



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Betydningen av struktur og forutsigbarhet for elever med Asperger syndrom

The significance of structure and predictability for students with Asperger syndrome

Christine Lødøen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 46 + 10 vedlegg

Molde, 28.05.15



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ole David Brask

Antall ord: 12 000

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 28.05.15

Uventede endringer

For mennesker som meg som har Asperger syndrom,

kan verden føles som et forvirrende sted som ikke alltid er så lett å forstå.

Rutiner – ting som alltid skjer på samme måte eller i samme rekkefølge – kan være veldig beroligende og hjelpe meg til å føle meg trygg.

Rutiner gjør at jeg vet hva som skal skje.

Jeg liker det.

Forandring betyr at ting jeg ikke har forventet, kan skje,

og jeg synes at det er vanskelig å takle det.

Forandringer er faktisk mye enklere å takle hvis jeg er forberedt på dem.

Så hvis vi planlegger å gjøre noe sammen,

og du blir nødt til å endre på planene,

vær så snill og la meg få vite det på forhånd.

Da vil jeg være forberedt på det.

Mennesker med Asperger syndrom liker vanligvis ikke overraskelser.

Utdrag fra Adams opplevelse av å leve med Asperger syndrom (Welton 2007, 27)



Forord

I løpet av mine praksisperioder knyttet til vernepleiestudiet har jeg kommet i kontakt med barn, unge og voksne mennesker diagnostisert med Asperger syndrom. Tidligere har jeg også jobbet som vikar i skolesektoren der jeg hadde ansvar for å ta meg spesielt av et barn med denne diagnosen, noe jeg syntes var svært interessant og spennende. Jeg har vært nysgjerrig på å tilegne meg ytterligere kunnskap om diagnosen helt siden den første praksisen i det første studieåret.

Jeg ble motivert til å skrive denne oppgaven da jeg ønsket å skaffe meg utdypende kunnskap om Asperger syndrom, og ikke minst å undersøke nærmere viktigheten av struktur og forutsigbarhet for denne elevgruppen. Oppgaven bygges på problemstillingen: *Kan struktur og forutsigbarhet bidra til å gi elever med Asperger syndrom en bedre skolehverdag?*

Etter å ha fordypet meg i dette emnet har jeg tilegnet meg nyttig kunnskap om mulig tilrettelegging som kan bidra til å skape større struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen for elever med denne formen for autismspekterforstyrrelse. Jeg har i tillegg fått større forståelse for at det kan være mange ulike og individuelle faktorer som bidrar til å forme den enkelte elevens opplevelse av skolehverdagen. Jeg har også fått innsikt i at det ikke finnes en bestemt løsning for å skape en god skolehverdag, men at ulike individuelle tiltak kan ha stor påvirkning for disse elevenes trivsel og læringsprosess.

Innhold

1.0	Bakgrunn og hensikt	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Hvorfor er temaet relevant for yrkesgruppen?.....	1
1.3	Oppgavens disposisjon.....	2
2.0	Problemstilling	4
2.1	Begrunnelse for og avgrensing av problemstillingen	4
2.2	Begrepsavklaring	4
2.2.1	Asperger syndrom	4
2.2.2	Struktur.....	5
2.2.3	Forutsigbarhet.....	5
3.0	Metode	6
3.1	Litteraturstudie.....	6
3.2	Validitet og reliabilitet	6
3.3	Forforståelse.....	7
4.0	Teori og drøfting	9
4.1	Asperger syndrom.....	9
4.1.1	Historikk	9
4.1.2	Beskrivelse av diagnosen	10
4.2	Vernepleierens rolle i tilretteleggingen.....	11
4.2.1	Kartleggingsverktøy	12
4.2.2	Mestring, motivasjon og belønning.....	13
4.2.3	Miljømessige forutsetninger for å lære.....	13
4.2.4	Konkretisering og strukturering av oppgaver.....	14
4.3	Utfordringer elever med Asperger syndrom kan møte på i skolen.....	15
4.3.1	Forståelsvansker	16
4.3.2	Inkludering i skolen.....	16
4.4	Struktur og forutsigbarhet	17
4.4.1	Elevenes arbeidsplass	19
4.4.2	Planlegging og organisering	20
4.4.3	Utfordringer i forhold til struktur og forutsigbarhet.....	20
4.5	Metoder knyttet til struktur og forutsigbarhet.....	22

4.5.1	Arbeidsplaner og skriftlige instruksjoner	22
4.5.2	Oppgaver i mapper	23
4.5.3	Temaplate	23
4.5.4	Pluss/minus skjema	24
4.5.5	"Comic Strips" – tegneseriesamtaler	24
4.5.6	Sosiale historier	24
4.5.7	KAT- kognitiv affektiv trening	26
5.0	Oppsummering og konklusjon	30
6.0	Refleksjon	33
7.0	Litteraturliste	35

Vedlegg:

Vedlegg 1 - Tegnøkonomi

Vedlegg 2 - Arbeidsplan og skriftlig instruksjon

Vedlegg 3 - Oppgaver i mappe

Vedlegg 4 - Temaplate

Vedlegg 5 - Pluss/minus skjema

Vedlegg 6 - "Comic Strips" – tegneseriesamtaler

Vedlegg 7 - Bildekort med ansiktsuttrykk

Vedlegg 8 - Mine sirkler

Vedlegg 9 - Tidsplaner

Vedlegg 10 - Atferdspalett

1.0 Bakgrunn og hensikt

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha studert litteratur, filmer og blogger om hvordan det kan oppleves å leve med Asperger syndrom, sett både fra et innenfra- og utenfra-perspektiv, økte min interesse for å lære mer om diagnosen. Barn tilbringer mange år i grunnskolen og jeg anser det da som spesielt viktig at kvaliteten på disse årene er gode. Gjennom arbeidsrelaterte erfaringer med barn og unge med Asperger syndrom har jeg ved flere anledninger iaktatt negative reaksjoner ved plutselige endringer i rutiner. Dette skapte min interesse for temaet, og jeg ble derfor spesielt opptatt av å undersøke viktigheten av struktur og forutsigbarhet i forhold til disse elevene. Jeg har erfart at mennesker med autisme sine utfordringer ofte kan påvirke flere ulike områder i deres livssituasjon, og betrakter det dermed som svært viktig at de får en best mulig individuell tilrettelegging for å forebygge unødvendige funksjonsvansker. Uten den nødvendige tilretteleggingen kan det oppstå et gap mellom individet og samfunnet:

...et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse (Arbeids- og sosialdepartementet 2004).

Mitt formål har derfor vært å få økt kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge skoledagen for at disse elevene skal oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet, og på denne måten bidra til å redusere gapet mellom elevenes forutsetninger og skolens krav.

1.2 Hvorfor er temaet relevant for yrkesgruppen?

Moløkken (2013) belyser at elever med Asperger syndrom ikke er en homogen gruppe mennesker, men mennesker som har behov for individuell tilrettelegging. Dette gjelder blant annet tilrettelegging i forhold til struktur og forutsigbarhet for at de skal trives og fungere best mulig i skolen. I Opplæringslova § 1-3 (1998) understrekes det at skolen er pliktet til å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Ifølge Fellesorganisasjonen (2008) kan vernepleiere ved hjelp av vernepleierens arbeidsmodell, VerA, arbeide kvalitetssikret og systematisk for blant annet å bidra til at elevene får oppfylt denne rettigheten. På denne måten kan kunnskap fra ulike fagområder knyttes sammen for å belyse og dekke elevens individuelle behov. Vernepleieren kan

gjennom kartlegging, individuell tilrettelegging, utforming av mål og tiltak bidra til å øke elevens egenkompetanse.

Fellesorganisasjonen (2008) forteller at vernepleieren også har kompetanse til å påvirke og endre ytre faktorer rundt brukeren, noe som kan bidra til at gapet mellom miljøets krav og individets ressurser reduseres. Dette er et gap som disse elevene kan komme til å oppleve som utfordrende i skolen. Et eksempel på dette kan være at eleven har stort behov for en oversiktlig og strukturert skoledag for å unngå "indre kaos". En tydelig og visuell dagsplan kan være et viktig bidrag for å skape større forutsigbarhet og struktur. Vernepleieren kan da bruke sin kompetanse for å tilpasse skolehverdagen ut ifra den enkelte elevs behov og slik bidra til at gapet mellom miljøets krav og elevens ressurser reduseres.

Gjennom praksisene knyttet til studiet har jeg erfart at vernepleieyrket er i mindretall som profesjon i skolen, og at denne elevgruppen møter flest lærere, spesialpedagoger og assistenter. Likevel ser jeg viktigheten av å supplere den vernepleiefaglige kompetansen i skolen da vernepleierens brede kompetanseområde kan være et positivt tilskudd for å møte disse elevenes behov. Jeg anser det som svært viktig at gode tiltak iverksettes tidlig i livet og betrakter et tverrprofesjonelt samarbeid som nødvendig for å kunne tilby den enkelte eleven et helhetlig tilbud. Ifølge Grung m.fl. (2010) kan vernepleiernes kompetanse være et viktig bidrag for at elever med spesielle behov skal tilbys et forsvarlig tilbud.

1.3 Oppgavens disposisjon

I oppgavens begynnelse blir det gitt en begrunnelse for valg av tema. Deretter belyses det hvorfor den vernepleiefaglige kompetansen kan betraktes som relevant i arbeid med elever med autismespektervansker. Videre blir problemstillingen presentert og valg av denne utdypes. De ulike begrepene i problemstillingen defineres, etterfulgt av en beskrivelse av metoden litteraturstudie. Deretter belyses validitet, reliabilitet og min for forståelse i forhold til temaet.

I hoveddelen av oppgaven presenteres diagnosen Asperger syndrom, vernepleierens rolle i tilrettelegging for elever med denne diagnosen, samt et utvalg utfordringer disse elevene kan møte på i skolen. Spesielt søkelys settes på betydningen av struktur og forutsigbarhet og hvordan dette kan møtes. Metodene sosiale historier og KAT-kassen blir særlig

vektlagt, noe som begrunnes nærmere. Hovedpunktene i drøftingen oppsummeres og mine konklusjoner presenteres. Deretter reflekteres det over egne erfaringer og tanker knyttet til temaet, etterfulgt av nye vinklinger og problemstillinger. Oppgavens siste del består av litteraturlisten som inneholder både selvvalgt og annen litteratur.

2.0 Problemstilling

Kan struktur og forutsigbarhet bidra til å gi elever med Asperger syndrom en bedre skolehverdag?

2.1 Begrunnelse for og avgrensning av problemstillingen

Asperger syndrom er en diagnose man beholder gjennom hele livsløpet og som kan ha svært individuelle innvirkninger på et menneskes liv. Det var derfor nødvendig å foreta avgrensninger i forhold til hvilken aldersgruppe jeg ønsket å konsentrere meg om, deres funksjonsnivå og å velge en bestemt ”arena” som jeg ønsket å fokusere på. Jeg har erfart at disse barna kan ha behov for å få tilrettelagt ulike deler av hverdagen, spesielt skolehverdagen da dette er en så sentral del av deres liv. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om høytfungerende elever i barneskolen da jeg ser på årene i grunnskolen som svært betydningsfulle for menneskers utvikling.

Med tanke på at skolehverdagen innebærer et stort mangfold, valgte jeg å avgrense ved å ha hovedfokus på viktigheten av struktur og forutsigbarhet i opplæringen. Engh (2010) vektlegger at det kan være utfordrende for skolen å tilfredsstillere disse behovene. Dette kan omhandle mangel på økonomiske ressurser, kunnskap om diagnosen og/eller holdninger innad i organisasjonskulturen. Reigstad (2003) forteller at tilrettelegging er avgjørende for at elevene skal oppleve skolehverdagen som oversiktlig og forutsigbar. Jeg har derfor valgt å se nærmere på *hvorfor* struktur og forutsigbarhet kan være betydningsfullt og *hvordan* man kan bidra til at disse elevene kan oppnå størst grad av struktur og forutsigbarhet.

2.2 Begrepsavklaring

2.2.1 Asperger syndrom

Ifølge Kvam (2014) og Autismeforeningen (2006) er Asperger syndrom en nevropsykiatrisk tilstand som hører inn under autismespekterforstyrrelsene innenfor autismespekteret. Det opplyses om at personer med denne diagnosen ofte har en ujevn evneprofil og at de utseendemessig ikke har spesielle særtrekk, noe som kan bidra til å vanskeliggjøre for omgivelsene hvilke krav som kan stilles av dem. Det belyses at selv om personer med Asperger syndrom kan ha en normal intelligens, kan de likevel ha store

vansker med å sortere og prioritere handling når ulike inntrykk og krav opptrer samtidig. Dette kan føre til at de blir misforstått og sett på som uoppdragne eller uhøflige. Iversen (2010) peker på at denne elevgruppen har et stort behov for at skoledagen er strukturert, forutsigbar og oversiktlig.

2.2.2 Struktur

Martinsen m.fl. (2006) forteller at struktur kan benyttes for å skape oversikt og orden. Ved at skolehverdagen blir strukturert, er formålet å bidra til at elevens handlingspotensial utvides. Det opplyses om at strukturering kan benyttes på ulike plan som blant annet situasjonsstruktur, holdepunkter og rammestruktur. Situasjonsstruktur omfatter strukturering av en tidsøkt eller en bestemt situasjon. Holdepunkter beskrives som struktur i forhold til utførelse av sosialt samspill eller aktiviteter. Rammestruktur omhandler struktur av gjøremål og aktiviteter gjennom dagen, som dagsplan. Formen av struktur avhenger av den enkelte elevs behov.

