stor betydning og avhenger av en rekke faktorer. Dersom stress preger hverdagen, vil dette utvilsomt påvirke relasjonen mellom lærer/fagfolk og barn/unge med NLV, samt deres muligheter for sosial og emosjonell kompetanse.

4.6 Å se barn og unges styrker:

Barn og unge med NLV vil ha tydeligst vansker i læringsmiljøer der deres svake side kommer i fokus. Teige (2002) og Urnes (2002) viser til at alle barn og unge med NLV har sterke sider og dersom en velger å anvende en pedagogikk som vektlegger barn og unges ressurser vil en kunne gi dem en god selvfølelse til tross for vanskene. Befring og Tangen (2004) supplerer dette med å si at ved å arbeide med barn og unges sterke sider, sammen med vanskene, vil ikke barn og unge være så opptatte av å sammenligne seg med sine jevnaldrende når det

gjelder styrker og vansker. Barn og unge med NLV kan slik sett få muligheten til å bli trygg på det de selv kan, og aksepterer at barn og unge er forskjellige, men uvurderlige likevel. Denne kunnskapen kan kun gi mening og skape motivasjon dersom den inngår i en større helhet. Barn og unge med NLV må oppleve det som skal læres som betydningsfullt for seg selv dersom det lærte skal ha noe positiv innvirkning på selvoppfatningen (Befring og Tangen 2004).

Urnes (2009) og Eckhoff (2009) understreker at en styrke ved den nonverbale lærevansketradisjonen er at vanskene blir definert i forhold til en funksjonsprofil. Det vil si at det ikke er et ensidig fokus på vanskene, men like mye på det som anes som ressurser og styrker barn og unge med NLV besitter. Videre sier de at faren med å fokusere på vansker er at en kan glemme at alle barn og unge med NLV har ulike vansker og behov innenfor det nonverbale lærevanskebildet. Det er store individuelle forskjeller og tiltakene de trenger må derfor "skreddersys" den enkelte individs vansker og tilpasses deres livskontekst.

De siste årene har det vært god pedagogikk å bygge på barn og unges sterke funksjoner uten å måtte gå utenom eller kompensere for deres vansker. Dette er en viktig innfallsvinkel for å kunne bevare barn og unges motivasjon, noe som er nødvendig for å kunne etablere ny læring som meningsfull (Eckhoff og Handorff 2004). Andersen (1997) henviser til forskning om at hjernen har større muligheter til oppretting enn det en tidligere har trodd. Eckhoff og Handorff (2004) sier at det er viktig å prøve og se på hvilke grunnleggende funksjoner som hos barn og unge får størst konsekvenser for deres totalbilde, og stille seg spørrende om det er mulig å trene opp dette med utgangspunkt i deres sterke sider. Det anses å være spesielt viktig jo yngre barnet er. Videre understreker de at dersom barn og unge trives med tiltakene, uten at en unngår vanskeområdene helt, er en på rett vei. Det må imidlertid gjøres med utgangspunkt i en bred nevropsykologisk utredning, med klare mål, stor sensitivitet for deres trivsel og med løpende evaluering (Eckhoff og Handorff 2004).

Et viktig prinsipp i å se barn og unge med NLV sine styrker er gjennom empowerment. Empowerment betyr i prinsipp å styrke de som søker hjelp gjennom et rådgivningsarbeid der en vektlegger mestringsopplevelse og kompetanseheving hos alle aktørene. Dette er en prosess som fordrer at en identifiserer og fokuserer det mulige, det som bærer i seg noe positivt, og det som gir mening. Her handler det om å kunne anvende empowermentperspektivet både som teoretisk overbygging og som praktisk verktøy.

Prosessen er tosidig: individets utvikling er målt, mens systemene som innehar midlene, må utvikles for å realisere optimale vekstvilkår. Studier av beskyttelse (resilience) og helsebringende strategier (salutogenese) og livsstrategier (coping) er forskning som poengterer viktigheten av empowerment som metode (Befring og Tangen 2004).

4.7 Hvorfor er tidlig forebygging et ønsket pedagogisk virkemiddel?

Forebyggingens muligheter for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV, er basert på relevant stimulering for å forhindre nederlag og nederlagenes konsekvenser i form av tapt selvtillit, fravær av motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer. Når en legger til rette for læringssituasjoner der barn og unge lykkes med å lære, bygges deres selvtillit og selvbilde positivt opp. I tillegg utvikles og utgjør et positivt sosialt og emosjonelt samspill de aksepterende betingelsene som suksessopplevelser utløper fra. Slike mestringserfaringer medvirker til *”sosial og emosjonell robusthet”* (resilience) som gjør det lettere å takle eventuelle nederlag. Forebygging handler i høy grad om å bringe barn og unge med NLV inn i positive lærings- og samspillssirkler (Befring og Tangen 2004).

Evnen slike ”positive sirkler” har til å beskytte utviklingen, er i de siste årene blitt viet stor oppmerksomhet. I dag vet man at robusthet kan bidra til at negativ utvikling motvirkes og normaliseres, på tross av uheldig medfødt sårbarhet og miljøpåvirkning (Gjærum 2001). En viktig grunn til at en må gi tidlig forebyggende støtte til foreldre, skolen og fagfolk er for å avverge at samspillet mellom barn og unge med NLV og miljøet skal medvirke til feilutvikling.

Befring og Tangen (2004) viser til at som følge av faglig usikkerhet har det vist seg at skolen og fagfolk har hatt en tendens til en ”vente og se” holdning dersom risikotegnene ikke er markerte og tydelige. Bare et mindretall av barn og unge med NLV blir oppdaget i ung alder. *”Å identifisere risikobarn tidlig”* anses som svært viktig for deres videre utvikling. Men, å gi barn og unge betegnelsen ”risikobarn”, for eksempel i form av en læreplansknekk, et syndrom eller en diagnose, identifiseres de imidlertid som annerledes og kan innebære en prediksjon om negativ utvikling. Denne prediksjonen kan ha negative og uforutsette konsekvenser, ikke minst ved at prediksjonen selv kan påvirke utviklingen i uønsket retning. Teige (2002) hevder at i gitte tilfeller kan det føre til et overdrevent pessimistisk syn på deres utviklingsmuligheter.

En sakkyndig uttalelse om barn og unges risiko som gjøres kjent for deres foreldre, skolen og andre i miljøet, kan lede til at miljøet begynner å oppføre seg annerledes mot barn og unge. Kanskje reduseres forventninger og urealistiske krav, kanskje begynner en prosess med overbeskyttelse, og kanskje blir foreldre overmotiverte og masete i forsøk på å støtte barn og unge. Det er viktig at skolen har et tett og nært samarbeid med den Pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten (PPT) slik at man kan tidligst mulig fange opp ”risikobarn”. Avdekking av behov for ekstraordinære pedagogiske tiltak krever kompetent pedagogisk oppfølging av de barn og unge det gjelder. Sentrale elementer i en slik oppfølging er et godt samarbeid mellom de tjenestene som har oppfølging av barn og unge, faglige pedagogiske planer/habiliteringsplaner og kvalifiserte medarbeidere til å gjennomføre planene (Befring og Tangen 2004).

Avsluttende kommentar:

Ved å trekke frem litteratur om mestring i møte med sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med NLV, har jeg prøvd å vise til hvordan det å tilrettelegge mestringsopplevelser fremfor pågående stress- og nederlagsopplevelser kan påvirke muligheten tiltak og behandling har for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV i skolen. Det er viktig å bygge på deres sterke funksjoner uten å måtte gå utenom eller kompensere for deres vansker. For barn og unge med NLV er det et mer realistisk mål at de skal klare å takle stress- og nederlagsopplevelser enn å skulle løse problemene bak stresset, da ikke alle vansker kan løses eller mestres. Dette er en viktig innfallsvinkel for å kunne bevare barn og unge med NLV sin motivasjon, noe som er nødvendig for å kunne etablere ny læring som meningsfull. Utvikling av gode mestringsstrategier er det beste alternativet for barn og unge med NLV for å benytte sine styrker i møte med vansker og utfordringer. Delvis kan det handle om mestringskompetanse som barn og unge med NLV trenger når de opplever konflikt og motgang, men det kan også handle om utviklingskompetanse som gir barn og unge med NLV muligheter til å knytte vennskap og til å utnytte sine forutsetninger både sosialt og faglig. Sosial og emosjonell kompetanse i skolen vil således handle om å gi barn og unge med NLV utfoldelses- og utviklingsmuligheter i det sosiale samhandlingsfeltet. Skolen er derfor godt egnet som base for arbeidet med å fremme sosial og emosjonell kompetanse for barn og unge med NLV.

5 Tiltak og behandling i skolen:

Jeg vil i dette kapitlet presentere mitt siste forskningsspørsmål; *Hva slags tiltak og behandling trenger barn og unge med nonverbale lærevansker for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen?* Jeg vil benytte både generelle og konkrete føringer for tiltak og behandling knyttet til de sosiale og emosjonelle vanskene barn og unge med nonverbale lærevansker besitter. Det er viktig å ha med seg en forståelse av variasjon når en skal sette inn tiltak for barn og unge med nonverbale lærevansker, da det er stor spredning i henhold til evnenivå og funksjonsnivå. Målet er å tilrettelegge mestringssopplevelser fremfor pågående stress- og nederlagsopplevelser. Tiltak og behandling bør derfor ses i lys av de foregående kapitler. Tiltak og behandling som presenteres kan utvides og/eller tilpasses individuelt, da de på ingen måte er ment å være altomfattende. Mange av tiltakene inngår og utøves allerede som en del av skolens pedagogisk ideologi for inkluderende og individuell tilpassning som anses som viktig ovenfor barn og unge med særskilte behov, og anses derfor ikke som uoverkommelig å innføre og utføre. For å kunne legge tiltak og behandling til rette for den enkeltes forutsetninger og individuelle behov, vil jeg i likhet med andre utviklingsforstyrrelser ta utgangspunkt i en multimodal tilnærming.

Jeg anser i dette kapitlet at en bred og helhetlig kartlegging, det Rourke (1989) kaller for "*a comprehensive neuropsychological assessment*", har vært utført: Grundig anamnese, observasjon, pedagogisk kartlegging, nevropsykologisk utredning, testing og vurdering av barn og unges styrker/ressurser, vansker og (livs)funksjon. I tillegg til en kartlegging av mulige tilleggsvansker. Jeg anser denne helhetlige kartleggingen gjort ut fra en grundig tverrfaglig og tverretattlig samarbeid og utredning med instanser som Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT), helsestasjon, skole, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), habiliteringstjeneste og/eller spesialpedagogisk kompetansesenter.

