



Diakonhjemmet høgskole

*Utviklings- og endringsarbeid innen
vernepleierens arbeidsfelt
- bacheloroppgaven 2012*

Kull: VP - 08H

Emne: Elever med Asperger syndrom i skolen

Deltagere: Ryen V., Slorafoss I.T., Teigbråten C., Vestlund H. og Ødegården A.K.E.

Innlevering: 14-05-2012

Antall ord: 15 842

Asperger syndrom

***- Noen tilnæringsmetoder for en inkluderende
skolehverdag***



Forord

«I spisekvarteret på en videregående skole dreide samtalen seg om

hvordan nordmenn er sammenliknet med mennesker fra andre land. En

av elevene sa: «Nordmenn er ganske kjølige mennesker». En elev med

Asperger syndrom svarte raskt med hevet pekefinger: «Der tar du feil!

Alle mennesker i verden har den samme kroppstemperaturen. Den er 37

grader celsius. Den kan stige til 40 grader celsius, men da er

menneskene meget syke. Er temperaturen særlig over 40 grader, da er

de faktisk døde! »»

(Martinsen m. fl., 2010:67)



Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	5
1.1 FRA TEMA TIL PROBLEMSTILLING	6
1.2 PROBLEMSTILLINGEN	7
1.3 AVGRENSNINGER	7
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	8
2.0 METODE OG KILDEKRITIKK	9
3.0 TEORI SOM BELYSER VÅR PROBLEMSTILLING	10
3.1 TO GJELDENDE PERSPEKTIVER I NORSK GRUNNSKOLE	10
3.2 VERNEPLEIERENS ARBEIDSMODELL	13
3.2.1 INDIVIDUELLE PLANER	15
3.3 SKOLE SOM LÆRINGSARENA FOR ALLE	16
3.3.1 SAMARBEID MELLOM SKOLEN OG HJEMMET	16
3.3.2 UTVIKLING AV SOSIAL KOMPETANSE	17
3.3.3 JEVNALDRENE BETYDNING	18
3.4 HVA ER ASPERGER SYNDROM?	19
3.4.1 THEORY OF MIND	21
3.5 ASPERGER SYNDROM I DEN INKLUDERENDE SKOLEN	23
3.5.1 TRYGGHET I RELASJONEN	24
4.0 INTRODUKSJON TIL DRØFTING	24
4.1 ET GJENSIDIG FORHOLD MELLOM SKOLEN OG HJEMMET	25
4.2 I KLASSEN ELLER PÅ GRUPPEROM	27
4.2.1 VERNEPLEIERENS BIDRAG TIL UTARBEIDELSE AV INDIVIDUELLE PLANER	29
4.2.2 BEHOVSKARTLEGGING	31
4.2.3 INFORMASJON TIL KLASSEN ?	31
4.3 TRENING I SOSIALE FERDIGHETER	32
4.3.1 KARTLEGGING AV MILJØET	33
4.3.2 ROLLESPILL	35
4.3.3 SOSIALE HISTORIER	36
4.3.4 SI OG GJØR TING SÅ ENKELT SOM MULIG	37



4.4 GI ELEVEN OVERSIKT OVER ULIKE SITUASJONER	38
4.4.1 OVERSIKTLIG UKEPLAN	40
4.4.2 SOSIALE PROSEDYREBESKRIVELSER	41
4.4.3 OVERSIKT OG VEILEDNING I REALISTISKE SITUASJONER	42
5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	43
LITTERATUR	47

VEDLEGG:

Vedlegg 1. Databaseskjema

Vedlegg 2. Sosiogram

Vedlegg 3. Nettverkskart



1.0 Innledning

Grunnskolen i Norge har forandret seg i takt med samfunnet generelt. Synet på spesialundervisning og hvordan den skal praktiseres har vært igjennom mange ideologier. I 1951 kom spesialscoleloven med mål om segregering som det rådende prinsippet i spesialpedagogikken. Dette skulle avlaste den vanlige skolen for de tyngste elevene, og spesialscoleen skulle gi en undervisning som var mer tilpasset barn med særskilte behov. I 1975 ble spesialscoleloven opphevet og alle elever skulle føres tilbake til sine hjemkommuner. Integrerings ideologien vokste fram og tanker om normalisering fikk større betydning (Nordahl og Overland, 1997).

Denne ideologien viste seg å ikke fungere slik politikerne hadde forespeilet seg. Begrepet integrering ble byttet ut med inkludering og ble først brukt i reform 97 (Wilson, m.fl., 2010). I læreplanverket for den 10-årige grunnskole står det at elever med særskilte behov skal delta i fellesskapet på en likeverdig måte. Det understrekes at inkludering bygger på prinsippet om likeverd mellom mennesker, og at utviklingen hos elevene ikke bare skal ha faglige mål, men også mål om sosial og personlig utvikling (Nordahl og Overland, 1997).

Målet for den norske grunnskolen er at alle elever fra 1. til 10. klasse skal oppnå grunnleggende ferdigheter. De skal klare utfordringene i skolen og den skal legge til rette for at elevene opplever mestring (Wilson, m.fl. 2010). Tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen, §1-3. *Tilpassa opplæring og tidlig innsats* (Opplæringslova, 1998). For noen elever kan det være vanskelig å lære under vanlig klasseromsundervisning og etter den vanlige tilpassende opplæringen. Disse elevene skal ha et mer tilrettelagt tilbud i form av spesialundervisning. Spesialundervisning er en rett til et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud, når eleven ut ifra en sakkyndig vurdering trenger særlig hjelp (Nordahl og Overland 1997). §5-1. *Rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, 1998).

I dag har skolene inkludering som ideologi. Samtidig med dette viser statistikker at spesialundervisning og segregering av elever på grupperom øker stadig mer. Elever som mottar spesialundervisning på egne grupperom, inkluderes derfor i mindre grad. Denne



økningen har gjennom de siste årene vært omdiskutert og debattene omkring økningen har dreid seg om hvorvidt det skolepolitiske organet har fokusert mer på de ressursmessige sidene, i stedet for å tenke på selve innholdet og konsekvensen av spesialundervisningen (Utdanningsforbundet, 2010).

1.1 Fra tema til problemstilling

Gjennom praksis i skolen erfarte vi at mange elever med særskilte behov eller atferdsvansker fikk sin undervisning utenfor klasserommet, deriblant elever med Asperger Syndrom.

Martinsen (2006) hevder det er tre dimensjoner som henger tett sammen som kjennetegner mennesker med Asperger syndrom. Disse dimensjonene er språk og kommunikasjonsvansker, sosial samhandling, og reaksjoner på omgivelsene. Skolen er en sosial læringsarena og barn med Asperger syndrom vil kunne møte mange utfordringer uten ekstra tilrettelegging av disse tre dimensjonene. Utfordringer for elever med Asperger syndrom blir å forholde seg til de uskrevne normer og regler som er på en skole, samhandle med jevnaldrende og få en god læresituasjon (Martinsen, m.fl., 2006). Dette vil vi komme nærmere inn på i teoridelen om Asperger syndrom. Vi mener at vernepleieren med sin kompetanse kan bidra til tilrettelegging for elever med særskilte behov i skolen, fordi vernepleieren har sitt arbeidsfelt innenfor metodisk miljøarbeid. Metodisk miljøarbeid defineres som *en systematisk tilrettelegging av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå bedret livskvalitet og bedret personlig vekst hos den enkelte* (FO, 2008). Metodisk miljøarbeid kan være en god arbeidsmetode i skolen. En vernepleier kan i samarbeid med andre yrkesgrupper bidra til å kartlegge og tilrettelegge for en gjensidig samhandling mellom skolemiljø, hjemmet og eleven. Gode analytiske ferdigheter er viktig for å planlegge og gjennomføre endringsarbeid, og bidra til elevens utvikling, integrering og sosial kompetanse. Våre yrkesetiske retningslinjer er basert på humanistiske og demokratiske verdier. Det vil si at vernepleieren skal møte eleven med respekt og likeverd, uavhengig av dens utfordringer og forutsetninger.

De som arbeider i skolen har et felles ansvar for å løse utfordrende oppgaver som gjelder elevene. Dette innebærer både psykososiale og fysiske forhold innenfor skolemiljøet. For elever som mottar spesialundervisning, er det viktig at foresatte er med på samarbeidet. De kjenner eleven best, og kan komme med mye nyttig informasjon som ikke bare dreier seg om



diagnosen og dens forutsetninger eller begrensninger, men også hvordan eleven opplever hjemmesituasjonen, sosiale relasjoner til andre, og skolehverdagen generelt. For at utfordringene skal kunne løses på best mulig måte, innebærer samarbeidet også andre instanser som pedagogisk-psykologisk-tjeneste¹ (PPT). For mange av de elevene som mottar spesialundervisning er det behov for en individuell plan (IP), og en individuell opplæringsplan (IOP). PPT har utarbeidelse og oppfølging av IP som sitt fagfelt, og lærere har IOP som en del av læreplanverket (Nordahl og Overland, 1997). Ved et nært samarbeid vil disse planene kunne dekke elevens faglige, sosiale og personlige utvikling. IP og IOP vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3.2.1.

1.2 Problemstillingen

Vi vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan vernepleieren kan hjelpe og tilrettelegge for elever med Asperger syndrom som mottar spesialundervisning.

Vi kom fram til følgende problemstilling:

Hva kan vernepleieren bidra med i skolehverdagen til en elev med Asperger syndrom?

1.3 Avgrensninger

Vi har valgt å fokusere på elever med Asperger syndrom som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet, det vil si fra 7-10 trinn. Dette på bakgrunn av forskningen som viser at spesialundervisningen er økende på dette trinnet, og disse elevene skårer langt dårligere enn andre elever når det gjelder trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats. Elever med Asperger syndrom er en elevgruppe som mottar spesialundervisning i stor grad (Eng, 2010). Vi har begrenset oss til forskning og fagartikler fra år 2000 og fram til i dag. Utarbeidelse av individuell plan er en vesentlig del innenfor vernepleierens arbeidsfelt. Vi har valgt og ikke gå i dybden på utarbeidelse av en slik plan, men kun en kort redegjørelse for hva denne innebærer. En grundig innføring i slike planer ville tatt for stor plass i oppgaven. Innenfor kartlegging av det pedagogiske fagområdet begrenser vi oppgaven til vernepleierens arbeidsfelt.

¹ PPT står for pedagogisk-psykologisk-tjeneste. De er kommunens uavhengige sakkyndige instans, og bistår skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling. De er en veiledende instans som skal sikre at elever som har rett til spesialundervisning får et helhetlig tilbud, og en individuell tilpasset opplæring (Shultz, m.fl., 2004).



1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven starter med teorien i kapittel 3.0. Teorien omhandler skolen som læringsarena for alle, vernepleierens arbeidsmodell og elever med diagnosen Asperger syndrom. Introduksjon til drøfting starter i kapittel 4.0. Her drøftes problemstillingen opp i mot teorien, og hva vernepleieren kan bidra med vedrørende en elev med Asperger syndrom i skolen. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel 5.0. Oppgaven inneholder 3 vedlegg.

Elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen har rett til tilrettelagt opplæring eller spesialundervisning. *Tilrettelagt opplæring* vil si tilrettelagt undervisning i klasserommet. *Spesialundervisning* kjennetegnes da elevene blir tatt ut av den ordinære undervisningen i eget grupperom. Vi har valgt å bruke spesialundervisning som gjennomgående begrep. Alle barn i norsk grunnskole har krav på tilrettelagt opplæring. § 1-3 *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Tilrettelagt opplæring kan gis innenfor den ordinære undervisningen eller som spesialundervisning. Elever med Asperger syndrom mottar som regel spesialundervisning (Engh, 2010).

Tilpasset opplæring	
Ordinær Undervisning	Spesialundervisning

Figur 1. Tilpasset opplæring (Nordahl og Overland, 1997: 23).

Symptom bilde for mennesker med Asperger syndrom varierer fra person til person. Noen kan ha et lite symptom bilde, mens andre har større, som skiller seg betydelig fra jevnaldrende både emosjonelt, intellektuelt og atferdsmessig (Engh, 2010). Vi har i denne oppgaven valgt å bruke betegnelsen Asperger syndrom på en elev som har et stort symptom bilde. De symptomene som beskrives i denne oppgaven, må derfor ses på som egenskaper ved diagnosen som personer med Asperger syndrom kan ha, i større eller mindre grad.



Barn har ulike typer familieforhold. Ikke alle barn bor med sine biologiske foreldre, noen bor for eksempel i fosterhjem, avlastningshjem og lignede, derfor har vi valgt å bruke foresatte som begrep istedenfor foreldre.

2.0 Metode og kildekritikk

En metode er en fremgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap. Ved å velge en bestemt metode, vil den gi oss god informasjon for å belyse vår problemstilling på en interessant og faglig måte (Dalland, 2007). På bakgrunn av vårt tema har vi valgt litteraturstudie som metode for å belyse vår problemstilling. Vi fant mye forskning innenfor området om spesialundervisning og hvilke konsekvenser dette kan ha for en elev. Vi har tatt utgangspunkt i anbefalt litteratur fra Diakonhjemmet høgskole, samt søkt i databaser via skolens bibliotekjenester. Ved søk på internett om vårt emne, så vi at det var ofte henvist til flere av de samme bøkene og forfattere som omhandler Asperger syndrom i skolen, sosiologi og spesialundervisning. I våre første funn i forskningsartikler innenfor spesialundervisning, var Thomas Nordahl et gjentakende treff. Vi gjorde videre søk i hans litteratur og forskningsartikler, og kom fram til støttelitteratur innenfor det samme emnet. Videre søk i databaser, har vi funnet forskningsartikler og rapporter knyttet opp mot Asperger syndrom og spesialundervisning, som belyser vår problemstilling på et godt faglig grunnlag. Databaser vi har brukt er BIBSYS, NORA og Tidsskrift for Norsk Psykologforening. Rapporten fra Ellen Ekevik har vi funnet på SPISS kompetansservice. Dette er et nettsted som inneholder artikler med høyt faglig innhold innenfor Autisme og Asperger syndrom. *Veileder til forskrift om individuell plan*, har vi funnet fra Helsedirektoratets nett sider. Alle rapportene vi har søkt i er lagt inn et database skjema. I dette skjemaet kommer det fram hvilke databaser vi har brukt til våre søk, samt dato, søkeord, antall treff og hvilke vi har valgt (vedlegg 1).

Teori om vernepleierens arbeids modell har vi hentet fra Fellesorganisasjonen (FO). De har utarbeidet ulike hefter som beskriver vernepleierens arbeidsmodell, arbeidsfelt og kompetanse på en faglig og grundig måte. Lovdata har vi brukt fordi lovene alltid er oppdatert til en hver tid. Litteratur vedrørende Asperger syndrom er selvvalgt, og av nyere dato. De tre kildene vi har brukt her er fra Engh, Atwood og Martinsen, m.fl. Disse ga oss en god forståelse om diagnosen, og hvilke utfordringer elever med Asperger syndrom møter i en skolehverdag. De



ga også en god innføring i hvordan skolen bør tilrettelegge for disse elevene.

