



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Barn med Asperger syndrom og utvikling av sosial kompetanse i skolen

Children with Asperger syndrome and the development of social competence in school.

Marthe Hustad Moen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 49

Molde, 27.05.14



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

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: 12.05.2014

Antall ord: 11990

Forord

"Først av alt er det et par myter om Asperger syndrom som må avklares før vi går videre. Noen tror vi kan telle det nøyaktige innholdet i en haug med fyrstikker bare ved å se på den. De har som regel sett Rainman, du vet filmen der Dustin Hoffman spiller en autist med usedvanlige evner. Kanskje de tror vi er små rainmen? Vel, det er vi ikke. De fleste av oss har andre og langt viktigere ting å foreta oss enn å telle fyrstikker!

Så la oss holde oss til fakta. Please. Takk."

Forfatter: Gutt, 11 år med Asperger syndrom

Innhold

1.0	Innledning	6
1.1	Presentasjon av tema	6
1.2	Bakgrunn for valg av tema	7
1.3	Hvorfor er temaet relevant for vernepleieren	7
1.4	Oppgavens formål	8
1.5	Oppgavens disposisjon	8
2.0	Problemstilling	10
2.1	Avgrensning av problemstilling	10
3.0	Metode	12
3.1	Begrunnelse for valg av metode	12
3.2	Litteratursøk	12
3.3	Min for forståelse	13
3.4	Validitet og reliabilitet	14
4.0	Teori	16
4.1	Asperger syndrom	16
4.1.1	Kriterier ved Asperger syndrom	16
4.1.2	Kjennetegn ved diagnosen	18
4.1.3	Forståelsvansker	22
4.2	Sosial kompetanse	24
4.2	Sosial kompetanse hos mennesker med Asperger syndrom	26
4.3	Generelt om tilrettelegging i skolen	28
4.3.1	Forutsetninger for et godt skoletilbud	28
4.3.2	Lovverk	28
4.3.3	Betydningen av undervisningspersonalet	29
4.3.4	Struktur og forutsigbarhet	31
4.3.5	Motivasjon og mestring	31
4.4	Utvalgte metoder	32
4.4.1	Sosiale historier	32
4.4.2	ART – Agression Replacement Training	35
5.0	Drøfting	37
5.1	Sosial kompetanse og Asperger syndrom	37
5.2	Tilrettelegging i skolen	38
5.2.1	Lovverk	38
5.2.2	Betydningen av undervisningspersonalet	39
5.2.3	Motivasjon og mestring	39
5.3	Sosiale historier og ART	40
5.3.1	Sosiale historier	40
5.3.2	ART	41
5.3.3	Fordeler og ulemper med sosiale historier og ART	42
5.3.4	Oppsummering	43
6.0	Avslutning	45
6.1	Konklusjon	45
6.2	Refleksjon	45
7.0	Litteraturliste	46

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Denne bacheloroppgaven er skrevet i sammenheng med mitt avgangsår ved vernepleierutdanningen ved Høyskolen i Molde våren 2014. Temaet for oppgaven er Asperger syndrom og sosial kompetanse i grunnskolen. Hvordan de opplever skolehverdagen og hvordan denne blir tilrettelagt. Hvilke utfordringer møter personer med Asperger i skolehverdagen og hvordan blir disse utfordringene møtt. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan man kan tilrettelegge for at elever med Asperger syndrom får økt sin sosiale kompetanse, og hvilke metoder som kan anvendes i arbeidet. Statped (2013) sier at:

Elever med AS må lære sosiale ferdigheter spesielt. For dem er det ofte vanskelig å forstå det andre "tar for gitt". Eleven med AS må guides intellektuelt for å lære sosial kompetanse, fordi de oppfatter verden bokstavelig og konkret, og de har dermed vansker med å oppfatte det usynlige og usagte (Statped 2013:11)

Engh (2010) forklarer at barn med Asperger syndrom kan dra nytte av å lære sosial kompetanse i naturlige kontekster (Engh 2010:74). Grunnen til at det vil være viktig med naturlige kontekster er for å redusere generaliseringsproblemene disse eleven har (Martinsen m.fl.2006:207). Dette gjelder også i klasserommet som vil være en av de naturlige samhandlingsarenaene for ervervelsen av denne kompetansen, gjennom observasjon av andre elevers sosiale omgang og kommunikasjon med hverandre (Engh 2010:74).

