

Fleksibilitet vs. struktur

Et enten – eller eller både – og?

Elever med ulike atferdsmessige, sosiale eller emosjonelle vansker trenger ofte struktur, oversikt og forutsigbarhet for å kunne nyttiggjøre seg undervisningen.

Dette betyr at aktiviteter må være planlagte, kanskje i ganske detaljert grad, og dette får konsekvenser for fleksibiliteten og spontaniteten i klasserommet. Men struktur og fleksibilitet trenger likevel ikke være rene motsetninger. Det er mulig å kombinere dem.

For lærere som underviser i klasser med elever med mange ulike ståsted og behov, er det viktig å tilpasse undervisningen slik at den passer best mulig for alle elevene. Dette kan av og til være en stor utfordring i dagens skole, der bredden på elevenes nivå og forutsetninger er langt større enn før. Tilpassingene går ikke bare på innholdet i fagstoff, men også på materiell, metodikk og undervisningsstil. I denne artikkelen tar jeg opp en problemstilling jeg som veileder for lærere i normal-skolen med undervisningsansvar for elever med autisme eller Asperger syndrom, ofte møter, nemlig motsetningen mellom enkelte elevers behov for en stram ytre struktur og pedagogens ønske om en fleksibel og spontan undervisningsstil.

Fleksibilitet på en annen måte

Når jeg kommer inn som veileder i klasser der en av elevene har autisme eller Asperger syndrom får jeg ofte motforestillinger i forhold til det å innføre en strammere struktur og en mer begrenset fleksibilitet i undervisningssituasjonen. For selv om de aller fleste pedagoger har en detaljert plan for hvordan den enkelte undervisningstime skal forløpe, verdsetter de likevel muligheten til å legge planene til side og gripe tak i det elevene er opp-

tatt av her og nå. Vi vet at det å ta utgangspunkt i elevenes ståsted er et viktig hjelpemiddel i forhold til motivasjon. Det å vinkle undervisningen utfra aktuelle hendelser er også en god pedagogisk måte å knytte teori og praksis sammen for elevene. Dette gjelder imidlertid også for de elevene som trenger en høyere grad av struktur enn andre. Det er altså ikke slik at disse elevene ikke har behov for eller utbytte av fleksibilitet og spontanitet i det hele tatt, men heller at dette må være mer begrenset og kanskje på en annen måte enn for de andre elevene.

Elever med økt behov for struktur har ofte dette behovet fordi de i seg selv er utrygge og kaotiske. Fleksibilitet og spontanitet er egenskaper som bygger på en indre struktur og trygghet i mennesket. Personer som mangler en slik indre struktur trenger i stedet en ytre struktur for å fungere og føle seg trygge. Disse personene trenger faste og tydelige ytre rammer, planer og rutiner for å kunne forholde seg til omgivelsene og det som skjer rundt dem. Timeplaner og planer for den enkelte arbeidsøkt, faste måter å gjennomføre oppgaver og situasjoner på, faste plasser, et ryddig klasserom osv. er eksempler på slike ytre strukturer. Uten ytre struktur bruker disse elevene det meste av sin energi til å lage sin egen struktur, sine egne systemer og sine egne rutiner (som ofte kan bli ganske uhensiktsmessige) og får derfor ikke med seg så mye av selve undervisningen. Med en (hensiktsmessig) ytre struktur kan de slappe av og bruke energien på å ta til seg fagstoffet.

Et eksempel

Jonas har Asperger syndrom og går i 5.klasse. Klasselærer har gjennom hele skoletiden lagt vekt på fleksibilitet i undervisningen og har hatt klassen i de fleste fag. Undervisningen har ofte

tatt utgangspunkt i tema som elevene er opptatt av og vært preget av fagintegrasjon. Det kunne derfor variere hvilke fag det ble undervist i de ulike dager / uker. Timeplanen var krysset i de timer klasselæreren hadde klassen og det var bare timer andre lærere hadde som var spesifisert. Jonas hadde tydelig behov for å vite mer eksakt hva som skulle foregå, særlig aktiviteter han likte ekstra godt og som ikke skjedde hver dag. Hans strategi ble å til stadighet spørre samtlige voksne tilstede i klasserommet om når den aktiviteten han gleder seg til skulle være. Dette opplevdes som slitsomt av personalet og som forstyrrende for undervisningen og de øvrige elever. Det ble laget en spesifisert plan for uken, der det sto beskrevet punktvis hva som skulle skje i hver skoletime og lærerne forpliktet seg til å følge denne planen. Når Jonas spurte om når aktiviteten skulle foregå ble han henvist til planen. Dette har roet ham ned og i stedet for å spørre de voksne, sjekker han nå planen med jevne mellomrom.

