



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**"Hvordan kan jeg lære om du ikke forstår meg"? -
Hvordan tilrettelegge for læring og mestring hos
elever med Asperger Syndrom?**

**"How can I learn if you do not understand me"? -How
to facilitate learning and mastering of students with
Asperger Syndrome?**

Nygaard, Tove Renate

Totalt antall sider inkludert forsiden: 36

Molde, 20.05.2016



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: Gerd Anne Bråttvik

Antall ord: 9793

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: 20.05.2016

Forord

If a child can't learn the way we teach,
maybe we should teach the way they learn

Ignacio Estrada

1.0 Innledning	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	2
2.0 Problemstilling	3
2.1 Valg av problemstilling	3
2.1.1 Avgrensning av problemstilling.....	3
3.0 Metodekapittel.....	4
3.1 Presentasjon av metode	4
3.2 Kilder og kildekritikk	4
3.3 Litteratursøk	4
3.2 Min forforståelse	5
4.0 Teori	6
4.1 Asperger syndrom	6
4.1.1 Historie.....	7
4.1.2 Forskjellen på gutter og jenter.....	8
4.1.3 Asperger i skolen.....	8
4.2 Tverrfaglig samarbeid	10
4.2.1 Ulike profesjoners arbeidsoppgaver i skolen	11
4.3 Tilrettelegging	12
4.4 Forutsigbarhet	14
4.5 Lovverket	14
4.5.1 Opplæringsloven	14
4.5.2 Pedagogisk – psykologisk tjeneste.....	15
4.6 Relasjon.....	15
4.7 Læring	16
4.8 Mestring	17
4.9 Kommunikasjon	17
5.0 Drøfting	19
5.1 Asperger Syndrom	19
5.2 Skolen.....	20
5.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid (TPS)i skolen	21
5.3 Elever med Asperger i skolen	22
- Om kommunikasjon, relasjoner, læring og mestring.....	22
6.0 Avslutning	28
6.1 Konklusjon:.....	28
6.2 Refleksjon	29
Litteraturliste.....	30

1.0 Innledning

Dette er en bacheloroppgave skrevet i tilknytning til siste semester i vernepleierutdanningen. Temaet i oppgaven er selvvalgt og omhandler elever med autismespekterforstyrrelser (heretter kalt ASF) i grunnskolen og om hvordan deres skolehverdag blir tilrettelagt på best mulig måte med tanke på læring og mestring.

Jeg ønsker å se på hvordan vernepleieren med sin kompetanse kan bidra på ulike nivå for å få til et optimalt læringsmiljø for elever med ASF i samarbeid med andre ansatte i skolevesenet. Autisforeningen nevner på sine nettsider at elever med AS er en gruppe med store individuelle forskjeller og ulike behov så det finnes ikke en bestemt «mal» på hvordan fordeling av ekstra timer og ressurser skal fordeles i skolen. Det blir gjort individuelle vurderinger av hver enkelt elev (Autisforeningen B).

NOU 2015: 8 om fremtidens skole skriver at grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Videre skrives det også at skolen skal støtte elevens identitetsutvikling og legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen. Samt gjøre de i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (NOU 2015:8: 7). Dette er også nedskrevet i innledningen til den generelle læreplan for lærere i skolen. Der nevnes at opplæringa skal tilpasses hver enkelt elev. Større likhet i resultat blir skapt gjennom ulikhet i den innsatsen som blir rettet mot hver enkelt. Kort sagt nevnes det at målet for opplæringen er å utvide barn, unge, og voksnes evner til erkjennning, opplevelse, utfoldelse og til deltakelse (Utdanningsdirektoratet).

Det at vernepleieren med sin sosialfaglige, pedagogiske og helsefaglige utdanning kan være et positivt tilskudd i skolen, og det at det nå synes å bli en økt interesse for vernepleierens kompetanse, og tekning i forhold til skolesystemet synes jeg er spennende. Temaet er også samfunnsrelevant da det synes å være en økning i antall unge som blir diagnostisert med autismediagnoser.

Som vernepleier skal en blant mye annet kjenne til autisme diagnoser og inneha kunnskap om å legge til rette for egenmestring, vedlikeholde og fremme ferdigheter samt gi sosial støtte og veiledning. Dette er noe som kan komme til nytte i en skolehverdag hos elever både med og uten diagnoser.

Litteratur som er merket med * i litteraturlisten er pensum fra vernepleierutdanningen. De som ikke er merket er selvvalgt litteratur som er brukt i denne bacheloroppgaven.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Bakgrunnen for valgte tema er at jeg de siste år har jobbet med barn som har hatt ulike diagnoser innenfor autismespekteret og det har gjort at jeg ønsker å lære mer om dette. Tilrettelegging i skolen for elever som trenger ekstra oppfølging og veiledning synes jeg er interessant og fikk lære mer om hvordan dette foregikk i fordypningspraksis. Fra før hadde jeg liten erfaring om hvordan en vernepleier jobbet i skolen. Dette fikk jeg et innblikk i når jeg hadde fordypningspraksis ved en lokal barneskole.

Noe av det som fikk meg til å tenke mer over dette temaet var samarbeidet mellom lærer og vernepleiere, dette synes jeg i enkelte tilfeller kunne vært bedre. Det gjaldt spesielt i forhold til endring av timens innhold i siste liten, gjerne etter timen var begynt. Dette gjorde at elever som har AS ble overrumplet med nytt opplegg og ikke ønsket å delta i timene. Andre elever ble også forstyrret av dette, og av og til tok det da litt tid med igangsetting av undervisningen. Selv etter konstruktive samtaler hvor vernepleier prøvde å forklare fordelene med forutsigbarhet i forhold til elever med AS, ble det gjort endringer som fikk elvene til og ikke delta i timene.

Jeg fikk jobbe tett med enkeltelever som hadde forskjellige diagnoser innenfor autismespekterfeltet. Jeg fikk observere, lære og delta i ulike tilnæringsmetoder som vernepleieren brukte for å legge til rette for et tilfredsstillende læringsmiljø for den enkelte elev. Det var individuelle opplegg som fungerte som en positiv metode for mestring og læring. De ulike oppleggene var igangsatt av vernepleier i samråd med eleven selv og hans/hennes lærer.

2.0 Problemstilling

2.1 Valg av problemstilling

Med disse tankene har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan jeg lære om du ikke forstår meg"? – Hvordan tilrettelegge for læring og mestring hos elever med Asperger Syndrom?

2.1.1 Avgrensning av problemstilling

For å begrense oppgavens omfang har jeg valgt å konsentrere meg om elever med Asperger syndrom (heretter kalt AS) i grunnskolen. Det nevnes i opplæringsloven at de elever som ikke drar nytte av eller har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning har krav på spesialundervisning. Det er ikke sagt at alle elever med AS trenger spesialundervisning eller oppfølging utenom ordinær opplæring. Noen klarer å nyttiggjøre seg den opplæringen som skjer innenfor den ordinære undervisning, med eventuelt litt tilrettelegging. Slik jeg har opplevd det så er elever med AS en stor gruppe i dagens skolesamfunn og det er disse elevene jeg fra tidligere har størst kjennskap til. På grunn av de manglende sosiale ferdigheter tilknyttet diagnosen og store individuelle forskjeller hos disse elevene vil jeg prøve å finne ut hvordan skolen tilrettelegger for læring og mestring.

3.0 Metodekapittel

3.1 Presentasjon av metode

Aubert (1985) blir gjengitt i Dalland (2012) og beskriver metode slik:

«En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Vilhelm Aubert 1985:196 gjengitt i Dalland 2012:111).

I denne bacheloroppgaven har jeg benyttet meg av litteraturstudie, om litteraturstudie skriver Dalland (2012) at dette er en kvalitativ metode. En kvalitativ metode tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser av funnene, men ikke lar seg tallfeste eller måle. Denne metoden vil kunne bidra på sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i og av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2012:112). En litteraturstudie vil kunne hjelpe meg og samle data i form av faglitteratur og forskningsartikler. På denne måten får jeg innhentet den teori jeg trenger for å fullføre oppgaven.

3.2 Kilder og kildekritikk

I denne oppgaven har jeg i størst mulig grad tatt sikte på å bruke primærkilder, altså førstehåndsopplysninger. Sekundærkilder har også vært i bruk, disse har i noen tilfeller vært enklere å finne. Sekundærkilder beskrives som når en forfatter referer til en annen. Det kan da hende at teksten er unøyaktig og feiltolket siden det er en annens forfatter oppfatning av en tekst som er omskrevet. Dette er noe jeg må ta høyde for når jeg innhenter teori.