2.2.3 Forutsigbarhet

Martinsen m.fl. (2006) forklarer forutsigbarhet som det å ha oversikt. Behovet for forutsigbarhet knyttes til det å kunne danne realistiske og konkrete forventninger om de hendelser man møter. Det opplyses om at forutsigbarhet blant annet kan gjelde i forhold til hva som skal skje i bestemte situasjoner, hvem som skal delta, hva som skal gjøres, hva som er formålet og resultatet av konkrete handlinger.

3.0 Metode

Begrepet metode beskrives på følgende måte:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert 1985, sitert i Dalland 2012, 111).

Jeg har brukt litteraturstudie som metode da Dalland (2012) påpeker at ved å knytte teori og litteratur sammen kan det føre til at leseren oppdager nye utviklingstrekk og sammenhenger. Videre fortelles det at andres undersøkelser kan hjelpe leseren til å forstå et problem eller til å se nye perspektiver.

For å kunne undersøke og besvare min problemstilling, har jeg i hovedsak søkt etter og studert relevant litteratur som artikler, temahefter og bøker som omhandler Asperger syndrom. I tillegg har jeg sett den biografiske filmen "Temple Grandin" som viser hvordan den autistiske jenta Temple oppfattet verden i barndommen, gjennom utdanning og i jobbsammenheng. Jeg har også lest en blogg i forbindelse med litteraturstudiet hvor bloggeren Kjenner (2015) forteller åpent om sin opplevelse av å leve med diagnosen og om utfordringene dette bringer med seg. Jeg har også funnet relevant informasjon på ulike nettsider som for eksempel "Autismeforeningen i Norge" og "Spiss kompetansesenter".

3.1 Litteraturstudie

Anbefalt pensumlitteratur har blitt benyttet, men det ble også behov for å søke i annen litteratur for å skaffe ytterligere informasjon om temaet. Jeg har brukt databasene ORIA og Norart med blant annet disse søkeordene: "Asperger AND skole AND tiltak" og "Asperger AND struktur AND forutsigbarhet". Jeg har også studert ulike bøker fra Molde bibliotek knyttet til autisme og Asperger syndrom, som ulike selvbiografier og fagbøker. I tillegg har jeg vært i kontakt med Statped og Regionalt autismenttverket i Møre og Romsdal.

3.2 Validitet og reliabilitet

Jeg har brukt mye tid på å foreta en kritisk vurdering og avgrensning av litteraturen jeg har funnet, og har derfor kun benyttet den litteraturen og informasjonen jeg anser som relevant, pålitelig og gyldig. Dalland (2012) forteller at relevansen dreier seg om verdien

kilden har når det gjelder de spørsmål man ønsker å finne ut av, at kilden belyser problemstillingen. Jeg har derfor blant annet valgt ut litteratur skrevet av forfattere med relevant utdanning og yrkeserfaring i forhold til diagnosen Asperger syndrom, forskningslitteratur sett fra et utenfra-perspektiv. Jeg har også brukt informasjon fra noen få, men kjente organisasjoner, for eksempel Autismeforeningen (2006) som er skrevet av psykologspesialister, vernepleiere, jurister og spesialpedagoger. Et viktig kriterie for meg er at forfatterne er anerkjente innenfor sitt fagfelt og at de har kompetanse innenfor Asperger syndrom. Dette er noe jeg mener bidrar til å styrke validiteten og reliabiliteten. Noe av informasjonen jeg innhentet er skrevet av personer som selv er diagnostisert med Asperger syndrom, skrevet fra et innenfra-perspektiv. På denne måten har jeg studert ulike perspektiver av syndromet og kunne da se hvordan det kan oppleves å leve med denne diagnosen. Jeg har dermed brukt denne litteraturen både for å underbygge forskningsperspektivet og for å reflektere over temaet.

Jeg har vært opptatt av å bruke oppdaterte teorier og litteratur for å tilegne meg kunnskap om det siste innenfor forskning da jeg mener at dette bidrar til å styrke validiteten og reliabiliteten. I skriveprosessen har jeg vært sekundærkilde i forhold til informasjonen jeg har innhentet, noe som tilsier at både teorier og sitater jeg har benyttet er valgt ut ifra min forståelse og tolkning. Jeg er vært bevisst på min rolle som sekundærkilde, og har derfor benyttet meg av noen direktesitater for å unngå feilbeskrivelser av begreper og teorier.

3.3 Forforståelse

Brodtkorb og Rugkåsa (2009) forteller at i ulike samfunn utvikler mennesker et sett av begreper og verdier som blir brukt til å forstå og fortolke omverden med. De beskriver begrepet forforståelse på følgende måte:

Vår forforståelse og våre kunnskaper er ofte selvsagte for oss, og vi reflekterer ikke over dem... Vi bruker vår forforståelse når vi tolker en situasjon eller hendelse. Slik får vi ny forforståelse, som vi igjen bruker i nye situasjoner. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Brodtkorb og Rugkåsa 2009, 33).

Tidligere erfaringer jeg har gjort meg i møte med mennesker med Asperger syndrom og som jeg har tilegnet meg gjennom media, litteratur og nærmiljøet har bidratt til min forforståelse i forhold til mennesker med dette syndromet. Jeg har blant annet erfart at mennesker med Asperger syndrom kan bli frustrerte når de ikke forstår andre mennesker

eller situasjoner, eller når de selv blir misforstått. Mange med Asperger syndrom tolker ofte budskap og situasjoner svært bokstavelig og handler deretter. I noen tilfeller har jeg da observert at de har blitt møtt med svært negative reaksjoner fra andre mennesker. Jeg har også erfart viktigheten av struktur, forutsigbarhet og tydelighet som svært viktig for barn med denne diagnosen. Slike konkrete erfaringer har bidratt til å skape følelser og å sette i gang tankeprosesser hos meg, noe som har vært med på å forme min forforståelse. Arbeidet med denne oppgaven kan dermed ha blitt påvirket av at min tolkning av litteratur og annen informasjon jeg har benyttet er preget av disse erfaringene og min forforståelse.

Gray (1998) påpeker viktigheten av å ha forståelse for de særegenheter og potensiale elever med Asperger syndrom har. Det understrekes at all sosial samhandling krever en motpart som er "kompetent", og at dette er et fundamentalt viktig element i forhold til å arbeide med denne elevgruppen. Det fortelles videre at hvis man mangler kunnskap om typiske vansker denne diagnosegruppen ofte har i forhold til samhandling, språk og kommunikasjon, kan man som ansatt i skoleverket komme til å misforstå eleven og hans/hennes egentlige intensjoner.

4.0 Teori og drøfting

Teorien og drøftingen er samlet til ett kapittel. Dette kapitlet innledes med historikk og utdypning av diagnosekriteriene for Asperger syndrom, samt diagnosekritikk. Deretter reflekteres det over vernepleierens rolle i tilrettelegging i skolen for barn med Asperger syndrom, samt at det fortelles om ulike kartleggingsverktøy som kan brukes for å undersøke hvordan en best kan tilrettelegge for den enkelte eleven. Så belyses ulike utfordringer elever med Asperger syndrom kan møte på i skolen, og hvilken betydning struktur og forutsigbarhet kan ha for disse elevene. Deretter presenteres metoder knyttet til struktur og forutsigbarhet.

4.1 Asperger syndrom

4.1.1 Historikk

Attwood (2000) forteller at det var den østerrikske barnelegen Hans Asperger som i 1944 offentliggjorde sin første beskrivelse av en gruppe barn med avvikende personlighetsutvikling. Legen observerte en del konsekvente atferdsmønstre som ble tolket som autisme. Dette gjaldt vansker i forhold til verbal og non-verbal kommunikasjon, gester og sosial samhandling. Det påpekes at mange av barna hadde uvanlige interesser og beveget seg klossete. De hadde problemer med å ta andre menneskers perspektiv og å skjønne andres reaksjoner. Attwood (2000) belyser at Hans Asperger beskrev denne atferden som en personlighetsforstyrrelse og kalte det for "autistisk psykopati". Kaland (2012) forteller at i 1985 presenterte psykologene Baron-Cohen, Leslie og Frith en studie som fikk stor betydning for kognitiv autisdeforskning. I denne studien hevder de å ha funnet sterke indikatorer for at personer med autisme har svekkede evner til å kunne ta andre menneskers perspektiv og til å være i stand til å skjønne at andres oppfatninger kan skille seg fra sine egne. Kaland (2012) belyser at begrepet "mindblindness" oppstod etter funnene i studien.

Attwood (2000) forteller at Hans Aspergers beskrivelse av diagnosen ble ignorert i Europa og USA i nærmere 30 år. Det var først noen få år før Hans Aspergers død, i 1980, at diagnosen som er oppkalt etter ham ble internasjonalt anerkjent, og at det var den britiske psykiatrikeren og forskeren Lorna Wing som først lanserte begrepet.

4.1.2 Beskrivelse av diagnosen

Duvold og Sponheim (2002) forteller at Asperger syndrom tilhører en gruppe av ulike diagnoser som kalles autismspekterforstyrrelser eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Moløkken (2013) belyser at barneautisme og atypisk autisme også tilhører denne diagnosegruppen, noe som medfører store variasjoner når det gjelder funksjonsnivået til dem som har blitt diagnostisert med en autismspekterdiagnose. Ifølge Andersen m.fl. (2013) brukes det diagnostiske systemet ICD-10, og dette systemet krever at følgende kriterier må oppfylles før diagnosen F84,5–Asperger syndrom kan fastslås: Vanskene må ha opptrådt før man er fylt 5 år, man har vansker med sosial forståelse og samhandling, man har et begrenset interesse- og atferdsrepertoar og er evnemessig i eller over normalområdet. De viktigste kliniske trekkene ved diagnosen Asperger syndrom beskrives som:

- manglende empati
- naiv, utilstrekkelig og ensidig interaksjon
- liten eller ingen evne til å inngå vennskap
- pedantisk språkbruk med hyppige gjentakelser
- nedsatt evne til ikke-verbal kommunikasjon
- oppslukthet av spesielle temaer
- klossete og dårlig koordinerte bevegelser og underlige kroppsholdninger (Burgoiné og Wing 1983, sitert i Attwood 2000, 16).

Andersen m.fl. (2013) forteller at et barn med Asperger syndrom også ofte kan ha vansker i forhold til rigiditet, persepsjonsvansker og sårbarhet for stress. Det understrekes at barn med Asperger syndrom kan være veldig ulike, men at de har noen fellestrekk. Det er derfor svært viktig å finne ut hvilke utfordringer og hvilke sterke sider en person med Asperger syndrom har. Gillberg (2007) opplyser om at symptomene på Asperger syndrom ikke behandles med medikamenter, men at det er viktig å diagnostisere eventuelle tilleggdiagnoser og gi rett behandling/medisinering for disse.

4.1.2.1 Diagnosekritikk

Duvold og Sponheim (2002) vektlegger at noen av hovedsymptomene og mange atferdsavvik som kan ses hos barn med autisme også er vanlige hos barn med andre funksjonsforstyrrelser. Dette kan gjelde barn med alvorlige sansehandikap, barn med store språkvansker, mentalt retarderte uten autisme eller barn med alvorlige tilknytningsforstyrrelser. Dette er likheter jeg antar kan bidra til å gjøre det vanskelig å

fastslå riktig diagnose. Videre hevdes det at: *"Autisme er ingen statisk tilstand. Barn med autisme gjennomgår en utvikling med økende alder, som andre barn"* (Rutter og Schopler 1987, sitert i Duvold og Sponheim 2002, 265). Ifølge Kaland (1996) kan det være vanskelig for barnets foreldre å memorere tilbake til hvordan barnets språklige- og kognitive utvikling var tidlig i barndommen. Noe som tyder på at dette kan være en feilkilde i forhold til diagnostisering. Duvold og Sponheim (2002) påpeker at flere diagnoser kan ha lignende diagnostiske trekk:

En har funnet at svært mange med autisme har vansker med de delene av et testbatteri som omfatter koding, sekvensering og abstraksjon. Funksjonsprofilen er tilsvarende hos barn med språkvansker, noe som passer godt med det faktum at de fleste personer med autisme har språklige funksjonsvansker, men i ulik grad av kvalitet... Studier av nonverbale lærevansker er et annet eksempel på at en har sett sammenheng mellom personer med Asperger syndrom, og personer som har en karakteristisk skjev evneprofil og samtidige karakteristiske kliniske trekk som omfatter store sosiale vansker (Duvold og Sponheim 2002, 273).

Dette understrekes også av Klin og Volkmar m.fl. (1995, sitert i Duvold og Sponheim 2002, 273). Det fortelles at barn med nonverbale lærevansker ofte har store problemer med tolkning av følelser, sosial samhandling, dårlig motorikk og vansker med forandringer. Mye tyder derfor på at disse diagnosene dermed kan være noe vanskelig å skille.

4.2 Vernepleierens rolle i tilretteleggingen

Fellesorganisasjonen (2008) belyser at pedagogikk, psykologi og miljøarbeid er svært sentrale områder innenfor det vernepleiefaglige kompetanseområdet og at grunntanken i vernepleierens yrkesutøvelse er å ivareta tjenestemottakeren på best mulig måte. Dette kan gjøres gjennom miljøarbeid med tjenestemottakeren i hovedfokus. Miljøarbeid defineres som: *"...en systematisk tilrettelegging av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå personlig vekst og utvikling hos den enkelte bruker"*(Fellesorganisasjonen 2008, 9). Det fortelles videre at vernepleieren da kan benytte seg av vernepleierens arbeidsmodell for å skape en tilrettelagt og bedre hverdag for tjenestemottakeren. Hutchinson (2009) beskriver vernepleiefaglig arbeid som at det tar: *"...utgangspunkt i utfordringene den enkelte står overfor, og søker løsninger ved å identifisere og nytte ressurser hos den enkelte og i miljøet"* (Hutchinson 2009, 65).