Kildene vi har brukt, både primære og sekundære, er relevante og oppdaterte for vårt emne. Ved primærlitteratur menes data som forskeren selv har samlet gjennom bruk av en eller flere datainnsamlingsmetoder. Sekundærkilde er annenhånds fremstilling av primærlitteraturen. Den bygger på litteratur som allerede foreligger. Ved bruk av sekundærkilder kan det være fare for feiltolkninger (Halvorsen, 2002). Det foreligger ingen egen forskning i form av observasjoner, kvantitativ eller kvalitativ intervjuer. Etter en kritisk vurdering har vi valgt å bruke den litteraturen som vi anså som mest troverdige. Vi har stolt på at de statlige publikasjonene har riktig informasjon. I publikasjoner av fagartikler har vi undersøkt om artiklene er fagfelleurdert og har valg å bruke disse. Rapporter fra Nordahl m.fl. har vi vurdert som pålitelige, ettersom de utarbeidet for midtlyngutvalget og av høgskolen i Hedmark.

3.0 Teori som belyser vår problemstilling

I teori delen presenterer vi den teorien vi har skrevet i forhold til hva vi mener er relevant i forhold til vår problemstilling. Teorien innledes med to gjeldende perspektiv i norsk grunnskole, det kategoriske og relasjonelle perspektivet. Videre følger vernepleiers arbeidsmodell, IP, IOP og skolen som læringsarena for alle. Her kommer blant annet samarbeid mellom skole og hjemmet. Siste del av teorien er, hva er Asperger syndrom og hvordan fungerer en elev med Asperger syndrom i skolen?

3.1 To gjeldende perspektiver i norsk grunnskole

Spesialpedagogikken har som hovedmål å bedre kunnskapen om læring og utvikling gjennom individuelle metoder. Dette gir den enkelte forutsetninger for mest mulig læring og personlig utvikling (Schultz, m.fl., 2004). Spesialundervisning er en av metodene for å oppnå disse målene, og i følge Wilson m.fl. er den ikke knyttet opp mot diagnoser eller spesifikke vansker, men den tar utgangspunkt i at alle elever skal ha en likeverdig rett til å lære, og utvikle seg selv (Wilson, m.fl., 2010). Dette ser ut til å være en ideologi som ikke samsvarer med undersøkelser gjort i norske grunnskoler. Forskning viser at det kategoriske perspektivet

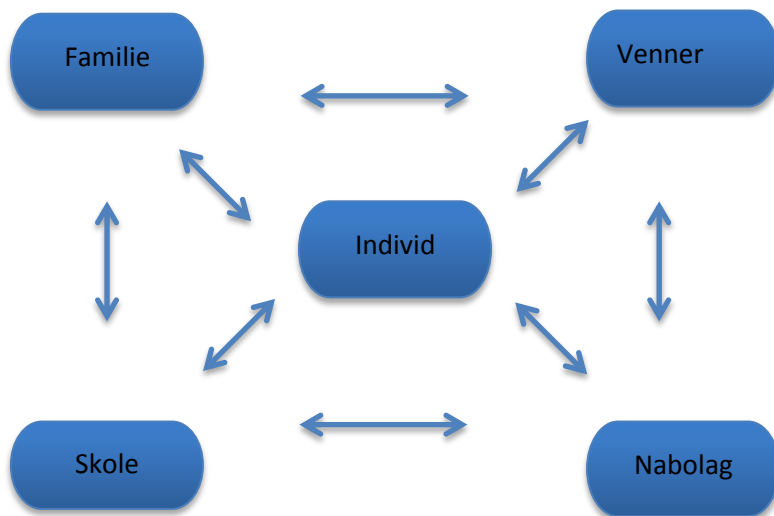


er mest fremtredende i forhold til det relasjonelle. Det kategoriske perspektivet brukes i stor grad der en elev har fått innvilget timer til spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg, 2008, Rapport 2. Meld.st.18, 2010-2011. Nordahl m.fl., 2011. Utdanningsforbundet, 2010). Videre forklarer vi hva forskjellen er på disse perspektivene.

Det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i elevens vansker eller skader. Elevens atferd, læring og problemer knyttet til dette, blir her tolket ut i fra medisinske og psykologiske tilnærminger. I stor grad anvendes det diagnostikk for å definere vanskene og finne fram til hensiktsmessige metoder og løsninger. For eksempel om en elev har en diagnose og viser utfordrende atferd, er det diagnosen og atferden som blir fokuset for tiltaket. Det blir ikke lagt så mye vekt på årsaken til atferden, om det kan være ytre faktorer i miljøet som forårsaket den. På denne måten kan det føre til at hjelp først iverksettes når diagnosen er definert og etablert, og at en generell forebyggende innsats ikke vil være helt i samsvar med en slik tilnærming. Dette perspektivet har blitt mye kritisert for å ha en smal oppfatning av eleven og det gir lite rom for oppmerksomhet på elevens ressurser, kompetanse og mestringspotensial. De sosiale forholdene kan bli undervurdert ettersom eleven ikke blir sett bak diagnosen og problemene individualiseres (Nordahl, m.fl., 2005). Selv om dette perspektivet har blitt mye kritisert er det likevel et viktig ledd i kartleggingen for å gi eleven en likeverdig opplæring.

Ut i fra vernepleierens yrkesetiske retningslinjer, vil det relasjonelle perspektivet i større grad være mer gjeldende, fordi dette perspektivet viser en klar sammenheng mellom strukturen i miljøet og individuelle problemer. Vernepleierens arbeidsmetode er å se eleven i samsvar med miljøet, ikke bare diagnosen og hvilke vansker den kan medføre. Det kan være at eleven har problemer i kameratflokk, eller føler at skolehverdagen er uforutsigbar. Dette kan utløse negativ atferd. Ved at dette perspektivet blir mer framtrædende, vil en kunne få en bredere helhetsvurdering av eleven, slik at undervisningen og skolemiljøet blir best mulig tilfredsstillende for elevens læring og mestring (Wilson, m.fl. 2010). Dette perspektivet er bygd på vitenskapelige erfaringer, og viser en klar sammenheng mellom de sosiale systemene og strukturene i skolen, og de problemer eleven har som er knyttet til både atferd og læring (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Som vist nedenfor, har barn mange sosiale systemer som har en relasjon til hverandre.



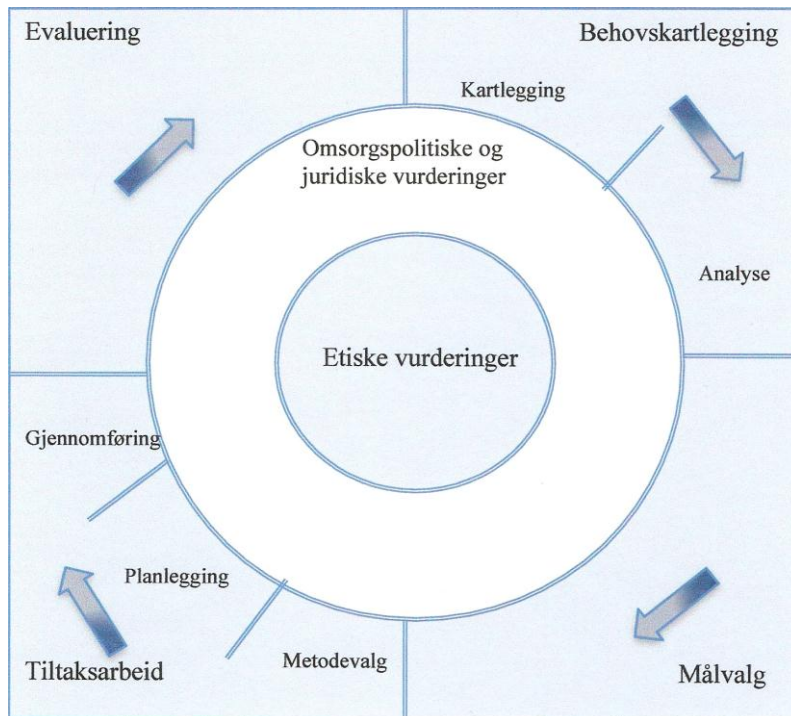


Figur 2. Sammenheng mellom ulike sosiale systemer (Nordahl, m.fl. 2005:60).

Basert på en tenkning forankret i dette perspektivet, vil en målsetting være å utvikle inkluderende felleskap. Fokuset rettes særlig mot sosiale prosesser, fordi det sosiale miljøet bidrar til både inkludering og ekskludering. Som ansatt i skolen må vi som vernepleiere kartlegge miljøet rundt eleven, og elevens ressurser og behov i samarbeid med foreldre, lærere og eleven selv. På denne måten kan vi tilrettelegge skolehverdagen slik at eleven får hjelp til å finne sine positive sider og oppgaver den mestrer. Dilemmaer som kan oppstå er forholdet mellom å skulle gi enkelt elever nødvendig hjelp, samtidig som det skal være en inkluderende opplæring, både faglig og sosialt (Nordahl, m.fl., 2005).



3.2 Vernepleierens arbeidsmodell



Figur 3. Vernepleierens arbeidsmodell (FO, 2008:15).

Denne arbeidsmodellen kan brukes på mange arbeidsområder, både på individ og systemnivå. Som for eksempel opp trening av ferdigheter, tilrettelegging av miljø, behandling og opplæring. De ulike fasene i modellen må sees i forbindelse med hverandre, og i alle faser må vernepleieren ha etiske og omsorgspolitiske vurderinger med i sine prioriteringer. Ved å dokumentere arbeidet sikrer vernepleieren kontinuitet, og arbeidet kan vurderes av andre og kvalitetssikres (FO, 2008). Bruk av vernepleierens arbeidsmodell medfører at vernepleieren innhenter kunnskap fra forskjellige fagområder og knytter disse sammen for å bedre belyse behovet. Vi har valgt å vise hvordan denne modellen kan brukes og praktiseres i arbeid med barn som har Asperger syndrom i skolen.

I den første fasen må vernepleieren kartlegge de behovene eleven har. En må kunne tilegne seg kunnskap om ulike utviklings nivåer, sosial, psykisk og fysisk utviklingsområder. Det er viktig å tilegne seg kunnskap om diagnosen og hvilke problem- eller utviklingsområder eleven trenger hjelp og veiledning til. God kommunikasjon og ferdigheter i det relasjonelle



perspektivet er nødvendig for å finne ut hva som kan støtte opp under elevens positive utvikling i muligheter og ressurser, slik at det oppnås best mulig livskvalitet. Dette må gjøres i samarbeid med eleven, foresatte og andre som har en nær relasjon med eleven. Det er viktig å innhente de mest vesentlige opplysningene i behovskartleggingen, slik at vernepleieren kan få en helhetlig vurdering for den enkelte elev. Innhenting av data kan gjøres på forskjellige måter. Som for eksempel:

- Observasjon og registreringer når eleven selv ikke klarer å uttrykke sin egen situasjon. Vernepleieren kan benytte ulike teknikker og metoder for å observere ulike ferdigheter eller situasjoner.
- Intervju og samtaler med elever, eller med andre pårørende og andre personer som eleven er i relasjon med.
- Kartlegging av elevens sosiale nettverk, fysiske miljø eller skolemiljø.

Analyse vil si fortolkning av funn eller innhentet data. Vernepleieren må finne relevant litteratur og teori, samt bruke egne erfaringer og fortolke funnene fra observasjoner og registreringer som er gjort (FO, 2008).

Målene formuleres som følge av analysen og utarbeides i samarbeid med eleven, foresatte, og eventuelt andre fagpersoner. Det er viktig å se målene i et relasjonelt perspektiv og i en helhet. Målene skal være etisk overveid og bidra til økt trivsel og glede for eleven. De skal være individuelle, oppnåelige og konkrete (FO, 2008).

Dette arbeidet kan deles inn i tre faser (fig. 3), men de vil kunne foregå parallelt med hverandre, for å kunne komme frem til de beste individuelle tiltakene. I metodevalget vil begrunnelse av hvilken framgangsmåte som er tilfredsstillende være viktig. Vernepleieren kan se om det er andre som har løst lignende problem og eller gjennom teoretisk forklaring. Under planleggingen skal vernepleieren gi en skriftlig forklaring på hvordan arbeidet skal utføres og evalueres. Under gjennomføringen må vernepleieren være følsom for elevens signaler, og ha en god dialog med eleven. Dette for å kunne endre på tiltaket raskt hvis det viser seg at eleven ikke trives, eller at det har oppstått andre faktorer som gjør at tiltaket må endres eller avsluttes (FO, 2008).



Hvor ofte det skal evalueres skal bestemmes før gjennomføringen starter. Under evalueringen er det viktig og se på alt arbeidet som en prosess og ikke bare resultatet eleven har oppnådd eller ikke. Evalueringen vil da bli en del av hele tiltaket når det neste gang skal drøftes eller avsluttes. Evaluering er en viktig del av vernepleierens arbeid og et godt grunnlag for å videreutvikle kunnskap som er basert på erfaringer (FO, 2008).

Vernepleiefaglig arbeid består som oftest av mellommenneskelig samhandling. Vernepleieren arbeider for å komme fram til de beste løsningene for den enkelte, og som ivaretar situasjonen på best mulig, og en helhetlig måte. I slikt arbeid er det nødvendig å være bevisst i hvordan vernepleieren framstår i forhold til balansegangen mellom makt, kontroll og hjelp. I denne type arbeid vil ofte etiske dilemmaer kunne oppstå. Et etisk dilemma vil være valg vernepleieren må ta, der det ikke er noe utelukkende klart svar på hva som vil være rett eller galt. I vernepleierens arbeidsmodell er etiske vurderinger sentralt i alt arbeid. Gjennom å reflektere over de etiske dilemmaene vi møter i en arbeidsprosess, vil det gjøre oss mer bevisst på de etiske valgene vi foretar oss. Etisk refleksjon bygger på vernepleierens egne holdninger, verdier, erfaringer og kunnskap (Linde og Nordlund, 2006).

3.2.1 Individuelle planer

Individuell opplæringsplan (IOP) utarbeides ut fra sakkyndige vurderinger, og ut ifra en individuell plan (IP) hvis elevene har dette fra før. Dette er en påkrevd plan for elever som har spesial undervisning, denne skal inneholde detaljerte og konkrete mål for videre arbeid, og hvilke tiltak som skal iverksettes. IOP er et styringsdokument for hvordan opplæringen skal tilrettelegges. Den skal evalueres i slutten av hvert semester i en halvårs rapport. Planen er et godt verktøy for å lage gode arbeidsplaner og mål for eleven (Shultz, m.fl., 2004).