3.3 Litteratursøk

For å finne relevant og gyldig litteratur til oppgaven har jeg søkt i databaser som «Google scholar» og «Oria».

Søkeord som er blitt brukt er «Autisme», «Asperger», «skole», «mestring», «tilrettelegging», disse har jeg brukt i sammenheng og hver for seg. «Google» har jeg også brukt for å søke opp ulike oppslagsverk og lovtekster på internett.

For å finne ut om litteraturen jeg har funnet fram til er relevant og pålitelig har jeg stilt meg spørsmål om det omhandler det jeg skal skrive? Hvem har skrevet det og har han/hun greie på det som blir skrevet? Når og hvor er stoffet publisert?

Andre kilder jeg har benyttet er fagbøker skrevet om AS, tilrettelegging i skolehverdagen og andre fagbøker jeg har funnet relevante og av interesse. Noen av disse er Martinsen, Nærland, Steindal og Von Tetzchner (2006) *Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet* og Martinsen og Tetzchner(2007) *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* samt Roar Engh (2010) *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*.

3.2 Min forforståelse

Min forforståelse av autismspekterdiagnoser er at dette er en diagnose som er blitt mersynlig i samfunnet de senere år. Jeg kan ikke huske at noen av mine bekjente eller medelever hadde denne type diagnose når jeg selv gikk skole. Kan dette sees i sammenheng med at det ikke var like opplyst om autisme for 10-15 år tilbake? Hva er det som ligger til grunn for at autismspekterdiagnoser er mer «vanlige» nå? Kan samfunnsforandringer ha noe å si? Har maten noe å si? Er dette blitt en mote diagnose eller er det forskningen rundt ASF som gjør at dette nå er mer opplyst?

Mine tanker og syn på hvordan elever med AS har det i skolen og hvordan det er tilrettelagt sett fra mitt ståsted, kan være med på å prege oppgaven min. Her er det viktig at jeg ikke lar mine tolkninger og egne erfaringer ta for stor plass, og underbygge det jeg tenker og mener med teori som støtter oppunder. I arbeidet med denne oppgaven må jeg kunne være objektiv, men samtidig kunne være åpen for at der like mange meninger og tanker rundt dette temaet, som det finnes profesjoner i dette fagfeltet.

4.0 Teori

I denne delen av oppgaven har jeg innhentet teori som jeg mener er relevant for at jeg skal kunne besvare min problemstilling.

4.1 Asperger syndrom

Asperger syndrom ligger inn under autismspekteret hvor symptombildet varierer fra person til person. Det skrives om AS at ulikhetene ved syndromet kan være like store som hos andre barn og unge.

Asperger syndrom blir kalt gjennomgripende utviklingsforstyrrelse fordi alle funksjonsområder som utvikles fra spebarnstiden og fram til voksenalderen, blir berørt: som oppmerksomhet mot ting i omgivelsene, kommunikasjon og språk, samspillsferdigheter, kunnskaper og ferdigheter i kulturbestemte aktiviteter (Martinsen, Nærland, Steindal og Von Tetzchner 2006:15).

Diagnosen er videre definert ut fra problemer i tre kategorier:

1. Språk og kommunikasjon
2. Forholdet til andre mennesker
3. Reaksjoner på omgivelsene

Disse tre dimensjonene henger tett sammen og er sammenvevde i utviklingen da det er vanskelig å holde dem fra hverandre skriver Martinsen m/fl (2006:16). Denne tredelingen gir et godt utgangspunkt for å beskrive de særtrekkene som kjennetegner mennesker med AS.

I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10) beskrives AS som en tilstand med usikker nosologisk validitet, kjennetegnet ved kvalitative forstyrrelser av gjensidig samspill. Med et begrenset, stereotyp, repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. AS skiller seg fra autisme ved at det ikke foreligger en generell forsinkelse, hemming av språket eller den kognitive utvikling.

Til tross for normal intelligens kan det forekomme store avvik hva gjelder

* Evne til å oppfatte andres perspektiv

* Evne til å organisere sin tilværelse, og til å finne alternative løsninger når u-planlagte ting oppstår

* Evne til å få sammenheng og mening i sine opplevelser

(Autismeforeningen: A)

Det er forskjellige metoder for å diagnostisere AS. Fellestrekket er at de operer med en symptomliste eller en kriterieliste. Christopher og Carina Gillberg har laget en kriterieliste som sannsynligvis er den som brukes mest i Norge. Der opererer de med seks ulike atferdskategorier: sosial samhandling, ensidige interesser, ritualer, språk, ikke verbal kommunikasjon og motorikk. Innenfor disse kategoriene beskrives et sett med kriterier for avvikende atferd. For å bli diagnostisert med AS må atferden korrespondere med et visst antall kriterier innenfor hver kategori (Gillberg 1997, sitert i Engh 2010: 10-11).

Symptombilde vil variere fra person til person hvor noen i bare liten grad skiller seg fra det vi ser på som normalt, hos andre kan forstyrrelsen være så massiv at den skiller seg kraftig fra funksjonsfriske. Dette skjer både på det intellektuelle, emosjonelle og atferdsmessige plan nevner Engh (2010). I forhold til å få kontakt med andre innehar ikke personer med AS lik evne som funksjonsfriske til dette. Både psykologiske forutsetninger og vanskeligheter med kommunikasjon er med på å vanskeliggjøre dette for personer med AS.

Barn med AS forstår vanligvis ikke de elementære reglene for hvordan sosial kontakt og samhandling foregår, og dette gjør det vanskelig å etablere langvarig vennskap.

Engh (2010) skriver videre at de fleste av oss ikke tenker over hvorfor vi handler som vi gjør i dagliglivet. Dette er for den funksjonsfriske innlært og automatisert fra vi har små. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor personer med AS har problemer med dette. Vi må huske på at bak denne personens handlinger er det ikke uhøflighet, men en manglende evne til innlevelse og empati som ligger til grunn.

4.1.1 Historie

Gillberg (1998) skriver i boken, *Barn, ungdom og voksne med Asperger Syndrom* at AS har bare vel 15 år bak seg som selvstendig diagnose. Attwood (1998) skriver om de første beskrivelsene av barn med AS, gjort av Hans Asperger i 1944. Navnet hans ble koblet til AS så seint som i 1981 da en engelsk psykiater og forfatter publiserte artikkel «Asperger Syndrome- a clinical account». Asperger hadde registrert at det fantes barn som hadde manglende interesse for sine medmennesker og som i liten grad utvikler sosiale ferdigheter. Det tok over 30 år før en begynte å interessere seg for disse beskrivelsene i engelskspråklige land. Leo Kanner publiserte også en avhandling om barn med «autistiske avvik i

følelsesmessig kontakt», og vakte oppmerksomhet i USA og Europa. Attwood (2000) skriver at en i dag er mer åpen for at det finnes flere mennesker med AS enn med Kanners klassiske autismediagnose (Engh 2010: 10).

Dette står i samsvar med hva Kaland (2000) skriver i sin bok om at autismespekterforstyrrelser har en lang fortid, men kort historie. Han skriver videre at begrepet «autisme» ble introdusert av psykiateren Eugen Bleuler på begynnelsen av dette århundret. Det refererte til en elementær forstyrrelse ved schizofreni og innehar blant annet en ekstrem innsnevring i forhold til andre mennesker. Denne ekstreme tilbaketrekningen fra det sosiale liv ble beskrevet som en tilbaketrekning til selvet (Derav begrepet «autisme», av gr.autos= selv) Kaland(2000:10).

Symptombilde av AS varierer fra person til person. Noen har fått diagnose og har et symptombilde som bare i liten grad skiller seg fra det vi kaller «normal» og noen kan gå hele livet uten å vite at de har AS (Engh 2010: 9).

4.1.2 Forskjellen på gutter og jenter

Engh (2010) skriver at forholdet mellom antall gutter og jenter som får diagnosen varierer betraktelig. Hans Asperger diagnostiserte i sin tid bare gutter, og omtalte AS som et maskulint fenomen, mens Leo Kanner hadde med tre jenter i tillegg til åtte gutter (Attwood 1998).

Engh (2010) siterer også Kopp (2005) om at det er mye som tyder på at flere jenter nå blir diagnostisert og at det fortsatt er en del jenter som har syndromet, men enda ikke er blitt diagnostisert.