Oftest ser vi at elever med økt behov for struktur blir urolige, engstelige eller sinte når strukturen brytes, slik det blir når læreren spontant endrer programmet i timen. Selv når endringen er til noe man antar er mer populært enn det opprinnelige programmet, for eksempel fra mattetime til å se film, kan dette oppleves frustrerende for disse elevene. Endringer bør derfor helst være planlagte og forberedte for å trygge elever med behov for struktur. Dette setter krav til lærerne og begrenser den naturlige spontaniteten. «Planlagt spontanitet» er et uttrykk jeg har kommet til å benytte mer og mer. Med dette mener jeg endringer som i vanlige tilfeller ville kommet uforberedt på elevene, men som elever med økt behov for struktur blir forberedt på så langt i forkant som det er mulig.

Et eksempel

På planen står det at elevene skal ha forming, og de pleier å jobbe med tegning i denne timen. Denne dagen har den første snøen falt og den er kram og fin. Elevene storkoser seg ute i friminuttet og når det ringer inn er det flere som ikke vil avslutte byggingen av den fine snøborgen de nettopp har startet på. Læreren bestemmer seg for at dette er forming så godt som noe og at elevene kan være ute i formingstimen.

Å være planlagt spontan kan her bety at læreren

som vanlig lar elevene gå inn til time og starter timen med å si at i dag skal vi først gjøre en liten tegneoppgave og så skal vi bruke resten av timen ute til snøborgen. Eleven med økt behov for struktur vil på denne måten oppleve at timen starter som vanlig og vil få tid på seg til å ta inn endringen. Endringen blir en del av strukturen. Begrensingen av den naturlige spontaniteten i denne situasjonen er åpenbar, men dette er også et eksempel på hvordan en elev med økt behov for struktur kan få utbytte av en spontan pedagogisk avgjørelse. De andre elevene i klassen kunne sikkert klart seg uten å gå inn først, men den pedagogiske verdien av lærerens endring av programmet for timen har ikke gått tapt selv om det ble tatt hensyn til den ene eleven.

Av og til er det jo også slik at endringer kommer uforberedt også på læreren, slik at det ikke er mulig å forberede elevene. Noen ganger skjer det ting, for eksempel ute i friminuttet, som det er viktig å ta tak i så raskt som mulig eller det kan for eksempel være at datamaskinen man hadde planlagt å bruke viser seg å ha gått i stykker. Slike hendelser vil forskyve eller helt endre på det opprinnelige programmet for timen og vil kunne utgjøre en frustrasjon for elever med stort behov for struktur. Uansett hvor godt en lærer planlegger og holder seg til sine planer, vil det altså være situasjoner der strukturen blir brutt til fordel for fleksibilitet og spontanitet. I forhold til de elevene vi snakker om her, blir det imidlertid viktig å begrense dette til et minimum. Når det gjelder situasjoner der vi ikke kan forberede elevene på endring, blir det nødvendig å sette inn andre tiltak for å hjelpe dem å takle dette. Slike tiltak kan både være forebyggende og tiltak vi griper til i selve situasjonen.

En metode med et forebyggende perspektiv, som har vist seg fruktbar i forhold til å hjelpe elever med økt behov for struktur til å takle sosiale situasjoner de i utgangspunktet har vansker med, er Sosiale Historier (Social Stories) utviklet av Carol Gray (1993, 1994.) Her arbeides det ut fra en hypotese om at det er noe eleven ikke har forstått og som han gjennom den sosiale historien får forklart. I forhold til det å takle uforutsette endringer, vil en sosial historie fokusere på hvorfor det noen



Torill Fjæran er cand.paed. spec. med grunntutdanning som førskolelærer. Hun har arbeidet ved avdeling for faglig utvikling og veiledning ved Nordvoll skole og autismesenter i Oslo.

Mange opplever motsetningen mellom enkelte elevers behov for en stram ytre struktur og pedagogens ønske om en fleksibel og spontan undervisningsstil.