Alle som har behov for langvarige og koordinerte helse og eller sosiale tjenester har rett til å få utarbeidet er IP. Målsetningen med IP er i første rekke at eleven skal få et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Forskning viser at IP ikke bare handler om tjenester, men opprydning, strategier for å utløse ressurser og skape tilgjengelighet og støtte for mottakeren. IP kan beskrives som både et verktøy og en prosess. Eleven kommer i sentrum, og utfordrer lærer og vernepleier til å arbeide sammen. Vernepleierens



arbeidsmodell kan være en god rettesnor for å utarbeide en IP og IOP (Helsedirektoratet, 2010). Disse planene lages i samarbeid med elev, foresatte, lærer og andre fagpersoner. Sammen kan disse planene inneholde tiltak og målsetting innenfor både sosiale og faglige utviklingsmuligheter, med utgangspunkt i elevens ressurser og behov. Resultatet av en IP skal være at eleven opplever å få et individuelt tilpasset og godt koordinert tilbud, som de selv har vært med på å utforme (Shultz, m.fl., 2004).

3.3 Skole som læringsarena for alle

Alle barn skal integreres i den norske grunnskolen og noen opplever skolehverdagen vanskelig. De er ulikt utrustet ved at de har ulike evner, ressurser og forutsetninger for læring. Dette gjelder både faglig, sosialt og kulturelt. Innenfor skolens betingelser og rammer, skal læreren planlegge, og gjennomføre opplæringen til elevene på best mulig måte (Wilson, m.fl. 2010). Det sosiale miljøet på skolen viser seg å ha en stor betydning for eleven sin læringssituasjon. Her vil den subjektive opplevelsen i form av ytre- og indre faktorer være utslagsgivende. Noen av faktorene kan være sosiale, kulturelle, og andre hensiktsmessige forhold. Det psykososiale skolemiljøet beskrives som den opplevelsen eleven har i forhold til læringssituasjonen på skolen. Dette gjelder samfunnet, familien og miljøet eleven lever i. I dagens samfunn er det mange sosiale medier som har en påvirkningskraft på eleven. Alle disse faktorene må de ansatte og vi som vernepleiere ta hensyn til da vi skal legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø. For alle elever i grunnskolen har skolemiljøet en stor betydning i forhold til helse, trivsel og læring. Elevene opplever skolehverdagen forskjellig. De fleste barn går igjennom grunnskolen uten noen form for problemer i forhold til skolemiljøet, mens enkelte elever opplever dette miljøet som dårligere enn det burde. I følge læreplanverket har alle elever rett til et godt og trygt fysisk- og psykososialt skolemiljø. Eleven skal føle seg trygg på skolen og få en opplevelse av sosial tilhørighet. I læreplanverket er dette en rettighet alle elever har når de oppholder innenfor skolens område i skoletiden (Høyenes, 2011).

3.3.1 Samarbeid mellom skolen og hjemmet

All læring skjer i både formelle og uformelle læringssituasjoner, som på fritiden i hjemmet og på skolen. For å skape en god skolehverdag og at eleven får mer utbytte av læringen, er det



viktig å få eleven sine foresatte mer på banen i form av støtte, engasjement og tilstedeværelse. Da eleven opplever mer støtte og hjelp fra hjemmet, og et godt samarbeid med skolen, vil sannsynligheten for et økt læringsutbytte øke (Utdanningsdirektoratet, 2009). For elever med vedtak om spesialundervisning, er det viktig at de foresatte blir inkludert i elevens behov, slik at de lettere kan følge med på eleven sin opplæring. Skolen og hjemmet er to forskjellige sosiale systemer. I arbeidet med å øke effekten av opplæringen, er det viktig å ta hensyn til disse sosiale systemene. Læreren må vise de foresatte sin respekt og tillit og jobbe for å få til en god dialog. Det er ikke alle familier som forstår skolens rammer og de vil derfor få problemer med et godt samarbeid. Et godt samarbeid er viktig spesielt for elever med spesialundervisning (Wilson, m.fl. 2010).

3.3.2 Utvikling av sosial kompetanse

Sosial utvikling hos barn må beskrives i sammenheng med kompetanse og andre evner, det binder sammen atferd og kontekst. En kan si at sosial kompetanse handler om personlige ferdigheter og anlegg som gjør det mulig å lykkes på det sosiale området. Det er en forutsetning at de sosiale ferdighetene brukes i samhandlingsprosesser som passer det sosiale miljøet en forsøker og lykkes i. Slik sett kreves det at personen har forståelse og sensitivitet for de økologiske og kulturelle kjennetegnene ved konteksten, at en følger visse normer og regler i en gitt situasjon. Sosial kompetanse er også resultatspesifikk. Det vil si at personen ønsker å oppnå visse sosiale mål i situasjonen. For eksempel å få innpass i lek med andre barn, eller bli medlem av en populær gruppe. Barn som har utviklet god sosial kompetanse, vil ha et bedre grunnlag sosial integrering, mestring av stress, samt en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematisk atferd. Et viktig målområde i skolen er at det skal legges til rette for at barn og unge lærer nødvendige sosiale ferdigheter, og utvikler en positiv selvoppfatning (Nordahl, m.fl., 2005). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et veiledningshefte for grunnskolene. Dette hefte beskriver fem sentrale områder innenfor sosial kompetanse. Disse fem sentrale områdene er viktig for å kunne samhandle med andre.

-*Empati* vil si at man har evne til å sette seg inn i andres situasjon, vise omtanke, ha respekt for andres synspunkter og følelser. Dette er vesentlig for å kunne knytte nære relasjoner til andre. Empati er en stabil egenskap. Den er situasjonsbestemt og kan utvikles og endres.



-*Selvkontroll* regulerer forholdet mellom følelser og atferd. Evnen til å ta hensyn til andre og tilpasse seg et fellesskap. En kan si at det handler om impulskontroll, vise glede og sinne på situasjonstilpassede steder. En må kunne utsette egne behov, for eksempel vente på sin tur og lignende.

- *Ansvarlighet* vil si å kunne utføre oppgaver og vise respekt for egne og andres arbeid og eiendeler. Ansvarlighet utvikler man gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvensen av dette. En forutsetning for ansvarlighet er tillit. En kan merke seg at i skolen har barn og unge begrenset mulighet til å få utvikle ansvar, fordi de er omgitt av regler og kontroll.

-*Samarbeidsferdigheter* lærer barnet best ved at det får samarbeide mye med andre. Det kan være å dele, vente på tur, hjelpe andre, følge beskjeder og regler. Dette øves i reelle samarbeidssituasjoner.

-*Selvhevdelse* vil si å kunne uttrykke egne meninger og standpunkter, be om hjelp eller informasjon. Videre handler dette om å markere seg sosialt, for eksempel si nei om det er noe en ikke vil være med på. Selvhevdelse handler om å ta initiativ og sosial kontakt, uttrykke uavhengighet og selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Som vist i fig. 2 forholder de aller fleste seg regelmessig til andre mennesker og er deltagere i sosiale systemer. Vi er ikke underlagt disse systemene, men de danner rammer og setter betingelser for hvordan vi skal handle. De fleste viser en annen atferd i trygge omgivelser enn i store forsamlinger. Vi påvirker selv de omgivelsene vi er i, men tilpasser våre handlinger eller atferd til disse omgivelsene. En kan si at det forgår en interaksjon mellom enkelt individet og omgivelsene rundt. For eksempel kan en skoleklasse forandre seg mye ved at det begynner en ny elev, eller en slutter (Nordahl, m.fl., 2005).

3.3.3 Jevnaldrenes betydning

Ser en på barn og unges atferd er jevnalderperspektivet svært vesentlig. Forholdet til jevnaldrende ligger høyt oppe i verdihierarkiet, og det fremstår som et eget sosialt system for barn og unge. Jevnaldrende har en vesentlig plass i sosialiseringprosessen, og det er viktig og fremstå som sosialt attraktiv. Blant barn og unge anvendes det en rekke ulike sosiale strategier



for og realisere målet om å være populær og attraktiv. Disse strategiene benyttes og er styrende for handlinger i sosiale systemer som skole og hjem, og ikke bare blant jevnaldrende. En strategi kan være at en elev velger og ikke delta i aktiviteter på skolen for å unngå å bli avslørt at en ikke kan eller klarer. Motsatt kan en elev velge og ikke vise sin faglige kompetanse i frykt for å bli stemplet som nerd av medelever. Problematferd kan også for noen være en strategi for å oppnå sosial status. For eksempel der en får positiv oppmerksomhet fra klassen ved at en forstyrrer undervisningen med morsomme kommentarer (Nordahl, m.fl., 2005).

3.4 Hva er Asperger Syndrom?

Asperger syndrom er en diagnose som hører innenfor autismspekteret. Syndromet bærer navnet etter barnelegen Hans Asperger, som beskrev likheter og vansker blant barn i sin doktoravhandling i 1944. Nyere forskning viser at de fleste barn med diagnosen Asperger syndrom får denne påvist rundt 8 års alder og ifølge Ehlers og Gillberg, referert i Attwood (2000) viser det seg at 4:1 av de som får diagnosen er gutter (Atwood, 2000).

Disse barna beskrev Hans Asperger som barn med begrenset evne til sosial omgang med andre mennesker, men i hovedtrekk jevnaldrende. Dette fører til at de kan få store problemer med kontakten med andre mennesker og problemer med å tilpasse seg dem. Ofte kan de virke vanskelige på grunn av at de er sårbare for stress, mas og kritikk. De kan få det vanskelig i endringer av omgivelser og rutiner i hverdagen. Det er en utfordring for omgivelsene å avgjøre hva personen kan, da de har en ujevn evneprofil. De har også mangel på kommunikasjonsferdigheter både verbalt- og non-verbalt. Tvangsmessige ritualer er ofte en del av hverdagen, og det kan være mange ulike tvangshandlinger. Som regel har de spesielle interesser og disse begrenser seg innenfor et lite spekter. Personer med Asperger syndrom skiller seg ikke ut i fra andre personer utseendemessig, men på grunn av deres vansker og fremtreden, kan det virke som de er uoppdragne eller uhøflige, slik at de lett kan bli misforstått av omgivelsene rundt. Dette fører til at de får store problemer med kontakten med andre mennesker, vansker med å tilpasse seg i hverdagen slik som i skole og arbeidsliv. Personer med Asperger syndrom har en normal intelligens, men har store avvik på andre områder som å oppfatte andres perspektiver, se en sammenheng og mening i sine opplevelser.



Mange med Asperger syndrom er normalt begavet, men allikevel har mange lærevansker. Lese og skrive vansker og matematikk problemer er noe de strever med da de tenker veldig konkret. Elever med Asperger syndrom går fort lei i forbindelse med en aktivitet, så for å oppnå et godt læringsutbytte er det nødvendig med hyppige avbrekk i undervisningen (Engh, 2010).

I barneårene (fra 2års alder) utvikler barn med Asperger syndrom språket ganske raskt, eller på lik linje med jevnaldrende. Men da de blir litt eldre blir den språklige rytmen noe monoton som for eksempel da det leses fra en bok. Disse barna har et bredt ordforråd, og de bruker ofte begreper fra voksnes språkbruk like gjerne som fra barns. De snakker med konkrete begreper og bruker sjelden språklige bilder eller abstraksjoner. På skolen vil faktabøker være mer interessante enn andre lærebøker hvor det ikke står konkrete tekster. Selv om en med Asperger syndrom er kunnskapsrik, snakker veltalende og er fornuftig, vil de kunne ha store problemer med å forstå kommunikasjonen til jevnaldrende. Barn og unge bruker ofte et språk som inneholder koder som for eksempel bruke et kroppsspråk, eller bruk av ironi. Slike koder er med på å forsterke relasjoner mellom barn og unge. Barn med Asperger syndrom kan lett bli forvirret av slike koder og språk som ikke er konkret og sant. Språket kan si mye om hva slags sosial kompetanse en person har. Asperger syndrom får med seg at andre småprater eller erter vennskapelig med hverandre, men at de selv ikke ser hensikten eller har vanskeligheter med selv å være delaktig i slik kommunikasjon. Konsekvensen blir da at de melder seg ut ifra den sosiale konteksten. Faktakunnskaper er som nevnt ofte interessant. Fakta kan en stole på, og det er ikke avhengig av fortolkninger av det som blir sagt. I en sosial sammenkomst vil derfor en med Asperger syndrom ofte kunne snakke om et tema eller fakta område den er interessert i og kan briljere i. De bruker da denne kunnskapen til å vise andre at de slettes ikke er dumme. Men ettersom de har vanskeligheter med å ta andres perspektiv, vil de ikke forstå de non- verbale kodene og kroppsspråk hvis den som lytter syntes det er uinteressant eller at det er på tide å gi seg (Engh, 2010).

Alle barn har perioder der hvor de er mer interessert i eller samler på spesielle leker, kort, figurer og lignende. For barn med Asperger syndrom vil en slik interesse være mer intensiv og oppta mer tid, samtidig som det ikke nødvendigvis er ting som andre barn er interessert i. Det kan være alt fra biler, tog og fotballkort til togtabeller, spesielle bildeler eller



avisoverskrifter. Mye av tiden går med på å snakke om det som interesserer dem. De kan snakke monotont i lange perioder uten at noen andre får slippe til. Det er kun denne interessen som betyr noe og de bryr seg lite eller ingenting om andre ting. Slike spesielle interesser viser at barn med Asperger syndrom klarer å tilegne seg og fordype seg i temaer eller ting som opptar dem. Utfordringen vil bli for de som jobber med barnet å bruke disse spesialinteressene til noe positivt og bruke dem som en plattform til å utvikle ny kunnskap sosialt og kognitivt (Engh, 2010).

Alle mennesker utvikler ritualer eller rutiner av forskjellig art. Ritualer er med på å strukturere hverdagen, slik at vi får oversikt og en forutsigbarhet i hverdagen. Eksempel faste rutiner hver morgen. For en med Asperger syndrom kan rutine utvikles og overdrives slik at de kommer i veien for nødvendige eller fornuftige forandringer. Sosiale kontekster kan ofte virke uoversiktlige og kaotiske. Ved å ha faste rutiner eller ritualer i hverdagen kan det hjelpe dem med å få en forutsigbarhet og trygghet i hverdagen. En slik rutine kan for eksempel være at eleven med Asperger syndrom går den samme veien til skolen hver dag. Den har ikke blitt brøytet for snø, så det hadde vært mer hensiktsmessig å ta en omvei der det har blitt brøytet. Det kan også dreie seg om at de må ha en spesiell knagg de henger fra seg jakka på eller tingene på pulten må være i et visst system. Blir det forandringer i hverdagen kan slike ritualer bli forsterket (Engh, 2010).