Videre skriver Engh (2010) at gutter med AS er mer utagerende enn jenter og dette kan skyldes at jentene er flinkere til å gi uttrykk for sine følelser, som kan være med på å redusere behovet for utagering. Dette kan også sees igjen i at jentene får mer hjelp og omsorg fra sine venninner, mens guttene har en tendens til å terge og påpeke hverandres avvik skriver Engh (2010).

4.1.3 Asperger i skolen

Martinsen m.fl (2006) har skrevet boken *Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. I denne boken nevner de flere hovedprinsipp og strategier som er ment som veiledning og hjelp for personer som jobber med de elevene som har AS. Noen av disse prinsippene vil bli gjengitt i de neste avsnittene.

Elever er barn som kommer fra ulike hjem, med ulik oppdragelse og ulik kultur. Skolen er ment for å være en møteplass for alle slags elever, den er like mye en sosial arena som en lærings og undervisningsarena. Det brukes tid på å etablere sosiale relasjoner. Skolen skal kunne tilrettelegge undervisningen slik at alle elever får tilfredsstilt sine behov. Hos elever som har AS er kjennskap til symptomene en forutsetning for å gi disse elevene et optimalt skoletilbud skriver Engh (2010).

Inkluderende skole omhandler at den skal romme det mangfoldet av elever som finnes, uansett bakgrunn og forutsetninger. En elev skal kunne føle tilhørighet samt kunne få utvikle sine faglige og sosiale utviklingsmuligheter (Ogden 2004).

En del barn med AS får ikke stilt diagnosen før de er begynt på skole, dette kan komme av at foreldre har tilpasset seg barnets atferd og behov slik at hjemmet har fungert tilfredsstillende (Engh 2010: 68).

Videre skriver Engh (2010) at hvis læreren kjenner eleven godt før skolen starter, kan det være med på å unngå vanskelige situasjoner i forhold til undervisning, og personlig fortvilelse, da læreren har fått innblikk i hvordan elevens atferdsmønster er.

Martinsen m.fl (2006) nevner at elever med AS er motivert for skolearbeidet, dette har med at de er utpreget saksorienterte. Mange elever med AS har ønsker om å gjøre ting korrekt og nøyaktig, og de følger regler og instruksjoner samt er som regel pliktoppfyllende, ærlige og lojale. Disse egenskapene blir sett på som en styrke i flere arbeidssituasjoner. Derfor er elever med AS på mange måter ideelle elever. For så lenge undervisningen er godt tilrettelagt, er det store muligheter for at skoletimene oppleves som positive, og elevene får muligheten til å oppleve mestring. Martinsen m.fl (2006) nevner at de fleste elever som har AS kan og bør følge den ordinære undervisningen. Videre skriver de at det er nødvendig at en vurderer opplæringsmålene, og oppgavene for det enkelte tema innenfor de ulike fagene. Dette gjør at undervisningen blir individuelt tilrettelagt den enkelte.

Det første hovedprinsippet Martinsen m.fl (2006) nevner er innenfor kommunikasjon, at en skal gjøre og si ting enkelt, unngå relative begreper og uklare kriterier, unngå ironi, sarkasme og uforståelig humor. Dette kommer jeg nærmere innpå i drøftingen.

Utdanningsdirektoratet har laget en veileder for skolen, Utvikling av sosial kompetanse. Her står det at barn og unge har ulike måter og forholde seg til de sosiale prosesser, og på måten de samhandler med andre. Det gjengis fra kunnskapsløftet at *«opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig»* Utviklingen av sosial kompetanse

skjer også i skolen, og dette kan være med på å bedre elevenes forutsetninger for også å kunne mestre på det faglige plan (Utdanningsdirektoratet).

Ved en skole er der ansatt ulike profesjoner, jeg nevner assistenter, fagarbeidere, lærere, spesialpedagoger, miljøterapeuter, helsesøstre og PPT tjenesten. Miljøterapeuter er en forholdsvis ny yrkesgruppe i skolen, og det vises nå en voksende interesse for å ansette blant annet vernepleiere i skolen. Skoler som har elever med AS vil kunne møte ulike utfordringer. Dette vil ikke bare dreie seg om at elever med AS kan trenge egne fagplaner, men også om hele klassen, og ofte også hvordan skolen er organisert. Martinsen m.fl (2006) tar for seg fire hovedutfordringer i sin bok.

Disse er:

- Elever med AS innebærer at skolen ikke bare kan rette seg mot å gi elevene allmenndanning slik den tradisjonelt har gjort
- Elever med AS innebærer at skolen må bryte med sin tradisjonelle arbeidsmåte og inkludere hele den aktuelle livssituasjonen og forberedelsene for framtiden på alle livsområder, inkludert sosial omgang med andre mennesker, involvering i samfunnets aktiviteter, senere utdanning og arbeid, fritid og generell livskvalitet gjennom livet
- Elever med AS innebærer alltid endringer i selve det pedagogiske arbeidet og samværsformene; inkludert arbeidsoppgaver, innholdet i og rutinene for å forberede undervisningen, didaktikk, innholdet i lærerrollen og samværet elevene imellom
- Elever med AS innebærer at skolen må fokusere mer på forebyggende arbeid; særlig knyttet til elevenes sårbarhet for å bli sosialt isolerte og utvikle psykiske vansker og mangelfull tilpasning til arbeidslivet (Martinsen m.fl 2006: 315).

4.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er i mange tilfeller en forutsetning for faglig godt arbeid, kvaliteten på samarbeidet vil være mye opp til den enkelte profesjonsutøvers holdning og innstilling skriver Brodtkorp, Norvoll og Rugåsa (2001). De nevner også at kvaliteten på at alt tverrfaglig samarbeid vil kreve at den enkelte fagperson er trygg på sin fagkunnskap og at de kan bidra til videreutvikling sammen med andre fag. Videre skriver Røkenes og Hansen (2006) at det kreves at de ulike profesjonene finner en balanse mellom det å bevare sin egenart og la andre få innflytelse. Ulike profesjoner har ulike måter å jobbe på og, i et samarbeid kan det oppstå motstridende holdninger og arbeidsmåter. Her er det da viktig at de forskjellige profesjonene har grunnlag om hverandres kompetanse. Det å kunne vise forståelse og respekt for

hverandres kunnskapsfelt, vil kunne bidra til å skape et optimalt samarbeid. Gjennom dette samarbeidet finnes det flere muligheter for å lære av og med hverandre, det gjelder å gjøre hverandre gode.

Et tverrprofesjonelt samarbeid kan sees på som både nyttig og utfordrende skriver Hutchinson (2012). utfordringer i forhold til en gruppes sammensetning, og hver enkeltes profesjonsutøvelse og hvilke ressurser gruppen har av tid, ferdigheter og kunnskap.

Tverrprofesjonelt samarbeid kan både være nyttig og utfordrende.

I utdanningssammenheng er det ordet flerfaglighet som blir brukt som et begrep. Dette for å betegne et godt samarbeid over faggrensene nevnes det i AFI rapport 8/2014.

Eide og Eide (2007) skriver at så å si alt hjelpearbeid er tverrfaglig. Dette ut fra at det i arbeidsgrupper vil være flere profesjoner som jobber sammen. Videre nevner de at i tverrfaglige relasjoner forpliktes en av de profesjonsetiske retningslinjer, og de verdier og regelverk som gjelder for arbeidsplassen og ansettelsesforholdet (Eide og Eide 2007).

Som Owren og Linde (2011) skriver er målet for faglig arbeid å bidra til bedre funksjon og mestring, selvstendighet og deltakelse gjennom bedre tilpasning mellom individuelle forutsetninger og ulike situasjoners krav. Dette i forhold til endring av både situasjon, og ved å utvikle individets forutsetninger. Sett ut fra gap- og misforholdsmodellen vil en legge vekt på at situasjonen skal tilpasses personens forutsetninger og ferdigheter i forhold til situasjon. En aktiv tilpasning av både omgivelser og situasjoner vil være et godt utgangspunkt for å bidra til videreutvikling av individets forutsetninger og ferdigheter (Owren og Linde 2011: 38).

4.2.1 Ulike profesjoners arbeidsoppgaver i skolen

I AFI rapport 8/2014- Et lag rundt læreren nevnes det arbeidsoppgaver for enkelte profesjoner i skolen.