Elever med økt behov for struktur har ofte dette behovet fordi de i seg selv er utrygge og kaotiske.

ganger skjer endringer man ikke er forberedt på og hvordan det er vanlig (og lurt) å forholde seg til dette. Sosiale historier skrives til den enkelte elev utfra en forståelse for hva akkurat denne eleven trenger å få forklart og med bruk av formulering-

er og tekstlengde tilpasset elevens nivå. Historiene bør leses og snakkes rundt i situasjoner der eleven er trygg og konsentrert og ikke er

oppe i den situasjonen historien omhandler. Ene-timer egner seg ofte godt for dette arbeidet.

Et eksempel

Kari går i 8. klasse. Hun er meget avhengig av at timer gjennomføres slik de pleier og blir fortvilet og sint når det oppstår uforutsette endringer. Det ble laget en sosial historie om endringer, som ble lest hver dag i første time, på et grupperom sammen med spesiallærer. Etter at historien var blitt lest hver dag i en uke, kunne Kari akseptere endringer (selv om hun fortsatt ikke var glad for dem). Kari's historie:

OM FORANDRINGER

På skolen har vi timeplan og ukeplan som forteller meg hva som skal skje i timene. Jeg er flink til å følge planene. Jeg liker godt at andre også følger planene våre. Noen ganger hender det at det blir forandringer i planene. Det er greit. Når det blir en forandring pleier en av lærerne å si ifra. Det kan bli forandringer på planen hvis noe skjer som ikke læreren visste om når han skrev planene, men som han syns er lurt at vi blir med på. Det kan for eksempel være en teaterforestilling i gymsalen eller at det kommer noen på besøk i klasserommet, eller noe annet. De fleste elever syns det er greit med forandringer på planen og blir med på det læreren sier på en rolig måte. Når læreren gjør en forandring på planen vil jeg prøve å bli med på det på en rolig måte. Hvis jeg lurer på noe om forandringen, kan jeg spørre en av de voksne i klassen. Det er lurt! Når jeg blir med på en forandring på en rolig måte, vil de andre elevene og læreren synes jeg er flink!

En annen måte å hjelpe elever med å takle fleksibilitet og spontanitet, (dvs endringer i programmet) på, er visualisering av endringen. Denne måten å jobbe på bygger på prinsipper fra TEACCH

(Treatment and Education of Autistic and Communication-handiapped Children), et omfattende metodisk opplegg og filosofi med utgangspunkt i mennesker med autisme (og andre med økt behov for struktur) sin væremåte og tilretteleggingsbehov (se for eksempel Mesibov, 1991, 1994 og Schopler, 1971.) Sentralt i denne måten å arbeide på står prinsippet med visualisering av handlingskjeder og systemer. Vi kan for eksempel ha en visuell plan for hver enkelt time der det punktvis står hva timen skal inneholde. Er dette innført, kan vi sammen med eleven stryke ut det man ikke skal gjøre likevel og føre på det som skal skje i stedet. Dette kan skje der og da og er altså et tiltak som kan benyttes i den aktuelle situasjonen. Fordelen med å gjøre dette visuelt framfor bare verbalt er blant annet at endringen da blir tydeligere for eleven og beskjeden blir av varig art. Tale er et flyktig kommunikasjonsmiddel – det talte ord forsvinner like fort som det oppstår. Ofte får ikke eleven med seg betydningen av det som sies selv om han forstår ordene, og den muntlige beskjeden (om en endring) kan derfor ha liten effekt. Når man gir beskjeden skriftlig (eller med bruk av annet visuelt materiell) i tillegg til muntlig, blir beskjeden stående på papiret og eleven kan bruke den tiden han trenger for å «fordøye» den og eventuelt be om forklaringer. Det at beskjeden settes inn i en ramme eller ytre struktur som er kjent for eleven (plan for timen) gjør at endringen blir tydeligere og også mer akseptabel for eleven.

Personavhengighet eller systemavhengighet?