5.1 Målvalg og strategier:

Gjennom de foregående kapitlene jeg vist til at barn og unge med NLV er en mangeartet og sammensatt gruppe, til tross for at mange utviser like fellestrekk. Det betyr at tiltak og behandling som iverksettes bør være "*skreddersydd og samordnet alt etter den enkeltes behov og livsvilkår*" (Urnes 2009). Slik sett vil det være nødvendig med tiltak på ulike nivåer. For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV er det viktig å ta

utgangspunkt i en multimodal tilnærming; et helhetlig lærings- og miljøtiltak. Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse bør altså integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt (Nordahl 2002). Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse bør således betraktes som likeverdige elementer i en helhetlig satsing på det kunnskapsutvidende og forebyggende arbeidet i skolen jf. Kunnskapsløftet.

Å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV krever reflekterte tilnærminger, målvalg og strategier i skolen. Teige (2002) viser til at ved valg av mål og strategier for kompetanseutvikling hos barn og unge med NLV bør man ha en realistisk holdning og skolen må, i følge Rourke (1995), skjønne betydningen av og virkningen av deres nevropsykologiske styrker og vansker. Rourke forklarer dette med å si at i skolen vil ikke deres gode ordgjenkjenning og stavingsferdigheter være tilstrekkelig til å dra nytte av de mange former for formell og uformell undervisning. Pedagogisk sett, sier Rourke, vil gode språkferdigheter i liten grad alene kunne kompensere for sosiale og emosjonelle mangler. Thompson (1999) supplerer Rourke med å si at skolen bør være bevisst på de unike nevropsykologiske egenskapene, slik at de kan gi passende tiltak ut i fra den enkeltes sosiale og emosjonelle modenhetsnivå, ellers vil barn og unge med NLV være *”dømt til å mislykkes”* i skolen. Thompson understreker at pedagogiske opplegg bør ha langsiktige mål som er rettet mot å forberede dem til å lykkes i fremtiden ved å maksimere sitt potensial i dag. Bruk av langsiktige mål er av svært viktig karakter når en skal kunne hjelpe barn og unge med NLV. Det er viktig at målene deles opp i små oppnåelige delmål, slik at de ikke virker uoppnåelige over lengre tid. Slik sett vil det også være mulig å kunne evaluere og justere strategier og tiltak underveis.

For å oppnå gode og positive resultater for sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV i skolen, er det viktig å få til en høy grad av tiltaksintegritet og implementeringsgrad (Nordahl 2002). Det er ikke nok å heve kunnskapen om NLV eller legge forholdene til rette rent organisatorisk, barn og unge med NLV trenger også at den praktiske og metodiske gjennomføringen må planlegges og utføres nøye. En skoleomfattende plan må eksplisitt forankres i skolen som system. Dette bør, i følge Sand og Urnes (2009), skje gjennom individuell plan (IP) og individuell opplæringsplan (IOP). Planene må innholde mål, tid, ressurser, foreldre- og individ samarbeid samt hvem som skal ha ansvar for hvilke

oppgaver. Videre er det viktig å legge inn økter underveis slik at skolen i fellesskap kan evaluere utviklingen i prosessen og graden av måloppnåelse. Ut i fra evalueringene kan planene justeres etter behov.

Det anbefales å utvikle en skoleomfattende sosial læreplan med klare mål og forventninger til sosialt kompetent atferd. Dette er en plan og et arbeid som omfatter hele skolen og samtlige aktører. Planen skal medvirke til at alle barn og unge i skolen får en optimal sosial utvikling i forhold til sine evner og forutsetninger (Stette 2003). For barn og unge med NLV kan en slik plan gi en trygg ramme for å fremme sosial og emosjonell kompetanse. En sosial læreplan bør inkluderes i skolens helhetlige plan for tiltak. Den bør inkludere planer for skolen, grupper/klasser og individuelt tilrettelagt opplæring av sosial kompetanse. Kompetansen kan læres på samme måte som andre kunnskaper i skolen gjennom tilpasset litteratur, aktiviteter og arbeidsmetoder eller som ferdighetstrening og praktiske øvelser (Stette 2003).

I følge Ogden (2009) skal arbeidet for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV, skje gjennom strukturerte programmer som kan redusere risikofaktorer og styrke kompetanse. Målsettingen er å gjøre barn og unge med NLV i stand til å utvikle vennskap, ivareta helse, mestre stress og motgang, og løse interpersonlige konflikter.

5.2 Lærerrollen og læringsmiljø:

Eckhoff (2009:154) uttrykker et godt poeng når hun sier:

”Lærerens personlige forutsetninger, formidlingsevne, faglige kompetanse, kunnskap om det nonverbale læreansetningen kombinert med innsikt i barn og unges individuelle særtrekk, vil anses som svært avgjørende forutsetninger for å lykkes med gode tiltak for denne gruppen”.

Det understrekes at kommunikasjon mellom barn/unge og læreren må være preget av et varmt følelsesmessig miljø, og at *”man må møte barn og unge der de er og følge dem videre”* (Eckhoff 2009). I skolen kan det by på mange utfordringer for læreren å skape et inkluderende læringsmiljø tilpasset for enhver. For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV anses et inkluderende læringsmiljø som ytterst nødvendig. I følge Eckhoff bør et læringsmiljø være et miljø der den enkelte blir sett, synliggjort og får positiv bekreftelse fra læreren. Lærerens oppgave vil være å bidra til å utvikle en skole hvor barn og unge med NLV føler seg trygge og tatt godt vare på ut fra sine forutsetninger og behov.

Nordahl (2002) viser til hvordan skolen og læreren ved å legge til rette for et godt læringsmiljø kan gi positive mestringsopplevelser som vil gi barn og unge med NLV læringserfaringer som igjen vil gi dem tro på at de er i stand til møte utfordringer.

Eckhoff (2009) trekker frem elementære grep som bør iverksettes i læringsmiljøet for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV. Hun sier blant annet at det er viktig at barn og unge med NLV har få og stabile lærere og spesialpedagoger som arbeider tett knyttet til dem. Barn og unge med NLV trenger et tydelig, oversiktlig og forutsigbart læringsmiljø med høy grad av struktur, tydelige rammer og klare rutiner. Det anses som ytterst viktig at barn og unge med NLV får en systematisk og oversiktlig undervisning tilpasset deres individuelle forutsetninger og behov i klassen, i en-til-en-undervisning alene eller i liten strukturert gruppe med lærer eller spesialpedagog. I undervisning i klassen er det viktig å unngå åpne klasselandskap med mange forstyrrende synsinntrykk. Strukturert kateterstyrt undervisning med pulter stilt opp en og en anbefales. Tanguay (2002) viser til viktigheten av at forklaringer, instruksjoner, beskjeder og innføring gis på en muntlig, kortfattet, entydig og presis måte. Én beskjed av gangen i riktig rekkefølge.

Eckhoff (2009) viser til at det bør lages tydelige og oversiktlige planer, prosedyrer og sosiale skript for pauser og friminutter. Når barn og unge befinner seg i skolegården er det ofte vanskelig å regulere deres lek. Organiserte aktiviteter av en eller annen sort kan være egnet for sosial trening hvis det benyttes på en passende og hensiktsmessig måte. Teige (2002) viser til at siden mange barn og unge NLV tenderer til å være sosialt tilbaketrukkne, blir de ikke oppmuntret til å delta i sosiale aktiviteter sammen med jevnaldrende, da foreldrene og lærere opplever at de må beskytte dem mot slike sammenkomster. I følge Eckhoff (2009) reiser dette et vanskelig spørsmål om "overbeskyttelse". Selv om nærpersoner ofte beskyldes for å være overbeskyttende, er det likevel klart at de har en unik forståelse for deres sårbarhet og mangel på passende sosial og emosjonell ferdighetsutvikling. Å balansere behovet for beskyttelse med behovet for å fremme sosial og emosjonell kompetanse er ikke lett. Eckhoff viser til at å forstå at dette er et vanskelig område er det første, og helt nødvendige, trinn med hensyn til å kunne tilrettelegge og fremme sosial og emosjonell kompetanse for barn og unge med NLV.

5.3 Forskningsbaserte tiltak:

Rourke og hans medarbeidere har ved Windsor-universitetet i Ontario gått igjennom ulike kliniske erfaringer med effekt av tiltak og behandling i løpet av 1970-80 årene, og utviklet som følge av dette et program med overordnede og spesifikke prinsipper for hjelpetiltak for barn og unge med NLV (Eckhoff og Handorff 2009). Programmet tar for seg 18 prinsipper (17 prinsipper i følge Rourke 1995, utvidet til 18 prinsipper i følge Rourke 2002). Prinsippene kalles for "Windsorprogrammet" og kan således være en nyttig basis for tiltaksveiledning til foreldre, skolen og fagpersoner generelt. Programmet legger sterk vekt på å justere voksnes forventninger til barn og unge med NLV til et mer realistisk nivå. Slik Rourke intenderer prinsippene, er de ment å ikke belaste barn og unge med NLV med urealistiske mål som kan skape frustrasjon og nederlagsopplevelser. Følgende oppsummeres og suppleres teori om Rourkes forskningsbaserte tiltak og prinsipper, da jeg anser dem som viktig for å kunne fremme sosiale og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV.

5.3.1 Trinnvis innlæringsmetodikk:

Barn og unge med NLV er gode til å se detaljer, men har vansker med å se helheter og sammenhenger. Rourke (1995) viser til at når en skal hjelpe barn og unge med NLV burde en benytte tiltak ut fra en systematisk, trinnvis metode der en går fra enkelte deler til å sette sammen til helhet. Videre sier han at dette burde gjøres som en *sekvensiell tilnærming*. Molenaar-Klumper (2002) er enig med Rourke om at tiltak bør skje på en gradvis og systematisk måte, men velger å referere det til som *induktiv tilnærming*. Teige (2002) trekker frem betydningen av at tilnærmingen bør ta sikte på en langsom progresjon, være repeterende og konkret samt spesifikk og direkte.

Trinnvis innlæringsmetodikk tar sitt utgangspunkt i barn og unges tidligere erfaringer, som i følge Eckhoff (2009), fungerer som en grunnmur. Ny læring kan sammenliknes med å legge stein på stein på grunnmuren, altså deler før helhet. Eckhoff henviser til Nyborg (1990) som legger vekt på å bygge videre på kunnskap og erfaring barn og unge besitter, for så å bygge "*meningsbærende stillaser*", og Bråten (1999) som vektlegger at en god stillasbygger hele tiden er på jakt etter det punktet i læringen hvor barn og unge kan stå på egne ben, og med god timing veilede barn og unge til å fortsette videre i læringsprosessen på eget initiativ.