Det er svært viktig å foreta observasjoner og kartlegging for å finne de metodene som skaper mest mulig læring og gir størst utbytte for den enkelte eleven. Løkken og Søbstad (2006) fremhever at observasjon er et viktig grunnlag for en videre analyse hvor man vil oppnå å kunne skille det vesentlige fra det uvesentlige. Andersen m.fl. (2013) anbefaler å observere eleven i samtale med jevnaldrende medelever, hvordan eleven samhandler med barn på egen alder, om eleven er i stand til å arbeide på egen hånd eller om han/hun må settes i gang og evnen til forståelse. Behovet for grad av struktur og forutsigbarhet er viktig å avdekke. Kartlegging, igangsetting av ulike tiltak og bruk av passende metoder i undervisningen kan være vernepleierens ansvar i denne sammenhengen. Dette med mål om at eleven skal utvikle selvstendighet, bli systemavhengig og ikke personavhengig. Reigstad (2003) understreker viktigheten av dette ved å hevde at det er lite heldig dersom eleven blir avhengig av vernepleierens bistand da eleven kan utvikle "lært hjelpeløshet".

Fellesorganisasjonen (2008) forteller at vernepleiestudiet har som mål at man som fremtidig vernepleier skal kunne reflektere over blant annet ulike etiske problemstillinger, samt å finne løsninger på utfordringer. En kan da reflektere rundt temaet og drøfte både relevant faglitteratur og erfaringer i forhold til problemstillingen. På denne måten kan man gjennom refleksjon og erfaringsbasert kunnskap finne nye løsninger på hvordan elever med Asperger syndrom kan få en best mulig tilrettelagt skolehverdag.

4.2.1 Kartleggingsverktøy

Andersen m.fl. (2013) forteller at selv om elever med Asperger syndrom kan være flinke på mange områder, kan de være svært hjelpeløse på andre felt. En kartlegging kan bidra til å avdekke både sterke og svake sider. Dette gjelder ikke bare faglige områder, men også kommunikasjon og sosial samhandling. Det er som tidligere nevnt spesielt viktig å avdekke elevens behov for forutsigbarhet og struktur. Andersen m.fl (2013) anbefaler bruk av IVAS og Habtool som kartleggingsverktøy. IVAS er laget med tanke på mennesker med Asperger syndroms kognitive læringsstil og de konsekvenser dette har i forhold til læreforutsetninger. Det fortelles at IVAS avdekker elevens opplevelse av 9 ulike temaer, deriblant struktur, forutsigbarhet og organisering. Det opplyses om at Habtool blir brukt for å vurdere elevens fungering og for å rangere prioriterte mål for å skape struktur og forutsigbarhet.

4.2.2 Mestring, motivasjon og belønning

Jeg betrakter det som spesielt viktig at vernepleieren inngår i et tverrprofesjonelt samarbeid med mål om at den enkelte elev skal oppnå mestring, utvikling og optimal læring. Tuntland (2011) vektlegger at mestring forekommer: *"...når personen klarer å møte kravene fra aktiviteten, eller når miljøet på en positiv måte fremmer utførelsen"* (Tuntland 2011, 155). Mestring er noe jeg anser som spesielt viktig ha fokus på å fremme som fremtidig vernepleier. Når man skal tilrettelegge for elever med Asperger syndrom, trenger man ifølge Andersen m.fl. (2013) forskjellige verktøy, metoder og arbeidsmåter. Å benytte seg av ulike verktøy kan bidra til å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar, strukturert og samtidig bidra til at eleven kan få betydningsfulle mestringsopplevelser.

Man kan ifølge Andersen m.fl. (2013) bistå til at elever med denne diagnosen kan oppleve motivasjon ved å benytte seg av belønning. De utdyper at mange barn med Asperger syndrom kan ha vansker med å forstå formålet med ulike oppgaver de skal utføre, på grunn av deres grunnleggende forståelsesvansker. Belønningen skal være konkret, noe barnet setter pris på og gis i etterkant av ønsket handling. Det er da viktig å være konsekvent. I tillegg anbefales det å gi verbal ros. Det opplyses om at belønningene kan settes i et strukturert system, kalt tegnøkonomi, hvor det gis et tegn ved utført handling. Tegnene festes på et brett og når det er komplett, kan det byttes mot en selvvalgt forsterker fra en liste med konkrete goder. Ved bruk av dette systemet skal man kun arbeide med en bestemt handling av gangen, noe som bidrar til forutsigbarhet. Steindal (2006) understreker at dette systemet skaper struktur da man kan foreta regelmessige sjekkpunkter for å se hvor mye arbeid som gjenstår før målet er nådd. Vedlegg 1 viser hvordan systemet tegnøkonomi kan utformes i forhold til utførelse av arbeidsoppgaver.

4.2.3 Miljømessige forutsetninger for å lære

Ifølge Martinsen og Tellevik (2004) finnes det flere ulike programmer med et fast innhold, utarbeidet for opplæring av mennesker med autismspekterforstyrrelser, som ikke oppfyller kravet om individuell tilrettelegging. Det påpekes at når man skal tilrettelegge for elever med autismspektervansker, skal man alltid ta utgangspunkt i elevens kognitive nivå og den enkeltes særtrekk. Det fortelles videre at ved å skape et miljø som oppleves meningsfullt for eleven, samt er strukturert og forutsigbart, kan det bidra til å øke elevens

motivasjon og trivsel. Skinners atferdsanalyse, Banduras kognitiv-sosial læringsteori og TEACCH har alle til felles at de vektlegger miljøets betydning for læring. Ifølge Holck (2004) har skolens personale muligheter og utfordringer når det gjelder tilrettelegging, som omfatter det fysiske- og det sosiale miljøet, motivasjon, hjelpebetingelser, materiell og aktivitet. Noen av tilretteleggingsbetingelsene kan ha overlappende funksjon, for eksempel kan deler av materiellet oppleves motiverende. Spesialisthelsetjenesteloven (2001) belyser at spesialisthelsetjenesten har ansvar for å informere skolen om elevens utfordringer og om tilretteleggingstiltak som kan ivareta elevens behov.

4.2.4 Konkretisering og strukturering av oppgaver

Attwood (2000) forteller at mennesker med Asperger syndrom ofte beskriver sine tanker begrenset eller nesten begrenset som bilder. En slik visuell tankegang blir beskrevet som en fordel på følgende måte:

Tankegangen min er helt og holdent visuell, og arbeid som innebærer spatiske forhold, slik som tegning, faller derfor lett. Jeg lærte meg selv maskintegning i løpet av seks måneder. Jeg har konstruert store anlegg for slakteveg i stål og betong, men jeg har fortsatt vanskeligheter med å huske et telefonnummer eller å legge sammen tall i hodet. Jeg må skrive alt ned. All informasjon jeg husker, er visualisert (Grandin 1998, sitert i Attwood 2000, 144).

Attwood (2000) forteller at skolens undervisningsform tradisjonelt sett har vært basert på auditive ferdigheter, det at læreren snakker og elevene lytter. Det opplyses om at elever med Asperger syndrom forstår og lærer raskere når kunnskapen visualiseres, for eksempel i form av diagrammer eller bilder. Iversen (2010) belyser at de eksekutive funksjonsvanskene ved Asperger syndrom, som forårsaker vansker med resonnering, abstrakt tenkning og organisering av kompleks informasjon, kan forhindre at elevene får benyttet evnene sine fullt ut. Jeg anser at vernepleieren kan ha en viktig rolle i forhold til tilrettelegging ved konkretisering og strukturering av oppgaver. For å skape en best mulig læringsarena for eleven, ses behovet for at vernepleieren bør informere lærerne om å vektlegge konkretisering av oppgaver. Dette for å bevisstgjøre viktigheten av tilrettelegging. Gillberg (2007) påpeker at mye kan tyde på at elever med Asperger syndrom som har gode formelle språkferdigheter og stor faktakunnskap om spesifikke emner, kan oppleve å bli overvurdert. Dette kan da føre til undervurdering av deres forståelsesvansker og behovet for konkretisering og strukturering.

4.3 Utfordringer elever med Asperger syndrom kan møte på i skolen

Ifølge Andersen m.fl. (2013) greier de aller fleste elever med Asperger syndrom seg ofte godt de første 2-3 skoleårene, men etter hvert som det blir stilt krav til abstraksjon, vil elevenes faglige og sosiale vansker øke. Viktigheten av å igangsette tilrettelegging så raskt diagnosen er satt, understrekes sterkt av Martinsen m.fl. (2006) med tanke på forebygging av unødvendige utfordringer for eleven: *"Når man snakker med voksne mennesker med Asperger syndrom om skoletiden deres, er det få som minnes den med glede. De fleste forteller om en vond tid med mistrivsel og stress"* (Martinsen m.fl. 2006, 65). Andersen m.fl. (2013) utdyper at tiltakenes omfang og hvilke tiltak som fungerer alltid avhenger av personens individuelle behov og funksjonsnivå, dette for å skape en best mulig tilrettelegging.

Duvold og Sponheim (2002) forteller at personer med autismspektervansker ofte har store vansker med å generalisere innlærte ferdigheter, noe som medfører at effekten i de fleste tilfeller vil ha liten verdi utenfor omstendighetene hvor opplæringen skjer. Det blir derfor vektlagt at fagpersonene og barnets nærpåsoner har et tett samarbeid om opplæringen og om generalisering av atferd til ulike arenaer. De understreker at opplæringsprogram som gjennomføres i barnets nærmiljø og med dens nærpåsoner ofte har større effekt i å fremme adaptive funksjoner, altså hvilken grad personen er i stand til å tilpasse seg i miljøet sitt og å ivareta seg selv, enn opplæring som blir gjennomført på institusjoner: *"Generelle evner, slik de måles ved tester, øker ikke, men barnets adaptive funksjoner kan bedres betraktelig i kjente omgivelser"* (Duvold og Sponheim 2002, 276).

Mye tyder derfor på at det er svært viktig at elever med Asperger syndrom har få og faste fagpersoner som bidrar med tilrettelegging. Duvold og Sponheim (2002) påpeker at dette kan fremme trygghet og trivsel da det kan bidra til økt forutsigbarhet og struktur. Dersom personalet ofte utbyttes, kan det oppleves utfordrende for eleven å stadig måtte tilpasse seg nye personer og ulike situasjonshåndtering. Mye taler for at et tett samarbeid mellom personalet er en svært viktig faktor da det kan bidra til at eleven opplever en større grad av faste rutiner og gjennomføringsmetoder.

4.3.1 Forståelsesvansker

Martinsen m.fl. (2006) fremhever at elever med Asperger syndrom har ulike forståelsesvansker som kan påvirke deres fungering i skolen. De beskriver disse forståelsesvanskene som utfordringer knyttet til bokstavelig forståelse av det som sies og av regler som gjelder sosial atferd. I tillegg gjelder vanskene filtreringsproblemer i forhold til å skille ut viktigheten av ulik informasjon og vansker knyttet til å holde fokus. Det fortelles videre at forståelsesvanskene også skaper utfordringer med å forholde seg til ulike handlinger som foregår samtidig, samt vansker med å forholde seg til implisitt kommunikasjon, som vil si uskrevne regler/normer. Ut fra egne erfaringer med elever diagnostisert med Asperger syndrom har jeg ved flere anledninger observert hvor betydningsfulle og dominerende disse forståelsesvanskene kan være for elevens opplevelser i skolehverdagen. Et eksempel på dette er at en elev hadde så stort fokus på sin særinteresse at han motsatte seg de fleste andre gjøremål, noe som ofte resulterte i konflikter med ansatte og medelever. I tillegg viste eleven liten evne til forståelse for endring av planer eller rutiner, og ble da svært frustrert. Behovet denne eleven hadde for forutsigbarhet var derfor stort.

Urnes og Eckhoff (2010) belyser at mennesker med Asperger syndrom oppnår bedre forståelse når informasjonen som gis er konkret, entydig og eksplisitt, som vil si uttrykt direkte. Andersen m.fl. (2013) hevder at gode rutiner, struktur, konkretisering og bruk av tydelige planer er viktige faktorer for å skape trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Elevenes forståelsesvansker skaper behovet for denne typen tilrettelegging og det understrekes at det derfor er svært avgjørende at deres skolehverdag preges av struktur og forutsigbarhet.

4.3.2 Inkludering i skolen

Ifølge Dalen (2006) forklares sosial inkludering som samspillet mellom elevene i klassen og i skolemiljøet. Det understrekes at alle elever skal være en naturlig del både av sin egen klasse og det øvrige miljøet på skolen. Dalen (2006) viser til forskning som belyser at elever med spesielle behov ofte blir sosialt isolerte og ensomme til tross for at de tilbringer mye tid i klasserommet og deltar i fellesaktiviteter med andre elever.

Jordan og Powell (2000) forteller at for å lykkes med inkludering kan ikke eleven tilbringe flesteparten av skoletimene i "enerom" med en voksen. Både eleven med autismspekterforstyrrelser og medelevene trenger tid for å lære seg å forholde seg til hverandre på en god måte. De forteller at dette ikke skjer av seg selv, men at det må fortas ulike tilrettelegginger for eksempel når det gjelder strukturering av lokaler og at man bør være bevisst på hvilke sosiale ferdigheter som trengs for å kunne lykkes.