Et av argumentene jeg ofte får høre mot innføring av en ytre struktur og visuelle hjelpemidler (for eksempel skriftlige planer for timen), er at det går greit uten slike tilpassinger fordi «eleven stoler på meg.» Mange pedagoger er strukturerte og tydelige i seg selv og fungerer på den måten som et hjelpemiddel for elever som trenger en stram struktur. «Når bare jeg forklarer ham om endringen, pleier det å gå greit» er et utsagn jeg av og til hører og absolutt ikke tviler på at er sant. Men hvordan fungerer det når ikke den faste læreren er til stede? Når det er vikar? Som regel ser vi at det er da problemene viser seg i full styrke og vi blir klar over at det ikke er systemet i klasserommet eller undervisningen som fungerer for eleven, men forholdet eleven har til denne ene pedagogen. Det vil si at eleven er personavhengig –

han greier seg så lenge akkurat denne læreren er til stede. Problemet er bare at denne læreren neppe skal følge eleven resten av livet? Kanskje møter eleven andre som har de samme egenskapene som den gode læreren, kanskje ikke. Er det rettferdig å overlate elevens framtidige fungeringsmuligheter til slike tilfeldigheter? Svaret gir seg selv og det blir derfor viktig å bygge opp hjelpemidler som fungerer uavhengig av hvem som administrerer dem. Vi kaller dette å skape systemavhengighet (i motsetning til personavhengighet.) Fordelen med å være systemavhengig er at et system eller en rutine kan overføres til flere arenaer og benyttes av flere personer, mens en person ikke så lett kan bringes med til de ulike arenaer og gjennom de ulike livsfaser eleven har.

Når elevene skal styre seg selv

Mange lærere bekymrer seg for om en strukturert undervisningsstil kan virke hemmende eller ødeleggende for elever som ikke har behov for ytre struktur. I dagens skole legges det også mer og mer opp til at elevene selv skal styre store deler av skoledagen sin, blant annet ved bruk av ukeplaner og frie arbeidstimer der elevene selv skal bestemme hva de vil jobbe med, og når. I prosjektarbeider og andre gruppeoppgaver blir det også i stor grad lagt opp til elevstyring. Med en slik organisering blir det spesielt vanskelig å legge opp til den type struktur jeg tidligere har omtalt. Elevstyrte arbeidsøkter er begrunnet i målsettinger om ansvarslæring og selvstendighetsutvikling, og står sentralt i Læreplanen for den 10-årige grunnskole (KUF, 1996.) Det er ingen tvil om at dette er mål det er viktig å arbeide mot for de fleste elever, også for elever med særskilte behov. Utfordringen blir her å finne en måte å strukturere de tilsynelatende ustrukturerte timene for de elevene som trenger dette, uten at det skal begrense de øvrige elevenes opplegg. I elevstyrte arbeidsøkter forventes det at elevene selv skal organisere og fordele arbeidet. Dette kan være vanskelig for elever som trenger en ytre struktur. Ved å gi disse elevene egne og avgrensede oppgaver enten innenfor gruppen i gruppearbeider eller utfra ukeplanen i individuelt elevstyrte økter, kan dette avhjelpes. Kanskje kan læreren lage en skriftlig plan for arbeidsfordeling og progresjon sammen med disse elevene. Dette vil kanskje kunne begrense muligheten til spontanitet og fleksibilitet i et gruppe-



arbeid, men vil hjelpe eleven til å kunne delta i arbeidet.

Et eksempel

Gunnar går i 6.klasse. Han har høytfungerende autisme. Gunnar syns det er vanskelig å delta i gruppearbeider, fordi det å vite hvilke oppgaver som skal gjøres og hvem som skal gjøre de er vanskelig for ham. Han er flink til mye, blant annet er han veldig flink til å tegne. I gruppearbeider pleier Gunnars spesialpedagog å være med sammen med Gunnar og hjelpe gruppen til å finne ut hvilke deloppgaver som skal gjøres. Gunnars medelever vet hva han er flink til og interessert i og det blir derfor ofte Gunnars oppgave å være gruppas illustratør. Det er populært å ha Gunnar på gruppa, fordi den gruppa han er med i som oftest får de fineste plakatene eller illustrasjonene i sine arbeider. Resten av gruppearbeidet administrerer gruppa selv og de andre elevene får derfor den trainingen de skal ha i å organisere og fordele arbeid.

I klasser hvor slike tilpassinger må gjøres kan det være en ide å passe på at det ikke er de samme ele-

...det er viktig å bygge opp hjelpemidler som fungerer uavhengig av hvem som administrerer dem.

vene som er i gruppe med eleven med økt strukturbehov hver gang. På denne måten kan vi forebygge at de andre elevene opplever eleven som en belastning, eller, som i Gunnars tilfelle, at medelevene synes det er urettferdig at ikke de får ha

ham med på sin gruppe noen gang. Noen elever med økt behov for struktur kan også ha behov for å fritas fra

denne type oppgaver og heller arbeide individuelt, være en «en – manns – gruppe.»