Vygotsky (1982) og Bruner (1986) mener at stillaset er den hjelp eller støtte barn og unge trenger i sin progresjon fra den *proksimale* til den *aktuelle* utviklingszone.

I følge Rourke (1995) og Eckhoff (2009) er det viktig at den verbale tilnærmingen som blir benyttet er direkte beskrivende, forklarende og instruerende. Det er også viktig at en benytter grundige verbale beskrivelser av begreper, ideer og prosedyrer. Mamen (2007) viser til hvordan verbale forklaringer må ha en ”ekstrem” nøyaktig sekvens og rekkefølge. Det er viktig å huske på at siden barn og unge med NLV har manglende problemløsningsevne og manglende evne til å organisere ukjent, også ukjent verbal materiale, vil de lære best når hvert av de språklige stegene er presentert i riktig rekkefølge. Språklige regler kan skrives ned og repeteres når det måtte være behov for det. Skulle det ikke være mulig å forklare med enkle ord, vil det mest sannsynlig være vanskelig for barn og unge med NLV å dra nytte av det. Etersom barn og unge med NLV er verbalt sterke vil mange ha feilaktige inntrykk av hva de kan mestre. Dette vil øke sannsynligheten for at en vil starte tiltak på et altfor vanskelig nivå, og/eller at progresjonen blir for rask for deres informasjonsprosesseringskapasitet. Det er viktig å understreke at en trinnvis metodetilnærming på ingen måte vil kompensere for barn og unges vansker med å forholde seg til mange ting på én gang og med organisering, men kan gjøre det noe lettere.

5.3.2 Tilrettelegging av nye situasjoner og overgangssituasjoner:

Barn og unge med NLV har vansker med å tilpasse seg nye og komplekse situasjoner hvor det er vanskelig å få oversikt. I følge Rourke (1995) har de vansker med å analysere, sette sammen og organisere inntrykk. Dette gjør en hver form for endring i rutiner vanskelig. Det samme gjelder for krav om raske omstillinger, for tilpasning til overraskelser og forutsigbarhet. Barn og unge med NLV vil derfor klamre seg til overlært atferd som ofte er upassende. I følge Eckhoff (2009) kan sosiale situasjoner med nye og ukjente elementer med fremmede mennesker, lett utløse unngåelsesatferd, frykt og angst. Tanguay (2002) viser til hvordan barn og unge med NLV har vansker med å prioritere og organisere tanker og inntrykk, og fremstår således ofte som forvirret og angstfulle i leting etter forutsigbarhet og struktur.

I følge Rourke (1995) trenger barn og unge med NLV at dagen gjøres mest mulig forutsigbar og godt planlagt. De trenger å få hjelp til å gjøre det *ukjente gradvis mer kjent* (Eckhoff 2009).

Eckhoff viser til at det er essensielt å skape oversikt over planer og aktiviteter som skal skje. Dette bør gjøres i form av dagsplan og ukeplan som barn og unge med NLV får utdelt, med en kopi på pulten. Det anbefales også at en dagsplan for klassen skrives på tavlen. Det er viktig at foreldrene får kopi av dagsplaner og ukeplaner da de kan hjelpe til med å klargjøre dagen og gjøre skolehverdagen mer forutsigbar. Slik sett vil barn og unge med NLV være mentalt godt forberedt på det som skal skje, hvor, når, hvor lenge, og med hvem. Enhver endring i planen, burde gis beskjed om snarest mulig.

Rourke (1995) og Eckhoff (2009) viser begge til at korte forberedelser alene med lærer eller spesialpedagog anses som nødvendig i flere situasjoner som for eksempel overgang til nye aktiviteter, forandring av mennesker og endring av daglige rutiner. Eckhoff og Handorff (2004) viser til at nye og komplekse situasjoner må forberedes språklig i forhold til hva som kan skje og hva de bør gjøre. Således kan barn og unge med NLV reflektere og tenke høyt, og bygge opp trygghet og mot til å møte og takle nye situasjoner og mennesker.

Rourke (1995) viser til hvordan det er en fordel å lære barn og unge med NLV generelle strategier som kan være nyttige i en rekke situasjoner. Haugen (2010) trekker frem hvordan det er viktig med trening i å avkode eller analysere kompliserte situasjoner på en riktig måte. Skal en lære ferdigheter til barn og unge med NLV er det viktig å lære dem i hvilke situasjoner de bør benyttes og hvordan. Det kan være hensiktsmessig å starte hver treningssituasjon med å repetere det en trente på forrige gang.

Rourke (1989) trekker frem viktigheten av å arbeide med å tolke visuell informasjon og inntrykk når det forekommer konkurrerende auditivt – verbal informasjon. Dette innebærer å prøve å forstå det jevnaldrende sier i lys av den sosiale sammenheng og den non-verbale atferden. Denne ferdigheten er særlig viktig når en skal lære barn og unge med NLV å håndtere ukjente sosiale situasjoner på en mer effektiv måte.

Eckhoff (2009) viser til hvordan en kan la barn og unge med NLV se på samhandlingssekvenser som er tatt opp på video og som inneholder ulike grader av kompleksitet når det gjelder fysisk og psykologisk årsak-virkning forbindelser. Ifølge Eckhoff bør barn og unge med NLV alltid oppmuntres til å undersøke all tilgjengelig informasjon før det blir produsert en "løsning" på problemet, og/eller forutser neste trinn i handlingssekvensen. Rourke (1995) viser til at det er viktig å oppmuntre barn og unge med NLV til å være med på systematisk utforskende aktiviteter. Å overlate barn og unge med

NLV til egen utfoldelse i ustrukturerte aktiviteter er lite gunstig. Det er viktig med tilrettelagte aktiviteter for barn og unge med NLV.

5.3.3 Oversettelsestrening:

Barn og unge med NLV har vansker med å lese jevnaldrenes non-verbale signaler som gester, mimikk, kroppsspråk og tonefall. I tillegg gjør de ofte bokstavelige tolkninger av det som sies. Dette gjør at barn og unge med NLV har store vansker med å forutsi andres atferd (Rourke 1995). I følge Eckhoff (2009) vil erfaringsmessig en del barn og unge med NLV trenge positive rollemodeller for å styrke sine sosiale ferdigheter og bli inkludert i det sosiale fellesskapet. For eksempel i arbeid på gruppenivå, er det viktig at den blir en *stabil sosial enhet*, hvor barn og unge med NLV kan føle seg trygge, føle tilhørighet og dele erfaringer med andre. Sammen med lærer eller spesialpedagog kan barn og unge med NLV observere, tolke og få mulighet til å sette ord på felles interesser, fokus og handlingen som foregår. Blir de satt alene kan det lett oppstå misforståelser mellom barn og unge med NLV og deres jevnaldrende. Ifølge Thompson (1999) har barn og unge med NLV en tendens til å gjøre veldig bokstavelige oversettelser av tale. I tillegg har de vansker med evnen til å forstå abstrakte konnotasjoner og slutninger, og mangler kapasitet til å dechiffrere talemåter eller metaforisk uttrykk. Det blir slik sett viktig å lage en bro mellom barn og unges tolkning av språk og den faktiske betydningen av det som har blitt sagt. Således vil barn og unge med NLV lettere kunne forstå hovedinnholdet i en samtale og deres svar vil bli mer hensiktsmessig for deres jevnaldrende.

Molenaar-Klumper (2002), Teige (2002), Eckhoff og Handorff (2004) og Mamen (2007) viser alle til hvordan en kan benytte jevnaldrende som modeller og læring ved imitasjon, og slik sett videreutvikle det sosiale samspillet. Det anses som nødvendig å oppfordre barn og unge med NLV til å benytte deres sterke side, deres språk, mest mulig. Dette forutsetter i følge Rourke (1995) at en arbeider med de ekspressive ferdighetene, slik at de ikke "overforbruker" verbale strategier for å klare seg i skolehverdagen.

Haugen (2010) viser til at den sannsynlige diskrepansen mellom barn og unges oppfatning av en situasjon og andres oppfatning av en situasjon vil være viktig å forklare og samtale om. Spesielt med tanke på at de har vansker med å se alvoret og konsekvenser av sine vansker, og ofte har en urealistisk forståelse av egen fungering. Etter hvert som barn og unge mestrer

bruken av språket, vil dette kunne utgjøre en styrende og hjelpende faktorer i en rekke situasjoner som trenger riktig avkodning og utføring av visse ferdigheter.

5.3.4 Tanguays undervisningsprinsipper:

Det er publisert lite empirisk erfaringsbasert litteratur om tiltak i skolen for barn og unge med NLV. Boken ”*nonverbal learning disabilities at school*” av Pamela Tanguay (2002) kommer med noen konkrete beskrivelser for tilrettelegging av tiltak for barn og unge med NLV, Asperger syndrom og liknende. Hun kommer med sentrale og generelle føringer for pedagogiske tiltak i skolen som på mange måter oppsummerer Rourkes (1995) forskningsbaserte tiltak. Tiltakene er i utgangspunktet rettet mot skolefaglig kompetanse, men anses også som svært aktuelle for å fremme sosiale og emosjonelle kompetanse hos barn og unge med NLV.

Eckhoff (2009:156-157) oppsummerer følgende fem prinsipper av Tanguay som anses som svært nyttige tiltak for barn og unge med NLV:

- *Unimodal tilnærming til innlæring:*

Når nye ferdigheter skal læres vil det være lønnsomt å benytte seg av én sansekanal av gangen for å unngå at en overveldes av for mye informasjon. Det vil si at når barn og unge med NLV skal lære noe burde en først konsentrere seg om verbal instruksjon, dernest må en demonstrere (modellere) hvordan det skal gjøres mens de ser på. Med andre ord, må ikke den verbale instruksjonen og demonstrasjonen gjøres samtidig.

- *Mekanisk innlæringsstrategi:*

Tar sitt utgangspunkt i å utnytte de sterke sidene til barn og unge med NLV når det gjelder å lære og huske nye ting på rams, for eksempel gjennom verbal pugging eller hyppige repetisjoner av akkurat det samme. Spesielt bør auditiv muntlig, verbal pugging og utenatlæring vektlegges.

- *Meningsfylt kontekst:*

Meningsfylt kontekst burde benyttes som utgangspunkt eller grunnlag for nyinnlæring. En bør være spesielt nøye med å knytte innlæring til kjente, meningsbærende

situasjoner og til deres kunnskapsnivå. Dette anses som viktig da innsikt i sammenhenger og årsak-virkningsforhold er en stor vanske hos denne gruppen.

- *Læring gjennom samarbeid:*

Dette bør gjøres i små grupper under strukturert voksenstyring, hvor læringsaktiviteter bygger på barn og unges verbale/auditive styrker. I slike strukturerte smågrupper kan refleksjon, innsikt og forståelse for ulike temaer bygges opp gjennom muntlig dialog, direkte knyttet til erfaring fra tidligere temaer eller bakgrunnskunnskaper.