For elever med Asperger syndrom kan friminuttene ifølge Attwood (2000) være ganske utfordrende da de ikke er forutsigbare eller strukturerte. Det opplyses om at friminuttene kan oppleves som svært bråkete og med et intens sosialt samspill, noe denne elevgruppen kan oppleve som veldig stressende. Enkelte elever med Asperger syndrom kan da ha behov for å trekke seg unna andre elever og være for seg selv. En kvinne, som selv har Asperger syndrom, beskriver hvordan hun opplever det å ha mange mennesker rundt seg:

Det er folk overalt. De prater og har sterke farger. Kjeften går som hestens hover. De skarpe fargene gjør meg blind. Pratingen gjør meg sår i ørene. De skarpe fargene skader øynene mine. Å, hvorfor kan ikke folk være stille og ha på seg triste farger? (Mear 1994, sitert i Attwood 2000, 47).

Engh (2010) forteller at det for noen elever kan være til god hjelp hvis de i noen faste friminutter har en eller to faddere fra et høyere klassetrinn. De som velges ut til faddere bør ha ferdigheter i å aktivisere eleven og vise forståelse for elevens utfordringer. Felles interesser er en fordel. Videre understrekes det at skolens personal må være åpne for at elever med Asperger syndrom ikke alltid må ut i de fastsatte friminuttene. For mange elever gir det bedre forutsigbarhet om det gjøres avtaler om at de i bestemte friminutter kan oppholde seg innendørs og gjøre aktiviteter som de har glede av.

4.4 Struktur og forutsigbarhet

En vernepleier kan bidra med ulike metoder og tiltak for å tilpasse en elev med Asperger syndrom sin skolehverdag med tanke på struktur og forutsigbarhet. Andersen m.fl. (2013) forteller at disse elevene har store utfordringer når det gjelder planlegging og organisering. Vernepleieren kan derfor bidra til å skape forutsigbarhet, struktur og oversikt. Det hevdes videre at mennesker med Asperger syndrom ofte må bruke svært mye energi hvis de selv skal forsøke å danne seg en oversikt: *"Disse barna opplever ofte et "indre kaos", og da hjelper det å kompensere med ytre strukturer. Impulsive lærere, som er uforutsigbare,*

passer ikke for denne gruppen elever" (Andersen m.fl. 2013, 38). Det påpekes at ved å etablere tydelig organisering og gode rutiner, kan en bidra til å forebygge påfallende og avvikende atferd. Eleven kan dermed lettere konsentrere seg om oppgaver som skal gjøres, og kan da oppnå mer selvstendighet. Enkelte kan trenge ganske detaljerte oppskrifter for å utføre oppgaver på egen hånd. Dette kan for eksempel dreie seg om oppgavestruktur i form av avkryssningsskjemaer.

Fra arbeidsrelaterte erfaringer har jeg ved flere anledninger opplevd at uventede endringer av faste rutiner eller planlagte gjøremål har ført til at eleven ble veldig stresset, sint og fortvilet, noe som gav ringvirkninger for resten av dagen. Mye tyder på at det er svært viktig å foreta en nøye gjennomtenkt planlegging for å unngå unødvendig belastning for eleven. Ifølge Engh (2010) betraktes det som spesielt viktig å ha avklart om aktiviteten er gjennomførbar før den presenteres, og å ha en "plan B" dersom uventede endringer oppstår da det aldri er mulig å gardere seg mot uforutsette hendelser.

Steindal (2006) forteller at rutiner kan bidra til å forhindre usikkerhet og stress, og at rutiner ofte brukes for å skape forutsigbarhet. Dette da denne elevgruppen ofte har store problemer med å takle usikkerhet, overraskelser og kaos: *"For å oppføre seg rolig, må man føle seg trygg. Trygghet= utestenging av forvirrende kaos utenfor meg, eller forutsigbarhet i forhold til alt som skal skje"* (Schafner 1993, sitert i Steindal 2006, 23).

Andersen m.fl. (2013) belyser at elever med denne diagnosen ofte er mer sårbar for stress enn andre også på grunn av sin sansevarhet, altså en sensibilitet i forhold til berøring, smak, lukt, syn og hørsel. Følgende utdypes om rutiner brukt for å skape orden:

Jeg stortrives med å kopiere, få orden og sortere ting...Jeg skapte orden i kaos...Verden min kan ha sett ut som et bakvendtland for andre, men jeg forsøkte å skape stabilitet. Jeg klarte ikke å forberede meg på alle forandringer som stadig fant sted. Derfor fant jeg glede og trøst i å gjøre de samme tingene om og om igjen (Williams 1992, sitert i Attwood 2000, 113).

Andersen m.fl. (2013) understreker at lærere, vernepleiere og andre fagpersoner må være bevisste på hvordan de kommuniserer i samvær med elever som har Asperger syndrom: *"Hvis eleven ikke forstår hva jeg sier, er det jeg som har et problem"* (Hernar 2005, sitert i Andersen m.fl. 2013, 10). Det anbefales videre av Andersen m.fl. (2013) å holde seg til ett tema om gangen, å unngå ironi og å skape forståelse blant medelever for at eleven kan ha vansker når det gjelder kommunikasjon. Faherty (2007) forteller at det vanskeliggjør

oppfattelsen av det som sies hvis man bruker unødvendig mange ord, snakker fort og ikke lar barnet få tid til å tenke over hva som blir sagt. Det understrekes at få, korte og enkle beskjeder er best. Andersen m.fl. (2013) viser til at visuelle hjelpemidler for eksempel i form av enkle piktogrammer eller bilder, som på forhånd er tydelig forklart og kan knyttes til det som skal gjøres, kan gjøre det enklere å følge beskjeder. Det påpekes at de andre elevene i klassen også kan dra nytte av god struktur og visuelle hjelpemidler: *"Erferinger viser at tilpassinger for eleven med AS også er gode tilpassinger for andre elever"* (Andersen m.fl. 2013, 5).

Andersen m.fl. (2013) viser også til viktigheten av god rammestruktur som plan for dagen, ukeplan og årsplan. Spiss kompetansesenter (2015) produserer hvert år ukeplankalendere, spesielt beregnet for mennesker med autismespektervansker, som kan brukes for å skape svært detaljerte oversikter og forutsigbarhet. Det anbefales også å bruke god tid på å skape et mest mulig oversiktlig klasserom når det gjelder møblering, merking av hyller, skap og annet skoleutstyr. Faherty (2007) understreker at mange elever med Asperger syndrom ofte har problemer med det å opprettholde orden i skolebøker og -utstyr. Egne erfaringer har vist at det å bruke samme ensfargede bokbind på alle skolebøker som tilhører et fag, kan gjøre det enklere for eleven å finne frem på egen hånd, samt bidra til større grad av struktur og forutsigbarhet.

Mesibov m.fl. (2005, sitert i Iversen 2010, 14) forteller om TEACCH-strukturen som bygger på prinsippet om god struktur knyttet til miljøet og oppgaver. Det blir lagt vekt på at denne strukturen brukes for å tilrettelegge for helhet, forutsigbarhet og sammenheng. Løge (1993) påpeker at ifølge TEACCH-metodikken bør klasserommet struktureres i seks ulike soner for å skape oversikt: En overgangsplass med timeplan/dagsoversikt, arbeidsplass, spiseplass, innlæringsplass, gruppeplass og lekeplass. Det understrekes at struktur, forutsigbarhet og oversikt kan bidra til å skape trygghet og mestring, noe som også kan ha svært positiv innvirkning på negativ atferd.

4.4.1 Elevens arbeidsplass

Ifølge Opplæringslova § 9a-2 (1998) har alle elever rett til en tilrettelagt arbeidsplass på skolen. Dette understreker også Faherty (2007) viktigheten av. Det påpekes at plassering i klasserommet kan være svært avgjørende for elevens fungering og atferd. Dette er noe

vernepleieren kan kartlegge for å gi eleven en mest mulig individuell tilpasset arbeidsplass. Faherty (2007) påpeker at denne elevgruppen ofte har behov for PC som hjelpemiddel. Det fortelles at dette kan være nyttig da de ofte mangler finmotoriske ferdigheter og bruker mye energi ved å skrive for hånd. PC-bruk kan ifølge Andersen m.fl. (2013) også bidra til å senke stressnivået og å gi eleven økt arbeidskapasitet. Erfaringer tilsier at enkelte elever har opplevd større arbeidsglede ved å benytte PC da det skaper bedre oversikt ved at den er konkret, forutsigbar og bokstavelig.

Faherty (2007) understreker viktigheten av god orden og struktur på elevens arbeidsplass. I fordypningspraksisen ble det observert at bruk av arbeidsplaner, fargekoder, tydelig merkede kurver, mapper og hyller skapte god oversikt, noe som også kunne bidra til å gjøre det enklere for eleven å arbeide mer selvstendig.

4.4.2 Planlegging og organisering

Iversen (2010) opplyser om at barn med Asperger syndrom har funksjonsvansker som kan gjøre det svært vanskelig å planlegge, organisere, komme i gang og å fullføre skoleoppgaver. For å skape struktur kan elevene få god hjelp ved at arbeidsoppgaver inndeles i deloppgaver og at de får visuell veiledning med enkle trinnvise beskrivelser av hvordan oppgavene skal løses. Vernepleieren kan da vurdere i hvilken grad den enkelte eleven har behov for tilrettelegging og veilede ut ifra dette, slik at eleven kommer i gang og får løst oppgavene. Andersen m.fl. (2013) belyser at avsatt tid til gjentakelser og bistand har en positiv og praktisk betydning. Det vil da ofte være nødvendig med en redusert arbeidsmengde i oppgavene, samt få tilpasset tempoet og arbeidskapasiteten ut ifra elevens behov og forutsetninger. Mye tyder på at det ofte kan være nyttig å tilrettelegge ved å gi korte og konkrete beskjeder, bidra som "starthjelp" i begynnelsen av gjøremål eller oppgaver, og å gi eleven individuell oppmerksomhet.

4.4.3 Utfordringer i forhold til struktur og forutsigbarhet

Ifølge Rørnes m.fl. (2006) fastslås det i Læringsplakaten, prinsipp for opplæringa, at skolen har ansvar for å legge til rette for elevmedvirkning. Bachmann og Haug (2006, sitert i Rørnes m.fl. 2006, 129) forteller at dette ofte blir forstått som arbeidsformer der elevene skal ta ansvar for egen læring, gjerne ved bruk av prosjektarbeid og arbeidsplaner.

Dette kan tolkes som at læreren inntar en delegerende lederstil, som vil si at han holder seg noe i bakgrunnen og overlater mye ansvar til elevene. Jeg anser at denne lederstilen passer best for elever som er strukturerte og har tilstrekkelig kompetanse til å kunne utføre/løse oppgaver ganske selvstendig, og at dette kan føre til frustrasjon og stress for elever med Asperger syndrom. Dette understrekes også av Martinsen og Tetzchner (2007) ved at:

Prosjektarbeid i skolen kan medføre rolleklarheter og stress for elevene, fordi prosjektarbeidet ofte består i å finne fram til hvem som skal gjøre hva til hvilken kvalitet... Elever med Asperger-syndrom har ofte vanskeligheter med denne typen prosjektarbeid. De er usikre på hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det, og når arbeidet er godt nok utført (Martinsen og Tetzchner 2007, 271).

Martinsen m.fl. (2006) vektlegger også følgende:

Man bør unngå å sette barn med Asperger-syndrom i situasjoner der de er usikre på hva de skal gjøre. Disse barna har behov for å vite nøyaktig hva de må gjøre for å tilfredsstille de forventningene andre har til dem. Det de skal gjøre, må være planlagt og forutsigbart, og beskrivelsen av det må være begripelig for dem (Martinsen m.fl. 2006, 129).

Martinsen m.fl. (2006) vektlegger at det stilles store krav til lærerne som underviser elever med Asperger syndrom, og at mange av dem opplever det svært krevende å skulle være nødt til å analysere, planlegge og finne gode måter å fremlegge kunnskap på for disse elevene. Dette er noe en vernepleier med sin vernepleiefaglige kompetanse kan bidra med. Videre påpeker de at enkelte lærere som er svært spontane ofte kan stille seg svært negative til å endre sine arbeidsmetoder. Faherty (2007) understreker at dersom et barn med denne diagnosen har gjentatte utfordringer i forhold til et krav, er det noe galt med kravet som stilles. Kravet må da tilpasses barnets forutsetninger.

Fjæran-Granum (2002) opplyser om at det er mulig å kombinere fleksibilitet med struktur. Det påpekes at denne elevgruppen kan tolerere fleksibilitet og spontanitet med forutsetning av at den begrenses og tilpasses. "Planlagt spontanitet" forklares som forandringer som eleven får tid til å forberede seg på og å ta innover seg før det igangsettes, noe som kan bidra til en opplevelse av at endringen blir en del av strukturen. Erfaringer tilsier at uforutsette hendelser er umulig å unngå, for eksempel tilkoblingsproblemer til Internett eller at en av elevens lærere blir syk. Det fortelles videre at enkelte lærere mener de selv er så strukturerte at det ikke er behov for ytterligere bruk av ytre struktur og visuelle hjelpemidler i arbeid med disse elevene. Noe som tilsier at elevene kan bli personavhengig, og kan oppleve det utfordrende å måtte forholde seg til andre personer.

Dette er utfordringer personavhengige elever vil møte på da det ikke er lett å medbringe en person til ulike arenaer og livsfaser. Fjæran-Granum (2002) understreker at en fordel ved å gjøre elever systemavhengig er at systemer kan brukes av flere personer, overføres til ulike arenaer og benyttes hele livet.