Lærere: Det er personer med faglig og pedagogisk utdanning for å undervise barn, unge og voksne i skole eller annen utdanningsinstitusjon. Det er krav om å ha relevant kompetanse i de fagene en skal undervise i. Skolene kan fravike dette kravet om de ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale, eller ved små skoler som har under 5 lærerårsverk. Videre står det at dette betyr at i grunnskolen kan lærere ha ulik utdanningsbakgrunn og en varierende grad av faglig fordypning

Om lærerens rolle står det at den kan deles i tre hovedområder: 1) læreren i møte med eleven. 2) læreren som en del av et profesjonelt fellesskap. 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere.

Dette byr at læreren må ha en solid kompetanse på flere områder. Slik at han/hun både har kompetanse i forhold til læring og undervisningsarbeid og samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen (AIF 8/2014: 8ff).

Spesialpedagoger: Er personer som legger til rette for undervisning for de elever som har behov for ekstra faglig hjelp. For å utdanne seg til spesialpedagog finnes to måter. 1) treårig bachelor i spesialpedagogikk og videre spesialisering med toårig master. 2) du kan ha en lærer eller barnevernspedagogutdanning i bunnen, for så å ta en master i spesialpedagogikk. En spesialpedagog fungerer ofte som en støtte for læreren. Kartlegger elevenes vansker og tilpasser planer og opplæringsprogram for elevene. De har både undervisning i grupper og for enkelt elever (AIF 8/2014:11ff).

Sosialpedagoger: Sosialpedagogisk arbeid utføres av yrkesprofesjoner som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Miljøterapeuter har en treårig bachelor i sosialt arbeid.

Målet for en miljøterapeut er å gi eleven sosial kompetanse slik at eleven får et bedre utgangspunkt for å tilegne seg faglig kunnskap. Skolene ansetter i økende grad miljøterapeuter for å jobbe med enkelt elever og med skolemiljøet. Dette for å fremme positiv utvikling og mulighet for læring.

Mange miljøterapeuter i skolen knyttes opp mot arbeidsoppgaver som lærere ikke har kapasitet til å jobbe med. Eksempler her kan være lekse gruppe, friminutts arbeid og oppfølging av elever med atferdsvansker (AIF 8/2014: 18ff).

4.3 Tilrettelegging

Å tilrettelegge beskriver Owren og Linde (2011) som at noe oppleves som ordnet, strukturert og tydelig. Dette kan skape det grunnlaget en person trenger for å forholde seg aktivt og til å ta valg. Det å ta egne valg vil være med på å øke selvbestemmelsen som en også kan kalle brukermedvirkning.

Overland (2007) skriver om likeverdig opplæring og at dette innebærer at retten til læring og utvikling for den enkelte elev ivaretas i samme grad uansett elevens evner og forutsetninger (Overland 2007: 255).

Videre viser jeg til kapittelet om elever med AS i skolen og at de fleste elever med AS kan og bør følge en ordinær undervisning. Martinsen m.fl (2006) har laget en tabell med strategier for å legge til rette undervisningen, denne er skrevet inn under deres hovedprinsipp IV som omhandler å *skreddersy undervisningen*. Herunder beskriver Martinsen m.fl (2006) viktigheten av at barn med AS har behov for at skolen er behjelpelig med å tilpasse seg et sosialt liv og forbereder dem til voksenlivet.

Mål for undervisningen:

- Undervisningsmålet skal velges og utarbeides i henhold til elevenes individuelle plan
- Undervisningsmålene skal velges og utarbeides ut fra de kognitive særtrekkene som kjennetegner elever med AS
- Undervisningsmålene skal tilpasses og konkretiseres ut fra elevenes interesser

Virkemidler i undervisningen:

- Didaktikken skal være tilpasset elevens kognitive særtrekk
- Kommunikasjonen må skje på en måte som gjør det lettets mulig for eleven å forstå det som blir formidlet
- Undervisningsformen og samspillet må være tilpasset elevens individuelle væremåte og særtrekk (Martinsen m.fl 2006: 143).

Ogden (2004) skriver i sin bok om tilpasset opplæring, og sier at fokus må være på individuelle behov og forutsetninger hos hver enkelt elev. I norsk skole er det læreren som vanligvis står for tilpasning og tilrettelegging. Dette kan bety at den individuelle eller tilpassede undervisningen kan ha svært forskjellig innhold og være av varierende karakter utfra lærerens kompetanse for oppgaven (Ogden 2004: 188).

4.4 Forutsigbarhet

Hovedprinsipp XII som Martinsen m.fl (2006) beskriver i sin bok er *vektlegg planlegging*. Gjennom gode individuelle planer i barne- og ungdomsalderen sikres deres fremtidige livskvalitet. Å ha forutsigbarhet i hverdagen til kunne bidra til trygghet for eleven og en optimal planlegging av dagen vil kunne skape tydelighet og oversikt.

Elever med AS trenger konkrete planer, både kortsiktige og langsiktige. En mangelfull konkretisering av både kortsiktig og langsiktige planer vil kunne føre til at disse planene vil være en kilde til usikkerhet, uro og grubling beskriver Martinsen m.fl (2006).

4.5 Lovverket

4.5.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven og dens tilhørende forskrifter er gjeldene for elever i grunnskolen og den videregående opplæringen. I § 1-1 som omhandler formålet med opplæringen står det at:

Elevar skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Kunnskapsdepartementet 1998:§ 1-1).

Når en elev ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har eleven rett til spesialundervisning etter reglene i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet 1998).

I kapittel 5 er det også hjemmel for en sakkyndig vurdering. Den vurderingen skal blant annet greie ut, og ta standpunkt til om hvilket utbytte eleven har av det ordinære opplæringstilbudet. Om der er satt realistiske opplæringsmål for eleven. Klarer en å hjelpe elevene med de utfordringene elevene har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hvilken opplæring gir et forsvarlig opplæringstilbud.

4.5.2 Pedagogisk – psykologisk tjeneste

Enhver kommune og fylkeskommune har en pedagogisk – psykologisk tjeneste. PPT hjelper skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever som har behov for dette. PPT skal sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering der en beskrivelse av elevens lærevansker og andre forhold som er av betydning for opplæringstilbudet skal komme frem slik at det kan legges til rette for et forsvarlig opplæringstilbud.

PPT gir ikke ressurser ut fra diagnose, men ser på hvilket utbytte eleven har av den ordinære opplæringen og hvilken kompetanse som tilbys, samt forholdet mellom disse to faktorene.

4.6 Relasjon

Eide og Eide (2007) skriver at begrepet relasjon kommer av det latinske relatio. Det betegner at en gjenstand står i forbindelse med en annen. I dagligtale bruker vi gjerne begrepet om forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide og Eide 2007:17).

Videre nevner Eide og Eide (2007) at det er i omgang med andre at vi mennesker virkeliggjør mulighetene som er nedfelt i oss. Kommunikasjonen er også preget av følelser og stemninger. Det er i de første leveår at den tilknytning og omsorg vi får er av stor betydning for vår utvikling av tillitt. Hvordan vi utvikler oss som mennesker, og hva slags relasjoner vi får til andre personen gjennom livet (Eide og Eide 2007: 53).

Røkenes og Hanssen (2002) uttaler at en relasjon ikke oppstår av seg selv. Det er et resultat av en samhandling mellom bruker og fagperson. En relasjon vil da dreie seg om hvordan vi møter den andre, hvordan vi forstår og samhandler med de mennesker vi møter i vår hverdag, både privat og i yrkessammenheng. En relasjon har også betydning for hvordan noen åpner seg for hverandre og kommer fram med sine tanker, meninger og følelser. Videre vil en god relasjon hvile på en samhandlingsprosess som skaper tillitt, en opplevelse av trygghet og tilknytning. Det å utvikle positive relasjoner vil også si at en er opptatt og interessert i den andre personens meninger og handlinger.

Undersøkelser gjort av undervisning har vist at kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev har en avgjørende betydning for læring. Røkenes og Hanssen (2002) viser til en av de største metastudier av undervisning gjort av John Hattie (2009). Undersøkelsen viser at kontakten og interaksjon mellom lærer og elev er den klart viktigste faktoren for læring. Først

og fremst handler dette om lærerens evne til å gi elevene tilbakemeldinger og skape en atmosfære preget av tillitt.

Grunnsynsmodellen beskriver Gundersen og Moynahan (2006) i sin bok *Nettverk og sosial kompetanse*. Dette er en modell som illustrerer hvordan sosial støtte og personlig kompetanse kan virke som beskyttelsesfaktorer for å ha et kvalitativt godt nettverk (Gundersen og Moynahan 2006:28). En manglende kompetanse og støtte kan være risiko for dårlig livskvalitet og psykisk slitasje. Denne modellen kan være en veileder i det daglige arbeidet rundt en elev. I form av sosial støtte, det å bli sett, fokus på positiv atferd, personlige rutiner og hva som blir gitt av informasjon. Kommunikasjon, sosiale ferdigheter, kunnskaper og dagliglivets oppgaver nevnes også som elementer i modellen.