- *Grafisk organisering av kunnskaper:*

Grafisk organisering av kunnskaper vil gi oversiktighet for barn og unge med NLV, så fremt den visuelle grafiske fremstillingen er enkel, avgrenset, oversiktlig og systematisk. Formålet er her å styrke oversiktighet, å hjelpe til å skille det vesentlige fra det uvesentlige, og å kunne mekanisk repetere om nødvendig.

5.4 Den sosiale læringsprosessen:

Sosial og emosjonell kompetanse er situasjons- og kontekstavhengig og bør for barn og unge med NLV arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt (Ogden 2009).

Felles for tiltak på de ulike nivå er at de er fokusert på å få både barn og unge med NLV til å tenke og handle mer adekvat i samhandling med andre. Dobrowolski viser i sin artikkel ”*Pragmatics: The road to social competency*” at for å lykkes sosialt, må barn og unge vurdere en sosial situasjon presist og velge passende handlinger basert på sin persepsjon. Videre hevder han at skolemiljøet tilbyr optimale situasjoner for tiltak rettet mot barn og unges kompetanse. Når sosiale og emosjonelle ferdigheter mangler i barn og unge med NLV sitt atferds repertoar, kan en ikke forvente at de skal forekomme. De må læres. Når en skal analysere og planlegge opplæringsmål for å fremme sosial og emosjonell kompetanse enten individuelt, i gruppe eller i klasse, viser Ogden (2009) til de følgende fem trinn:

5.4.1 Sosial persepsjon:

Det første trinnet handler i følge Ogden (2009) om sosial persepsjon. Sosial persepsjon handler om å kunne avlese intensjoner eller signaler, som for eksempel ansiktsuttrykk, som

formidler normer for atferd. I ulike situasjoner finnes det sosiale regler som en må være oppmerksomme på for å vite hvordan en skal reagere. Sosial persepsjon kan øves opp gjennom aktiviteter hvor barn og unge med NLV lærer seg å sette navn på følelser og å sette ord på nonverbale signaler. Det anses som viktig å lære dem hvordan de kan identifisere ulike situasjoner, og hvilke regler som gjelder i de ulike settingene på skolen. Dette vil bidra til at barn og unge med NLV får økt forståelse og handlingsrepertoar slik at de bedre kan tilpasse og regulere egen atferd i ulike sosiale situasjoner. Læreren eller spesialpedagog må hjelpe dem til å registrere hva som blir sagt, de verbale signalene og måten det blir sagt på. Barn og unge med NLV vil trenge hjelp til å tolke de ulike nonverbale uttrykkene slik at de lettere kan ta del i det sosiale samspillet med sine jevnaldrende (Ogden 2001). Sosial persepsjon kan oppøves gjennom å lære hvordan en setter navn på egne og andres følelser, hvordan en identifiserer hvilke regler som gjelder og å tolke nonverbale signaler som ansiktsuttrykk og stemmeleie (Ogden 2009).

5.4.2 Perspektivtaking:

Det andre trinnet handler i følge Ogden (2009) om perspektivtaking. Det handler om å kunne se en sak eller situasjon fra andres perspektiv og bør ses i nær sammenheng med sosial persepsjon. I følge Spence (1995) er sosial persepsjon knyttet til ferdigheter som perspektivtaking, rolletaking og empatiske ferdigheter. Empati vil si evnen barn og unge har til å sette seg inn i en annens situasjon, sosial sensitivitet og evne til å desentrere. Barn og unge med NLV mangler disse ferdighetene. Å fremme disse ferdighetene handler derfor om å lære barn og unge med NLV til å kunne se situasjonen fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og deres synspunkter. Å lære dette anses som svært vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner med jevnaldrende. Ogden (2009) sier at siden empati er både en stabil egenskap og situasjonsbestemt, kan empati læres og endres. Vellykket perspektivtaking er en betegnelse for god sosial kommunikasjon. Mamen (2007) og Haugen (2010) viser begge til at når barn og unge med NLV har lært om følelser generelt og om sine egne følelser, vil de trenge å trene på sosial kommunikasjon. Spesielt nonverbal kommunikasjon hvor følelser er en sentral faktor. Det er viktig at barn og unge med NLV forstår at når en kommuniserer, snakker en *med* og *til* hverandre og lytter til hva den andre har å fortelle. Haugen sier det er viktig å lære hvordan en benytter kroppsspråk som en del av

sosial kommunikasjon, som for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsholdning. Barn og unge med NLV trenger trening i "å vente på tur" og lære å lytte til hva den andre har å si, slik at de ikke avbryter og viser det mange antar er respektløshet fra deres side (Mamen 2007).

5.4.3 Sosial problemløsning:

Det tredje trinnet handler i følge Ogden (2009) om å finne frem til effektive løsninger i sosiale problem- eller konfliktsituasjoner, vurdere og analyserer hvilke konsekvenser hver av løsningene kan få og forutse eventuelle hindringer eller negative reaksjoner, for så å velge løsningen som synes best egnet for den aktuelle situasjonen. Rourke (1989) viser til at barn og unge med NLV har vansker med å finne passende problemløsningsstrategier da de ikke er klar over de faktiske kravene situasjonen krever av dem. Andre ganger klarer de ikke å produsere passende strategier ettersom det krever en nevropsykologisk kompetanse som barn og unge med NLV ikke har utviklet ennå. Det må understrekes, at den mest vanlige feilen som gjøres av skolen, er å overvurdere kapasiteten til barn og unge med NLV med hensyn til å lære og å anvende passende problemløsningsstrategier og teknikker for mestring. De fleste tiltaksprogrammer som er laget for å trene opp barn og unges sosiale ferdigheter, inneholder forslag til problemløsningsmodeller tilpasset deres alder og modenhetsnivå. Noe som anses som svært viktig for at tiltakene skal ha noen god langvarig effekt på barn og unge med NLV. I følge Ogden (2009) er det viktig at det trenes mye på problemløsningsferdigheter og strategier og at de benyttes aktivt på skolen på en slik måte at barn og unge med NLV opplever dem som verdifulle, og at de således kan benyttes i ulike sosiale kontekster. Det er viktig å benytte deres erfaringer og de situasjonene som oppstår i løpet av en skoledag som utgangspunkt for å utvikle problemløsningsferdigheter.

5.4.4 Omsette beslutninger til handling:

Det fjerde trinnet handler i følge Ogden (2009) om å omsette sosiale beslutninger til handling. Det vil si å praktisere sosiale ferdigheter som sosialt kompetent atferd. Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, modellering, øvelser, samtaler og konkrete tilbakemeldinger. Sosial ferdighetstrening kan således bidra til å fjerne sosiale barrierer og kan for mange barn og unge med NLV hjelpe til med å få et godt vennskapelig forhold til sine jevnaldrende. Ogden refererer til Spencer (2003) som deler de sosiale ferdighetene inn i mikro- og

makrososiale ferdigheter. Mikrososiale ferdigheter utgjør grunnelementer i sosiale ferdigheter og bidrar i ulike kombinasjoner til sosial effektiv atferd. Eksempler på slike ferdigheter er non-verbale gester. Ferdigheter som selvhevdelse og selvkontroll er viktige sosiale områder hvor dette er aktuelt. Makrososiale ferdigheter handler om å integrere mikrososiale ferdigheter i strategier for mestring av bestemte situasjoner eller oppgaver, som å gi eller motta en hilsen, starte og avslutte en samtale, be om hjelp, be om å få bli med på eller invitere andre med på en aktivitet, vente på tur, be om unnskyldning eller motta og gi komplimenter.

I følge Ertesvåg (2003) er sosial kompetanse flerdimensjonal og består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Tiltak som iverksettes for å kunne fremme barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse, må tilpasses den enkeltes forutsetninger og den konteksten en ferdes på i skolen (Ertesvåg 2003). Når en skal lære bort sosiale ferdigheter til barn og unge med NLV, må de aktuelle ferdighetene introduseres og diskuteres. Dette bør gjøres verbalt, eventuelt ved hjelp av rollemodeller. Barn og unge med NLV bør få anledning til å komme med alternative løsninger og mulighet til å trene i naturlige situasjoner, og til å diskutere erfaringer de opplever. Ogden (2009) viser til at de sosiale ferdigheter som det fokuseres på, bør gi god mening og ha relevans i ulike miljøer. De bør også ses i relasjon til skolefaglige aktiviteter hvor barn og unge må samarbeide.

5.4.5 Overføring av læring:

Det femte og siste trinnet handler i følge Ogden (2009) om hvordan en skal sikre seg at det som er lært, og at det tas i bruk i situasjoner hvor det er nyttig for barn og unge med NLV, og hvordan ferdighetene kan integreres i deres atferdsregister. Ogden viser til hvordan overføring av læring bør gi praktiseringsmuligheter og tilbakemelding på hvor godt en lykkes. Barn og unge med NLV bør kontinuerlig bli påminnet det de har lært, og bør oppleve at sosialt kompetent atferd etterspørres og bekreftes både i og utenfor skolen. Sosial kompetansestyrking handler på mange måter også om å øke bevisstheten blant foreldre og lærere om hva sosial kompetanse er, og at sosiale ferdigheter blir snakket om og oppmuntret til i hverdagen. En kan også forvente en viss motstand mot å ta i bruk nye ferdigheter. Det er derfor ikke tilstrekkelig å lære barn og unge med NLV det de ikke kan. Motiverende tiltak er nødvendig både når ferdighetene skal læres og benyttes.

Rourke (1995) viser til at det er viktig å legge til rette for at barn og unge med NLV kan trene på å generere og konsolidere innlærte ferdigheter og begreper så direkte, systematisk og variert som mulig. Selv om jevnaldrende ser hvordan en bestemt strategi eller fremgangsmåte gjelder for ulike situasjoner, og/eller hvordan visse prinsipper kan anvendes på en rekke måter, mangler barn og unge med NLV en slik form for generalisering. Barn og unge med NLV trenger ikke kun å bli lært spesifikke ferdigheter ved en trinnvis tilnæringsmetodikk, men trenger at generaliseringsferdigheter også blir undervist på samme måte. Både Teige (2002) og Haugen (2010) viser til hvordan det kan relateres til en vedvarende og utbredt svikt i bedømmelsen av årsak-virkning sammenhenger.

Ogden (2009) trekker frem hvordan det i opplæringen er viktig å tenke gjennom hvordan barn og unge med NLV kan stimuleres til å benytte nye ferdighetene i andre situasjoner enn i klasserommet eller i skolen, slik at ferdighetene etter hvert integreres i deres register av atferd. Thompson (1999) viser til at læreren må tenke helhetlig og langsiktig, og velge arbeidsmåter og metoder som sikrer at de får øvelse i å bruke de nye ferdighetene.