3.4.1 Theory of mind

Barn med Asperger syndrom viser liten interesse av å leke og samhandle med andre barn. De har ikke den samme evnen som funksjonsfriske barn til å ta kontakt og oppsøke sosiale grupper. Dette skyldes psykologiske forutsetninger og vanskeligheter i forhold til kommunikasjon og samhandling med andre. Etersom barn med Asperger syndrom har svake forutsetninger og viser liten interesse til sosial samhandling, vil jevnaldrende lett kunne trekke seg vekk og barnet med Asperger syndrom får begrenset eller ingen sosial deltakelse med andre barn. Det er forståelsesvansker som hindrer barnet i å forstå helheten i en sosial kontekst. De vil derfor ha vanskeligheter med å delta i spontan lek, spill og lignende. Avstanden i det sosiale samspillet mellom jevnaldrende barn og en med Asperger syndrom vokser med alderen. Det blir viktigere å tolke og følge de sosiale reglene i ungdomsårene. En



av de viktigste forutsetningene for å kunne få og etablere vennskap er empati. Empati kan beskrives som evne til å forstå hvorfor andre handler som de gjør, og sette seg inn i deres måte de opplever og føler en situasjon på. Med manglende empati vil det være vanskelig å få sosial kontakt og skape vennskapelige relasjoner med andre (Attwood, 2000).

Theory of mind er et psykologisk begrep og Engh omtaler det slik: *theory of mind står for evnen til å gjenkjenne og forstå andre personers tanker, tro, ønsker og intensjoner slik at de kan forstå at de handler fornuftig, og forutsi hva de videre vil gjøre* (Engh, 2010:14).

Barn er flinke til å forstå og oppfatte sosiale signaler som er nødvendig for å få innpass i sosialt samspill. Barn med Asperger syndrom vil kunne ha vanskeligheter med å ta en annens perspektiv og sette seg inn i hva den tenker eller har tenkt til å gjøre. Forskning tyder også på at den metakognitive evnen er redusert. Det vil si evnen til å tenke om våre egne tanker og handlinger. Videostudier av personer med Asperger syndrom viser at de har liten øyekontakt med personer de snakker eller samhandler med. Vårt non- verbale språk og uttrykk som mimikk, øyekontakt og kroppsspråk hjelper oss å kunne forstå budskapet til den vi snakker med. En person med Asperger syndrom vil i stedet kunne ha fokus på noe helt annet under en samtale, og derfor lett kunne bli mistolket eller at de misforstår. En konsekvens av å ha problemer med å fortolke andre er at barn med Asperger syndrom ikke forstår at det de sier kan såre andre. De beskriver det de ser og syntes uten å tenke på hva den andre føler eller om det er i en passende sosial sammenheng å si det. Eksempel kan den med Asperger syndrom si: *Så stygge sko du har, eller du er feit*. Fokuset på hvordan den andre personen føler eller at slike kommentarer sier vi ikke til andre er ikke reelt å tenke. De sier fullt og helt sannheten i det de ser. Det samme gjelder situasjoner eller ting som personen med Asperger syndrom selv har gjort eller opplevd. Avsløringer som er høyst private eller sære interesser kan gjøre at personer vil trekke seg vekk eller bli flau på dens vegne. En med Asperger syndrom blir ikke flau hvis de framstår som dumme av å komme med slike private opplysninger. Det er imidlertid ikke slik at disse barna aldri blir bedre på dette. Evnen er under utvikling med alderen, og med god hjelp og veiledning kan mange klare å sette seg inn i andres tanker, handlinger og hensikter (Engh, 2010).



Selv om barn med Asperger syndrom skiller seg tidlig ut fra funksjonsfriske barn, er det ikke alltid like tydelig eller et problem for å kunne være i kontakt og lek med andre barn. Desto eldre barnet blir, vil de bli mer bevisst på forskjellene i atferden mellom seg selv og andre. Veldig mange barn og unge med Asperger syndrom blir mobbet på skolen. I ungdomsårene blir man mer bevisst på personlige erfaringer og disse erfaringene blir viktige da de skal velge seg venner. De ulike forskjellene vil kunne være en grobunn for mobbing og avstanden mellom de andre elevene, og den med Asperger syndrom kan bli større. Unge med Asperger syndrom vet ofte ikke hvordan de skal ta igjen hvis de blir mobbet eller gjort narr av. Dette kan føre til at de som mobber, føler at de har vunnet og at de vil fortsette med dette. Det kan være vanskelig for lærere å fange opp mobbingen, fordi de med Asperger syndrom ikke viser de samme følelsesmessige tegnene som andre barn hvis de er lei seg (Engh, 2010).

3.5 Asperger syndrom i den inkluderende skolen

I den inkluderende skolen skal det være rom for alle. I læreplanverket (L97) står det at skolen skal være en arena for alle, og at elever med særskilte behov skal kunne delta i felleskapet på en likeverdig måte (Nordahl og Overland, 1997).

For alle barn som begynner på skolen er det en helt ny hverdag med nye rutiner og mennesker å forholde seg til. De fleste barn tilegner seg de nye rutiner og sosiale situasjoner svært raskt. For et barn med Asperger syndrom vil en slik overgang være mer utfordrende, ettersom denne strukturen som andre elever raskt blir en del av, kan virke skremmende og innebære mye frustrasjon (Engh, 2010). Det er de nedsatte sosiale kunnskapene og forståelsesproblemer som er to viktige faktorer til at skolehverdagen oppleves som frustrerende og stressende. For elever med Asperger syndrom er misforståelser en stor del av skolehverdagen. De har vanskeligheter med å forstå hva som blir sagt og hvilke forventninger andre har til dem. Et eksempel er skoleoppgaver lærere gir, som andre barn klarer fint, må en elev med Asperger syndrom bruke lang tid på å tolke og finne mening i. Dette medfører at de ikke klarer å henge med på undervisningen, og blir hengende bak de andre elevene. Dette kan igjen føre til tidspress som de også kan ha vanskeligheter med å håndtere. Slike situasjoner oppleves som vonde og vanskelige (Martinsen, m.fl., 2006). De som jobber rundt disse barna bør bruke lang tid på å bli kjent og lære å kjenne barnet. Barn med Asperger syndrom viser ikke alltid kroppsspråk eller gir uttrykk for hva de føler. Har ikke de som jobber rundt eleven nok



kunnskap om hvordan eleven oppfatter skolehverdagen, vil det kunne bli vanskelig å vite hva som gjør eleven frustrert og noen tilfeller uakseptabel atferd. Kunnskapen og erfaringene som foreldre har, vil i mange tilfeller være veldig nyttige for å kunne gi disse barna en så forutsigbar og trygg skolehverdag som mulig (Engh, 2010).

3.5.1 Trygghet i relasjonen

Trygghet er viktig for alle mennesker, vi er såkalt trygghetssøkende. Det finnes mange måter av trygghet, men i skole sammenheng handler det om å kunne stole på noen, vite at klassen godtar deg for den du er, at du har noen å være med i friminuttene og lignende. Alle kan vi prøve saker som er litt mer utrygt, i form av å tøyne grenser, dette kan være for eksempel negativ atferd (Tetzchner, 2008). Et optimalt læringsmiljø i skolen for en elev med Asperger syndrom vil være å oppnå tillit og stole på de personene i nærmiljøet. Forutsigbarhet er viktig, det vil si at eleven vet til en hver til hva som skal foregå. Når det er friminutt, når eleven skal jobbe med matte, når det er skoleferie og lignende. *Trygghet i relasjonen avhenger av at tilknytningspersonen er tilgjengelig, pålitelig og forutsigbar* (Tetzchner, 2008:466).

Vernepleieren har en større mulighet til å være tilgjengelig, da de ikke har faste undervisningstimer. Dette kan være betryggende for eleven med Asperger syndrom, for eksempel om det oppstår en situasjon på skolen, som eleven føler vanskelig. Der kan vernepleieren komme raskere inn i situasjonen. Eleven behøver ikke å vente til kontaktlærer er ferdig med sin undervisningstime. Slik sett kan eventuelt misforståelser oppklares raskere. Dette kan føles trygt ettersom eleven med Asperger syndrom kan oppleve mange misforståelser i løpet av skolehverdagen (Martinsen m.fl., 2006).

4.0 Introduksjon til drøfting

I de første kapitlene av drøftingen ser vi på de sosiale faktorene rundt eleven med Asperger syndrom. Vi vil drøfte temaer som omhandler samarbeid mellom skole og hjem, skolens tilrettelegging for elever med Asperger syndrom, og hva vernepleieren kan bidra med på disse områdene. Deretter drøfter vi mer spesifikke metoder og tiltak som en vernepleier kan tilrettelegge og gjennomføre for elven i skolemiljøet.



4.1 Et gjensidig forhold mellom skolen og hjemmet

Lillegården kompetansesenter (2012) har utarbeidet en liste over tre nivåer som kjennetegner samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Nivå en er det mest vanlige samarbeidet som består av generell informasjon til foreldrene, eller fra foreldrene til skolen. Nivå to er en mer grundigere form for samarbeid. Skolemiljøet, skolens utvikling og drøftinger knyttet opp mot den enkelte elev, klasser eller hele skolen er områder. Utviklingssamtaler og foreldremøter kan være slike typer samarbeid. Nivå tre omtaler Lillegården kompetanse senter som det høyeste nivået for samarbeid mellom skolen og hjemmet. Dette samarbeidet blir mer forpliktet og omfattende. Her skal både skolen og hjemmet ha innvirkning på avgjørelser, som skal tas i forhold til enkelte elev, og det er en gjensidig dialog som er det viktigste kjennetegnet (Lillegården kompetansesenter, 2012). Det er nivå tre som vil være det gjeldende samarbeidet når eleven har en diagnose Asperger syndrom og mottar spesialundervisning.

Nordahl, m.fl. (2005) legger en god dialog og en felles problemløsning til det beste for eleven, som et overordnet prinsipp for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Samarbeidet blir ikke fullverdig uten gjensidig informasjonsutveksling, og gjensidig respekt. Ved direkte kommunikasjon med foresatte involveres de personlig i problemløsnings prosessen. Dette øker motivasjonen for at målene til den enkelte elev som settes i felleskap blir realisert. Foresatte må sees på som likeverdige og en ressurs i samarbeidet og i planleggingen av skolehverdagen til sitt barn. Foresatte vil ha en stor innflytelse på elevens læring og trivsel i skolehverdagen (Nordahl, m.fl., 2005).

Ekevik (2005) underbygger Nordahl m.fl. sin (2005) sin teori, og mener også at et nært samarbeid mellom skole og hjem er nødvendig for å gi eleven med Asperger syndrom en tilrettelagt og meningsfull skolehverdag. Dette samarbeidet vil kunne legge til rette slik at skolehverdagen blir mer oversiktlig og mindre kaotisk. Det er i første rekke de foresatte som blir kontaktet, men det er også viktig i denne sammenheng å huske på søsken. De kan komme med innspill som kan være viktig og av stor betydning for sitt søsken. Eleven selv må også inkluderes når det gjelder spørsmål og opplæringsmål som gjelder dem selv. De intellektuelle egenskapene er som oftest normale, og de må være en likeverdig del i prosessen i samarbeidet. Eleven med Asperger syndrom vil ofte være i stand til å ta avgjørelser som



handler om dem selv. Ekevik (2005) skriver også at det bør være så få som mulig som arbeider rundt og samarbeider med eleven med Asperger syndrom. De trenger en forutsigbarhet i personene de skal omgås i skolen. Vansker med endringer i omgivelsene og sårbarheten for stress, gjør at det kan være vanskelig for eleven å forholde seg til mange hjelpere i skolehverdagen.

Ut i fra disse funnene ser man at det er behov for et godt samarbeid mellom eleven, foresatte og de ansatte i skolen. Her kan vernepleieren være med i det tverrfaglige samarbeidet og fungere som en slags koordinator mellom skolen og hjemmet. Det nære samarbeidet er nødvendig for at de sammen skal utarbeide en strategi for eleven med Asperger syndrom, og at eleven skal kunne få en oversiktlig hverdag. Eleven vet da til en hver tid hva som skal skje, og dette kan føre til at eleven føler trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Hvis ikke kan situasjonen lett bli oppfattet av eleven med Asperger syndrom som kaotisk og vanskelig. At disse forholdene er gjensidige fører til trygghet hos eleven og ikke minst for familien. Familien vil også føle en trygghet ved at de har få personer å forholde seg til. Hvis vernepleieren setter seg godt inn i eleven sin situasjon, kan dette bidra til at samarbeidet og relasjonen til foreldrene blir bedre. Det vil også kunne føre til at de foresatte enklere tar opp temaer de syntes er vanskelig (Ekevik, 2005).

Et godt samarbeid mellom skole-hjem kan også ha betydning for læring og trening av eleven med Asperger syndrom. Attwood (2000) beskriver hva foreldre kan gjøre hjemme i forhold til observasjoner og trening. Hvilke områder eleven trenger mer tilrettelegging og trening i, og hvilke aktiviteter eleven liker å holde på med er noen av punktene som foresatte har kunnskap om. Mange av de sosiale ferdighetene lærer eleven i samspill med foresatte og familien hjemme. En åpen og god dialog mellom skolen og hjemmet kan bidra til en mer grundig trening og opplæring for eleven. Slik at det som er mål å trene på i skolehverdagen også blir et mål hjemme og motsatt. Vernepleieren kan i samarbeid med foreldrene lage målsetninger slik at det blir en helhetlig og lik metode både i skolen og hjemmet. Blir strukturen tilnærmet lik på skolen som hjemme, vil eleven med Asperger syndrom få en mer forutsigbar og oversiktlig hverdag (Attwood, 2000).



Det er også andre måter å samarbeide mellom skole - hjem. Hvis man ønsker å ha et tett samarbeid, kan det være en fin måte å bruke ei bok som kalles hjem- skole boka. Her kan eleven sammen med foresatte eller ansatte på skolen skrive korte beskjeder til hverandre hver dag. Slike beskjeder kan for eksempel være hvis eleven føler seg dårlig eller at skolen skal på en tur eller annen aktivitet. Da kan skolen informere de foresatte om hva eleven bør ha med seg på turen. For en elev med Asperger syndrom, vil ei slik bok kunne fungere mye bedre enn lapper og muntlige beskjeder.

Det vil kunne være stor forskjell på hvilke foresatte som bruker boka og ikke. En god dialog og relasjon med foresatte vil kunne bidra til en økt gjensidig forståelse og et samarbeid, slik at boka blir brukt fra begge parter. Er det imidlertid liten eller ingen god dialog mellom skole-hjem, vil det kunne føre til en enveiskommunikasjon i form av at det er bare ansatte på skolen som skriver beskjeder i boka. Vernepleieren og de ansatte på skolen må være oppmerksomme i måten vi formidler informasjonen. Vernepleierens rolle og profesjon må ikke bli for fremtredende, slik at foreldrene føler seg underlegne (Garsjø, 2010).

Sett fra en foresatt sin side, er det ikke alltid like lett å skrive i denne boka. Som foresatt kan en ha tanker om det en vil formidle er viktig nok. Hvis en ikke er vant til å formidle informasjon via tekst, vil man kanskje unnvære og skrive noe. Det kan også være vanskelig å utdype og formidle situasjoner eller hendelser som har oppstått i hjemmet. Ved ikke å formidle dette til skolen, er ikke skolen forberedt på eleven sin atferd neste dag og dette kan forårsake en vanskelig skolehverdag for eleven. Dette kan fort utarte seg til et dilemma mellom foresatte og lærere fordi lærerne ser dette arbeidet fra et profesjonelt perspektiv mens de foresatte ser det fra et personlig perspektiv.