4.5 Metoder knyttet til struktur og forutsigbarhet

Her presenteres noen utvalgte metoder som kan benyttes for å oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet for eleven. Disse metodene kan også brukes som verktøy for at eleven skal innøve større grad av selvstendighet, forståelse og gode arbeidsvaner. Med spesielt fokus på to av disse metodene, sosiale historier og KAT-kassen, blir det foretatt en utdypende drøfting. Metoden sosiale historier er valgt da den i følge Gray (1994, sitert i Engh 2010, 102) kan øke forståelsen for sosiale kontekster, noe som kan bidra til større forutsigbarhet. Andersen m.fl. (2013) forteller at KAT-kassen opprinnelig ble utviklet for barn med Asperger syndrom og deres visuelle læringsstil. Det påpekes at denne metoden kan benyttes av flere ulike målgrupper og den inneholder både konkretisering og visualisering, noe som kan bidra til å skape forståelse, forutsigbarhet og struktur. Andersen m.fl. (2013) understreker at både sosiale historier og KAT-kassen har en struktur alle kan benytte, og de er fleksible da de kan tilpasses den enkelte elev. Det anbefales i tillegg å benytte disse metodene i den hensikt at eleven skal kunne oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet. Dette er faktorer som har vært viktige i min utvelgelse av tilretteleggingsmetoder da de er spesielt egnet for å skape struktur og forutsigbarhet for denne elevgruppen.

4.5.1 Arbeidsplaner og skriftlige instruksjoner

Ifølge Faherty (2007) kan det å lære seg å arbeide etter en arbeidsplan/skriftlig instruks være svært nyttig da det gir tydelig oversikt over hva og hvor mye som skal gjøres. Det understrekes at en arbeidsplan skal gi veiledning i hvordan arbeidet fortsettes, hvordan man kan vite at man er ferdig og gi beskjed om hva som skal skje når planen er gjennomført. For å gjøre det mer oversiktlig kan eleven hake ut etterhvert som oppgavene ferdigstilles. Dette understrekes også av Reigstad (2003), som påpeker at metoden gir eleven struktur og forutsigbarhet, noe som kan bidra til økt konsentrasjon og

stressreduksjon. Erfaringer tilsier at enkelte elever også har behov for detaljerte skriftlige instruksjoner for å utføre ulike oppgaver i tillegg til arbeidsplanene. Vedlegg 2 viser et eksempel på hvordan en arbeidsplan og en skriftlig instruksjon kan utformes.

4.5.2 Oppgaver i mapper

Faherty (2007) hevder at for de som strever med motivasjon og det å arbeide selvstendig, kan bruk av oppgaver i mapper fungere godt. Det fortelles at slike oppgaver kan lages av bilder og kort med tilhørende tekst. Eleven kan, i stedet for å skrive svarene, velge bilde og tekst som hører sammen, og metoden kan da være et godt utgangspunkt for å tilegne seg ny kunnskap om ulike temaer. Det påpekes at bruk av tydelige bilder og enkel tekst, kan skape orden og struktur. I tillegg er metoden forutsigbar da eleven får konkretisert informasjonen om temaet og vet hva han skal konsentrere seg om i løpet av arbeidsøkten. Eleven unngår da å bruke unødvendig energi på å tenke på dette. Det fortelles at denne metoden også kan bidra til stressreduksjon da eleven ikke behøver å formulere egne skriftlige setninger, men kan velge blant de aktuelle setningene som tilbys. Faherty (2007) påpeker at disse faktorene kan bidra til å gjøre det enklere for eleven å tilegne seg forståelse for og lærdom knyttet til faget. I vedlegg 3 vises et eksempel på hvordan oppgaver i mappe kan utformes.

4.5.3 Temaplate

En temaplate er et verktøy som ifølge Andersen m.fl. (2013) kan brukes for å hjelpe eleven med å holde et bestemt fokus under en samtale, å strukturere temaene som samtalen om. Erfaringer tilsier at mange med autismspekterforstyrrelser lett går over til å snakke om egne interesser selv om man skal snakke om en spesiell sak. Dette understøttes også av Faherty (2007). Andersen m.fl. (2013) beskriver videre en temaplate som et ark hvor det i midten er markert et kvadrat. På dette kvadratet legger man en lapp med det aktuelle temaet og det går rette røde linjer ut fra dette kvadratet. Dersom eleven glemmer seg og snakker om noe som er utenfor tema, kan man peke på en av de røde linjene og styre samtalen tilbake til det opprinnelige temaet. Ved hjelp av denne metoden kan vernepleieren gi positive tilbakemeldinger når eleven holder seg til temaet, fremfor å ha fokus på det negative, at eleven sporer av. Metoden skaper i tillegg forutsigbarhet ved at temaet som samtalen om tydeliggjøres. Vedlegg 4 viser hvordan en temaplate utformes.

4.5.4 Pluss/minus skjema

Minshow m.fl. (1992, sitert i Attwood 2000, 135) forteller at barn med Asperger syndrom har utfordringer i forhold til kognitiv fleksibilitet, fleksible tankeprosesser, noe som fører til at de ofte er ganske ensporet. Denne vansken kan føre til at de ikke er i stand til å se en sak fra flere sider eller finne flere løsninger, noe som resulterer i at de sjeldent lærer av egne feil. Vernepleieren kan da bidra med øvelse i å tenke mer fleksibelt ved å ta i bruk et pluss/minus skjema. Andersen m.fl. (2013) belyser at et slikt skjema kan benyttes til å sortere og strukturere tanker rundt konkrete temaer. På pluss-siden noteres det man liker i forhold til et spesielt tema og på minus-siden skriver man det man synes er negativt. Reigstad (2003) understreker at pluss/minus skjemaet ivaretar en fast struktur, er visuelt konkret og gir tydelig oversikt. Når denne metoden benyttes, holder man seg til ett tema, noe som gjør samtalen forutsigbar for eleven. Vedlegg 5 viser hvordan et pluss/minus skjema kan være utformet.

4.5.5 "Comic Strips" – tegneseriesamtaler

Iversen (2010) forteller at denne metoden går ut på at man tegner enkle strekfigurer og hendelser etter hvert som man samtaler. For å vise hva ulike mennesker tenker, sier eller føler lager man snakkebobler over personen det gjelder. Det påpekes at dette er en metode som kan bidra til å skape forståelse for andre menneskers tanker, følelser og intensjoner, og at den kan benyttes som en viktig del av kognitiv atferdsterapi for denne elevgruppen. Det fortelles at metoden brukes systematisk ved at man samtaler om en hendelse i en strukturert rekkefølge for å skape forståelse og oversikt. Man deler opp hendelsen trinnvis og har fokus på "en ting om gangen". På denne måten kan eleven generalisere lærdom om handlingsalternativer og dermed oppnå større forståelse og forutsigbarhet for fremtidige hendelsesforløp. Vedlegg 6 viser et eksempel på en "Comic Strip". Farger er brukt for å markere sinnstilstandene til de ulike figurene, samt snakke- og tenkebobler for å få frem budskapet. I tillegg vises et eksempel på et handlingsalternativ.

4.5.6 Sosiale historier

Kaland (1996) påpeker at det er mulig å øve på sosial forståelse ved at man lager individuelle tilpassede fortellinger kalt sosiale historier. Sosiale historier beskrives som en

strukturert metode, som kan ses på som en pedagogisk tilnærming, der hensikten er å fremme sosial atferd og å skape større grad av forståelse og forutsigbarhet. Martinsen m.fl. (2006) anbefaler metoden blant annet for å redusere negativ atferd. En sosial historie lages med bakgrunn i elevens handlinger i en aktuell og konkret sosial sammenheng. Engh (2010) forteller at eleven er hovedpersonen i historien, og at den struktureres gjennom en innledning, hoveddel og en konklusjon. Det vektlegges at sosiale historier skal bestå av ulike setningstyper: beskrivende-, perspektiverende-, dirigerende-, bekreftende- og kontrollsetninger. Gray (1998, sitert i Kaland 2012, 49) hevder at mange beskrivende setninger er mest effektive i de sosiale historiene, mens Quirnbach m.fl. (2009, sitert i Kaland 2012, 49) er uenig i denne konklusjonen.

Engh (2010) understreker at ved å benytte sosiale historier kan en tilegne seg ny kunnskap om handlingsalternativer og konsekvensene av disse. Martinsen m.fl. (2006) fremhever at dette kan bidra til at eleven tilegner seg gode handlingsalternativer når han ser hvilke positive konsekvenser de kan føre til. Eleven kan da få større forståelse for egne og andres perspektiver, og som et resultat av dette oppnå større grad av forutsigbarhet i sosiale situasjoner. Nielsen og Løbner (1999, sitert i Engh 2010, 104) hevder at sosiale historier har vært effektivt i den grad at de ganske umiddelbart har ført til positive atferdsendringer. Attwood (2000) understreker at de sosiale historiene også er overraskende effektive når det gjelder å skape forståelse for sosiale koder og retningslinjer, noe som bidrar til økt forutsigbarhet.

Vermeulen (2008) belyser at det kan være pedagogisk utfordrende og svært tidskrevende å hjelpe barn med autismespektervansker til å forstå andre menneskers og egne følelser. Det er derfor viktig at det settes av god tid til dette arbeidet. Engh (2010) forteller at en positiv følge av metoden er at man selv kan lære hvordan eleven tenker, noe som kan resultere i at det er enklere å forebygge mange misforståelser. Det understrekes også at den viktigste hensikten ved å ta i bruk denne strukturerte metoden er å appellere til elevens kognitive forståelse og å skape forutsigbarhet. Sjansene for at atferden korrigeres vil dermed øke, og den kan da bli bedre tilpasset den bestemte sosiale situasjonen. Det hevdes videre at elever med et godt utviklet språk og leseevne vil ha størst nytte av sosiale historier, noe som understøttes av Kaland (2012). For elever med mangelfullt språk og leseevne anbefaler Engh (2010) at sosiale historier utføres ved hjelp av bilder og tegninger.

Kaland (2012) påpeker at det er uenighet om hvor effektive sosiale historier er. Det utdypes at det i løpet av de siste tiårene har blitt utført nærmere 70 studier med hensikt om å undersøke effekten av metoden, men at disse studiene er overrepresentert av barn med moderat til høytfungerende Asperger syndrom. Dette gjør det derfor vanskelig å bevise om metoden er nyttig for de underrepresenterte barna. Howlin (1997, sitert i Kaland 2012, 42) belyser at det er store forskjeller mellom funksjonsnivået blant barna i studiene da barna har ulike behov, ulike sterke og svake sider, og dermed svært forskjellige funksjonsnivåer. Rust og Smith (2006, sitert i Kaland 2012, 48) hevder at barn med samme typer utfordringer ofte kan ha svært ulike ferdigheter. Mye tyder derfor på at når denne strukturerte metoden benyttes i skolen, er det hensiktsmessig å kartlegge og evaluere effekten den har for den enkelte eleven. Man bør da også undersøke om eleven opplever økt grad av forutsigbarhet og forståelse.

Kaland (2012) hevder at det kan være vanskelig å avgjøre om sosiale historier har hatt ønsket effekt selv om man ser på gjennomførelsen som vellykket. Scattone m.fl (2002, sitert i Kaland 2012, 48) belyser at eleven etter en tids bruk av sosiale historier kan ha fått redusert uønsket atferd, men likevel ikke ha erstattet den med ønsket atferd. Hutchins og Prelock (2008, sitert i Kaland 2012, 49) forteller at flere metoder ofte benyttes samtidig, for eksempel sosiale historier og tegneseriesamtaler, noe som gjør det vanskelig å avgjøre hvilken av metodene som har hatt størst effekt. Kaland (2012) konkluderer med at sosiale historier kan synes å ha best effekt når det gjelder å endre uønsket atferd, men at de ikke er så effektive når det gjelder å tilegne seg ønskede sosiale ferdigheter. Mye tyder likevel på at mange elever tilhørende denne elevgruppen kan ha stort utbytte av metoden da de kan oppnå bedre kontekstforståelse, egenforståelse og innsikt i at andres tanker kan være ulik egne. Ved å benytte metoden over tid, kan det dermed bidra til at eleven opplever at det utvikles en større grad av struktur og forutsigbarhet. Delano og Snell (2006, sitert i Kaland 2012, 50) hevder at denne metoden har vist positiv målbar effekt også etter at den avsluttes.

4.5.7 KAT- kognitiv affektiv trening

Øgrim og Gjørnum (2002) forteller at det ved kognitiv atferdsterapi benyttes ulike øvelser og selvinstruksjon med mål om å gi eleven gode strategier for problemløsning. På denne måten kan eleven tilegne seg nye læringsopplevelser og samtidig utvide egen emosjonell

forståelse, noe som kan bidra til økt grad av struktur og forutsigbarhet. KAT-kassen er ifølge Callesen m.fl. (2007) et samtaleverktøy til bruk for barn fra skolealder og er fleksibelt i forhold til aldersgruppen det benyttes på. KAT-kassen beskrives som en metode som kan bidra til å gjøre det enklere å strukturere og sette ord på tanker og følelser, lære hensiktsmessige handlingsmåter, kjenne etter hva som skjer i kroppen i ulike situasjoner og å skape større forutsigbarhet. Hernar (2005) understreker at: "...elever med Asperger syndrom lærer best ved visualisering og konkretisering" (Hernar 2005, 14). KAT-kassen inneholder mange konkrete og vektlegger en visuell læringsstil, noe som tilsier at metoden passer denne elevgruppens læringsstil. Callesen m.fl. (2007) forteller at KAT-kassen består av ni ulike elementer. Jeg har valgt å se nærmere på fire av dem: Bildekort med ulike ansiktsuttrykk, "mine sirkler", tidsplaner og "atferdspaletten".