4.7 Læring

Om læring skriver Bunkholdt (2002) at det er et av de områdene i psykologien som har vært viet mest oppmerksomhet og at det har vært hovedområdet for atferdspsykologien.

Hovedantagelsen er at mennesker utvikler seg ved atferd og holdninger som læres i de sosiale miljøene en omgir seg med (Bunkholdt 2002:28).

Videre beskriver hun flere definisjoner av læring i sin bok *Psykologi*. Jeg velger her å gjengi noen av disse.

«En indre prosess som innebærer relativt varig forandring i opplevelse og atferd som følge av en tidligere erfaring» (Evenshaug og Hallen 1992, gjengitt i Bunkholdt (2002: 209).

«En relativt permanent forandring i atferd som inntreffer som resultat av øvelse (Atkinson mfl 1993 gjengitt i Bunkholdt 2002: 209).

Og til slutt vår egen konklusjon som Bunkholdt (2002) nevner, «All varig forandring som ikke kan føres tilbake til organiske prosesser som modning eller aldring, eller til skader er resultat av læring» (Bunkholdt 2002: 209).

4.8 Mestring

Arbeidet med barn må forankres i en forestilling om hvor vi vil og hva vi ønsker å oppnå med det arbeidet vi gjør nevner Bunkholdt (1994) Videre skriver hun at fra barnet er spebarn og opp til voksen alder blir det stimulert til å bruke og oppøve sin kompetanse og vil ut av dette kunne få mestringsopplevelser.

Bunkholdt skriver (1994):

Det overordnede målet er å stimulere og øke hvert barns muligheter for å takle de utfordringer og oppgavene som det vil møte i løpet av sin oppvekst (og forhåpentligvis senere i livet)(Bunkholdt 1994:13).

Videre benevner hun at med en slik målformulering bindes det ikke til at barna skal utvikle spesielle personlige kjennetegn, men at en tar hensyn til at forskjellige miljø krever utvikling av forskjellige kjennetegn for at barna skal oppleve at de mestrer sin tilværelse. Barn har også forskjellige muligheter for kompetanse og mestring både ved teoretiske og abstrakte problemer. Overland (2007) beskriver ulike mestringsstrategier som kan være til hjelp i både faglige og sosiale utfordringer i skolen. Dette er strategier som utvikles og læres over tid, hvor opplevelsen av å mestre ulike utfordringer er det sentrale. Noen slike strategier kan være stoppeteknikk, avspenninger og pusteøvelser.

4.9 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre noe felles. Delaktiggjøre en annen i eller å ha forbindelse med. I hverdagen benyttes begrepet om blant annet personlige samtaler, chatting på internett og massekommunikasjon gjennom globale satellittnettverk skriver Eide og Eide (2007)

Gode kommunikasjonsferdigheter kan sees på som et hjelpemiddel for å kunne forstå pasienten, (her eleven) som person. Det å kunne være til hjelp, og sammen kunne ta gode beslutninger.

Eide og Eide (2007) skriver om flere typer kommunikasjon, hjelpende kommunikasjon er en av disse. Det viktigste kjennetegnet ved all kommunikasjon i helseprofesjonene er at den skal være ment å være til hjelp for pasient (her eleven) og de pårørende. Det å lytte aktivt og

kommunisere klart er en forutsetning for å identifisere hva situasjonen krever samt å forebygge uheldige valg og dårlige løsninger nevner Eide og Eide (2007).

Non verbal kommunikasjon er også et viktig kommunikasjonsmiddel. Dette kan være en berøring, øyekontakt, kroppsholdning og håndbevegelser. Eide og Eide (2007) skriver at nonverbale tegn og signaler sjeldent er entydige og må fortolkes, men også at det er det nonverbale som best formidler hva den andre føler (Eide og Eide 2007: 14)

Martinsen m.fl (2006) skriver om språk og kommunikasjonsvansker:

Barn med AS har et normalt stort ordforråd og alminnelige gode grammatiske ferdigheter, og snakker til normal tid. De er også flink til å definere ord, og de kan forholde seg analytisk til ordenes betydning og mange har lett for å tilegne seg fremmede språk. Selv ut fra dette vil de ha problemer med å forstå at ulike ord kan ha samme mening og at like ord kan ha forskjellige meninger. Språkproblemene kommer tydelig fram hos personer med AS når de er naturlig i samspill med andre. Der er de nødt til å foreta tolkninger og dette kan by på problemer da de kommunikative vanskene viser seg i blant annet forståelsen, og bruken av gester og ikke språklige kommunikasjonsformer. Det å misforstå det andre sier, oppstår på grunn av den manglende og annerledes forståelsen personer med AS har av de kontekstuelle forhold.

5.0 Drøfting

Jeg har i denne delen av oppgaven valgt å fokusere på det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen, hva kan en vernepleier bidra med innenfor tilrettelegging for elever med AS. Jeg har og sett på kommunikasjon, relasjon, læring og mestring i forhold til elever med AS i skolen.

5.1 Asperger Syndrom

AS er som tidligere nevnt en betegnelse på en utviklingsforstyrrelse, og befinner seg innenfor autismspekteret. Innenfor autismspekteret befinner det seg ulike psykologiske tilstander som blir kjennetegnet ved at der er en uvanlig sosial atferd og nedsatte kommunikasjonsferdigheter. Hans Asperger i 1944 var en av de første som beskrev barn med AS og så sent som i 1981 ble hans navn koblet til denne diagnosen. De fleste Asperger jobbet med var gutter og beskrev dette som et maskulint fenomen, senere er der også beskrevet jenter med samme tilsvarende symptomer.

Nå i dag er det fortsatt et flertall gutter som har diagnosen AS, men der finnes også mange jenter med diagnosen. En av grunnene til at det er flere gutter som har fått diagnosen kan være fordi at jentene blir diagnostisert senere og at de kanskje ikke skiller seg ut like tidlig fra sine jevnaldrende.

Engh (2010) gjengir i sin bok Bazelon (2009; Willey 1999). Bazelon har skrevet om at det ikke er uvanlig at jenter kopierer andres atferd, også ansiktsmimikk og kroppsbevegelser. Slik kan de som andre jenter på sin alder vise en atferd som ikke virker så kunstig i like stor grad som hos guttene. Dette kan jeg relatere til min praksis i barneskole hvor flertallet av de med AS var gutter. Noen jenter hadde fått diagnosen og noen var under utredning. «Det var enklere å skjule seg» var det en av jentene som fortalte meg, hvis hun klarte å gjøre som venninnene. Det hjalp henne med å bli akseptert i vennegjengen, da hun klarte å etterligne venninnens oppførsel og tok etter hennes bevegelser. Som Engh (2010) også nevner betyr det ikke at jentene blir bedre integrert sosialt, eller at de opplever sine problem som mindre. Slik jeg ser det er det et ønske om å bli behandlet som «normal» og godtatt for den de er, akkurat slik som sine venner, for ikke å bli utelatt av andre i klassen på skolen eller på fritidsaktiviteter.

5.2 Skolen

Ogden (2004) nevner at det har vært diskusjoner rundt spørsmålet om den inkluderende skolen. Disse diskusjonene har gått ut på hvordan en skal kunne tilgodese alle elevers behov innenfor rammene av den ordinære skolen. Videre skriver han at spørsmålet vil være om dette målet er gjennomførbart i praksis og om det finnes praktiske grenser for en slik inkludering (Ogden 2004: 19). Så hvordan lar dette seg gjøre i dagens skole? Er det faste retningslinjer som gjelder for alle skoler i landet, eller er det opp til hver enkelt skole og tilrettelegge på den måten de finner det mest hensiktsmessig? Om skolen skriver også Engh (2010) at den skal ha rom for alle og at skolen er en møteplass for alle barn. Disse barna har alle ulike evner og forutsetninger for, men en inkluderende skole skal ha et blikk for hver enkelt elev og tilpasse seg både elevens sosiale behov og behovet for læring, personlig vekst og utvikling. Alle elever skal behandles likeverdig. Dette betyr ikke at alle behandles likt, men at alle regler gjelder for alle og ingen får flere goder enn andre (Overland 2007). Slik jeg oppfatter det som blir skrevet av Ogden (2004) og Engh (2010), betyr dette at det er lagt føringer i skolene, slik at alle elever skal kunne få tilrettelegging for å kunne oppleve mestring og læring, både på faglig og sosialt plan.