4.2 I klassen eller på grupperom

Shultz m. fl. (2004) beskriver utfordringer som kan oppstå av tilpasning og fordeling av timer til spesialundervisning, og skriver at det kan være stor forskjell mellom teori og praksis når det gjelder tilrettelegging og gjennomføring av spesialundervisningen. Avstanden mellom det som står i lover, forskrifter og læreplaner kan tidvis være stor fra det som skjer i det enkelte klasserom. Eleven kan ha vedtak på tilrettelagt undervisning som gjennomføres i klassen med



egen assistent, men uventede innspill i klasserommet gjør at disse planene må vike for alternative løsninger. Det må være rom for fleksibilitet og kreativitet. I sånne situasjoner kan det være at eleven bør ha undervisningen i eget grupperom eller i en mindre gruppe. Det oppstår gjerne ulike meninger og syn på hva som vil være den beste organiseringsformen i prosessen med tilrettelegging og fordeling av timer til spesialundervisning. Disse motsetningene gjør seg gjeldene i vurderinger om eleven skal motta undervisningen i gruppe eller tas ut i enerom. Den tradisjonelle formen for organisering av opplæringen er enten i klasserommet sammen med den ordinære undervisningen, i enerom eller i en mindre gruppe. Disse organiseringsformene brukes ofte i kombinasjon med hverandre. Det vil antageligvis være mest faglig effektivt ved at eleven i enkelte tilfeller mottar undervisningen i enerom. Imidlertid vil eleven i en slik opplæringssituasjon ha mindre samhandling med andre elever, og den sosiale treningen uteblir. Dette bidrar til å distansere eleven fra fellesskapet og eleven står i fare for å bli stigmatisert. Målet om en inkluderende skole innebærer i større grad videreutvikling av metoder for pedagogisk differensiering, der både den kollektive og individuelle utviklingen ivaretas. Det er ikke avgjørende at alle elever er fysisk plassert i samme skole, men heller kjennetegnes ved skolens vilje til å legge opplæringen til rette ut i fra elevens faglige og sosiale behov, både midlertidige og permanente (Schultz, m.fl. 2008).

I rapporten Nordahl og Sunnevåg (2008), kommer det fram at elever som mottar spesialundervisning skårer langt dårligere enn andre elever på de fleste områder. De opplever å ha et dårligere forhold til medelever og trives generelt dårligere på skolen. Engh (2010) skriver at de aller fleste barn som har Asperger syndrom mottar spesialundervisning. Statistikker viser at den er økende, ikke bare i antall timer, men også at undervisningen skjer i egne grupperom. Han mener dette er uheldig fordi sosial trening skjer i samhandling med andre. I klasserommet har eleven bedre forutsetninger i å observere jevnaldrende barn, enn alene på grupperom (Engh, 2010). Dilemmaet her vil bli om det er rett å ta eleven ut av klassen, slik at den ikke får vært med i klassemiljøet og fellesskapet. Sosial kompetanse er et viktig område som elever med Asperger syndrom trenger å trene på. Hva er best, en forutsigbar skole hverdag med læring og arbeid en til en, eller få være en del av klassen, føle tilhørighet og lære sosiale ferdigheter.



Elever med Asperger syndrom har på lik linje med alle andre barn en plass i skolemiljøet. Det er ikke ensbetydende at hvis du har Asperger syndrom skal du ha spesialundervisning og være på grupperom. Alle med Asperger syndrom er unike og forskjellige som andre barn i et klassemiljø, og de har like mye rett til å bidra og være en del av klassemiljøet og dens kvaliteter som alle andre. Engh skriver videre at ofte blir de ekstra ressursene til elever med Asperger syndrom brukt til enetimer, fordi lærere syntes det er vanskelig å lage et undervisningsopplegg som er godt nok i klasserommet. Grunner til dette kan være for liten kunnskap om diagnosen, eller for liten tid til god nok planlegging om hvordan undervisningen kan tilrettelegges (Engh, 2010). Eleven selv kan trives med denne ordningen, fordi det er lettere og forholde seg til en person enn flere. På eget grupperom vil eleven ha en bedre konsentrasjon og få mer oppmerksomhet. Allikevel mener Engh at dette ikke er en god løsning, fordi den sosiale utviklingen stimuleres i sammen med andre. Sosial kompetanse læres best i sosiale sammenhenger, og i klasserommet har elever med Asperger syndrom mulighet til å observere andre elevers kommunikasjon og atferd. På denne måten vil de jevnaldrende framstå som modeller. Dette vil ha en positiv innvirkning på eleven, og på sikt kan det hende at behovet for spesialundervisning kan reduseres (Engh, 2010). Flere skoler bruker i dag motsatt integrering, det vil si at når en elev blir tatt ut av klassen til eget grupperom, får en eller to til være med. Dette er veldig populært om det skal jobbes med for eksempel data. Der det blir gjort noe morsomt men lærerikt, er sannsynligheten stor for at disse elevene vil fortelle dette til resten av klassen på en positiv måte. Ved denne måten blir det ikke så stigmatiserende for eleven med Asperger syndrom og være på eget grupperom, samtidig vil den ha mulighet til å observere andre elevers kommunikasjon og atferd (Løvaas, 2003).

4.2.1 Vernepleierens bidrag til utarbeidelse av individuelle planer

I forskningsrapporten "Onger er rare" kommer det fram i intervjuer av lærere og spesialpedagoger at de ønsker mer kunnskap og veiledning i IP og IOP. En av lærerne uttalte følgende:

"Vi driver for mye en-til-en undervisning. Mye av grunnen til det er at det er opp til den som har spesialundervisning å organisere. Vi har ikke tid til å planlegge organisering med andre lærere" (Aasen, m.fl., 2010:44). Forskning viser at har en elev først fått tildelt timer til spesialundervisning blir de sjelden redusert (Knudsmoen, m.fl., 2011). De elevene som mottar spesialundervisning har krav på å få utarbeidet en IOP. Noen av elevene har en IP i fra før, så



IOP kan utarbeides ut i fra denne. Da blir tiltaket og målsettingen både på faglig læring og sosial utvikling. En individuell plan skal ha langsiktige mål, og planen følges med eleven til den videregående skolen (Nordahl og Overland, 1997). Vernepleieren har utarbeidelse av individuelle planer som sitt fagfelt, og kan bistå lærere til utarbeidelse og oppfølging av disse, i samarbeid med eventuelt PPT. Sammen kan de jobbe aktivt og målrettet for at timene utenfor klasserommet skal bli redusert. Målsettingen på sikt er at eleven med Asperger syndrom kan få mer tilrettelagt undervisning i klasserommet, og bli en større del av klasse miljøet.

Ved utarbeidelse av IP og IOP kan det være nyttig med kategorisk og relasjonell tenkning i endringsarbeidet. I rapporten til Nordahl og Sunnevåg (2008) hevder de at det kategoriske perspektivet blir mest brukt i grunnskolen. Dette perspektivet tar utgangspunktet i diagnosen, som i dette tilfellet er Asperger syndrom, og de problemer som følge av den, når det for eksempel skal utarbeides en individuell plan. Problemet eleven har vil stå i fokus, og endrer vi på dette så passer eleven inn i et "A4 format". Det kan fort bli til at en bruker dette perspektivet som en rettesnor for endringsarbeidet. Alle tiltak skjer hos eleven og hva den kan endre på, ved for eksempel en til en læring på eget grupperom. Rapporten sier også at bruken av det relasjonelle perspektivet burde være mer framtrødende, fordi dette perspektivet har et mer helhetlig menneskesyn. Der ligger ikke fokuset på elevens problem alene, men også i miljøet rundt. Skolemiljøet kan ha en stor betydning for elevens atferd, ikke bare diagnosen i seg selv (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Utfordringen vil være om det lar seg gjøre å bruke dette perspektivet ved endringsarbeid i større grad enn det blir gjort i dag. Ved bruk av dette perspektivet kartlegges skolens miljø og struktur, i tillegg til eleven. Tilrettelegging vil derfor kreve et godt samarbeid med hjemmet og skolen. Et dilemma vil være om det er riktig å gjøre endringer der det viser seg at eleven trives i å være på eget grupperom. Eleven har faste rutiner, opplever mestring og trygghet sammen med læreren eller assistenten. Det ser ikke ut til at eleven selv ønsker å inkluderes mer i klassen eller skolens miljø. Elevens situasjon på skolen kan være trygg og forutsigbar slik den er nå. Den omgås mye med voksne, har sine interesser og aktiviserer seg selv alene. For elever med Asperger syndrom kan denne formen for skolehverdag være slik de ønsker og ha det. En vernepleier i skolen i arbeid med Asperger syndrom må være tålmodig, alle små skritt er store skritt og endringer må komme varsomt (Engh, 2010).



4.2.2 Behovskartlegging

Det er viktig å bli kjent med eleven før observasjon og kartlegging tar til. Vi må gjøre oss kjent med diagnosen Asperger syndrom, og vite hvilke utfordringer denne diagnosen får for eleven og skolen. I en behovskartlegging vil vi se på elevens behov og ressurser, og vi vil observere i forskjellige situasjoner. En elev med Asperger syndrom har blant annet nedsatt sosial kompetanse og forståelsesproblemer, dette er to viktige faktorer som spiller inn i en skolehverdag, og er frustrerende og stressende (Engh, 2010). Behovskartleggingen går ut på å se hvilke behov vi som vernepleiere kan bidra med til å lage en trygg, forutsigbar skolehverdag som kan gi et optimalt læringsmiljø for denne eleven. Vi kan observere og registrere eleven og miljøet, både i klasseromsundervisningen, i grupperom, og andre inne og uteaktiviteter.

Vernepleieren må under kartleggingen se på utviklingspotensialet til eleven, og hvilke ferdigheter som bør opprettholdes. I behovskartleggingen vil det være nødvendig å observere om eleven har behov for en til en undervisning, eller ordinær undervisning i klassen. Arbeid en til en kan være fornuftig for et godt læringsmiljø, fordi her oppnår eleven trygghet og tillit på en annen måte enn i ordinær klasseromsundervisning. På eget grupperom, kan det jobbes med individuelle opplegg som kan gi eleven mer utbytte av undervisningen. Hvis arbeidet legges opp på samme måte hver gang, oppleves dette også som forutsigbart. Et dilemma vil bli om det skal fokuseres på faglig læring eller sosial trening. Etter behovskartleggingen er gjennomført, kan vernepleier i samarbeid med læreren, se om det er en mulighet og tilrettelegge for begge deler, og på hvilken måte dette kan løses. I denne prosessen må en se og ivareta elevens behov og ressurser, og bruke etisk refleksjon. Etisk refleksjon underveis er nødvendig, fordi selv om et tiltak eller arbeidsplan ser ut til å fungere, er det ikke nødvendigvis etisk forsvarlig.

4.2.3 Informasjon til klassen ?

Ettersom elever med Asperger syndrom bruker veldig mye energi på å forstå og tolke sosiale koder, blir de ofte fortere trette og ukonsentrerte enn andre elever. Behovskartleggingen sett opp i mot teori, vil her vise at eleven trenger oftere pauser i undervisningen, for å kunne fungere på best mulig måte gjennom hele skoledagen. Tilrettelegging for oftere avbrekk, kan være at eleven får gå ut av klasserommet eller gjøre en annen aktivitet i klasserommet. Andre



elever kan synes dette er urettferdig, og det kan medføre at de blir mer avisende til eleven. Det kan være at det er fler elever som blir slitne og trenger avbrekk i undervisningen, fordi om de ikke har en *diagnose* som tilsier at dette er vanlig. For at de andre elevene skal få en forståelse til at en med Asperger syndrom har behov for hyppige pauser, trenger de informasjon om diagnosen og hva den innebærer. Dilemmaet vil da bli hvilken informasjon skal gis, og hvor mye? På den ene siden vil det kunne hjelpe eleven med Asperger syndrom at de andre elevene vet hvilke samhandlingsvansker eleven har, og hva dette kan føre til. På en annen side kan informasjon om diagnosen føre til at enkelte elever bruker dette mot eleven i form av mer systematisert mobbing (Engh, 2010). Det er viktig at eleven selv får være med på hele prosessen og bestemme hvilke opplysninger klassen skal få. Det kreves et godt samarbeid med eleven, foresatte og lærere, slik at opplysningene får positiv effekt. Føler foresatte at deres historie og erfaringer blir tatt med i betraktning, vil relasjonen mellom skole og hjem bli styrket (Wilson, m.fl. 2010).

4.3 Trening i sosiale ferdigheter

Martinsen (2006) og Stenberg (2007) mener at barn med Asperger syndrom bruker mye energi på å forstå hva som er forventet av dem i forskjellige situasjoner og hva andre mener med det de sier. De mangelfulle kunnskapene om hva som er normalt å gjøre i gitte situasjoner, gjør at det blir vanskelig å vite hvordan de skal oppføre seg eller gjennomføre en samtale. Dette resulterer i at elever med Asperger syndrom holder seg mer for seg selv. Attwood (2000) skriver at disse barna er mer selvsentrerte enn selviske, og ønsker gjerne å ha kontroll over situasjoner. Denne kontrollen over situasjoner er ikke så tydelig i barneårene, men da de blir eldre ,blir det mer synlig at de mangler de sosiale ferdigheter og kunnskaper som skal til for å omgås jevnaldrende (Attwood, 2000).

Martinsen m.fl. (2006) skriver: *Det er en myte at elever med Asperger syndrom trives best alene. Det er faktisk slik at ensomhet er et vanlig problem for denne elevgruppen* (Martinsen m.fl., 2006:68). De sammensatte vanskelighetene med å forstå de sosiale forholdene og den psykiske belastningen dette medfører, gjør at de ofte vegrer seg i å delta i sosiale ”settinger”. I nye sosiale situasjoner og da de må forholde seg til mange mennesker på en gang vil dette særlig vise seg. Da barnet kommer i ungdomsårene blir de mer oppmerksomme over seg selv, og den manglende selvtilliten blir mer fremtredende. En annen grunn til at elever med



Asperger syndrom er mye alene, er et resultat av at de har forsøkt mange ganger å komme i kontakt med andre uten at de har lyktes. De fleste med Asperger syndrom føler seg annerledes enn sine jevnaldrende, samtidig er det vanskelig for dem å forstå hva det er som gjør at de ikke blir en del av gruppen (Martinsen m.fl., 2006).

4.3.1 Kartlegging av miljøet

Observasjon og kartlegging i det relasjonelle perspektivet vil si at vi ser på helheten i skolehverdagen, og miljøet rundt. En helhetlig observasjon vil gi en bredde i informasjonen, som danner et grunnlag for mer spesifikke observasjoner etter hvert (Linde og Norlund, 2006). Dette forutsetter også skolens struktur, fordi den har en stor betydning for elevens læring og utvikling. Elever med Asperger syndrom trenger forutsigbarhet og klare beskjeder i større grad enn elever flest. Er det jevnlig utskifting av lærere og assistenter, eller hyppig bytte av klasserom eller grupperom, vil dette føre til stress for disse elevene (Engh, 2010). Observasjoner som viser ressursene til eleven, må være like viktige som å se på de problemområdene eleven med Asperger syndrom har.