Elever med økt behov for struktur har også behov for og utbytte av pedagogisk fleksibilitet og spontanitet. Når man lager et såpass strukturert opplegg for en elev som jeg har beskrevet i denne artikkelen, er det viktig å sørge for at eleven opplever variasjon og får hyggelige overraskelser. Dette er innslag som opprettholder nysgjerrighet og motivasjon, og er viktig for alle mennesker, også de som har særskilte behov. Når det gjelder elever med behov for ytre struktur, er det imidlertid viktig å bygge variasjon og overraskelser inn i kjente rammer, for eksempel som i eksempelet med snøborgen. Overraskelser kan også legges opp som en fast aktivitet.

Et eksempel

Klassen til Marius (4. klasse) har fast morgensamling i første time. I denne samlingen snakker de om været, årstid, dag og dato. Det er også vanlig med en runde der alle får fortelle noe de har lyst til. Som avslutning har de noe de kaller «boksen.» Det er en vanlig skoeske som elevene har dekorert. Læreren har hver dag lagt en «overraskelse» i boksen. Det kan være en morsom ting som alle får prøve, en gjenstand eller et bilde som symboliserer noe de skal jobbe med den dagen eller kanskje noe godt elevene får smake på. Alle synger «boksen går rundt» mens boksen sendes fra den ene til den andre og den som har boksen når sangen stopper får lov til å åpne lokket og vise de andre hva det er.

Denne aktiviteten gir elevene spenning og virker også motiverende, samtidig som aktiviteten er trygg, fordi den er en del av en fast rutine. Aktiviteten gir rom for stor grad av fleksibilitet og spontanitet – hva som er i boksen, og hvordan dette kan brukes i forhold til undervisningen, begrenses bare av lærerens kreativitet.

Det er altså etter min mening ikke snakk om et enten – eller i forhold til fleksibilitet vs. struktur, men heller et både – og, der blandingsforholdet mellom de to blir det vi må tilpasse til elevene vi forholder oss til. Jeg kan vanskelig tenke meg klasser som ikke har elementer av både fleksibilitet og struktur og tror heller ikke dette er noe å sikte mot. Vi kan tenke oss et kontinuum der struktur og fleksibilitet utgjør ytterkantene på en linje. Hvor vi legger oss på denne linjen vil avhenge av den eller de elever vi forholder oss til. Elevenes egenskaper blir altså styrende for blandingsforholdet som utgjør vår undervisningsstil. Utfordringen for pedagoger i klasser med stor variasjonsbredde i nivå og behov ligger i å finne det riktige blandingsforholdet slik at samtlige elever i klassen ivaretas. Når elever med økt behov for struktur finnes i klassen, blir denne utfordringen kanskje større enn ellers. I klasser der det går elever med stort behov for oversikt og forutsigbarhet vil innslaget av struktur måtte være større enn i klasser der elevene ikke har dette behovet.

Tilpasset undervisningsstil

Jeg mener at pedagogene bør tilpasse sin undervisningsstil til den eller de elever de til enhver tid forholder seg til. En pedagogs undervisningsstil har imidlertid tradisjonelt vært betraktet som noe personlig, et kjennetegn ved den enkelte pedagog. Er det slik at pedagogene har «sin» stil, som de ofte bruker uavhengig av hvem som sitter i klasserommet? Mitt inntrykk er at dette er vanlig og at pedagoger bare gjør mindre tilpassinger av undervisningsstil i forhold til elevmassen de underviser. Argumenter som «det er slik jeg er», «det føles unaturlig for meg å være på en annen måte» osv. forsterker mitt inntrykk av at undervisningsstil oppleves som noe personlig, som et trekk ved ens person. Er det da i det hele tatt mulig å veksle mellom undervisningsstiler for en pedagog, eller er dette noe som er så tett knyttet opp mot personlighet, utdanning og erfaringer at større endringer ikke er realistiske å forvente? Jeg mener at det å skille mellom sin personlige stil og sitt profesjonelle virke burde være mulig. Som person kan jeg kanskje være en fleksibel og spontan type, som liker å ta ting på sparket og som føler meg bundet av for mye struktur. Likevel må jeg kunne matche min undervisningsstil til den eller de jeg forholder meg til uten at dette skal viske ut min egen personlighet. For å greie dette vil jeg