5.5 Sosial-kognitive programmer:

Nordahl (2001) viser til at det har blitt utviklet en rekke programmer for å fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen. De fleste er oversatt og bearbeidet versjoner av programmer utviklet og evaluert i USA. Programmene anses som et vesentlig bidrag i skolens arbeid med å løse sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og emosjonelle utvikling. Benyttet i samsvar med de forutsetninger, prinsipper og tilnæringer for gjennomføring som er nevnt foregående, kan programmene gi gode resultater for å fremme sosial og emosjonell kompetanse for barn og unge med NLV som har et klart behov for systematiske, nivåpassende tiltakstilnærming (Eckhoff 2009). Sørli mfl. (2000) og Nordahl mfl. (2006) viser til rapporten *"Forebyggende innsatser i skolen"* fra Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, og sier at ulike sosial-kognitive programmer har vist svært gode resultater når det gjelder å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, redusere problematferd og styrke læringsmiljøet i skolen. Selv om de ulike programmene ikke er utviklet spesifikt for barn og unge med NLV, har de vist seg å være nyttige for oppbygging av sosial og emosjonell kompetanse, da programmene har mange fellestrekk som samsvarer godt med de spesifikke behovene som har blitt beskrevet ved NLV.

Eckhoff (2009:167) sier at for å fremme sosial og emosjonell kompetanse ”trenger barn og unge med nonverbale lærevansker skreddersydde, nivåtilpassede opplegg”. Generelt anbefales det at programmene blir benyttet i sin helhet for å gi best mulig effekt. Eckhoff henviser derimot til egne kliniske erfaringer gjort gjennom utprøving av tiltak for barn og unge med NLV, og viser til at da hvert program har både sine styrker og begrensninger, kan det være en fordel å benytte enkeltelementer fra de ulike programmene, tilpasset barn og unges spesifikke sosiale og emosjonelle vanskeprofil. Programmene skildrer hvordan sosial og emosjonell utvikling og kompetanse kan tilrettelegges i skolen når det gjelder både innhold og læringsaktiviteter. Ogden (2009) viser til hvordan de ulike programmene har bidratt til å sette sosiale og emosjonelle ferdigheter på dagsorden og dokumenterer slik sett hvilket stort utbytte både barn og unge samt skolen har av slik tilnærming.

Programmer og metoder for å fremme sosial og emosjonell kompetanse, har i følge Ogden (2009:249-250), mange likhetstrekk når det gjelder innhold og læringsaktiviteter. I praksis handler det om: 1) å være oppmerksom på verbale og non-verbale signaler, 2) å være nøyaktig med koding av signalene, 3) sosial perspektivtaking, 4) å bestemme seg for sosiale mål og avveie målkonflikter, 5) å finne frem til alternative løsninger på sosiale problemer og konflikter, 6) å lære seg sosiale ferdigheter av lavere og høyere orden, og 7) å omsette sosiale beslutninger til sosial kompetent atferd. Det handler om en kombinasjon av sosiale og kognitive ferdigheter.

Videre sier Ogden (2009) at opplæringsfasene programmene benytter omfatter: 1) introduksjon av en bestemt ferdighet og læringsmål, 2) undervisning som omfatter spørsmål, definisjon, begrunnelse og utføringstrinn, 3) demonstrasjon der læreren viser positive og negative eksempler eller hovedtrinnene ved bruk av rollespill og diskusjon, 4) utføring med praktiske eksempler, rollespill og tilbakemelding, 5) oppfølging og praktisering der ferdighetene repeteres og barn og unge får hjemmelekser og 6) overføring der en legger vekt på hvordan ferdigheten kan tas i bruk i andre sammenhenger og sammen med andre.

Videre følger en presisering av enkeltmomenter ved tre evidensbaserte sosial-kognitive programmer som erfaringsmessig har vist seg å være svært nyttig i arbeidet med å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV. Et vesentlig poeng med disse programmene er at de gir konkrete og trinnvise føringer både for barn og unge med nonverbale lærevansker og for skolen i henhold til utførelse av tiltak. Det er viktig å

understreke at det finnes mange ulike programmer en også kan benytte seg av, men at jeg i denne oppgaven har valgt å konsentrere meg om de som har vist best dokumentert effekt.

5.5.1 Steg for steg:

”Steg for steg” er opprinnelig et program utviklet av Committee for Children (Beeland 1991) under tittelen ”*Second Step*” - a violence prevention curriculum. Den er oversatt og tilrettelagt av Nasjonalforeningen for folkehelsen, men overtatt av Prososial- senter for sosial og emosjonell læring. ”Steg for steg” presenteres som et undervisningsopplegg med hovedmål i å øke barn og unges sosiale kompetanse, og legger således mindre vekt på å redusere impulsiv og aggressiv atferd enn den amerikanske utgaven. Det er tre programversjoner for henholdsvis barnehager, 1.-4. trinn og 5.-7. trinn i grunnskolen (Ogden 2009). Den tar for seg tre hovedområder (Eckhoff 2009:168):

- *Empati*: definert som det å vise innlevelse, medfølelse, omtanke og respekt for andres følelser, ta andres perspektiv og synspunkter.
- *Impulskontroll*: definert som metode for problemløsning i sosiale situasjoner, trene på sosiale ferdigheter.
- *Mestring av sinne*: definert som å kjenne igjen signaler for hvordan sinne føles, legge merke til hva som gjør en sint, lære seg teknikker for å dempe/kontrollere sinne.

Eckhoff (2009) og Ogden (2009) viser til spesielle trekk ved ”Steg for steg” som er godt egnet for barn og unge med NLV. For eksempel er kjernen i programmet et oversiktlig visuelt stimulusmaterieil med tydelige, klare svart/hvitt-bilder i A3-format uten forstyrrende bakgrunn, med reflekterende fortellinger fra sosiale hverdagepisoder/ situasjoner. På baksiden av bildene er det sosiale temaer som er knyttet til det enkelte bilde, supplert med trinnvise anvisninger. I tillegg til oversiktlig bilder finnes det plakater med trinnvise punkter for problemløsning og kontroll av sinne knyttet til blant annet leksjonene innenfor empati, impulskontroll og mestring av sinne. Video/DVD, CD og ”dukke” (for yngre barn) er en del av opplegget, som supplement til bilder og plakater.

Øving i problemløsning er en egen ”modul” i programmet Steg for Steg, som vil være egnet å benytte på barn og unge med NLV. Programmet vektlegger verbal høyttenkning, hvor barn og unge med NLV får øvelser i verbal ”selvinstruksjon” og ordsetting. Det innebærer en trening i fleksibel sosial problemløsning som barn og unge med NLV kan anvende i situasjoner med

uenighet eller konflikt. Mange barn og unge med NLV vil også ha god nytte av sinnekontroll i ”Steg for steg”. De vil trenge hjelp til å trekke ut sentrale aspekter og se situasjonen fra andres synsvinkel (Eckhoff 2009).

5.5.2 Social Skills Intervention Program (SSIP):

Gresham og Elliott (1990) har forsket på sosial kompetanse og mener at den sosiale ferdighetsopplæringen kan forbedres dersom intervensjonene er bedre tilpasset barn og unges ferdighetsmangler og hvis en etablerer en bedre sosial kontekst for opplæringen. Med dette som utgangspunkt utviklet de en modell som både har et kartleggingsverktøy i spørreskjema-format (Social Skills Rating System, herved forkortet SSRS) og et intervensjonsprogram basert på denne kartleggingen (Social Skills Intervention Program, herved forkortet SSIP). Deres modell skiller mellom 1.) *interpersonlige ferdigheter*, der det handler om å akseptere autoriteter, kunne snakke med andre og samarbeide, 2.) *det personlige området*, der det handler om å kunne uttrykke og utvikle positive følelser til seg selv, og 3.) *oppgaveorienterte ferdigheter*, som handler om det å arbeide selvstendig, fullføre oppgaver og følge instruksjoner. De har identifisert fire ulike sosiale ferdighetsdimensjoner som er viktige i sosiale utviklingsoppgaver (Eckhoff 2009). De fire sosiale ferdighetsdimensjonene er (Eckhoff 2009:170):

- *Samarbeid*: definert som det å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder.
- *Selvhevdelse*: definert som å hevde egne meninger og rettigheter på positive måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress.
- *Ansvarlighet*: definert som det å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for andres eiendeler og arbeid.
- *Empati*: definert som det å kunne se ting fra andres perspektiv.

Gresham og Elliott (1990) har utformet SSRS/SSIP til å ha en klar og logisk sammenheng mellom kartlegging og intervensjonsprogrammet. En systematisk kartlegging gjennom SSRS gjør det lettere å prioritere mål og tiltak i SSIP. Videre kan SSRS benyttes som evalueringsmetode (måle effekt av tiltak, for eksempel i evaluering av IOP eller sosial læreplan). SSIP er egnet for barn fra 1. til 10. trinn, i tillegg til barnehage 3-5 år, og inneholder

konkrete pedagogiske treningsprogrammer for til sammen 43 sosiale ferdigheter. SSRS og SSIP egner seg godt til å få innblikk i og bygge opp sosial kompetanse hos barn og unge med NLV, i likhet med andre vanskegrupper.

Eckhoff (2009) trekker videre frem hvordan de fleste sosiale ferdighetene i SSIP medfører en dialog eller situasjon mellom to personer basert på beskrivende, muntlige, strukturerte, trinnvise prosedyrer, en metodikk hvor barn og unge med NLV får anvendt sin verbale styrke for å fremme tenkning. I tillegg får de satt ord på sine tanker under hele handlingsprosessen.

Læreren demonstrerer (modellerer) hvordan det konkret kan gjennomføres. Deretter øver barn og unge gjennom rollespill. Ferdighetene bør også øves i varierte situasjoner. Eckhoff (2009: 172) viser til en situasjon som for eksempel kan være: Du har lyst til å delta i en prosjektgruppe i samfunnsfag, et fag hvor du har gode faktakunnskaper. *Hva kan du gjøre for å bli med i gruppen?* En annen situasjon kan være: *”Du går til datarommet og ser at flere i klassen spiller dataspill. Du er god i slike spill, og du ønsker å delta. Hva kan du si og gjøre for å bli med?”* Øvelsene følges opp gjennom å repetere ferdigheten med å jevne mellomrom, og ved å gi hjemmearbeid, hvor det oppmuntres til å prøve ut ferdigheter i ulike situasjoner i fritiden. Kliniske erfaringer gjort med dette programmet har vist seg som svært nyttig for barn og unge med NLV.