Ut fra de forutsetninger eleven med Asperger syndrom har i forhold til sosialt samspill med andre elever, bør Vernepleieren se nærmere på hvordan samspillet er mellom den eleven og andre medelever på skolen. En kan også kartlegge hvem eleven føler seg trygg på og føler en tilhørighet til. Dette kan belyse om eleven med Asperger syndrom har noen venner i skolemiljøet. Denne kartleggingen bør foregå både i utemiljøet og innemiljøet. Ved å bruke en kvantitativ metode i kartleggingen, vil vi kunne se hvor mange ganger ting skjer og dette vil belyse de forhold vi skal kartlegge. For eksempel der man skal observere en elev kan man se hvor mange ganger eleven med Asperger syndrom henvender seg til andre, og motsatt. Dette kan være både medelever og lærere. Den er både tellbar og målbar. For at vi skal kunne få den informasjonen som vi trenger, bør vi gjøre dette arbeidet i form av observasjoner. Vi må vite hva vi skal observere og registrere. Dette gjøres ved å bruke strukturert observasjon. Da har vi på forhånd bestemt oss for hva vi skal observere, hvor observasjonen skal foregå og hvor lenge den skal pågå. For observasjon av det sosiale samspillet, kan dette gjøres i friminuttene. For å få til en mest mulig reell kartlegging, bør en foreta en skjult observasjon. En skjult observasjon foregår ved at eleven med Asperger Syndrom ikke er klar over at han blir



observert. Dette kan gi et mer reelt resultat enn om vi foretar en åpen observasjon. Et kartleggings verktøy som kan brukes i denne observasjonen er et sosiogram. I et sosiogram framstilles eleven i midten, med andre medelever og ansatte på skolen i punkter rundt. Kontakten framstilles i linjer og piler fra og til de ulike elevene og voksne (vedlegg 2). Der hvor det er linjer er det gjensidig kontakt mellom eleven og den andre. Der hvor det er påført piler, er kontakten ensidig. Det vil si at der eleven tar kontakt med en medelev og ikke får noen kontakt tilbake. Et sosiogram kan gi oss en god indikasjon på hvor ofte eleven med Asperger syndrom tar kontakt med andre og motsatt, men ikke innholdet i samhandlingene (Grønmo, 2004). For å finne ut av innholdet kan vi se nærmere på dette ved en kvalitativ undersøkelse. Et eksempel kan være å lage et nettverkskart sammen med eleven og foresatte (Vedlegg 3), (Gundersen og moynahan, 2006).

På bakgrunn av det vi finner ut i behovskartleggingen, må vi analysere dette opp i mot teorien om Asperger syndrom. Gjennom analysen må vernepleieren samarbeide med eleven, ansatte og foresatte må vi drøfte og komme frem til de mest realistiske og tilpassende målene for eleven. Har vi kartlagt at eleven trenger mer trening i sosiale ferdigheter vil dette kunne bli et hovedmål å arbeide mot. Et slik mål kan ha en lang tidsramme. Et mål om mer tilegnelse av sosiale ferdigheter er det nødvendig å sette seg noen delmål underveis. Dette for å fremme en mestringsfølelse for eleven, ved at den gradvis oppnår mål og føler mestring. Dette kan også være hensiktsmessig for å se an hovedmålet er oppnåelig (Linde og Nordlund, 2006). Det kan også være andre som arbeider på skolen som må være klar over disse målvalgene, slik at disse blir gjennomført på en forutsigbar og rutinemessig måte.

Ved å tenke relasjonelt i en slik kartlegging, ser en ikke bare på eleven med Asperger syndrom og hva den foretar seg. Observasjonene sees også i sammenheng med de andre elevene og voksne på skolen. Dette gir en indikasjon på om det er andre rundt eleven som gjør noe spesielt, som har innvirkning på atferden til eleven med Asperger syndrom. Eller om det er eleven selv som velger å avstå fra å ha sosial kontakt. Det kan være nødvendig med flere datainnsamlinger, en det som i første omgang virker som det mest viktigste å fokusere på. Den informasjonen vernepleieren får fra denne observasjonen, kan være et grunnlag for videre arbeid (Linde og Norlund, 2006). Observerer for eksempel vernepleieren at eleven med



Asperger syndrom kommer med upassende kommentarer til andre elever i friminuttene, som medfører til at de andre eleven trekker seg vekk fra situasjonen, kan vernepleieren innhente mer målrettet data på dette området. Vernepleieren kan bruke denne informasjonen til å se på hvilke sosiale problemområder eleven med Asperger syndrom har, og jobbe målrettet med disse. Vernepleieren må da sammen med lærer se på hvilke timer og hvordan eleven med Asperger syndrom kan trene på læring av sosiale ferdigheter i skolen.

4.3.2 Rollespill

Elever med Asperger syndrom kan ha en manglende evne til å oppføre seg slik som er forventet av dem. Dette kan by på problemer både for eleven med Asperger syndrom og de andre elevene i klassen. I klasserommet kan situasjoner oppstå fordi eleven med Asperger syndrom ubevisst sier sannheten. Dette gjelder både i passende og upassende situasjoner. De kan kommentere direkte til andre elever eller lærere hvordan de ser ut. For eksempel kan de si at noen er tykke, har stygge klær eller har en flekk i ansiktet. Hvis de andre elevene i klassen ikke er klar over eleven med Asperger syndrom sine vansker, kan oppleves veldig støtende for den som får kommentaren. Eleven med Asperger syndrom kan ikke forstå hvorfor dette er støtende for andre, fordi den har bare vært ærlig.

For at eleven med Asperger syndrom skal kunne tilegne seg disse sosiale ferdighetene, er det utarbeidet forskjellige arbeidsverktøy. To av disse arbeidsmåtene er i form av rollespill eller ved å lage sosiale historier. Ved rollespill kan vernepleieren sette opp enkelte vanskelige situasjoner i dagliglivet som er viktig å lære for eleven med Asperger syndrom. Dette kan for eksempel være å handle i butikken, å hånd hilse på noen eller kunne svare høflig om noen presenterer seg. Rollespillet må gjerne repeteres mange ganger. Ved repetisjon kan det være større sjanse for at læringen blir innøvd, slik at den blir husket i senere anledninger (Atwood, 2000). De fleste barn tilegner seg implisitt kunnskap tidlig i barneårene. Slik kunnskap omhandler blant annet hvordan man oppfører seg i gitte situasjoner, theory of mind og sosiale normer og regler. I og med at de har vansker med å tilegne seg slik kunnskap som andre har fått automatisk gjennom alle år, vil det være nødvendig å trene på dette før kunnskapen blir gjort eksplisitt. Eksplisitt vil si at den kunnskapen man har tilegnet seg, blir videreført og brukt i ulike sosiale situasjoner gjennom livet. Det vil derfor være viktig å trene på



grunnleggende sosiale ferdigheter, før det generaliseres og brukes i realistiske situasjoner. (Martinsen, m.fl., 2006). Vernepleieren kan også være med i de sosiale situasjonene som for eksempel friminuttene. Der kan vernepleieren veilede eleven i de bestemte sosiale situasjonene, som vi på forhånd har øvd på i rollespill.

I realistiske situasjoner kan vernepleieren vise til de andre elevenes atferd, og bruke de som forbilder. Elevene kan brukes som eksempler i gitte situasjoner, som for eksempel i klasserommet. Hvis eleven med Asperger syndrom snakker høyt eller er forstyrrende i klassen, kan vernepleieren vise til de elevene som er rolige. Denne metoden vil være mer egnet i mindre grupper fordi eleven med Asper syndrom har færre å forholde seg til.

Barn kan være usikre i møte med et barn med mangel på normal sosial atferd, det er viktig at vernepleieren går foran som et forbilde og en rollemodell. At den viser tålmodighet, god veiledning i sosiale ferdigheter og oppmuntring. Vernepleieren kan være med å stimulere mulige vennskap, og oppmuntre til kontakt med andre elever i klassen. Kanskje til et færre antall elever i starten, eller til andre elever som kanskje trenger å være i kontakt med andre. Kanskje det er noen eldre elever på skolen som er tålmodige og ansvarsbevisste som kan fungere som faddere i friminutt? Noen ganger kan dette fungere overraskende bra. I friminuttene er det behov for veiledning, eleven kan føle seg utilstrekkelig og sårbar. Vernepleieren kan oppmuntre til å være med i andre, eller respektere at eleven ønsker å være alene (Attwood, 2000).

4.3.3 Sosiale historier

Carol Gray har utarbeidet en arbeidsteknikk som går ut på å lage sosiale historier. Dette er en modell som også kan brukes i skolen. Den gjør det enklere for eleven å forstå ulike koder og retningslinjer i spesielle sosiale situasjoner. Denne teknikken får også de andre elevene til å forstå hvorfor eleven med Asperger syndrom oppfører seg annerledes. Modellen går ut på å skape en historie. Det vil si at vernepleieren kan tegne eller bruke bilder til å lage en fortelling om en situasjon som eleven har, eller kan komme opp i. I følge Carol Gray skal eleven med Asperger syndrom være en aktør i historien og elevens handlinger blir satt inn i en sosial



sammenheng. Historiene må være konkrete og handle om reelle situasjoner som eleven kan møte på skolen eller i dagliglivet. Ut fra historien skal det komme fram hva som er riktig oppførsel og hvordan man uttrykker seg. For eksempel hvordan skal oppføre seg hvis det begynner en ny elev i klassen (Atwood, 2000). Hensikten med disse sosiale historiene er å gi eleven med Asperger syndrom flere akseptable handlingsalternativer. Ved å beskrive hva eleven bør gjøre i ulike situasjoner, og hvilke positive konsekvenser det vil gi, kan dette forsterke elevens sosiale atferd i positiv retning. Ved at vernepleieren utarbeider og trener på sosiale historier med eleven, vil den kunne få forståelse for aktuelle regler og normer som er nødvendig for å kunne være i sosiale relasjoner til andre mennesker (Martinsen, m.fl., 2006).

4.3.4 Si og gjør ting så enkelt som mulig

I skolehverdagen kan det oppstå mange ulike sammenhenger der hvor forståelsesvansker og kommunikasjonsproblemer bidrar til at elever med Asperger syndrom ikke forstår meningen med det som bli formidlet. Det er derfor viktig at vernepleieren og andre som arbeider på skolen har kjennskap til, og unngår i størst mulig grad ord og uttrykk som gjør eleven forvirret (Engh, 2010). Noen måter å kommunisere på gjør det spesielt vanskelig for elever med Asperger syndrom å forstå hva den andre forsøker å formidle. Martinsen m.fl. (2006) har utarbeidet en liste over seks viktige kilder til uklar kommunikasjon for elever med Asperger syndrom. Her er et utdrag av noen punkter:

Det blir brukt flertydige ord og ulike ord med ulik mening. Ord kan ha forskjellig betydning ut i fra hvilken språklig kontekst vi bruker det i. En med Asperger syndrom vil ikke kunne forstå at et og samme ord har flere betydninger. Hvis for eksempel læreren ber elevene gå på internett.

Det som blir sagt, er ment i overført betydning, men kan tolkes bokstavelig. Elever med Asperger syndrom har en konkret betydning av ordet. For eksempel i en gymtime hvor det skal kastes ball. Det skal trekkes om hvem som skal begynne. Læreren har armene bak på ryggen med en lapp i den ene hånden. Læreren spør eleven med Asperger syndrom, ”*hvilken hånd vil du ha ?*”. Eleven blir redd og svarer, ”*jeg vil da ikke ha noen hånd*”.

Det blir gitt uklare kriterier. Kan ofte føre til at de blir usikre på om det de gjør i skolesammenheng er bra nok gjort. Begreper som mangler klare kriterier og er entydig definerte, vil derfor være vanskelige å forstå. For eksempel, hvis læreren ber eleven gjøre en



passende mengde med oppgaver. Dette kan føre til en lang diskusjon fordi eleven med Asperger syndrom vil ha et konkret svar på hva er *passende* (Martinsen m.fl., 2006).

I løpet av en skolehverdag kan det ofte være mange beskjeder og generell informasjon, som læreren gir muntlig til klassen. Dette kan eksempel dreie seg om en hjemmelektse de skal gjøre til dagen etter, som læreren informerer muntlig om på slutten av en time. Alle elevene har da samtidig startet med å rydde pultene og det blir mer støy i klasserommet. En slik muntlig beskjed samtidig som det er mye støy og uromomenter rundt eleven med Asperger syndrom, kan gjøre at det blir veldig mange ting å forholde seg til på en gang. Forsto de ikke det læreren mente med hjemmeleksen, blir de også fortvilet over og ikke forstå det som de andre elevene har forstått. Elever med Asperger syndrom har ofte negative erfaringer med å si ifra hvis det er noe som er uklart for dem. Spørsmål som de stiller kan ofte virke rare og opplagte for andre, og det kan medføre at eleven blir hengt ut og latterliggjort av andre elever i klassen (Martinsen m.fl., 2006). Vernepleieren kan i en slik situasjon være i forkant av en slik ubehagelig opplevelse for eleven. Ved å snakke med læreren før timen, få disse beskjedene i forkant og skrive disse ned slik at denne informasjonen blir så presis som mulig. Informasjonen må være klar og entydig og leksene må ha en definert begynnelse og slutt. Vernepleieren og læreren må samarbeide om hvilken kommunikasjonsform de bør bruke for eleven. Det er viktig at de som arbeider rundt eleven med Asperger syndrom er bevisst på de forståelsesvanskene og hvordan eleven oppfatter ulike kommunikasjonsformer. Det trenger ikke være slik at eleven har forståelsesproblemer på alle områder. Et samarbeid mellom lærerens og vernepleierens observasjoner vil kunne bidra til at eleven med Asperger syndrom får en mer tilpasset og tilrettelagt kommunikasjonsform. Hverdagen til eleven med Asperger syndrom kan bli mer tilrettelagt hvis lærer og vernepleier er bevisst i kommunikasjonsformer vi bruker til eleven. På denne måten kan eleven få redusert situasjoner på skolen der de blir forvirret og frustrert over å ikke forstå hva vi mener med det vi sier (Martinsen m.fl., 2006).

4.4 Gi eleven oversikt over ulike situasjoner

Stenberg (2007) skriver at de eksekutive funksjonsvanskene er et sentralt område barn med Asperger syndrom trenger tilrettelegging innenfor. Eksekutive funksjonsvansker omhandler problemer med å planlegge, starte å gjøre en aktivitet og arbeidsminne. De er sårbare for forandringer og viser en upassende atferd i gitte situasjoner. Slik sett trenger de tilrettelegging



på mange arenaer i dagliglivet. I skolehverdagen hevder Stenberg (2007) at elever med Asperger syndrom trenger en ”ytre eksekutiv funksjon”, som kan hjelpe dem til å strukturere og organisere skolehverdagen og skolearbeidet. De er veldig følsomme for forandringer i miljøet, og trenger en trygg og forutsigbar hverdag med faste daglige rutiner (Stenberg, 2007).