Steindal (2006) påpeker at elever med Asperger syndrom trenger tilrettelegging for å tilegne seg sosiale ferdigheter, noe som blant annet innebærer øvelse i å tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Videre fortelles det at elevene også trenger hjelp til å sette ord på egne følelser og trening i mental fleksibilitet. Dette kan elevene få øvelse i ved at man benytter KAT-kassens bildekort med ulike ansiktsuttrykk. Det understrekes at det kan være utfordrende for eleven å uttrykke følelser verbalt. Ved å benytte symboler for å uttrykke følelser, kan man få et visuelt og konkret bilde av elevens emosjoner i en bestemt situasjon. Det at eleven får øvelse i å "lese" ansiktsuttrykk kan føre til større forutsigbarhet da eleven lettere kan tolke andres reaksjoner i sosial samhandling. Vedlegg 7 viser et utvalg av KAT-kassens bildekort med ulike ansiktsuttrykk.

KAT-kassen inneholder totalt 80 ansiktsbrikker og 80 følelsesord som eleven kan benytte for å beskrive følelser. Martinsen og Tetzchner (2007) fremhever at ulike studier viser at både barn og voksne med Asperger syndrom har større fokus på omgivelser og kroppsdeler enn på ansikt og øyner. Mye tyder på at dette kan være en faktor som kan ha stor betydning for deres evne til å tolke sosiale signaler og non-verbal kommunikasjon. Martinsen og Tetzchner (2007) forteller at for folk flest er sosialt samspill og tolkning av sosiale situasjoner noe som er automatisert, men at det for denne elevgruppen kan være svært kognitivt krevende. Dette tilsier at bildekortene kan være svært nyttige, men at et så stort antall ansiktsuttrykk med små nyanseforskjeller å velge mellom, er noe som kan oppleves utfordrende og hemmende for oppnåelse av forutsigbarhet.

Callesen m.fl. (2007) påpeker at "mine sirkler" kan benyttes for å gi eleven en oversiktlig og konkret fremstilling av egne sosiale relasjoner. Metodens formål er å øke barnets selvforståelse og å strukturere selvopplevde positive erfaringer fra sosialt samspill. Det fortelles videre at "mine sirkler" kan gi eleven en strukturert rangering over sosiale relasjoner og økt forståelse for hva som er sosialt akseptert atferd i de ulike relasjonene. Callesen m.fl. (2007) fremhever at de innerste sirklene i systemet er nære relasjoner, mens de ytterste er fjernere relasjoner. Fargekoder kan benyttes for å markere de ulike arenaene. Vedlegg 8 viser hvordan "mine sirkler" er utformet. Det understrekes at ved å benytte denne metoden kan eleven oppleve større forutsigbarhet da han kan tilegne seg kunnskap om hva som er sosialt akseptert, noe som også kan føre til at han unngår negative reaksjoner fra andre.

Kaland (2012) påpeker at det er en risiko for at elevene, på grunn av sine vansker med mental fleksibilitet, kan komme til å oppfatte sosiale regler som "absolutte" og at det dessuten er vanskelig å forutse og planlegge sosialt samvær. Dette synspunktet understøttes av Attwood (2000) som hevder at når denne elevgruppen forklares en sosial regel, kan de komme til å gå strengt inn for å etterleve regelen og ta rollen som "politi" i forhold til medmennesker. Mye tyder derfor på at eleven kan oppleve å komme i situasjoner der de ikke er i stand til å velge et hensiktsmessig handlingsalternativ dersom han har et rigid forhold til fargekoder/områder og atferd som gjenkjennes fra "mine sirkler". Dette kan da oppleves som en begrensning. Dessuten kan eleven erfare at utenforstående ikke forstår hva som menes dersom han snakker om regler knyttet til fargekoder, noe som kan bidra til at hans særegenhet fremheves. En annen faktor som også kan oppleves negativt er at når eleven får økt selvinnsikt, kan det muligens bidra til at han føler seg mer distansert fra omverden.

Callesen m.fl. (2007) forteller at tidsplaner er svært viktige verktøy som kan bidra til å gi eleven god struktur, forutsigbarhet og bedre fornemmelse av tid. Planene kan for eksempel strukturere hva som skal skje i løpet av dagen, uken og året. Vedlegg 9 viser eksempler på ulike tidsplaner. Ved å benytte disse tidsplanene gis eleven oversikt over fastsatte aktiviteter og gjøremål, tidspunkt for når noe skal skje og kan dermed oppleve større forutsigbarhet i skolehverdagen. Callesen m.fl. (2007) forteller videre at tidsplaner også kan være et godt verktøy for å samtale om og for å strukturere dagens hendelser. Jeg anser

at det å bli bevisst på positive hendelser kan oppleves bra, men at det kan være ubehagelig og krevende å bli minnet på mindre gode opplevelser. Likevel ser jeg viktigheten av at det gjøres da eleven kan bearbeide følelser knyttet til dette. I tillegg kan man samtale om handlingsalternativer og skape en læringssituasjon. Dette understrekes av Andersen m.fl. (2013) som opplyser om at elever med Asperger syndrom ofte har vansker med å se nyanser og dette kan da prege deres oppfatning av hendelser. Dette viktiggjør derfor deres behov for bistand til samtale og refleksjon om dette.

Callesen m.fl. (2007) belyser at "atferdspaletten" er en metode som kan benyttes ved at man samtaler og spiller rollespill om ulike væremåter for å gjøre eleven bevisst på egen og andres atferd. Ulike atferder i "atferdspaletten" har forskjellige farger, og følelser kan rangeres på en skala fra 0 - 10 for å skape struktur og oversikt. I vedlegg 10 vises en fremstilling av "atferdspaletten". Metoden gir eleven visuell støtte og kan blant annet benyttes til å forklare grundig hvorfor andre mennesker handler som de gjør, noe som kan føre til økt forståelse og forutsigbarhet i samhandling med andre. Callesen m.fl. (2007) understreker at dette kan være svært nyttig for elevens fungering i skolehverdagen.

En del av "atferdspaletten" krever at eleven identifiserer egen atferd i gitte situasjoner ut fra fire typer atferd. Mye tyder på at dette kan være svært utfordrende for denne elevgruppen da de har vansker med å ta både eget og andres perspektiv. Attwood (2000) forteller at barn med Asperger syndrom kan ha redusert metakognitiv evne, evne til å tenke gjennom egne handlinger og tanker. Engh (2010) understreker at deres mangel på å se ulike perspektiv ofte medfører at de betrakter andres opplevelse av en gitt situasjon som lik egen opplevelse. Likevel påpeker Attwood (2000) at det imidlertid ikke er slik at disse elevene absolutt ikke har evnen til å sette seg inn i hva andre har til hensikt å gjøre eller tenker. Det hevdes at evnen til å ta andres perspektiv kan utvikles ved at man gjennom øvelse kan oppøve bevissthet rundt perspektivtaking, noe som fører til økt forutsigbarhet i sosiale situasjoner.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Oppgavens formål har vært å undersøke betydningen av struktur og forutsigbarhet for elever med Asperger syndrom. I den forbindelse har det blitt rettet søkelys på om denne elevgruppen har et spesielt behov for struktur og forutsigbarhet, og eventuelt hvorfor dette behovet er så sentralt. Anerkjente metoder, som kan benyttes med mål om å oppnå større grad av struktur og forutsigbarhet, har blitt presentert og drøftet. Effekten av disse har blitt diskutert med formål om å tydeliggjøre betydningen metodene kan ha for at elevene skal kunne oppnå en god skolehverdag.

I følge Reigstad (2003) betraktes det som svært betydningsfullt å bli godt kjent med mennesket bak diagnosen og å sette seg inn i hans/hennes perspektiv og hvordan diagnosen kan påvirke skolehverdagen. Til tross for at elever med Asperger syndrom har samme diagnose, ser jeg viktigheten av å vektlegge at ingen av disse elevene er like. Dette er også noe Reigstad (2003) understreker: *"Har du jobbet med en elev med Asperger syndrom, så har du jobbet med en elev innen denne diagnosegruppen"* (Reigstad 2003, 69).

Mye tyder på at elever med Asperger syndrom har større behov for forutsigbarhet og struktur enn andre elever. Iversen (2010) påpeker at denne elevgruppen har et stort behov for forutsigbarhet og struktur da diagnosen medfører eksekutive funksjonsvansker, som omfatter utfordringer i forhold til resonnering, abstrakt tenkning og organisering av kompleks informasjon. Det fremheves at disse utfordringene nødvendiggjør at oppgaver konkretiseres og struktureres. Elevene kan også behøve støtte til organisering, planlegging, samt det å komme i gang og å gjennomføre oppgaver. Dette er også noe Andersen m.fl. (2013) understreker. Funnene tyder på at mange av disse elevene risikerer å bli overvurdert da de kan ha stor kunnskap om særinteresser og/eller dersom de har tilsynelatende gode språkferdigheter. Gillberg (2007) påpeker betydningen av at kunnskapskrav tilpasses elevens evner og understreker at høy struktur er viktig for denne elevgruppen. Steindal (2006) ser det som svært betydningsfullt at elevenes skolehverdagen tilrettelegges i forhold til dette da det kan gi økt trygghet og forutsigbarhet. For å oppnå en god skolehverdag hevder Dahle (sitert i Engh 2010, 121) at: *"Viktigst av alt for en elev med Asperger syndrom: struktur, oversikt, forutsigbarhet, tydelighet, planlagthet og faste rammer"* (Dahle, sitert i Engh 2010, 121). Funnene kan derfor tyde på at vektlegging av struktur og

forutsigbarhet kan betraktes som særdeles viktig for elevenes opplevelse av skolehverdagen.

Faherty (2007) fremhever at flere av disse elevene har store utfordringer i forhold til struktur og forutsigbarhet. Dette kan gjelde endring av rutiner, omgivelser eller planer. Det understrekes at å ikke vite hva som skal skje kan oppleves svært belastende. Dette kan ha store negative påvirkninger i forhold til trivsel, sosialt samspill, forståelse og mulighet for å tilegne seg nye ferdigheter. Det viser seg at endringer i rutiner og planer tolereres bedre hvis eleven får mulighet til å forberede seg på forandringer, noe som understrekes av Fjæran-Granum (2002). Det påpekes at ved å begrense og tilpasse endringer, kan eleven få erfaringer knyttet til "planlagt spontanitet". Dersom dette gjennomføres gjennomtenkt og i et begrenset omfang, kan opplevelser knyttet til slike endringer bli en del av strukturen. Mye tyder også på at denne elevgruppen har stor nytte av at klasserom og oppgaver struktureres ut fra deres behov, og på denne måten kan de i følge Faherty (2007) oppnå større grad av forutsigbarhet og trivsel i skolehverdagen.

Det fremheves at disse elevene kan ha ulike sterke sider og ulike utfordringer. Mye tyder på at en bør vektlegge en grundig kartlegging for å kunne tilby den enkelte elev et individuelt tilpasset tilbud. Andersen m.fl. (2013) påpeker viktigheten av dette, og forteller at det da er svært viktig å undersøke hvilke metoder som kan være mest nyttig for at eleven skal oppleve størst mulig grad av struktur og forutsigbarhet. Iversen (2010) hevder at mangel på empiri kan ses på som en utfordring i forhold til valg av metoder da det finnes begrenset vitenskapelig dokumentasjon av effekten ulike metoder kan ha for elevene. Funnene viser at det finnes et stort omfang av ulike metoder, som kan benyttes med formål om å oppnå dette, men at valg av metoder avhenger av elevens behov. En metode kan fungere godt for noen, mens for andre vil den ikke være like nyttig. Hutchins og Prelock (2008, sitert i Kaland 2012, 49) påpeker at enkelte elever kan ha behov for at flere metoder benyttes samtidig for å oppnå ønsket effekt, for eksempel sosiale historier og "Comic Strips". For at dette skal være hensiktsmessig, understrekes viktigheten av at metodene benyttes over tid.

Funnene tyder på at det å benytte metoder som skaper struktur, konkretisering og forutsigbarhet kan være av stor betydning for denne elevgruppen. Reigstad (2003) understøtter dette ved å påpeke at disse faktorene er svært viktige for å kunne oppnå sosial

og faglig utvikling. Mye tyder på at både sosiale historier og Kat-kassen kan være svært viktige bidrag for å gi elevene et utvalg handlingsalternativer, samt kunnskap om sosial samhandling, som kan bidra til økt forutsigbarhet. Dette understrekes av Andersen m.fl. (2013), og det påpekes også at disse metodene kan være svært viktige verktøy for å oppnå en strukturert og forutsigbar skolehverdag.

I følge Fjæran-Granum (2002) ses det som spesielt viktig å tilrettelegge for å gi opplæring i selvstendighet. Mine funn tyder på at elevgruppen kan ha store fordeler av å lære å benytte ulike arbeidsinstruksjoner og planer. På sikt anses det som en stor fordel at eleven blir systemavhengig fremfor personavhengig. Fjæran-Granum (2002) påpeker at systemer kan benyttes gjennom hele livet og på ulike arenaer. Dette kan tolkes som et viktig bidrag for å bli mest mulig selvstendig, skape oversikt og dermed oppnå større grad av forutsigbarhet. Reigstad (2003) hevder at dersom eleven mestrer dette, kan han få økt konsentrasjon og stressreduksjon.

Ut ifra funnene og drøftingen knyttet til problemstillingen betrakter jeg det som svært betydningsfullt at det for denne elevgruppen tilrettelegges for størst mulig grad av struktur og forutsigbarhet for å kunne oppnå en god skolehverdag. Jeg anser at gjennomføringen, samt hvilke metoder som benyttes, alltid bør vurderes nøye ut fra den enkelte elevs individuelle behov og utfordringer.

6.0 Refleksjon

Etter å ha studert og fordypet meg i et stort utvalg faglitteratur, har jeg fått innsikt i at det å tilrettelegge skolehverdagen for elever med Asperger syndrom kan være svært omfattende og er noe som krever nøye planlegging. Likevel betrakter jeg det som viktig ikke å se på dette som en belastning, men som en utfordring. Jeg anser det som grunnleggende å tilegne seg mest mulig kunnskap om diagnosen og å bli godt kjent med eleven. Jeg ser på god struktur og forutsigbarhet som solide rammer for å kunne skape trygghet og et godt læringsmiljø. I tillegg ser jeg på motivasjon og mestring som viktige faktorer for å oppnå en god skolehverdag. Jeg har erfart og tilegnet meg kunnskap om at dette kan gjøres ved å bygge på elevens sterke sider, gjerne hans særinteresser.