I AFI rapport 8/2014- Et lag rundt læreren gjengis noe av en spørreundersøkelse. Her nevnes det at noen lærere har gitt uttrykk for at arbeid med psykisk helse i skolen kan gå utover det faglige arbeidet. Andre har gitt uttrykk for at de ikke har nok kompetanse til å tilrettelegge for elever med særskilte behov i undervisningen (AFI rapport 8/2014:23).

I og med at det er flere ulike profesjoner ansatt i skolen vil nok her det tverrfaglige samarbeidet komme i fokus. Miljøterapeuter som er en forholdsvis ny gruppe i skolen sammen med spesialpedagoger, lærere og assister vil kunne utgjøre en gruppe med gode faglige forutsetninger for å tilrettelegge undervisning for læring og mestring, hos de elever som har behov for dette.

5.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid (TPS) i skolen

Røkenes og Hansen (2006) nevner at dersom et tverrfaglig arbeid skal kunne fungere, så kreves det at de ulike profesjonene finner en balanse mellom å bevare sin egenart, og la andre få innflytelse. Som tidligere nevnt kan tverrprofesjonelt samarbeid være både nyttig og utfordrende. De ulike profesjonene har forskjellige måter å jobbe på og her kan det oppstå en ubalanse. Det vil da være viktig at de hver for seg er trygge på sin profesjon, de yrkesetiske retningslinjer og beholder respekten for sin egen og andres profesjon. Som yrkesutøver, uansett yrke må en kunne være åpen for andres tanker og meninger, samtidig som en skal stå for sin profesjon og sine egne holdninger. På denne måten kan de sammen bidra til en positiv videreutvikling og fremgang i lag med andre profesjoner.

Jeg ser på det som nesten et krav at respekt og åpenhet for hverandres profesjoner skal være nyttige kvaliteter hos hver enkelt profesjon som samarbeider tverrprofesjonelt.

Når det kommer til det tverrfaglige arbeidet i skolen har jeg en opplevelse av at dette kunne vært noe bedre enn hva jeg har opplevd. Det at de ulike profesjonene jobber mer målrettet sammen, og ikke hver for seg. Utfordrer hverandre i spørsmålet om tilrettelegging og andre aktuelle temaer i skolen. Drar nytte av hverandres kunnskap og erfaringer for å bedre det tverrfaglige arbeidet og komme fram til gode løsninger for den den eller de det måtte gjelde. For meg er TPS et samarbeid med felles mål og løsninger. Ikke at en skal sitte på hver sin kant for så å komme fram til forskjellige løsninger.

Som Eide og Eide (2007) nevner er så å si alt hjelpearbeid tverrfaglig, det vil også si at arbeidet som drives i skolen også er TPS. De ulike profesjonene jobber på tvers av sine utdannelser, for sammen å skape en god skolehverdag for elevene. Det er ikke alltid en tenker over dette i hverdagen, men det arbeidet som finner sted mellom flere profesjoner vil kunne være lærerikt og fruktbart for de fleste. Hvis et tverrfaglig samarbeid skal være nyttig og fruktbart, kreves det mye av de ulike profesjonene som er involvert. En del av det arbeidet som ligger til grunn for et optimalt fungerende samarbeid mellom ulike profesjoner er respekt. Respekt for hverandres profesjoner og profesjonsutøvelse, og det å være åpen for andres innspill vil være med på å finne en balanse mellom de ulike profesjonene. Den etiske standard i kommunikasjon og samarbeid ser jeg ut fra dette er avgjørende for arbeidsmiljøet og den faglige kvaliteten i skolen. Eide og Eide (2007) skriver at «å bidra til gode samarbeids og

kommunikasjonsformer er følgelig et etisk ansvar for hver enkelt profesjonsutøver» (Eide og Eide 2007:101).

Samarbeid og kompetanse er viktig for å kunne øke elevens læringsutbytte i skolen. For noen ansatte i skolen kan det være krevende å ha ansvar for elever som trenger tilrettelegging eller spesialundervisning. Grunnen for at noen synes dette, kan være mangelen på tilleggskompetanse. Læreren vil ikke kunne klare dette helt alene, og vil trenge gode støttespillere med bred kunnskap på ulike områder. Med et optimalt fungerende tverrprofesjonelt samarbeid hvor de deler erfaringer og kompetanse vil det kanskje ikke lengre være krevende, men spennende og utfordrende. For noen er det vanskelig å se for seg resultater og tilnæringsmåter når en ikke klarer å ha et klart bilde for hva en ønsker eleven skal oppnå.

Vernepleiere i skolen er en ganske ny gruppe. Jeg er av den oppfatning at flere og flere nå ser vernepleierens kompetanse som et nyttig tilskudd i skolehverdagen. Sammen med lærere, spesialpedagoger og assisterer tror jeg at vernepleieren vil utgjøre et godt tverrfaglig team. Som veileder og i forhold til tilrettelegging for elever med AS, har vernepleieren bred kompetanse å bidra med. Vernepleieren med sin sosialfaglige, helsefaglige og pedagogiske utdannelsen har kompetanse i forhold til blant annet tilrettelegging, både individuelt og i forhold i omgivelsene. Veiledning, individuell oppfølging og tverrprofesjonelt samarbeid. Faglig sett har vernepleieren bred kompetanse på ulike områder, noe som er positivt i bidraget til tverrfaglig og tverrprofesjonelt arbeid i skolen. Noen av områdene vernepleieren har kompetanse innenfor er, etikk, læringsteori, menneskesyn, psykologi, sosiologi, psykisk helsearbeid, arbeidsmiljø, ledelse, samfunnsarbeid, forskningsmetode og organisasjonsteori for å nevne noen områder vernepleieren har kompetanse på.

5.3 Elever med Asperger i skolen

- Om kommunikasjon, relasjoner, læring og mestring

Ut fra hva Martinsen m.fl (2006) skriver så er der tilgjengelig en del hovedprinsipp og strategier for å kunne tilrettelegge et optimalt skoletilbud for elever med AS. Så da er spørsmålet? Hvordan kan det tilrettelegges for læring og mestring hos elever med AS?

Det sies at elever med AS kan og bør følge vanlig undervisning, de fleste av elevene er også motiverte for skolearbeidet, men der er elever som trenger mer veiledning enn andre, og dette er det opp til skolen og tilrettelegge for (Martinsen m.fl 2006).

For å fremme mestring og læring hos alle elever mener jeg at kommunikasjon og relasjon er viktige element for å kunne skape et tillitsfullt og nyttig samspill mellom blant annet lærer og elev. Dette sammen med en individuell tilpasset opplæring mener jeg må ligge til grunn for opplevelsen av læring og mestring hos elever med AS.

Kommunikasjon er en viktig del av et samspill mellom mennesker. Ikke alle har de samme forutsetningene for å kunne forstå hvordan denne kommunikasjonen foregår. Hos elever med AS kan det forekomme avvik hva gjelder språk og kommunikasjon og evnen til å oppfatte andres perspektiv (Martinsen m.fl 2006). For en ansatt i skolen er det viktig og kunne tilrettelegge slik at eleven får en forståelse for hva et innebærer og ha et sosialt samspill med sine medelever. Martinsen m.fl (2006) nevner en del hovedprinsipp i sin bok om undervisning og tilrettelegging i skole.

Det første hovedprinsippet er å gjøre og si ting enkelt. Dette for å ta hensyn til elevens forståelses problemer og prøve unngå de vanlige kildene til uklar kommunikasjon. På en måte betyr dette å skulle gjøre det enkelt, være saklig og ikke ha skjulte agenda. Holde seg til en ting om gangen og ikke å veksle mellom flere temaer samtidig.

Av de andre prinsippene ønsker jeg å utdype fire av disse, som jeg mener er viktige å ha med seg.

Å unngå ironi, sarkasme og uforståelig humor: dette er noe som ikke hører hjemme i pedagogiske sammenhenger eller i andre tilbud som gis elever med AS. Det at elever med AS har en mangelfull forståelse av andre sine vitser og uvanlige former for humor kan føre til at elever med AS får det vanskelig når de ikke klarer å følge med på konteksten.