Martinsen m.fl. (2006) underbygger påstanden om struktur og oversikt, og mener det er en nødvendig del for at elever med Asperger syndrom skal kunne lage konkrete og realistiske forventninger. Samsvarer ikke opplevelsen med de forventningene eleven har laget på forhånd, kan dette føre til en ubehagelig og belastende situasjon for eleven. Eksempler på slike forventninger kan være, hva de skal gjøre, hvordan det skal gjøres og hvem andre skal være med. Oversikt og struktur over konkrete forhold og det sosiale ved situasjonen er nødvendig for at eleven med Asperger syndrom skal føle seg trygg. Det fører også til mestringsfølelse i de ulike sosiale arenaene som eleven møter i løpet av skoledagen, og for tilegnelse av skoleferdigheter. Har ikke eleven fått en oversikt og en realistisk forventning, vil eleven kunne engste seg eller ikke bli med i nye sosiale aktiviteter. *”Å gjøre skoledagen og dagliglivet generelt mer oversiktlig for elever med Asperger syndrom er derfor et svært viktig forebyggende tiltak”* (Martinsen, m.fl. 2006:123).

Det blir som regel sagt at elever med Asperger syndrom ikke er fleksible og tåler forandringer dårlig. Martinsen m.fl. (2006) påpeker at elever med Asperger syndrom tåler fint forandringer hvis de har fått en god forberedelse på situasjonen. *”Jeg har da ikke problemer med å være fleksibel, jeg. Bare jeg får beskjed i god tid på forhånd og vet konkret hva som skal skje, da kan jeg være fleksibel”* (Martinsen, m.fl., 2006:121). Dette utsagnet viser godt hvordan en elev med Asperger syndrom kan være. De bruker mye tid og energi på å forberede og forestille seg de situasjonene de skal møte. Blir ikke situasjonen slik som eleven hadde forventet, er de negative reaksjonene en følge av at de har brukt mye tid og tankevirksomhet på å lage seg disse forventningene (Martinsen, m.fl., 2006).

Vernepleieren kan være en slik ytre eksekutiv funksjon. Vi kan hjelpe til med tilrettelegging og lage oversiktlige planer i skolehverdagen, gi eleven med Asperger syndrom god oversikt i



hva som skal foregå i den nærmeste framtid, og i mer langsiktige planer. Dette vil kunne være til stor hjelp for å gjøre skolehverdagen mer oversiktlig og forutsigbar.

Når det gjelder selve miljøet i undervisningstimene kan vernepleieren kartlegge i samarbeid med lærer, eleven og eventuelt assistent. Hvordan trives eleven i timene, har den utbytte av undervisningen, eller burde det gjøres forandringer her? Egne observasjoner vil gi oss en indikasjon på dette. Vi kan observere om eleven er ukonsentrert, og blir fort sliten. Er det forstyrrelsesmomenter i timen som kan forårsake dette? Eller er det faget i seg selv? Observasjonene kan gjøres både når eleven er i klassen og på gruppe. Vi må være bevisste på at våre resultater ikke samsvarer helt med hvordan undervisningstimene generelt bruker å være, fordi vi kan være en mulig feilkilde. Det vil si at eleven normalt sett ikke har oss tilstede i timene, slik at vi blir ett forstyrrelsesmoment. Eleven kan vise en annen atferd enn det den ellers bruker å gjøre. Drøfting av mulige feilkilder vil være nødvendig for å begrunne videre valg av miljøarbeidet (Linde og Nordlund, 2006).

4.4.1 Oversiktlig ukeplan

Ukeplanen til eleven med Asperger syndrom bør være oversiktlig og konkret, i og med at de ikke forstår beskjeder i overført betydning. Det vil kunne variere hvor detaljert de enkelte punktene på ukeplanen skal være, men er det nye aktiviteter eller hendelser som skal skje bør disse beskrives grundig. Bruk av bilder og skrevne regler kan være et hjelpemiddel for å tydeliggjøre innholdet i ukeplanen (Stenberg, 2007). På ukeplanen bør det stå hvilket fag og bok eleven skal ha til en hver tid, og konkret hvilke sider i boka som gjøres på skolen og i lekse. Blir slik informasjon skrevet for generell som for eksempel, les *litt* fra norskboka, vil det kunne føre til mye forvirring og frustrasjon for eleven. Eleven vil da kunne bruke all tid og energi på å finne ut hva som menes med å lese *litt*. Det samme gjelder for timene de skal ha på skolen. Hva som skal foregå i hver time må tydeliggjøres. Er det for eksempel ført opp data på ukeplanen, vil eleven med Asperger syndrom kunne assosiere dette med andre ting enn det som er ment. Som for eksempel å spille dataspill. Dette vil kunne føre til lange diskusjoner og unødige konflikter. Det bør også stå om eleven skal være sammen med klassen, eller på grupperom, og hvilke rom de skal være i. Ukeplanen kan vernepleieren gjennomgå sammen med eleven og se om den er tilpasset slik at eleven forstår den. Det er



viktig å bruke god tid på dette, slik at de forventningene eleven har til de forskjellige aktivitetene samsvarer med det som faktisk skal skje. En oversiktlig ukeplan gir eleven en trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen.

Det kan ofte skje mange uforutsette ting i en skolehverdag som gjør at det blir omrokninger på det som egentlig var avtalt. For eksempel kan den læreren som eleven normalt sett har bli syk. Vikaren som er satt inn har en annen væremåte, og formidler kunnskap på en annerledes måte. Andre uforutsette hendelser kan være et brått bytte av klasserom, fordi timens innhold krever et mer egnet rom. De fleste elever ser ikke på slike uforutsette endringer som noe problem, og takler dette greit. For en elev med Asperger syndrom vil disse endringene kunne føre til stress, fortvilelse og følelsesmessige utbrudd (Martinsen, m.fl., 2006).

Vernepleieren kan i dette tilfellet lage en detaljert plan for hva eleven skal gjøre da klassen skal være i andre klasserom enn det de pleier å være i til daglig. En slik prosedyrebeskrivelse vil kunne fungere godt i situasjoner som har et fast format. Ved å gi eleven en slags ”oppskrift” på hvordan de skal forholde seg i bestemte situasjoner, vil kunne være et godt hjelpemiddel for å forebygge forvirring og stress. Ved bytting av klasserom kan det for eksempel stå på planen at eleven alltid skal sette seg på fremste rad, og ved siden av veggen til venstre. En slik detaljert beskrivelse kan gi eleven en trygghet i uforutsigbare situasjoner. Martinsen m.fl. (2006) skriver at prosedyrebeskrivelser passer godt i mange aktiviteter og sosiale situasjoner som har en bestemt form eller struktur.

4.4.2 Sosiale prosedyrebeskrivelser

For å forberede eleven i sosiale situasjoner kan en lage sosiale prosedyrebeskrivelser. Dette er nærmest en oppskrift for hvordan eleven kan samhandle med andre i ulike situasjoner (Martinsen, m.fl., 2006). Et eksempel på dette kan være at det begynner en ny elev i klassen. Oppskriften for den med Asperger syndrom kan da bli hvordan en skal presentere seg. Rekke fram høyre hånd, ta den andre i hånden og si navnet sitt. Kaland refererer i Stenberg (2007) at slike prosedyrebeskrivelser kan være hensiktsmessige i mange situasjoner for elever med Asperger syndrom, men det vil kunne være en fare ved at de tilegner seg bestemte væremåter for sosial atferd. Det kan føre til at de blir mindre fleksible, og de handler ut ifra



prosedyrebeskrivelsene de har, uansett hvordan den sosiale situasjonen utarter seg. Eleven vil kunne komme opp i situasjoner der hvor det som står i beskrivelsen, ikke samsvarer med det som foregår i situasjonen. Slike sosiale ”skript” vil kunne fungere greit i barneårene, men Kaland mener at da barn kommer i ungdomsårene vil det sosiale samspillet med jevnaldrende bli mer komplisert, og det vil bli vanskeligere å planlegge hvordan det sosiale samspillet skal utarte seg i forkant av situasjonene (Stenberg, 2007). I ungdomsårene blir jevnaldrenes betydning sterkere og de mange ulike koder og sosiale strategier ungdommene har seg imellom blir som et eget sosialt system (Nordahl, m.fl., 2005). Det vil derfor kunne være utfordrende for en voksen å lage sosiale prosedyrebeskrivelser på hvordan eleven med Asperger syndrom skal opptre i realistiske situasjoner.

4.4.3 Oversikt og veiledning i realistiske situasjoner

Kommunikasjonsproblemer og forståelsesvansker gjør at de ofte trekker seg vekk fra sosial samhandling med jevnaldrende. De bruker mye energi på hva som forventes av sosial atferd, og tolke hva andre mener om det de sier. De mangelfulle kunnskapene om hva som er normalt å si og gjøre i gitte situasjoner, gjør at det blir vanskelig å inkludere seg i fellesskapet (Engh, 2010). Ser en bort i fra prosedyrebeskrivelser, kan veiledning være et godt alternativ.

Martinsen m.fl. (2006) hevder at opplæring og veiledning i naturlige situasjoner eleven møter, vil kunne gi dem en bedre forståelse av hvordan man opptrer i disse situasjonene. Opplæring i konkrete situasjoner vil også gi eleven en mer trygghet og kjennskap til hva som er akseptabel atferd i de ulike sosiale arenaene. De trenger også noen til å kunne være deres tolk i møte med andre elever som ikke kjenner eleven med Asperger syndrom, eller har kjennskap til kommunikasjonsproblemene og forståelsesvanskene eleven har (Martinsen, m.fl., 2006).

Her kan vernepleieren være den som gir konkret veiledning og opplæring i skolehverdagen. Eleven skal kunne føle seg trygg, og komme med spørsmål der noe er uklart. Vernepleieren kan også være en tolk i de situasjonene eleven trenger å få hjelp til å forstå hva de andre elevene formidler. Det er ofte mange ”usynlige” ord som ligger i kroppsspråket og mimikk som eleven med Asperger syndrom ikke klarer å tolke. Det kan også være nødvendig å forklare de andre elevene hva eleven med Asperger syndrom forsøker å formidle, hvis dette blir misforstått.



Et slikt nært arbeid krever imidlertid at vernepleieren og eleven med Asperger syndrom har en god relasjon til hverandre. God relasjon er noe som må skapes over tid, og gjennom god relasjon skapes også tillit (Nordahl, m.fl., 2005). Det kan være slik at denne eleven har negative erfaringer med å spørre om ting de ikke forstår. Eleven kan tidligere ha blitt latterliggjort og fått svar som den ikke har forstått. Vernepleieren må til en hver tid være imøtekommende, lyttende og troverdig, slik at eleven hele tiden vet at det er greit og ikke alltid forstå. Ved å gi eleven veiledning i sosial trening, vil eleven kunne føle mestring over situasjonen, og bli mer motivert til å oppsøke sosial kontakt med andre medelever.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Da spesialskoleloven ble opphevet, ble utfordringene til norske grunnskoler større enn tidligere. I takt med denne integreringsideologien, ble normalisering av elever med særskilte behov en av utfordringene. Som følge av læreplanverket skal disse elevene delta i fellesskapet på lik linje med alle andre. Forskning vi fant tilsvarte ikke denne ideologien. Rapportene viste at segregering av elever til spesialundervisning på egne grupperom er i dag økende, dette gjelder særlig på ungdomstrinnet (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Når elever med særskilte behov starter på ungdomstrinnet blir skille til jevnaldrende større, enn tidligere. Dette gjelder spesielt der elevene har problemer med sosiale samhandlinger. Elever med Asperger syndrom er en del av denne elev gruppen. I ungdomsårene ligger betydningen av å ha god kontakt med jevnaldrende høyt i verdi hierarkiet. Det er viktigere å ha relasjoner til venner, og være godt likt enn tidligere. Eleven ønsker å føle tilhørighet i et felleskap. Elever med Asperger syndrom vil ha tydelige problemer i samhandling med jevnaldrende, fordi de ikke har den samme evnen til å forstå andre og har nedsatte sosiale kunnskaper. Skolehverdagen kan medføre mye frustrasjon for disse elevene. Skolen skal være en arena for læring og mestring for alle.

Vår problemstilling i denne oppgaven ble: *Hva kan vernepleieren bidra med i skolehverdagen til en elev med Asperger syndrom?*



Med denne problemstillingen ville vi forsøke å drøfte og finne svar på hvilke ulike arbeidsområder og metoder vernepleieren kan bidra med i skolehverdagen for en elev med Asperger syndrom.

Spesialundervisning er en metode for å gi elever med særskilte behov læring og utvikling. Våre funn viser at grunnskolen i dag bruker det kategoriske perspektivet i større grad. Det relasjonelle perspektivet står sterkt nært den integreringsideologien skolen ønsker å bruke, men ifølge Nordahl og Sunnevåg (2008) blir det kategoriske perspektivet mest anvendt i dagens skole, selv om dette ikke er et ønske fra skolens side. Det relasjonelle og kategoriske perspektivet ble en del av vår oppgave fordi forskning viser at elever som mottar spesialundervisning skårer dårligere når det gjelder læring og trivsel. Den viser også at det er det kategoriske perspektivet som blir mest brukt i dagens skole, selv om dette perspektivet har fått mye kritikk, ved at det ser på diagnosen og de mangler eleven har, samt at det har en smal oppfatning av de helhetlige bildet av eleven.

Det er relativt godt dokumentert at disse elevers vansker har en nær sammenheng med kontekstuelle forhold i skolen (Nordahl og Sunnevåg, 2008. Knudsmoen, m.fl., 2011). Det relasjonelle perspektivet ligger nært vernepleierens arbeidsmodell og profesjon. Her blir eleven sett på som en del av det sosiale miljøet og de sosiale prosessene som bidrar til å skape et mer helhetlig grunnlag for hvordan eleven med Asperger syndrom handler. Det relasjonelle kan muligens være mer egnet for de som skårer dårligst i skolen både faglig og sosialt. Bruk at dette perspektivet vil føre til at elevens læring og situasjon bør sees i forhold til skolens læringsmiljø.

I arbeidet med denne oppgaven har vi sett at elever med Asperger syndrom har mange sammensatte vansker. Deriblant sosiale ferdigheter. De trenger derfor hjelp til å tilrettelegge skolehverdagen slik at de får bedre utbytte av læringen og bli mer bevisst på å øke sine sosiale ferdigheter. For å kunne bedre disse ferdighetene, skal skolen legge til rette for tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Med vernepleiefaglig kompetanse mener vi at vi kan sammen med andre yrkesgrupper tilrettelegge for elever med særskilte behov i skolen.