imidlertid trenge kunnskap om de jeg forholder meg til, samt kunnskap om ulike måter å legge opp undervisningen på. En utfordring her blir vår evne til å forholdsvis raskt kunne identifisere klassens behov i forhold til undervisningsstil, dvs. plassere dem på linjen mellom fleksibilitet og struktur. Foretas en slik identifisering i dag? Hvem skal i tilfelle gjøre dette? Hvilke kriterier skal anvendes i denne identifiseringen og når skal det gjøres?

Sannsynligvis (og etter min erfaring) er det lettere å gjøre dette for lærere som har den samme klassen mange timer i uken, slik det vanligvis er for klasselærere på barneskolen, enn for lærere som har forholdsvis få timer i hver klasse. Derfor ser vi også at problemene i forhold til diskrepansen mellom elevenes behov for en viss undervisningsstil og lærernes faktiske undervisningsstil ofte er større og mer tydelig jo lenger opp i skoleløpet man kommer. Hvem skal da foreta en identifisering av behov for undervisningsstil i disse klassene? Jeg tror noen utenfor klasserommet vil være best i stand til å vurdere elevers behov for struktur vs. fleksibilitet og komme fram til hvordan pedagogens undervisning bør legges opp. PPT er den instansen som det her er mest naturlig å tenke på. Vi vet imidlertid at PPT har mange oppgaver og ofte sliter med for lav bemanning i forhold til det de forventes å løse. Det er også mest vanlig at PPT først kommer inn i en klasse når et problem meldes. De vil altså ikke ha mulighet til å stå klar for å vurdere klasser uten at det er meldt behov for veiledning. Hvem kan da gjøre dette? Kanskje kunne hver skole lage et eget team, bestående av pedagoger med erfaring med og kunnskap om ulike undervisningsstiler og elevbehov? Jeg vet at det på mange skoler er dannet egne team for de som driver spesialundervisning. Dette er ofte pedagoger med lang og bred erfaring og med kjennskap til elever med særskilte behov. Kunne identifisering av klassers og enkeltelevers behov i forhold til undervisningsstil være en oppgave for et slikt team?

I forhold til det som var mitt utgangspunkt for denne artikkelen, elevers varierende behov for struktur vs. fleksibilitet og tilpassing av pedagogens undervisningsstil i forhold til dette, mener jeg at dette bør bli en problemstilling rundt om på skolene. Hvordan man velger å gripe dette an, må være opp til den enkelte skole, men at det gjøres noe omkring dette, håper jeg at blir en realitet. I forhold til utdanning av nye lærere, tror jeg at det å fokusere mer på undervisningsstil, hvordan å observere og identifisere elevers behov i forhold til dette samt skillet mellom personlig og profesjonell stil, kan føre til at dette temaet etter hvert blir et naturlig fokus for lærere når de legger opp sin undervisning. Det som er essensen, slik jeg ser det, er å sikre at blandingsforholdet mellom fleksibilitet / spontanitet og struktur blir tilpasset den gruppe elever man til enhver tid forholder seg til og at elever med økt behov for struktur får en undervisningsform som hjelper dem til å takle utfordringer og ha utbytte av det fagstoffet det blir undervist i. Jeg vil avslutningsvis gjenta at fleksibilitet / spontanitet og struktur ikke er noe man må velge mellom, men at alle elever har behov for begge deler og at begge er viktige og pedagogiske innslag i undervisningen!

«Planlagt spontanitet» er et uttrykk jeg har kommet til å benytte mer og mer.

Litteratur

- Gray, C (1993): *The original social story book*, Jenison Public Schools
- Gray, C (1994): *The new social story book*, Jenison Public Schools
- Kirke, utdannings og forskningsdepartementet (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10årige grunnskolen*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo
- Mesibov, G (1991): *Autism*, Encyclopedia of human biology, vol.1, Academic press Inc.
- Mesibov, G et. al (1994): *Structured teaching*. I E. Schopler & G.B.Mesibov (Eds) Behavioral Issues in autism, (s 193 – 205) New York: Plenum
- Schopler et. al (1971): *The effect of treatment structure on development in autistic children*, Archives of general psychiatry, 24, 415 – 421