5.5.3 Aggression Replacement Training (ART):

Aggression Replacement Training (herved forkortet ART) er et multimodalt program som tar for seg sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering. Eckhoff (2009) og Ogden (2009) viser til hvordan programmet er benyttet med gode resultater i mange land, inklusiv Norge. Programmet er utviklet av Goldstein mfl. (2001). Goldstein mfl. (1998) hevder at for at et sosial-kognitivt treningsprogram skal være effektivt, må det også inneholde *en moralsk komponent eller verdikomponent*. Barn og unge med NLV har som regel god hukommelse for det som blir hørt eller sagt, og de lærer fort verdier som åpenhet, toleranse, omsorg, respekt, ærlighet, kjærlighet og etikk – rett og galt. Mange har imidlertid vansker med å oppfatte essensen i verdiens betydning, på grunn av manglende moralsk begrepsforståelse, abstraksjons- og/eller resonneringsevne. Eckhoff (2009) viser således til viktigheten av å tilpasse verdier og sosiale erfaringer til deres tankemønstre, forforståelse og modenhet. Metoden ART bygger på tre hovedkomponenter (Eckhoff 2009:173):

- *Strukturert sosial ferdighetstrening*: ”Skillstreaming”, atferdskomponenten.
- *Sinnekontroll – trening*: ”Anger Control Training”, den emosjonelle komponenten.
- *Moralsk resonnering*: ”Moral reasoning training”, den kognitive komponenten.

Strukturert ferdighetstrening er spesielt utviklet for blant annet å fremme sosiale ferdigheter og mestring av interpersonlig stress. Den består av fire deler; modelløring, rollespill, tilbakemeldinger og trening for overføring av læring (Ogden 2009). Ogden viser til at flere av ART sine hovedmomenter har vist seg å være til stor hjelp for barn og unge med NLV. ART har vist seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av uhensiktmessig atferd hos barn og unge i alderen 12-20 år. Med alderstilpassede opplegg ut fra enkelte barn og unges sosiale forståelse kan prinsippene også benyttes for yngre barn i førskolealder. Eckhoff (2009) viser til ulike eksempler på grunnleggende prososiale ferdigheter som det kan trenes systematisk på, slik som å lytte aktivt, ta initiativ til samtale, presentere seg for nye mennesker, hevde sine rettigheter og takle å bli holdt utenfor – mye av den selvhedsestretningen som en del barn og unge med NLV kan ha spesielt utbytte av.

De tre programmene vil gi gode og positive resultater for barn og unge med NLV så lenge skolen følger de anbefalte implementeringsstrategiene som går over tid. Det vil kreve en del av læreren. Det er derfor viktig at det er andre på skolen som har hovedansvaret for implementering og oppfølging av programmet, slik at læreren kan få støtte når en måtte trenge det. I tillegg kan en få hjelp og veiledning fra pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT).

5.6 Psykososial tilnærming:

Barn og unge med NLV har en sårbarhet for sosiale og emosjonelle vansker som kan utvikle seg til psykopatologi. Denne sårbarhetsfaktoren, og kumulativ erfaring av nederlag og gradvis erkjennelse av å være annerledes i sosiale sammenhenger, kan utvikle en sterk manglende tro på seg selv. I følge Eckhoff (2009) vil barn og unge med NLV ha nytte av et opplegg som i stor grad vektlegger muntlig ekspressiv dialog, og som tydeliggjør andres perspektiv. Følgende viser jeg til ulike tilnærminger som kan hjelpe barn og unge med NLV.

5.6.1 Utviklingssamtale i skolen:

Barn og unge med NLV vil ha et sterkt behov for å kunne samtale i et forståelsesfullt og aksepterende læringsmiljø til fastsatt tid og sted i skolen, slik at de kan få pratet ut om opplevelser de ikke får delt med sine jevnaldrende. Eckhoff (2009) viser til at slike samtaler kan hjelpe barn og unge med NLV til ny innsikt og forståelse av situasjoner de opplever. Det kan gi dem et utvidet perspektiv over sosiale situasjoner og emosjonelle forhold som har oppstått. Samtalen bør gjennomføres av en stabil lærer som barn og unge med NLV har god tillitt til, som har god kunnskap om deres spesifikke funksjonsprofil. Læreren kan hjelpe dem med å sette ord på sine styrker, begrensninger og særegne vansker. Hovedmålet bak en slik utviklingssamtale vil være å knytte sosiale og emosjonelle erfaringer til det språklige (Eckhoff 2009).

I lærens observasjoner og jevnlig evalueringer vil det være svært sentralt å styrke barn og unges motivasjon og selvbilde. Det blir viktig å sette ord på fremgang, hva de konkret mestrer bra og generelt vise ulike muligheter. Det vil stille krav til at barn og unge med NLV må reflektere og å se seg selv i lys av andre. Det er viktig å benytte systematiske atferdsregulerende metoder, inklusiv bruk av systematisk ros og anerkjennelse, belønninger og ha fokus på deres sterke sider og evner for å endre og vedlikeholde positiv atferd (Eckhoff 2009).

5.6.2 Individualterapi:

Individualterapi er den vanligste form for samtaleterapi, hvor barn og unge med NLV sammen med terapeuten arbeider i en prosessorientert samtaleform hvor fokuset er på hele individet og ens tanker og følelser (Palombo 2006). Dette gjøres ikke i skolen, men kan på mange måter hjelpe til å fremme tiltakene i skolen. Mange stiller seg skeptisk til og har dårlig erfaring med tradisjonell individualterapi for barn og unge med NLV på grunn av deres manglende innsikt og selvrefleksjon. I de få avsnittene Rourke (1989,1995) refererer til psykodynamisk individualterapi, beskriver han de uheldige konsekvensene barn og unge med NLV kan få av å gå i terapi. Rourke viser til at barn og unge med NLV har, slik nevnt foregående, vansker med å "se" seg selv og reflektere omkring sine egne vansker (anosognosi). Det godt verbale overflatespråket er med på å kamuflere tilpasningsvanskene

som mange med NLV møter i hverdagen. Dette kan medføre at terapeuten overvurderer og kan støtte barn og unge i helt urealistiske planer og ønsker.

Videre viser Urnes (2009:201) til Rourkes (1989) kliniske eksempler på forverring av vanskene på grunn av individualterapi:

”Utvikling av sterk motoverføring hos terapeutene på grunn av liten terapeutisk fremgang og manglende respons og rigiditet hos den som er i behandlingen, kan bli et uheldig mønster i terapien, dersom terapeuten ikke kjenner godt nok til særtrekkene ved nonverbale lærevansker og forstår og tar hensyn til dette.”

Det er imidlertid viktig å understreke at *tilpasset individualterapi* kan være nyttig for barn og unge med NLV, men da sammen med de øvrige tiltakene. Siden barn og unge med NLV er sårbare for utvikling av psykopatologi, samt at mange opplever mobbing, utgjør et behov for terapi. Spesielt for ungdom med NLV. Dessverre er det få som vet om syndromet NLV. Baker og Baker (1996) og Palombo (2006) representerer noen få klinikere som med en psykodynamisk orientering har klart å integrere og ta hensyn til de nevropsykologiske karakteristikkene barn og unge med NLV utviser. Urnes (2009) trekker frem hvordan de representerer en nyere retning innenfor den psykodynamiske tradisjonen, der både teorigrunnlag og praksis knyttet opp mot empiri fra generell utviklingspsykologi.

Faktorer som burde stå i fokus i individualterapien er hvordan barn og unge med NLV opplever angst og depresjon da de misforstår sosial kommunikasjon med andre. I følge Haugen (2010) bør barn og unge med NLV bli mer kjent med sine egne følelser og følelsesreaksjoner. Prosessen med å identifisere og navnsatte vonde og vanskelige følelser kan være belastende for mange, og terapeuten bør derfor være godt forberedt. En annen målsetting bør være å utvikle forståelse for at andre kan ha ulike perspektiver og ruste barn og unge med NLV til å mestre. Urnes (2009) viser til at bruk av ulike metaforer for å ”eksternalisere” problemer burde unngås da barn og unge med NLV gjerne tolker det bokstavelig og vil forvirrende dem. Terapeuten må derfor være konkret og tydelig i sitt arbeide.

5.7 Mobbeforebyggende intervensjon:

Barn og unge med NLV fremstår som svært sårbare ovenfor sine jevnaldrende på grunn av sine sosiale og emosjonelle vansker. Kombinasjonen av kommunikasjonsvansker, sosial

forståelsesvansker, sosial ubehjelpelighet og følelsesmessig sårbarhet gjør at de er lite selvhverdende, og kan lett innta en uheldig negativ sosial rolle som ofte fører til konsekvenser i form av plaging, trakassering og andre former for mobbing (Eckhoff 2009). Olweus (1992:17) definerer mobbing slik: "*En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer*". En viktig forutsetning for å motvirke og forebygge mobbing for barn og unge med NLV, er å fremme sosial og emosjonell kompetanse i et sosialt tilrettelagt miljø.

I følge opplæringslovens § 9a-3 har alle barn og unge individuell rett til ikke å bli utsatt for mobbing. Eckhoff (2009) viser til at skolen har en handlingsplikt for å forebygge og avdekke all slags form for mobbing og løse mobbesituasjoner. For barn og unge med NLV, er det av stor betydning hvordan skolen prioriterer normer og verdier, deriblant det sosiale miljøet mellom de ansatte, klasseledelse, relasjonene mellom barn/unge og lærer i klassen, og holdninger blant foresatte. Det er viktige komponenter som en må ta hensyn til ved utvelgning og tiltrettelegging av forebyggende tiltak, for å hindre mobbing og annen negativ utvikling på den enkelte skole.

Etter initiativ fra barneombudet ble det i 2002 utarbeidet et manifest mot mobbing med mål om *et mobbefritt skolemiljø*. Som følge av dette har mobbeforebyggende programmer og tiltaksmodeller for å bekjempe og avdekke mobbing blitt tatt i bruk i norske skoler de siste årene (Eckhoff 2009). Programmene tar utgangspunkt i både skole-, klasse- og individnivå. På skolenivå omfatter tiltakene blant annet studiedag om mobbing, spørreskjema, bedre og synligere inspeksjon i skolegård og økt inngripping i friminutter. På klassenivå omfatter tiltakene blant annet klasseregler mot mobbing, klasseråd og enkelt samtaler. På individnivå omfatter tiltakene alvorlige samtaler med mobbere og mobbeofre, samtale med foreldre og innblandede, og hjelp og støtte til mobbeofre (Olweus 1992). Tre norske programmer er evidensbaserte dokumentert å gi gode resultater for barn og unge med NLV:

- *Olweus-programmet*, utviklet ved HEMLI-senteret ved Universitetet i Bergen.
- *ZERO SAF*, utviklet av Senter for atferdsforskning.
- *Respekt Oslo*, utviklet av Senter for atferdsforskning.