Selv om Asperger syndrom er fjernet fra DSM og blitt en del av autismspektret, velger jeg likevel å forholde meg til ICD-10 som fortsatt benytter seg av Asperger syndrom diagnosen. Grunnen til dette er at vi i Norge forholder oss til klassifiseringssystemet ICD-10.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Min inspirasjon for valg av tema kom i hovedsak av interessen for skoleverket, og hvordan man kan tilrettelegge for en bedre skolehverdag for elever med spesielle behov. Året før jeg startet på vernepleierutdanningen gikk jeg et år ved grunnskolelærerutdanningen, der fikk jeg oppleve hvor vanskelig det sosiale kan være for enkelte elever. Etter å ha begynt på vernepleierutdanningent fikk jeg økt mine kunnskaper og kompetanse i forhold til sosial utfordringer ved ulike diagnoser. Det som fattet min interesse for temaet var at jeg gjennom vernepleieutdanningen fikk kjennskap til utfordringene personer med Asperger syndrom møter i skolehverdagen, med særskilt fokus på sosial kompetanse. Helverschou m.fl.(2007) skriver at det vil være behov for tiltak som kan hjelpe dem med å få en større forståelse for sosiale normer og regler. Det vil være nødvendig at tiltakene tilpasses den enkelte elev og tilrettelegges elevens væremåte og atferd. Det å være tydelig og konkret for å rette opp misforståelser vil være en del av løsningen for at eleven dra lærdom av situasjonen. Gode metoder for å lære av de sosiale situasjonene kan innebære samtale med en voksen, bruken av rollespill, andre former for konkretisering, og tydeliggjøring som for eksempel sosiale historier og tegneserier (Helverschou m.fl.2007:249). Dette ga meg noen tanker og refleksjoner rundt hvordan det er å være skoleelev med denne diagnosen. Hvordan blir utfordringene elevene med Asperger syndrom møter sosialt ivaretatt, og hvordan tilrettelegger skolen for å møte utfordringene? Hvilke metoder kan være hensiktsmessig å anvende for læring av sosial kompetanse for elever med Asperger syndrom?

1.3 Hvorfor er temaet relevant for vernepleieren

Temaet er relevant for vernepleieren på grunn av vernepleierens kompetanse i forhold til denne brukergruppen, og deres kunnskaper om tilrettelegging for personer med spesielle behov. For at vernepleieren skal kunne tilrettelegge for elever med spesielle behov som for eksempel Asperger syndrom kreves det også god kunnskap om pedagogikk, psykologi og miljøarbeid. I Rammeplan for vernepleierutdanning (2005) inngår pedagogikk, psykologi og miljøarbeid som hovedemner i utdanningen. Disse emnene er med på å danne en del av grunnlaget for vernepleierens faglige kompetanse (FO 2008:7f). Derfor mener jeg at vernepleieren godt rustet til å bistå personer med Asperger syndrom og som trenger

tilrettelegging i forhold til sosial kompetanse i skolen. ”Vernepleiefaglig arbeid 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). Vernepleieren arbeider etter den helhetlige arbeidsmodell som sier at ”Vernepleierens bruk av arbeidsmodellen innebærer en tilnærming hvor kunnskaper fra ulike fagområder knyttes sammen for å belyse behovet bedre” (FO 2008:16). Gjennom denne modellen gjøres en kartlegging, analyse, målvalg, tiltak og evaluering av et problemområde/ utviklingsområde. Denne modellen kan anvendes for å kartlegge de sosiale utfordringene til en elev med Asperger syndrom og være til hjelp under tilretteleggingen for økt sosial kompetanse.