Arbeidsfeltet til vernepleieren er metodisk miljøarbeid. I dette arbeidet kan vernepleieren anvende vernepleierens arbeidsmodell som en arbeidsmetode. Underveis i arbeidet med oppgaven har vi funnet ut at behovskartlegging er en vesentlig del av arbeidet med å komme frem til gode løsninger for eleven med Asperger syndrom i skolemiljøet. Vernepleierens arbeidsmodell kan også være en god rettesnor for utarbeidelse av IP og IOP.

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er viktig for å øke læringsutbytte for eleven med Asperger syndrom. Skolen og hjemmet er to forskjellige sosiale systemer. Skolen må vise de foresatte respekt, tillit og jobbe for å få til en god dialog. Vernepleieren kan være en koordinator i arbeidet mellom skolen og hjemmet. Eleven med Asperger syndrom og foresatte kan være kjent med å ha færrest mulig kontakt personer å forholde seg til. For eleven og foresatte vil det gi en trygghet og forutsigbarhet i hverdagen. Et gjensidig godt samarbeid mellom skolen og hjemmet vil også føre til en bedre skole hverdag, for alle, men mest av alt for eleven med Asperger syndrom.

En god struktur av skolens miljø har stor betydning for elever med Asperger syndrom. Vernepleieren kan kartlegge miljøet, og hvilke problem områder eleven har i forhold til å forstå sosiale kontekster. Dette er nødvendig for å få en forståelse av om det er faktorer i miljøet rundt eleven som forårsaker vansker, eller om det er eleven med Asperger syndrom som har problemer med å forstå sosiale situasjoner. Ved å utarbeide forskjellige arbeidsverktøy som sosiale historier og rollespill, kan vernepleieren veilede og hjelpe eleven til å få en bedre forståelse av hva som er akseptabelt og ikke, i sosial samhandling med andre.

Den vanligste grunnen til at eleven med Asperger syndrom har vansker i sosiale kontekster, er kommunikasjonsproblemer. Kommunikasjonsproblemet som eleven ofte har, kan lett føre til misforståelse, stress og fortvilelse. Vernepleieren må sette seg godt inn i litteratur og elevens forståelses vansker. Noen tilnærminger kan være at vernepleieren må være så konkret, klar og tydelig som mulig i sin dialog med eleven. Miljøet i undervisningstimene er viktig. Vernepleierens rolle som den «ytre eksekutive funksjon» vil bidra til å gi eleven oversikt, og strukturere skolehverdagen og skolearbeidet. Vernepleieren kan utarbeide en oversiktlig



ukeplan i samarbeid med lærer og eleven. Nedskrevne regler og beskjeder vil være enklere og tydeligere enn muntlige. God tid til innføring i ukeplanen, er avgjørende slik at elevens forventninger samsvarer med aktiviteten som faktisk skal skje.

Målet med prosedyre beskrivelser er å gi eleven en form for oppskrift på hvordan den skal opptre i faste sosiale situasjoner. Forberedelse til sosiale aktiviteter må være nøye planlagt og brukes kun i rutinepregede situasjoner som har en fast struktur. Slike sosiale prosedyre beskrivelser vil fungere greit i barnealder, men kan bli mer komplisert og vanskeligere å planlegge i ungdomsårene. Dette må vernepleieren være klar over. I ungdomsårene kan veiledning direkte i de sosiale situasjonene ofte være mer hensiktsmessig. Språket, mimikken og de sosiale kodene utvikler seg og blir mer kompleks enn de er i barneårene. Slike arbeidsmetoder krever en god relasjon mellom eleven og vernepleieren. Det tar tid og skape god relasjon, og gjennom god relasjon skapes tillit.

”Skolens viktigste oppgave er å gi alle elever grunnlag for et aktivt og meningsfullt liv i voksen alderen” (Martinsen, m.fl., 2006:307). De elevene med Asperger syndrom som klarer å tilegne seg nok faglig kompetanse til å fullføre skolen, vil ha mangel på sosiale ferdigheter og kunnskaper til å kunne lykkes i arbeidslivet. De sosiale vanskene som disse elevene har med å utvikle positive relasjoner vil de ha med seg videre i livet (Martinsen, m.fl., 2006). Nordahl, m.fl. (2005) skriver at andre yrkesgrupper får gradvis inntog i skolen, og det er positive erfaringer med bredere flerfaglig kompetanse i skolen. Gjennom denne oppgaven har vi forsøkt å vise at vernepleiefaglig kompetanse kan være en ekstra ressurs i skolen. Et tverrfaglig samarbeid på skolen, med vernepleieren som en del av teamet, vil skolen bli en mer tilrettelagt læringsarena for alle elever i norsk grunnskole.

«Du ønsker å hjelpe andre, det er svært bra. Men du kan ikke hjelpe andre hvis du ikke forstår dem. Og du kan ikke forstå dem hvis du ikke forstår deg selv. Derfor bør du arbeide med det først».

Dan Millman (Skau, 2008).



Litteratur

Aasen, A.M., Kostøl, A., Nordahl, T., Wilson, D. (2010) «*Onger er rare*». *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 4 – 2010
URL: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2010/04/rapp04_2010.pdf (Lesedato: 26-02-2012).

Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. First published by Jessica Kingsleys Publishers, represented by Cathy Miller Foreign Rights Agency, London, England. Norsk utgave 2000: NKS-Forlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ekevik, E. (2005). *Asperger syndrom -Hva kan være til hjelp?* URL: <http://spiss.homestead.com/ARTIKLER.html> Utgitt i: Skolepsykologi nr. 5, 2005. (Lesedato: 05-05-2012).

Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

FO. (2008). *Om vernepleieryrket*. Oslo: Fellesorganisasjonen, (FO) Seksjonsrådet for vernepleierne. URL: http://www.fo.no/getfile.php/Filer/01%20FO-sentralt%20filer/Trykksaker/Om%20vernepleieryrket_A5.pdf (Lesedato: 15-03-2012).

Garsjø, O. (2010). *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundersen, K., og moynahan, I. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag –en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.

Helsedirektoratet. (2010) *Individuell plan 2010, veileder til forskrift om individuell plan*. Utgitt av Helsedirektoratet. URL: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/individuell-plan->



[veileder-til-forskriften/Publikasjoner/Individuell-plan-veileder-til-forskriften.pdf](#) (Lesedato: 10-04-2012).

Høynes, J.H. (2011). *Retten til å trives på skolen. Om elevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal Forlag.

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., og Overland, T. (2011). «*Tilfeldighetens spill*» *En kartlegging av spesialundervisning 1 -4 timer pr. uke*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 9 – 2011 URL: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/09/rapp09_2011.pdf (Lesedato: 26-02-2012).

Lillegården kompetansesenter (2012). *Samarbeid skole -hjem*. Statlig pedagogisk støttesystem. URL: <http://lillegarden.wikispaces.com/samarbeid+skole-hjem> (Lesedato: 24-04-2012).

Linde, S. og Nordlund, I. (2006). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 17. Juli 1998 nr. 61. Kap.1 § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Lovdata. URL: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3> (Lesedato: 21-02-2012).

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 17. Juli 1998 nr. 61. Kap. 5 § 5-1. *Rett til spesialundervisning*. Lovdata. URL: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-1> (Lesedato: 21-02-2012).

Løvaas, O. I. (2003). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K, og Tetzchner, S. V. (2006) *Barn og ungdom med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Melding til Stortinget. URL: <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf> (Lesedato: 01-03-2012).



Nordahl, T. og Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. og Sunnevåg, A.K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen –stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr.2, Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A . (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schultz, J-H., Hauge, A-M. og Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går, tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, G. M. (2008). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i samarbeid med mennesker*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Stenberg, N. (2007). *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol 44, nummer 3, side 254-260. Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: konsekvenser for behandling. URL: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=12496&a=2&sok=1 (Lesedato: 21-03-2012).

Tetzchner, V.S. (2008) *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. URL: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf (Lesedato: 14-03-2012).

Utdanningsdirektoratet (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. URL:http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no (Lesedato: 14-03-2012).

Utdanningsforbundet (2010). Temanotat 2. *Spesialundervisning – tallenes tale*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Wilson, D. Haussätter, S.,R. Og Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.



Databaseskjema

Dato:	Database:	Søkeord:	Begrensninger:	Type av søk:	Antall treff:	Motiv for å forkaste:	Utvalgte artikler:
21.02.12	BIBSYS	Spesial undervisning, Nordahl	2000- d.d.		34	Samsvarte ikke med årstall og problemstilling.	1 – «Onger er rare»
21.02.12	BIBSYS	Spesial undervisning, grunnskole	2000- d.d.		73	Samsvarte ikke med årstall	1 «Stor avstand mellom idealer og realiteter»
24.02.12	NORA	Spesial undervisning, grunnskolen	2000- d.d.		25	For liten forskningsbrede.	1 «Tilfeldighetenes spill»
10.03.12	http://www.psykologtidsskriftet.no/	Asperger, sosialisering, vansker	2000- d.d.		21	Samsvarte ikke med vernepleiefaglig arbeid	1

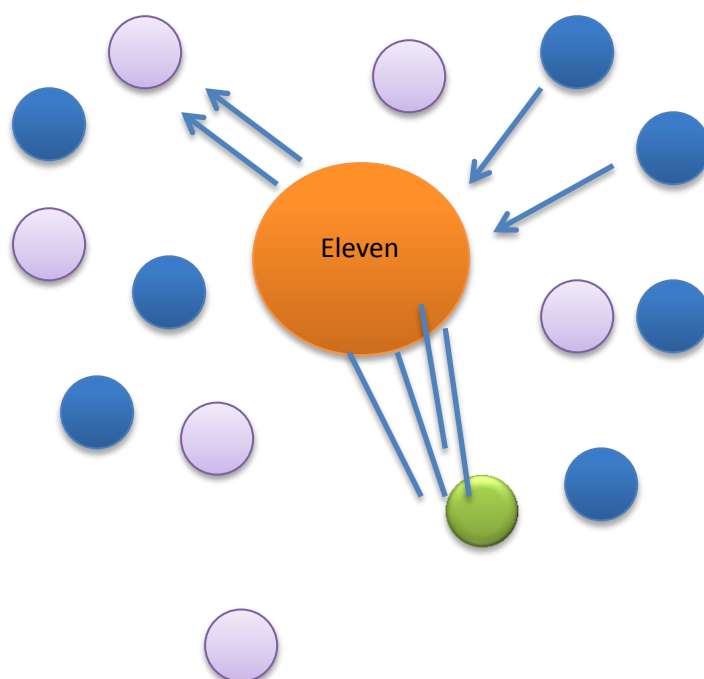
Vedlegg 1.



Sosiogram

Denne metoden kan brukes for å samle og strukturere data om elevens relasjoner til medelever og lærere. Sosiogrammet viser hvem og hvor ofte eleven med Asperger syndrom tar kontakt med andre og hvem som henvender seg til eleven med Asperger syndrom.

Denne observasjonen skal foregå i en tidsbestemt periode. Eksempel storefri i en uke. Her er det vist et eksempel på sosiogram fra første dag i observasjonen (Grønmo, 2004).



Orange er eleven med Asperger-syndrom.

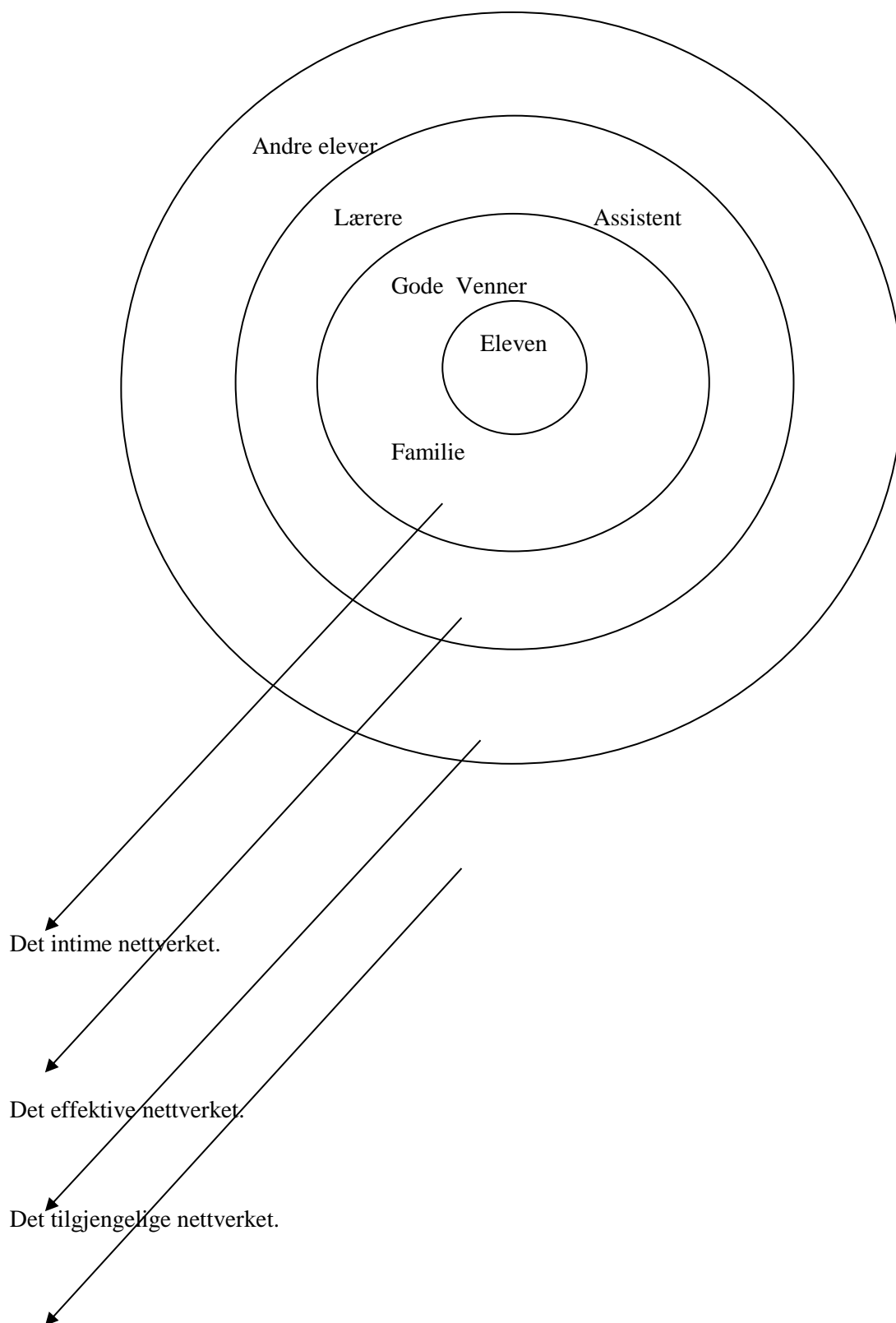
Blå er gutter i klassen

Lilla er jenter i klassen

Grønn er ansatte på skolen.



Nettverkskart



Det utvidede nettverket.

(Gundersen & Moynahan, 2010)

Vedlegg 3.