Målet med de ulike mobbeforebyggende programmene er å redusere eller fjerne mobbing både i og utenfor skolemiljøet, noe som vil kunne beskytte barn og unge med NLV. Eckhoff

(2009) trekker frem hvordan skolen ikke behøver å benytte de mobbeforebyggende programmene i sin helhet, men heller tilpasse dem fleksibelt etter ulike problemsituasjoner som oppstår, eller etter hva slags avdekking eller forebygging som det er ønskelig å prioritere. For eksempel kan mobbeforebyggende innsats på individnivå bli utført annerledes enn på klassenivå. Mobbeforebygging vil også være kvalitativt helt annerledes, avhengig av hva slags type mobbing det er nødvendig å ha spesielt fokus på. Derfor vil det i praksis være en fordel å benytte de ulike elementene og metodene på en fleksibel måte ved å velge ut noen og prioritere bort andre.

Avsluttende kommentar:

Det er svært viktig å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV, men samtidig er det krevende og vanskelig. De sosiale og emosjonelle vanskene hos barn og unge med NLV har som regel utviklet seg over lang tid, og tiltakene og progresjonen av disse vil derfor ta tid. I lys av dette er det viktig at skolen må tenke et langsiktig tidsperspektiv ved innføring og utføring av tiltak. For å belyse forskningsspørsmålet har jeg sett på hvordan sosiale og emosjonelle kompetanse hos barn og unge med NLV ligger i en multimodal tilnærming med et helhetlige lærings- og miljøtiltak. Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse bør integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt. Slik jeg ser det, bør muligheten for sosial og emosjonell mestring og kompetanse samt utvikling av god selvfølelse, gå igjennom som en rød tråd i alle tiltak for å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV. Dette sikres best ved å forstå og sette seg godt inn i den enkeltes sosiale og emosjonelle funksjonsprofil, for deretter å bygge opp deres selvinnsett gjennom å utnytte deres sterke funksjoner maksimalt. Metodikken og tilnærmingene fra de overnevnte prinsippene og programmene anses som svært viktig for å kunne fremme sosiale og emosjonell kompetanse hos barn og unge med NLV. Systematiske prinsipper, strategier og metoder satt i et system for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, anses som helt nødvendig. Imidlertid er programmene også gode for jevnaldrende ved at en fremmer et godt lærings- og skolemiljø. Alle barn og unge kan i utgangspunktet dra nytte av opplæringen for å utvikle og fremme sosial og emosjonell kompetanse. Tiltak og behandling som ble presentert kan utvides og/eller tilpasses individuelt ut fra den enkeltes sosiale og emosjonelle funksjonsprofil. Til tross for at

tiltakene kan virke svært så krevende for skolen, er det viktig å understreke at mange av tiltakene inngår og utøves allerede som en del av skolens pedagogisk ideologi for inkluderende og individuell tilpassning, og anses derfor ikke som uoverkommelig å innføre og utføre. Utfordringen ligger derimot i hvordan en kan sikre varige læringsresultater for barn og unge med NLV slik at det som læres tas i bruk i nye og komplekse situasjoner.

6 Avslutning:

Etter å ha arbeidet med temaet nonverbale lærevansker over en lengre periode, har jeg fått en dypere forståelse og kunnskap om hvor livsgjennomgripende de sosiale og emosjonelle vanskene hos barn og unge med nonverbale lærevansker kan være, forutsatt at de ikke får den hjelp de så sårt trenger.

Jeg har med denne oppgaven hatt som formål å gi innsikt i hvordan en bør forstå og imøtekomme barn og unge med nonverbale lærevansker og deres sosiale og emosjonelle behov, samt deres behov for god og målrettet tiltak for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse, og samtidig unngå utvikling av sosial og emosjonell patologi. Slik jeg ser det, er dette også ”konklusjonen” på hvordan man kan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

Jeg har gjennom mine forskningsspørsmål prøvd å belyse problemstillingen: *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker?* Det er svært lite publisert norsk litteratur om nonverbale lærevansker. Det er ulike grunner til dette: Nonverbale lærevansker er lite kjent blant skolen og fagfolk generelt, forekomsten er ”lav”, vanskene kan betraktes å tilhøre det nevropsykologiske fagområdet, nonverbale lærevansker er ingen offisiell diagnose eller så kan det være mulig at vanskene blir beskrevet som frittstående områder og derfor ikke samlet til en lærevanskegruppe knyttet til dysfunksjonelle nonverbale prosesser.

Siden nonverbale lærevansker utgjør en betydelig utfordring for skolen og fagfolk i hjelpeapparatet i henhold til forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling anser jeg det som viktig å ha en *helhetlig forståelse* for det nonverbale lærevanskebildet, så vel som for deres sosiale og emosjonelle vansker. Oppgaven bør ses på som en psykoedukativ innføring for forståelse av hvordan en kan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

Grunnskolen skal i samarbeid med hjemmet bistå med barn og unges utvikling. Sosial og emosjonell kompetanse er en viktig del av denne utviklingen. Grunnskolen er den sosiale læringsarenaen hvor barn og unge med nonverbale lærevansker tilbringer mye tid og hvor deres sosiale og emosjonelle vansker er størst. Skolen må derfor i samarbeid med hjemmet, hjelpe barn og unge med nonverbale lærevansker inn i konstruktive sosiale

utviklingsprosesser. Skolen med dens inkluderende ideologi, spiller således en viktig rolle i forhold til sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker, jf. Kunnskapsløftet. Tidlig gjenkjennelse sammen med forståelse, diagnostikk, tiltak og behandling vil på mange måter være nøkkelen til sosiale og emosjonell kompetanse og forhindre at en utvikler sosial og emosjonell patologi (psykopatologi). Tiltak og behandling som fremmer sosial og emosjonell kompetanse, har jeg i denne oppgaven valgt å bygge på et teoretisk og metodisk fundament.

Rourkes (1989) forskningstradisjon, som oppgaven på mange måter tar sitt utgangspunkt i, binder sammen flere fagområder som gir god kunnskap og forståelse om betegnelsen nonverbale lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Teorier om hjernens funksjon og nevropsykologi samt nevropsykologiske og pedagogiske metoder knyttes sammen. Kognitive funksjoner og lærevansker studeres i et utviklingsperspektiv, og ses i sammenheng med den sosiale og emosjonelle utviklingen og risikoen for å utvikle psykopatologi. På grunn av manglende forståelse for nevropsykologi kan det være noe forvirrende å trekke ut essensen i Rourkes litteratur. Imidlertid finner jeg at mange fagfolk utfyller Rourke både innenfor hans teori og tiltakstilnærming. Det gjør det lettere å sette seg inn i Rourkes forskningstradisjon.

Sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med nonverbale lærevansker er vanskelig å omtale som én distinkt gruppe, ettersom atferden vanskene gir utslag i er så varierende, årsaksbilde så komplekst og løsningene så individuelle. Et sentral spørsmål for barn og unge med nonverbale lærevansker er ”årsaksbildet”. Dersom en kan forstå kompleksiteten rundt ”årsaksbildet”, er det lettere å finne adekvate tilnærminger og tiltak for å fremme sosial og emosjonell kompetanse. Jeg synes det er viktig å understreke at det er summen av den enkeltes nevropsykologiske styrker og vansker, som sammen bør utgjøre valg av tilnærminger og tiltak i arbeidet med å fremme sosial og emosjonell kompetanse i grunnskolen, da det er stor spredning i henhold til evne- og funksjonsnivå og årsaks- og effektforhold.

En av de største utfordringene for barn og unge med nonverbale lærevansker i grunnskolen, er at de blir møtt med altfor store krav i forhold til det de klarer å mestre. Deres sterke side, den verbale evne, kan kamuflere deres vansker slik at vanskene ofte blir usynlige og/eller misforstått. Overvurdering av deres evner og urealistiske krav fører til pågående stressituasjoner og nederlagsopplevelser. I tillegg vil mange barn og unge med nonverbale lærevansker ha urealistiske krav og forventninger til hva de selv skal kunne mestre, og derfor

fortsetter å stille seg i situasjoner som gir dem opplevelser av nederlag. De mangler en generell forståelse av egne vansker, som Rourke (1989) kaller for ”anosognosi”. Når det viser seg at barn og unge har nonverbale lærevansker, er det således viktig at en stiller realistiske krav ut fra deres forutsetninger og behov.

Muligheter for å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker, er basert på relevant stimulering for å forhindre nederlag og nederlagenes konsekvenser i form av tapt selvtillit, fravær av motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer. Når en legger til rette for læringssituasjoner der barn og unge med nonverbale lærevansker lykkes med å lære, bygges deres selvtillit og selvilde positivt opp. I tillegg utvikles og utgjør et positivt sosialt og emosjonelt samspill, de aksepterende betingelsene som suksessopplevelser utløper fra. Slike mestringserfaringer medvirker til ”sosial og emosjonell robusthet” som gjør det lettere å takle eventuelle nederlag og forhindre utvikling av psykopatologi.

De siste årene har det vært god pedagogikk å bygge på barn og unges sterke funksjoner uten å måtte gå utenom eller kompensere for deres vansker. Dette er en viktig innfallsvinkel for å kunne bevare barn og unges motivasjon, noe som er nødvendig for å kunne etablere ny læring som meningsfull. Ved å trekke frem litteratur om mestring i møte med sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge med nonverbale lærevansker, har jeg prøvd å vise til hvordan det å tilrettelegge mestringsopplevelser fremfor pågående stress- og nederlagsopplevelser kan påvirke muligheten for å fremme sosial og emosjonell kompetanse i grunnskolen. For barn og unge med nonverbale lærevansker er det et mer realistisk mål at de skal klarer å takle stress- og nederlagsopplevelser enn å skulle løse problemene bak stresset, da ikke alle vansker kan løses eller mestres. Utvikling av gode mestringsstrategier er det beste alternativet for barn og unge med nonverbale lærevansker for å benytte sine styrker i møte med vansker og utfordringer.

For å kunne fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker burde man ta utgangspunkt i en multimodal tilnærming; et helhetlig lærings- og miljøtiltak. Det vil si at tilrettelegging og tiltak for sosial og emosjonell kompetanse bør integreres i hele grunnskolens faglige virksomhet og arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt. Det vil ikke kun være til fordel for barn og unge med nonverbale lærevansker, men også til fordel for alle i det psykososiale læringsmiljøet. I Opplæringsloven

§ 9a-1 om generelle krav står det at alle barn og unge i skolen har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Veileder for utvikling av sosial kompetanse 2007). Jeg vil derfor anse at slike tiltak vil kunne være med å understøtte opplæringslovens hensikt.