1.4 Oppgavens formål

Oppgavens formål er å avklare hvordan man kan tilrettelegge best mulig for økt læring av sosial kompetanse hos elever med Asperger syndrom. Jeg vil her belyse utvalgte metoder som benyttes for å tilrettelegge for sosial kompetanse, herunder sosiale historier og ART. På bakgrunn av dette vil jeg gi et mer generelt blikk på Asperger syndrom, og forklare hva som kjennetegner diagnosen. Samtidig vil jeg belyse mer om sosial kompetanse og viktigheten av denne sosiale ferdigheten opp mot personer med Asperger syndrom. Denne oppgaven vil også samtidig øke forståelsen for personer som har behov for tilrettelegging i skolen, slik at de får større aksept for sin annerledeshet. Jeg tror at større forståelse kan øke aksepten for at alle elever er ulike og har forskjellige forutsetninger for å mestre skolehverdagen.

1.5 Oppgavens disposisjon

Jeg har løst oppgaven ved at jeg har fordypet meg i teori og litteratur som omhandler emnene Asperger syndrom og sosial kompetanse.

I kapittelet som omhandler min problemstilling forteller jeg om bakgrunnen for denne og hvilke avgrensinger som jeg har gjort.

Under metodekapitlet skriver jeg om mitt valg av litteraturstudie som metode. Jeg redegjør for min forforståelse i henhold til temaet, og hvordan denne kan ha innvirkning på oppgaven. Tilslutt sier jeg også noe om valg av litteratur og reliabilitet og validitet av denne.

I teorikapitlet har jeg valgt å dele teorien inn i ulike hovedpunkt, som for eksempel Asperger syndrom, sosial kompetanse, Asperger syndrom og sosial kompetanse, generelt om tilrettelegging i skolen og om utvalgte metoder. Under disse hovedpunktene har jeg laget flere underpunkter.

I drøftningskapitlet ser jeg nærmere på teorien som jeg har benyttet og hvordan denne kan være med å belyse min problemstilling.

I avslutningen har jeg valgt å dele opp i underpunktene konklusjon og refleksjon. Konklusjonen sier noe om hva jeg har funnet ut i drøftningskapitlet, mens i refleksjonen sier jeg noe om mine tanker rundt opplevelsen rundt oppgave arbeidet.

Tilslutt ligger litteraturlisten.

2.0 Problemstilling

Problemstillingen har jeg kommet frem til på bakgrunn av min interesse for skolen, og hvordan den møter og ivaretar elever med særskilte behov. Jeg har fordypet meg i Asperger syndrom og hvordan personer med denne diagnosen, har ulike behov for å regulere og tilrettelegge sin sosiale atferd og trene opp sin sosiale kompetanse. Denne problemstillingen er valgt på bakgrunn av mitt ønske om å finne ut mer om hvordan skolen kan tilrettelegge for at personer med denne diagnosen får styrket sin sosiale kompetanse. Kaland (1996) forklarer sosial kompetanse hos elever med Asperger syndrom slik:

Elever med autisme og Aspergers syndrom ønsker kanskje å få kontakt med de andre elevene på skolen, men vet ikke hvordan de skal få til dette. De vil derfor trenge konkret opplæring i hvordan en samarbeider med andre elever med sikte på siden å kunne delta i klasseaktiviteter og etter hvert i det sosiale liv på og utenfor skolen (Kaland 1996:175f).

På bakgrunn av behovet for tilrettelegging i skolen for personer med Asperger syndrom har jeg valgt følgende problemstilling:

"Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse hos elever med Asperger syndrom i grunnskolen?"

2.1 Avgrensning av problemstilling

Jeg har avgrenset oppgaven ved å ha fokus på Asperger syndrom, da med et særskilt blikk på de sosiale utfordringene. Oppgaven vil også si noe om hvordan skolen kan tilrettelegge for økt mestring av sosial kompetanse. Jeg velger å avgrense meg til metodene sosiale historier og ART. For å underbygge mitt valg av metoder vil jeg trekke inn teori som sier noe om hvorfor og hvordan det er hensiktsmessig for personer med Asperger syndrom å erverve økt sosial kompetanse. Jeg vil også si noe om hvorfor disse metodene er hensiktsmessige å benytte. Nyheim m.fl (2013) viser til Howley & Arnold (2005) som sier at mange barn med Asperger syndrom har utfordringer med å benytte den sosiale opplysningen i forskjellige kontekster. For å erverve kunnskap og innsikt kan metoden sosial historie være til god hjelp (Nyheim m.fl.2013:30f). Kaland (2012) viser til forskning