Jeg anser det som svært betydningsfullt at skolens personale har tilstrekkelig kunnskap om hvordan disse elevens utfordringer er, og hvordan utfordringene kan begrense og prege elevene når feilaktige krav stilles. Gjennom et tverrprofesjonelt samarbeid kan man utveksle kunnskap og erfaringer, og dermed skape større bevissthet og forståelse for elevens utfordringer og behov. Dette er faktorer jeg anser som spesielt viktige for at skolen skal kunne tilby eleven et helhetlig tilbud. Jeg ser viktigheten av å inngå i et samarbeid med foresatte da de kan komme med nyttig informasjon om eleven. Likevel har jeg gjort meg tanker om at det muligens kan være noe ressurskrevende å inngå i et nært samarbeid med dem da det kan ta tid å lære bort ulike metoder, samt at de kan ha et annet syn på elevens utfordringer og hva som bør prioriteres. Dessuten kan eleven ha andre utfordringer hjemme enn på skolen da disse arenaene er ganske forskjellige både med hensyn til kravene som stilles og i forhold til omgivelser.

I ulike blogger og artikler skrevet av mennesker med diagnosen, hevdes det ofte at tiltak først settes i gang når utfordringer oppstår. Jeg betrakter det som grunnleggende at man for denne elevgruppen tenker mer langsiktig og er føre var. Forebyggende tiltak som bidrar til at elevene tilegner seg mest mulig ferdigheter, både når det gjelder sosiale og faglige ferdigheter, anser jeg derfor som svært verdifulle. Store sosiale utfordringer kan gjøre det svært vanskelig for eleven å fungere tilfredsstillende på skolen, og kan øke faren for at eleven utvikler unødvendig stress, nederlag og i verste fall skolevegring.

Det har kun blitt redegjort for en begrenset del av skolehverdagen og et utvalg av tilretteleggingsmetoder knyttet til oppnåelse av struktur og forutsigbarhet. Jeg har tilegnet meg kunnskap om at det finnes en stor variasjon av utfordringer for disse elevene, men på grunn av problemstillingens begrensning har jeg ikke hatt mulighet til å drøfte de ulike variasjonene. Enkelte elever kan for eksempel være svært sensitive og føle stort ubehag ved ulike sansemessige inntrykk som skarpt lys, skoleklokken eller summing fra lysrør. Slike individuelle forskjeller gjør det umulig å forholde seg til fastsatte "oppskrifter" når det gjelder hva som er nødvendig av tilrettelegging for denne elevgruppen. Det kunne i denne sammenheng vært interessant å drøfte videre på følgende problemstilling: "Kan overfølsomhet være av større betydning enn struktur og forutsigbarhet for elever med Asperger syndrom?". Jeg betrakter at det da kunne vært spennende å tilegne meg kunnskap om spesielle metoder og tilrettelegging som vektlegger ulike sansemessige utfordringer.

Det kunne også vært interessant å undersøke nærmere hvordan denne elevgruppen mestrer de forskjellige fagene på ulike klassetrinn. Kanskje enkelte foretrekker matematikk da det er strukturert og som regel ganske konkret, mens andre fag som norsk kan være mer krevende da det innebærer mer abstrakt tenkning? Er det slik at konkrete, forutsigbare og strukturerte fag "passer bedre" for det store flertallet da disse elevene har en kognitiv læringsstil? Det kunne også vært spennende å utforske om denne elevgruppen "stigmatiseres" i forhold til ferdigheter i ulike fag. Et annet interessant spørsmål er om elevens opplevelse av fagene endrer seg i løpet av skoleårene? I tilfelle, stilles det da for høye krav i forhold til deres forutsetninger?

Gjennom læringsprosessen har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap og integrert det i min "kunnskapskapital". Jeg har fått innsikt i at det å være tydelig, skape forståelse, tenke forebyggende og langsiktig, og å vektlegge struktur og forutsigbarhet kommer denne elevgruppen til gode uansett hvilke utfordringer de har. Jeg har blitt enda mer engasjert i forhold til disse elevene og betrakter det som veldig givende om jeg selv en dag kan bidra til å gjøre skolehverdagen bedre for elever med denne diagnosen.

7.0 Litteraturliste

- Andersen, Håland, Kleven og Solem. 2013. *Håndbok. Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med Asperger syndrom*. Stavanger: Stavanger Kommune.

- Arbeids- og sosialdepartementet. 2004. U-10/2003. *Handlingsplanen for funksjonshemmede 1998-2002*. Sluttrapportering. Rundskriv.
https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/u-102003-handlingsplanen-for-funksjonshe/id109371/?regj_oss=10 (03.12.14)

- Attwood, Tony. 2000. *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

- Autismeforeningen. 2006. *Hva er Asperger syndrom?*
<http://autismeforeningen.no/tema/individualitet-mangfold/hva-er-asperger-syndrom.html>
Autismeforeningen i Norge (13.12.14)

- Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (red.). 2009. *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Callesen, Kirsten, Anette Møller Nielsen og Tony Attwood. 2007. *KAT-kassen. Kognitiv affektiv trening. Manual*. Storstrøm: Paletten Autismecenter.

- Dalen, Monica. 2006. *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Duvold, Kristin og Eili Sponheim. 2002. "Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser". I: *Hjerne og Atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Gjørum, Bente og Bjørn Ellertsen (red.). Kapittel 8. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Engh, Roar. 2010. Barn og unge med Asperger syndrom i skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Faherty, Cathrine. 2007. *Autisme/Asperger syndrom. Hva betyr det for meg? En arbeidsbok for økt selvforståelse hos barn og unge med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom. Strukturerte undervisningsideer for hjem og skole.* Oslo: Spiss Forlag.

- Fellesorganisasjonen. 2008. *Om vernepleieryrket.* Oslo.

- Fjæran-Granum, Torill. 2002. "Fleksibilitet vs. struktur. Et enten – eller eller både – og?" *Spesialpedagogikk* 4 (3): 24-29.

- Gillberg, Christopher. 2007. *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Gray, Carol. 1998. *Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism.* New York: Plenum Press.

- Grung, Rolf Magnus, Hanne Line Wærness og Cato Brunvald Ellingsen (red.). 2010. *Vernepleieboka 2010-20 år etter reformen.* Oslo: Fellesorganisasjonen.

- Hernar, Berit. 2005. *Å undervise barn med Asperger syndrom. Eksempler på pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker.* Oslo: Autisemeenheten.

- Holck, Gidske. 2004. *Kommunens styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretatlig tjenesteyting ovenfor barn og unge med funksjonsnedsettelse.* Avhandling for graden PhD. Oslo: Universitet i Oslo.

- Hutchinson, Gunn Strand. 2009. *Barnevernspedagog, sosionom, vernepleier. Utvalgte temaer.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Iversen, Nina. 2010. *Oppfølging av barn og unge med Asperger syndrom: Anbefalinger for god praksis i spesialisthelsetjenesten.* <http://www.oslo->

universitetssykehus.no/finn/Sider/results.aspx?k=oppfølging%20av%20barn%20og%20unge%20med%20Asperger%20syndrom Hefte. Helse Sør-Øst. (06.01.15)

- Jordan, Rita og Stuart Powell. 2000. *At bygge bro – at forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk psykologisk forlag.

- Kaland, Nils. 1996. *Autisme og Asperger syndrom, Theory of mind, kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kaland, Nils. 2012. "Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Asperger syndrom". *Spesialpedagogikk* 14 (5): 42-54.

- Kjenner, Tina Marie. 2015. *En blogg om livet med Asperger syndrom*.
<http://asperger.blogg.no/> (05.01.15)

- Kvam, Merethe (red.). 2014. *Asperger syndrom*.
<http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/asperger-syndrom-20902.html?page=all>
Norsk helseinformatikk (08.12.14)

- Løge, Synnøve. 1993. *En innføring I TEACCH-metodikken. Strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Brennåsen: Birkelid kompetansesenter.

-Løkken, Gunvor og Frode Søbstad. 2006. *Observasjon og intervju i barnhagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Martinsen, Harald og Jon Magne Tellevik. 2004. "Autisme – en spesialpedagogisk utfordring". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappellen Forlag.

- Martinsen, Harald og Stephen Von Tetzchner (redaktører). 2007. *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Martinsen, Harald, Terje Nærland, Kari Steindal og Stephen Von Tetzchner. 2006. *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Moløkken, Svein Erik. 2013. *Autismespekterforstyrrelser*.
<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Autismespekterforstyrrelser/> Statped. (08.12.14)

- Opplæringslova. 1998. *Lov av 4. juli 2003 nr.84 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* . <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
(08.12.14)

- Psykologisk Ressource center. 2014. *KAT-kassen*. <http://psyk-ressource.dk/course/kat-kassen/> (02.03.15)

- Reigstad, Torhild Linnea. 2003. *Tilrettelegging for utvikling og mestring av sosiale ferdigheter for elever med Asperger syndrom i vanlig skole*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.

- Rørnes, Karin, Terje Overland, Erling Roland og Kirsti Tveitereid. 2006. *Forebyggende innsatser i skolen – Læreren som leder*.
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/> Rapport. Utdanningsdirektoratet. (09.03.15)

- Spesialisthelsetjenesteloven. 2001. *Lov av 19. juni 1969 nr. 57 og 28. april 1961 nr .2 om spesialisthelsetjenesten m.m.* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-61>
(12.01.15)

- Spiss kompetansesenter. 2015. *Spiss ukeplankalender*.
<http://spiss.homestead.com/omhefter.html> (06.01.15)

- Steindal, Kari. 2006. *Asperger syndrom. Hvordan forstå og hjelpe personer med Asperger syndrom og høytfungerende personer med autisme*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.

- Tuntland, Hanne. 2011. *En innføring i ADL*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Urnes, Anne-Grethe og Gro Eckhoff (red.). 2010. *Non-verbale lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Vermeulen, Peter. 2008. *Jeg er noe helt spesielt*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Welton, Jude. 2007. *Hva kan jeg fortelle deg om Asperger syndrom? En guide for venner og familie*. Oslo: Kommuneforlaget.

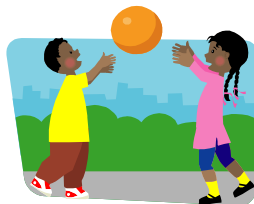
- Øgrim, Geir og Bente Gjørsum. 2002. "Urolige, uoppmerksomme og impulsive". I: *Hjerne og Atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Gjørsum, Bente og Bjørn Ellertsen (red.). Kapittel 13. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 - Tegnøkonomi

Eksempel på et tegnøkonomiskjema:

- Når jeg har gjort avtalt oppgave i norsk arbeidsbok, får jeg 1 bilde.
- Når jeg har samlet 10 bilder, får jeg en avtalt belønning.
- Avtalt belønning: _____

1	2
3	4
5	6
7	8
9	10



(Andersen m.fl. 2013, 42)

Vedlegg 2 - Arbeidsplan og skriftlig instruksjon

Eksempel på en arbeidsplan:

1. Lesing om land i Europa
2. Spørsmål om land i Europa
3. Hovedsteder i Europa
4. Velg spill på PC

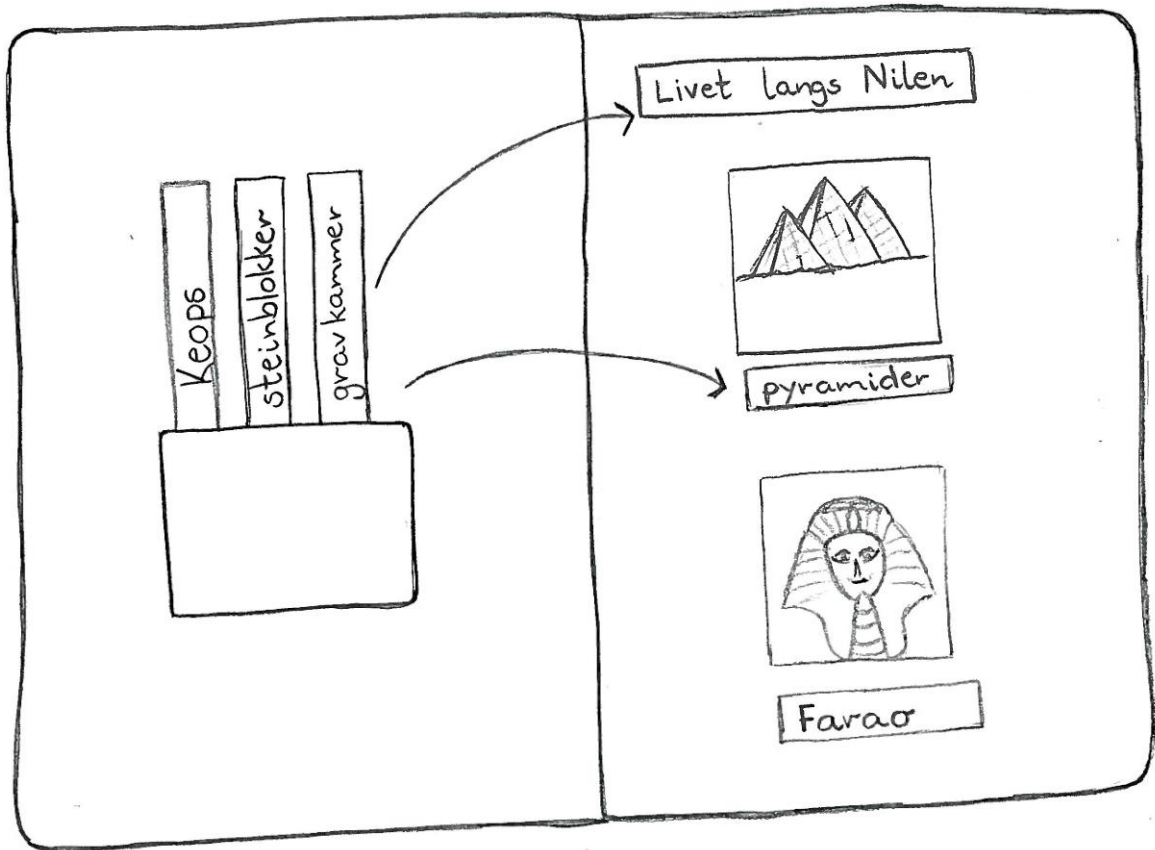
Eksempel på en skriftlig instruksjon:

1. Finn frem blyant og viskelær.
2. Hent samfunnsfagboken og skrivebok i samfunnsfag.
3. Bla opp på side 45 i samfunnsfagboken.
4. Les side 45.
5. Les side 46.
6. Skriv svarene på spørsmål 1 og 2 i samfunnsfag skrivebok.
7. Se på arbeidsplanen.