Muligheter for mestringsopplevelse og utvikling av god selvfølelse bør gå som en rød tråd gjennom all stimulering. Den overordnede tiltaksplanleggingen for barn og unge med nonverbale lærevansker bør være å gi dem alternative måter å forstå, tolke og samspille sosialt med omgivelsene ut i fra en språklig innfallsvinkel. Innlæringsmetodene bør skje trinnvis. Skjer det for mye på en og samme gang, blir bearbeiding av informasjon vanskelig. Det er viktig at en går inn på detaljer og det konkrete før en går over til det sammensatte, helheter og det abstrakte. Når en skal tilrettelegge bør dette skje på bakgrunn av hva de gjør framfor hva de sier, da deres verbale språk kan kamuflere deres grunnleggende forståelsesvansker. Oversiktighet, plan og struktur anses som svært viktig. Tid, sted, med hvem og hva som skal gjøres er viktig å fastsette. Trening i de ulike sosiale og emosjonelle ferdighetene som *sosial persepsjon, perspektivtaking, sosial problemløsning, omsette sosiale beslutninger til handling og overføring av læring* anses som viktig i arbeid med å fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med nonverbale lærevansker.

Det har de siste årene blitt utviklet en rekke programmer for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Programmer for sosial ferdighetsopplæring har i økende grad blitt benyttet i norske skoler. De fleste er oversatt og bearbeidet versjoner av programmer utviklet og evaluert i USA. De ulike programmene skildrer hvordan sosial og emosjonell utvikling og kompetanse kan tilrettelegges i skolen når det gjelder både innhold og læringsaktiviteter for barn og unge med nonverbale lærevansker. I tillegg gir de konkrete og trinnvise føringer både for barn og unge med nonverbale lærevansker og for skolen i henhold til utførelse av tiltak.

Det er ikke lett å finne publiserte norske studier av tilrettelegging i skolen for barn og unge med nonverbale lærevansker. Teorien jeg har benyttet i denne oppgaven har derfor blitt noe snevert, i mangel på norsk litteratur. En del av litteraturen om sosiale og emosjonelle tiltak jeg har valgt å benytte, er ikke spesifikt rettet mot nonverbale lærevansker, men da de er komplementære med de angitte tiltakene som blir beskrevet i litteraturen om nonverbale lærevansker, har jeg ansett dem som svært aktuelle. Å trekke konklusjoner av de anbefalte

tiltaks egenhet eller effekt er vanskelig. Jeg har måttet forhold meg til de få studier som har blitt gjort og som sier at de benyttede tiltakene har vist dokumentert effekt for barn og unge med nonverbale lærevansker, med utgangspunkt i vansker hos barn og unge med liknende karakteristiske trekk og komorbiditet, som Asperger syndrom. Ved at betegnelsen nonverbale lærevansker blir mer kjent i Norge, håper jeg at norske studier om det nonverbale lærevanskebildet vil øke.

Rammebetingelsene i skolen har med årene forandret seg i takt med at undergrupper av lærevansker har blitt postulert. utfordringene for lærere har dermed blitt atskillig større på lik linje med kravet til at læreren skal henvise og hjelpe barn og unge med ulike former for vansker. På mange måter legger en det opp til lærerens "skjønn" av hva han eller hun selv anser som "vansker". Dette øker sannsynlighet for at barn og unge med nonverbale lærevansker med sine "usynlige" vansker ikke blir oppdaget før de sosiale og emosjonelle vanskene har utviklet seg til det som skolen definerer som *problematferd*, gjerne i form av utagerende karakter i mangel på en hensiktsmessig løsning. Konsekvensene kan hos barn og unge med nonverbale lærevansker oppleves som sinneutbrudd, isolasjon, tristhet og psykosomatiske plager. Forskning gjort av blant annet Rourke (1989), Voeller (1995), Denckla (1993) og Little (1999) har vist til at dette er medvirkende faktorer som øker sannsynligheten for at de utvikler psykopatologi som angst og depresjon, og vil vegre seg for å gå på skolen.

Til tross for at nonverbale lærevansker er et relativt nytt og lite kjent begrep i Norge, har det internasjonalt blitt viet betydelig interesse i mer enn 20 år, både innenfor forskning og i forbindelse med kliniske utredninger og behandling av barn og unge. Hovedgrunnen er at det finnes en manglende konsensus om innholdet i betegnelsen nonverbale lærevansker, ettersom betegnelsen for mange er uklart og derfor vanskelig å få tak på. Det er mange ulike fagfolk som innenfor det nonverbale lærevanskebildet har kommet med ulike styrke- og vanskekatogier for nonverbale lærevansker, i håp om å operasjonalisere betegnelsen. Dette har både fordeler og ulemper, da nonverbale lærevansker settes mer i fokus, men samtidig kompliseres betegnelsen ytterligere.

Skal en vurdere om barn og unge har betegnelsen nonverbale lærevansker er det mer naturlig og korrekt å snakke om identifisering enn diagnostisering. Dette har sammenheng med at nonverbale lærevansker ikke er nedtegnet som en diagnose i diagnosemanualene DSM IV

eller ICD 10. Mange foreldre har uttrykt et behov for nonverbale lærevansker som en diagnose. Deres oppfatning er at om barn og unge får en diagnose, vil skolen og fagfolk tidligere gjenkjenne deres behov og starte tilretteleggingen deretter. Den mest sentrale og omstridte diskusjonen innenfor forskning pr dags dato er om betegnelsen bør få være en diagnose. Det blir kontinuerlig arbeidet med å få nonverbale lærevansker som en diagnose. Tiden vil vise om den får gjennomslag. Det er imidlertid uheldig at en må sette et ”diagnosestempel” for at foreldre til barn og unge med nonverbale lærevansker skal føle seg møtt med forståelse og god nok tilrettelegging. Det virker som at dette er en uheldig virkning som følge av at en i dag har altfor lite kunnskap og forståelse om nonverbale lærevansker, og som følge av dette ikke henviser barn og unge tidlig nok til pedagogisk-psykologisk rådgivningstjenste (PPT) eller legge til rette for tiltak og kompetanseheving ut fra deres forutsetninger og behov. På mange måter føler jeg dette bekrefter viktigheten av økt kunnskap og forståelse om nonverbale lærevansker.

Litteraturliste:

- Andresen, B. G., Pons, F. og de Rosnay, M. (2010): *Emosjonell kompetanse hos små barn I: Kvello, Ø (red). Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Befring, E. og Tangen, R. (red) (2004): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buron, K., & Curtis, M. (2004): *The Incredible 5-Point Scale: Assisting students with ASD in understanding social interactions and controlling their emotional responses*. Shawnee Mission, Kan.: Autism Asperger Publishing Co.
- Dobrowolski, P. S.: *Pragmatics: The road to social competency*. Hentet fra: <http://www.nldline.com/newpage11.htm> (25.02.2011)
- Eckhoff, G. og Handorff, J.A (2004): *Nonverbale lærevansker (NLD). Kjennetegn, utredning og pedagogiske hjelpetiltak*. Statped Skriftserie nr 20. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Eckhoff, G. og Hodne, T. (1998): *Ikkespråklige vansker. Utredning og tiltak*. Statped Småskriftserien nr 3 Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Endrerud, T. (2003): *Atferds- eller samspillsvansker: sett i et økologisk systemperspektiv I: serien Rapporter (Høgskolen i Buskerud) nr 39*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud
- Gjærum, B., Grønholt, B. og Sommerchild, H. (red) (2001): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (red) (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (red) (2010): *Nonverbale lærevansker I: Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Lazarus, R.S. og Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S (1991): *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.

Mamen, M (2007): *Understanding nonverbal learning disabilities: a common-sense guide for parents and professionals*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Masterpasqua, F. (1989): *A Competence Paradigm for Psychological Practice*. American Psychologist, 44, 1366-71.

Molenaar-Klumper, M. (2002): *Non-verbal learning disabilities. Characteristics, diagnosis and treatment within an education setting*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.

Nordahl, T. (2001): *Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4. 2001:337–349.

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., og Rørnes, K. (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Rapport 3. Oslo: BVU.

Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Olweus, D (1992): *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva skal vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Palombo, J. (2006): *Nonverbal learning disabilities: a clinical perspective*. New York: W.W. Norton.

Plessen, K.J. og Kabicheva, P. (2010): *Hjernen og følelser – fra barn til voksen*. Tidsskrift for den norske legeforening nr 9. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/1973347> (01.03.2011)

Rourke, B.P. (1989): *Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model*. New York: The Guilford Press.

Rourke, B.P. (1995): *Syndrome of nonverbal learning disabilities: neurodevelopmental manifestations*. New York: The Guilford Press.

Rutter, M. (red) (2008): *Rutter's Child and adolescence Psychiatry (Fifth Edition)*. Oxford: Blackwell Publishing.

Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.

Statped nr 4/06: *Hva er det med ungen vår?* Artikkel hentet fra: http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Statped/Felles/Informasjonsbladet%20Statped/Statped_04061MB.pdf. (25.02.2011)

Stette, Ø. (2003): *Elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø: rettigheter etter nytt kapittel 9a i opplæringsloven 2003 - grunnskole og videregående skole: gjelder fra 01.04.2003*. Opplæring og utdanning i Norge. Oslo: Pedlex.

Sørli, M-A (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglig kompetanse og selvoppfatning*. NOVA Rapport 98:12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet ” Skole og samspillsvanser”. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sørli, M-A., Brunstad, P., Egeland, O., Samdal, N. og Bø, O. (2000): *Rapport 2000: vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet.

Tanguay, P. (2002): *Nonverbal learning disabilities at school: educating students with NLD, Asperger Syndrome and related conditions*. London: Jessica Kingsley.

Teige, T.S. (2002): *Nonverbale lærevansker I*: Gjærum, B. og Ellertsen, B. (red). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendahl Norske Forlag.

Tetzchner, S. von (2001): *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Thompson, S. (1995): *Nonverbal Learning Disorders – An Introduction*.

Hentet fra: <http://www.nldontheweb.org/nldadvancedreading/nld.html> (20.01.2011).

Thompson, S. (1999): *Neurobehavioral Characteristics Seen in the Classroom - Developing an Educational Plan for the Student with NLD*. Hentet fra: <http://www.nldline.com> (20.01.2011).

Urnes, A-G. (2002): *Ikke-verbale lærevansker. Om de misforståtte barna med verbale styrker og usynlige kommunikasjonsvansker*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk. Årgang 80-2002/2-3.

Urnes, A-G. og Eckhoff, G. (2009): *Nonverbale lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2007): *Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen*.

Hentet fra: http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf (01.02.2011).