Lær eleven å si fra når noe er uklart for dem: Her får eleven lære seg å si fra til voksne når noe er uklart. De andre elevene og voksne får også lære seg å respektere og reagere konstruktivt på budskapet om at noe er uklart.

Fortell hvordan ting er: Her kan en som voksen hjelpe og veilede for å forklare hvordan det er. Hvorfor og på hvilket grunnlag eleven skal ta stilling til eventuelle spørsmål. Elever med AS har behov for klare råd og dette må en som ansatt ta ansvar for og gi. Det vil si at en er nødt til og egentlig ta stilling til hvordan spørsmålet skal besvares.

Det siste prinsippet innenfor kommunikasjon jeg ser på som viktig er å **være en vennlig og tydelig autoritet**. På grunn av avvik hva gjelder forholdet til andre mennesker må den som arbeider med elever med AS være tydelig. En må kunne være ærlig, men også myndig og bestemt. Fortelle hva som er riktig eller hva som lønner seg og gjøre og ikke kvie seg for å fortelle eleven konkret hva som er ønsket av han/henne (Martinsen m.fl 2006).

Med disse prinsippene i tankene er en på vei til å legge til rette for en kommunikasjonsform som er forståelig og fruktbar for elever med AS. Samtidig som en viser forståelse for eleven og hans/hennes forutsetninger for å kunne delta i et kommunikasjons spill med andre.

Om bærende relasjoner og dens betydning i et faglig arbeid skriver Røkenes og Hansen (2002) at en fagpersons viktigste oppgave er å forholde seg slik at en fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, vekst og mestring. Dette sett opp mot hva både Engh (2006) og Martinsen m.fl (2006) skriver om i sine bøker, så er betydningen av positive relasjoner til nærpersioner viktige for personer med AS. Det at eleven tørr å stole på den som er til stedet og skal være den «hjelpende hånd» ser jeg på som veldig viktig.

Som tidligere nevnt er det forståelsesproblemer, dårlig sosial kunnskap og sosiale ferdigheter som ligger til grunn for elever med AS sin eventuelle mistriksel, og opplevelse av stress i skolehverdagen (Martinsen m.fl 2006). Det og ha en nærpersion, hvor det er en gjensidig forståelse for hverandres ståsted vil kunne være nyttig for en elev med AS. En gjensidig forståelse mellom nærpersion og elev vil kunne føre til mindre stress for begge parter. Dette vil også kunne være med på å legge et grunnlag for et fungerende sosialt og faglig læringsmiljø.

Gundersen og Moynahan (2006) viser til en videreutvikling av Knut Gundersen og Tor Selmer Olsens grunnsynsmodell fra 1991. De angir at denne modellen nevner viktige kompetanseområder som kan danne forutsetninger for etablering av et kvalitativt og kvantitativt godt nettverk. Nærpersioner kan bidra til å gi god sosial støtte selv om eleven har visse ferdighetsmangler, dette er noe som er svært viktig å tenke på i arbeidet med tilrettelegging for elever med AS. Ut fra egne erfaringer har jeg sett at fruktbart samspill mellom elev og nærpersioner i skolen, har bidratt til økt lærelyst. Det å føle tilhørighet og samhold på sosialt og faglig plan tror jeg også kan bidra til økt mestringsfølelse for elevene. Det aller beste for en elev med AS hadde kanskje vært å ha en fast persion å forholde seg til i skolehverdagen. En persion som eleven stoler fullt og helt på, og som kjenner eleven og vet om hans/hennes utfordringer. Dette lar seg nok ikke gå opp i ansettelseskabalen for skolen, og hvor hendig er egentlig dette. Hvis en skal se den positive siden av det, vil det være at eleven får forutsigbarhet i forhold til persional og planlegging av dagen. Men hva skjer den dagen nærpersionen ikke kan møte av ulike grunner? Det at der kommer en ny persion som ikke kjenner eleven, vil kunne bidra til at eleven vil bli stresset og føle seg utilpass og ikke får utført planlagte oppgaver.

I forhold til planlegging av timeplan og endring av timens innhold har jeg opplevd at det ble gjort endringer i siste liten. Dette selv om sosialpedagog og lærer hadde hatt mange samtaler om viktigheten av struktur og forutsigbarhet i timene. Dette gjorde at det ble stor frustrasjon hos elevene da de hadde forberedt seg til det de trodde skulle foregå, og det ble vanskelig å omstille seg på så kort tid. Som Martinsen m.fl (2006) nevner at å ha forutsigbarhet i hverdagen er med på å skape tydelighet og oversikt for elever med AS. Da dette ikke blir gjennomført vil det være med på å skape uro og usikkerhet. Noe som igjen kan føre til at eleven ikke ønsker å delta i undervisningen.

Det at flere elever ved en skole har AS vil ikke være ensbetydende med at de trenger samme veiledning eller tilrettelegging. Læringsmetodene vil variere ut fra elevens forutsetninger og individuelle behov. De er et individ og selv med lik diagnose vil de kunne trenge forskjellige tilrettelagte opplegg for på en best mulig måte utvikle seg i positiv retning. Dette kan gjelde tilrettelegging i egen klasse eller undervisning med 1:1

Hvis det viser seg at en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har eleven etter opplæringsloven rett på spesialundervisning. Da vil eleven få et mer omfattende opplegg som er individuelt tilpasset ut fra sine forutsetninger. Selv om noen elever får spesialundervisning utenfor egen klasse synes jeg at samholdet med resten av klassen skal prioriteres. Inkludering er ikke noe som kommer av seg selv. Slik at de som får spesialundervisning må også være en del av fellesskapet i klassen. Dette må til for at eleven skal kunne være en del av sin klasse, få være sosial med venner og opprettholde et nettverk som også er med på å utvikle positive relasjoner til jevnaldrende. Med elever som har spesialundervisning eller tilrettelagt i klassen kan der også følge med en ekstra voksen, som sosialpedagog, spesialpedagog eller assistent. Dette kan også være en ekstra ressurs for læreren og de andre elevene i klassen, så slik jeg ser dette er det en vinn vinn situasjon.

Eknes (2003) nevner kvaliteter som varme, empati og ekthet som noe av de viktigste kvalitetene vi kan by noen i en omsorgs- og behandlingssituasjon. Ogden (2004) nevner også at skolen bygger på et sosialt fundament, stikkord her er trygghet, struktur og gode arbeidsvilkår for elever og lærere. Dette vil kunne være med på å skape gode relasjoner som igjen er med på å skape mestring og lærelyst. For å kunne hjelpe eller veilede en elev med AS på veien mot mestring og læring, mener jeg, at dette er viktige kvaliteter hos en ansatt i skolen. En må være oppmerksom på at den hjelpen som blir gitt ikke er basert på en ensidig relasjon, men at eleven får komme med sine ønsker for den tilrettelegging som er planlagt.

Det er viktig at de som jobber i skolen ikke både definerer og finner løsninger på eventuelle problemer uten å samhandle med eleven på forhånd. Jeg tror at dette er med på og vise eleven tillit og at tilretteleggingen også skjer på bakgrunn av elevens forutsetninger.

Siden vernepleieren er en forholdsvis ny gruppe i skolen ønsker jeg å vise til Fagplan (2012) Gjennom utdanningen har vernepleiere spesielt fokus på 5 gjennomgående emner. Gjengir kort innholdet i disse:

Prosesskompetanse: Her er de innom det å arbeide profesjonelt og målrettet. Flexibilitet i forhold til endringer ved behov eller betingelser. Vernepleierens arbeidsmodell (VerA) kan brukes både på individ, gruppe og samfunnsnivå. Modellen viser viktige sider ved miljøarbeid som har et brukerorientert utgangspunkt. Her har en fokus på kartlegging, målvalg, tiltak og evaluering. Modellen kan brukes i arbeid for å minske gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav.

Brukerkompetanse: Å kunne sette brukeren i fokus (i dette tilfellet eleven). Her lærer studenten å vise respekt over anerkjennelse for elevens kunnskap og personlige valg. Sikre eleven sin deltagelse og selvbestemmelse. En skal kunne vise sensitivitet overfor elevens opplevelse av egen situasjon og ha en gjennomreflektert tilnærming i forholdet mellom makt og hjelp.

Relasjonskompetanse: Her skal en kunne delta i viktige praksisfellesskap. Ha ferdigheter innen kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning, samt kunne reflektere rundt relasjonens betydning, mellommenneskelig og faglig.