(Faherty 2007, 194, 195)

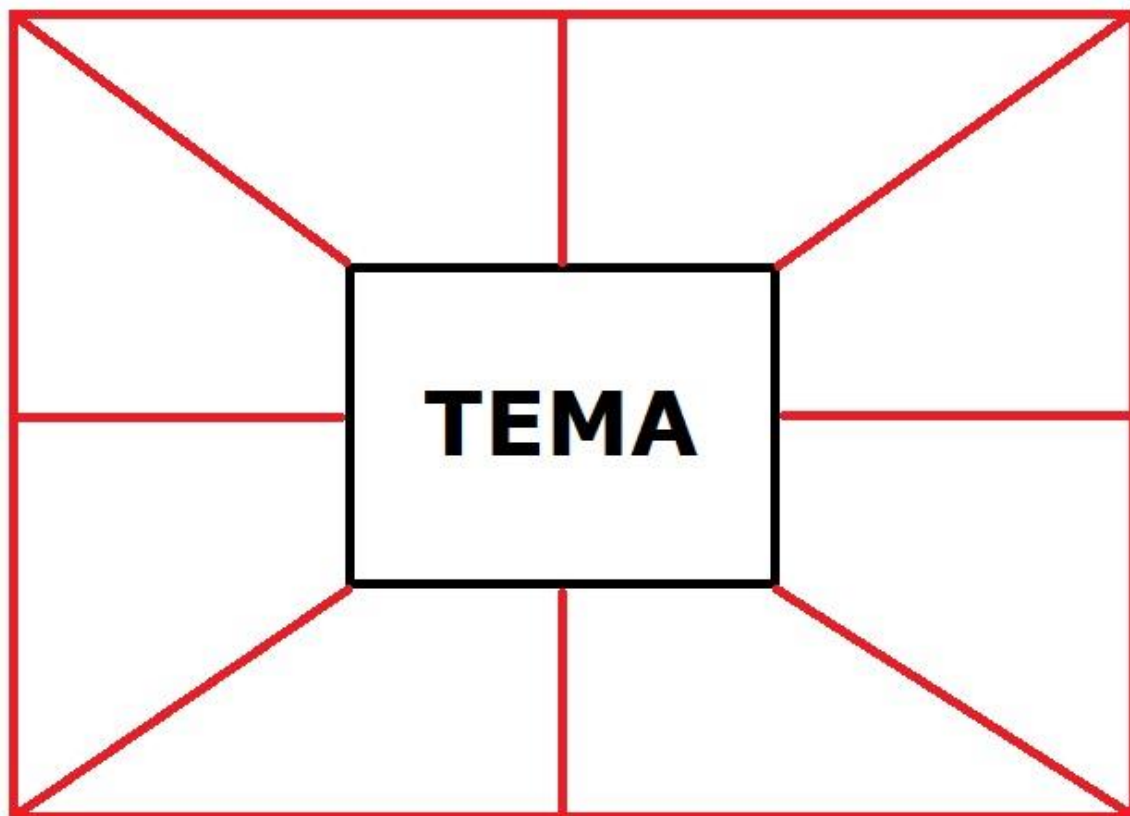
Vedlegg 3 - Oppgaver i mappe

Eksempel på oppgaver i mappe:



(Faherty 2007, 199)

Vedlegg 4 - Temaplate



(Andersen m.fl. 2013, 52)

Vedlegg 5 - Pluss/minus skjema

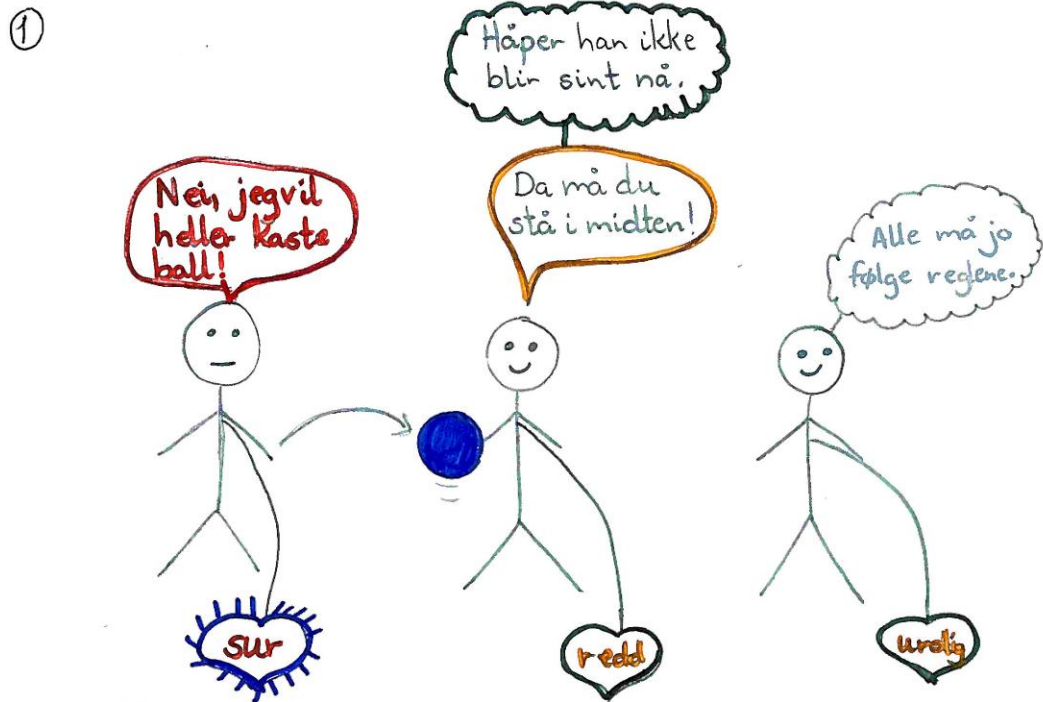
Eksempel på +/- skjema:

+	Tema	-

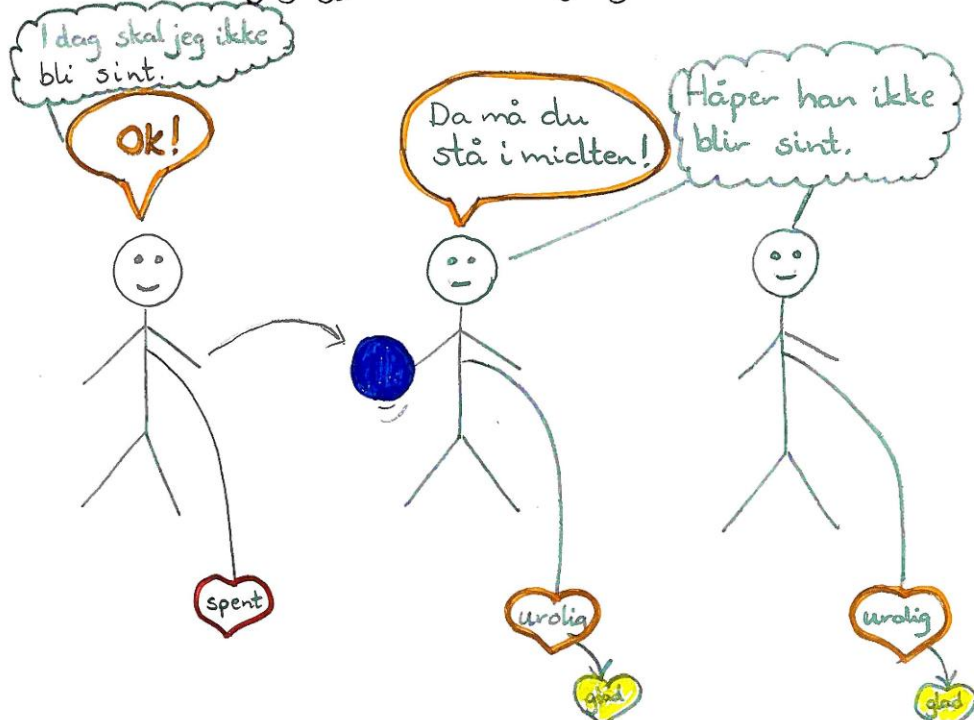
(Reigstad 2003, 40)

Vedlegg 6 - "Comic Strips" - tegneseriesamtaler

Eksempel på "Comic Strips" – tegneseriesamtale:



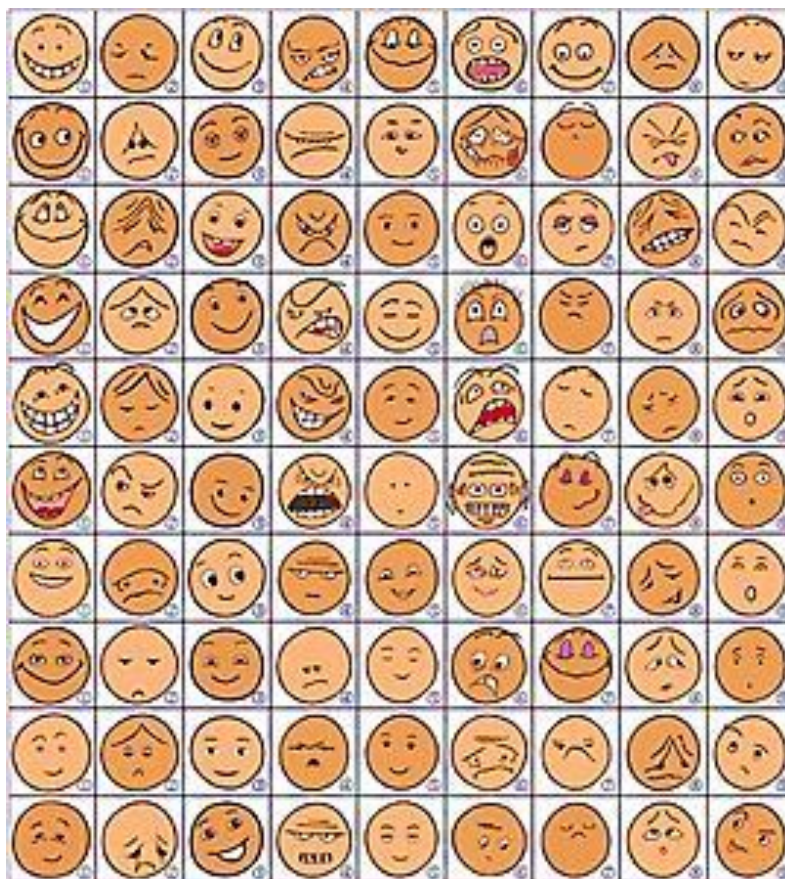
② Dette skal jeg gjøre neste gang:



(Andersen m.fl. 2013, 47)

Vedlegg 7 - Bildekort med ansiktsuttrykk

Eksempler på bildekort med ansiktsuttrykk:



(Psykologisk Ressource center 2014)

Vedlegg 8 - Mine sirkler

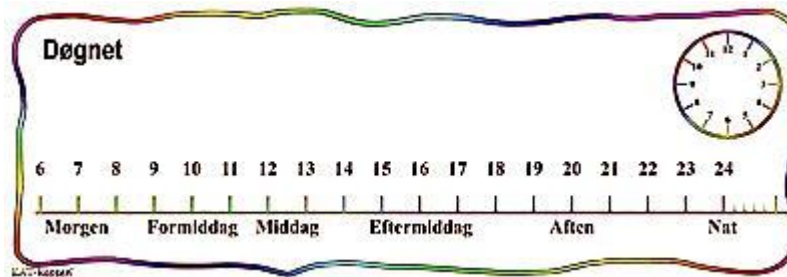


(Psykologisk Ressource center 2014)

Vedlegg 9 - Tidsplaner

Eksempler på ulike tidsplaner:

Døgnet



Uken

Ugen

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Lørdag	Søndag
Morgen kl. 6-8							
Formiddag kl. 8-11							
Middag kl. 11-13							
Ettermiddag kl. 13-18							
Aften kl. 18-21							
Nat kl. 21-6							

KAT-kassen

Året



(Psykologisk Ressource center 2014)

Vedlegg 10 - Atferdspalett

Atferdspalett 1

Uoffent	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Aggressiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Passiv-aggressiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Passiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt

Atferdspalett 2

Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Aggressiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Passiv-aggressiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Passiv	Utsatt	Utsatt	Utsatt
Utsatt	Utsatt	Utsatt	Utsatt

(Psykologisk Ressource center 2014)