Refleksjonskompetanse: Her skal en kunne anvende faglige og etiske perspektiver i sine refleksjoner. Kunne innta andres perspektiver og samtidig kunne sette balanse mellom refleksjon og handling, refleksjon uten handling kan være uetisk. På faglig grunnlag, å foreta kritisk vurdering av egen og kollegaers yrkesutøvelse og arbeide for å fremme menneskets integritet og rettigheter.

Rollekompetanse: Her står tverrfaglighet og tverrprofesjonelt samarbeid sentralt. En skal være tydelig nok til å identifisere seg med, og til å skille seg fra andre faggrupper. Som vernepleier skal en være en aktiv brobygger mellom fag og profesjoner innenfor helse- og sosialområdet. En vernepleier skal ha kunnskap om rammebetingelser for livskvalitet og funksjonsdyktighet. Rollen som vernepleier skal bygge på en dyp respekt og et engasjement i alle menneskers situasjoner (Fagplan 2012: 17ff).

Gundersen og Moynahan (2006) beskriver kjennetegn på en god miljøterapeut som kreativ og en som utnytter sin private kompetanse i ulike aktiviteter.

Ut fra disse gjennomgående emnene ser jeg at vernepleieren har bred kompetanse for å bidra med tilrettelegging i skolen, for barn med og uten diagnoser. En av rollene en vernepleier kan ha i skolen, er å være mellomledd. Mellomledd mellom elev og lærer og elev og resten av klassen.

For å finne ut hvordan en på best mulig måte skal kunne tilrettelegge for læring og mestring, kan vernepleieren benytte sin kompetanse til å kartlegge, registrere og analysere ulike tilnæringsmåter og tiltak. På denne måten skaffer vernepleieren seg opplysninger om hvor det trengs tilrettelegging, samtidig som en kan finne ut den ideelle måten å tilrettelegge for læring og mestring på. Ved bruk av sin vernepleiefaglige kompetanse kan en også analysere individets og individsgrupper sine behov og muligheter.

Det viktigste vi kan gjøre som voksne i relasjon til elever med AS er å møte de som et medmenneske. Det vil kanskje være den største og viktigste etiske utfordringen vi har. Vite hvem som er eleven. Det å møte eleven med en holdning som viser at vi er der for å hjelpe, og at vi forstår akkurat den elevens hjelpe behov. Med dette er vi med på å legge en grobunn for en individuell tilpasset opplæring, som vil bidra til læring og mestring hos elever med AS.

6.0 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven skrevet om tilrettelegging for læring og mestring for elever med Asperger Syndrom i skolen. Bakgrunnen for min problemstilling var egentlig min forforståelse av autismspekterforstyrrelser. Min forforståelse av autismspekterdiagnoser var at dette har vært en diagnose som er blitt mer synlig i samfunnet de senere år, og dette synes jeg har vært interessant. Som miljøarbeider har jeg jobbet en del med unge mennesker med blant annet AS, og jeg har hatt opplevelsen av at tilrettelegging for læring og mestring i skolen kunne vært bedre.

6.1 Konklusjon:

Problemstillingen i denne oppgaven var **Hvordan tilrettelegge for læring og mestring hos elever med Asperger Syndrom?**

Jeg har brukt litteraturstudie som metode. Ut fra teoriene jeg har brukt i denne oppgaven ser jeg at dette er et bredt tema. Det å skulle tilrettelegge for læring og mestring i skole krever en del håndfaste grep. Dette for at disse elevene får tilrettelagt sitt tilbud på en hensiktsmessig og tilpasset måte.

Etter å ha jobbet med denne oppgaven ser jeg tydelig behovet for å ha ansatte i skolen med ulik kunnskap og bakgrunn. Et tverrprofesjonelt samarbeid hvor de ulike profesjonene drar nytte av hverandres kunnskap for å bedre dagens tilrettelegging.

Trygghet, struktur og forutsigbarhet i forhold til opplevelsen av læring og mestring er viktige element som har gått igjen gjennom all den teori jeg har brukt. Kvaliteten på relasjonen vil også være betydningsfull for å fremme læring og mestring hos elever med Asperger Syndrom. Kommunikasjon må skje på en måte som gjør det lettest mulig for elever med Asperger Syndrom, og forstå det som blir formidlet.

I 1944 uttalte Hans Asperger at «lærere som ikke forstår at det er nødvendig å lære barna tilsynelatende selvfølgelige ting, vil føle seg utålmodige og irriterte (Hans Asperger 1944:102 gjengitt i Martinsen m.fl 2006:80).

Dette kan jeg se igjen i den spørreundersøkelsen som ble gjengitt i AFI rapporten 8/2014 hvor det stod, at enkelte lærere har gitt uttrykk for at arbeidet med psykisk helse i skolen kan gå

utover det faglige arbeidet, og at de ikke innehar nok kompetanse. Her mener jeg at vernepleieren med sine kompetanseområder, vil være ettertraktet i fremtiden.

6.2 Refleksjon

I arbeidet med denne oppgaven har jeg forstått at Asperger Syndrom og autismspekterforstyrrelser er viktige emner som det er ønskelig at flere skal inneha kunnskaper om. Det er mange som har skrevet ulike bøker om diagnosen og veiledning i forhold til skole, hjem og fritid.

Emner som også går igjen er innføring i hva det innebærer å ha en diagnose innenfor autismspekteret. Det å skulle tilrettelegge og veilede etter individuelle forutsetninger. Jeg har oppdaget viktigheten av å inneha forkunnskaper om de ulike diagnosene, samt hvor viktig det er å kunne tilrettelegge for hver av de elvene som trenger dette.

Læring og mestring er noe enhver elev skal kunne få oppleve uansett forutsetninger, og dette skal det kunne tilrettelegges for i dagens skole.

Noen av spørsmålene jeg satt med før jeg begynte å skrive denne oppgaven, sitter jeg med enda. Hva er det som ligger til grunn for at autismspekterdiagnoser er mer «vanlige» nå? Kan samfunnsforandringer ha noe å si? Har maten noe å si? Er dette blitt en mote diagnose eller er det forskningen rundt ASF som gjør at dette nå er mer opplyst? Disse har jeg valgt og ikke å gå nærmere innpå, da jeg valgte å holde fokuset på tilrettelegging for læring og mestring i skole.

Litteraturliste

Brodtkorb, Elisabeth. Reidunn Norvoll. Marianne Rugkåsa. (2001) *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. 1 utgave. 5 opplag 2007. Oslo: Gyldendal Akademisk. *

Bunkholdt, Vigdis (1994). *Utviklingspsykologi*. 3 opplag 2010. Otta: Sats, trykk og innbinding.*

Bunkholdt, Vigdis (2002). *Psykologi. En innføring for helse- og sosialarbeidere*. 2 opplag 2003. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, Olav (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5 utgave 1 opplag 2012. Oslo: Gyldendal Akademisk.*

Eknes, Jarle. 2003. *Utviklingshemming og psykisk helse*. 3 opplag. Otta: AIT Otta AS Universitetsforlaget.*

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

Eide og Eide (2007). *Kommunikasjon i relasjoner*. 2 utgave. 6 opplag 2007. Oslo: Gyldendal Akademisk.*

Fagplan (2012) Bachelor i Vernepleie. Høgskolen i Molde.

Gillberg, Christopher (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger Syndrom. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Hutchinson, Gunn Strand. (2010). *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. 2 opplag 2012. Oslo: Gyldendal Akademisk.*

Kaaland, Nils (1996). *Autisme og Aspergers syndrom. «Theory of mind» kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, Harald. Terje Nærland. Kari Seteindal. Stephen Von Tetzchner (2006). *Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. 1 utgave, 3 opplag 2009. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Norges offentlige utredninger. 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets og serviceorganisasjon

Overland, Terje (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget. *

Røkenes, Odd Harald. Per – Halvard Hanssen (2002) *Bære eller bryte*. 3 utgave 2012. Bergen: Fagbokforlaget. *

Utdanningsdirektoratet (1993). Læreplan. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/> (Lest 25.04.16)

Utdanningsdirektoratet. *Utvikling av sosial kompetanse*. Veileder for skolen. Revidert utgave.

Opplæringsloven 1998. Lov av 27. november.1998 og 1. august 1999. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (Lest 01.05.16)

Autismeforeningen (A)

<http://autismeforeningen.no/tema/individualitet-mangfold/hva-er-asperger-syndrom.html>
(Lest 29.04.16)

Autismeforeningen (B)

<http://autismeforeningen.no/tema/skole/rettigheter-vedrorende-opplaering-og-ressurstildeling-pa-skolen.html> (Lest 29.04.16)