som sier at sosiale historier kan gi relativ rask læring og kan ha øyeblikkelig effekt (Kaland 2012:52). ART- metoden blir hyppig brukt i Norge både i barnehage, barneskole, ungdomskole, barnevernsinstitusjoner, innen psykiatri, og i arbeid med personer med Asperger syndrom og autisme. Det har vist seg at denne typen trening er noe personene som deltar kan dra stor nytte av (Diakonhjemmet Høgskole 2013). Forskning viser at ART har dokumentert effekt på trening av sosial kompetanse, med små justeringer er dette en metode med gode resultater ovenfor personer med Asperger syndrom (Helsedirektoratet 2014)

3.0 Metode

Dalland (2007) viser til Tranøy (1986) og Vilhelm Aubert (1985) sine definisjoner av begrepet metode. Metode kan i følge Tranøy (1986) defineres som en måte å fremskaffe kunnskap eller en måte å etterprøve påstander som fremstilles med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare. Vilhelm Aubert (1985) definerer metode slik: *”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”* (Dalland 2007:83).

En metode kan gi opplysninger om hvordan man bør gå frem for å fremstille eller etterprøve kunnskap. Metoden vil hjelpe en med å samle inn den informasjonen som er nødvendig for å løse oppgaven (Dalland 2007:83).

3.1 Begrunnelse for valg av metode

I valg av metode har jeg lagt til grunn hva som kan være realistisk å få gjennomført, med tanke på oppgavens omfang og tiden til rådighet. Jeg har valgt å løse min problemstilling i hovedsak av litteraturstudie. En litteraturstudie er en metode som brukes for å systematisere og vurdere teoretisk kunnskap fra i hovedsak skriftlige kilder. Når en benytter denne metoden skal en ikke fremstille ny kunnskap, men bruke tidligere utgitte kunnskaper for deretter å svare på en problemstilling (Dalland 2007). Ved å benytte en problemstilling blir det lettere for meg å avgrense søkene, noe som kan gi mer presise og relevante data for oppgaven.

3.2 Litteratursøk

Under innhenting av litteratur har jeg benyttet meg av litteraturstudie. For å finne aktuell litteratur om Asperger syndrom og sosial kompetanse har jeg i hovedsak benyttet bibliotekets søkemotorer BIBSYS og BRAGE, men jeg har også benyttet Google. BIBSYS og BRAGE har gitt meg tilgang til bøkene og studentoppgavene som finnes ved Høgskolen i Molde og ved andre høyskoler og universiteter. De søkeordene jeg brukte under innhenting av litteratur var: Autisme + Asperger*, Autisme + Asperger* + sosial

kompetanse, Autisme + Asperger* + sosial kompetanse + skole, og ART + Asperger*. Jeg har også funnet litteratur gjennom å se i litteraturlistene i de bøkene jeg har fått tak i. Gjennom disse søkene har jeg fått innhentet bøker og artikler som belyser temaet. Under innhenting av litteratur har jeg i hovedsak lånt litteratur på biblioteket ved Høyskolen i Molde, men også benyttet internett og pensum litteratur.

3.3 Min forforståelse

Begrepet forforståelse kan defineres på mange ulike måter. Her har jeg valgt Tranøy (1986) og Malteruds (1996) definisjoner.

Tranøy (1986) definerer forforståelse på denne måten:

Vi har alltid våre fordommer eller vår forforståelse med oss inn i en undersøkelse. En fordom er en dom på forhånd, det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det. Vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det (Dalland 2007:92).

Malterud (1996) beskriver forforståelsen slik:

Forforståelsen er den ryggsekk vi bringer med oss... Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data... Denne bagasjen består av egne erfaringer, hypoteser, faglige perspektiv og av teoretiske referanseramme som vi har... (Linde og Nordlund 2006:109).

Gjennom litteraturstudiet var jeg nødt til å velge litteratur som jeg mente ville hjelpe meg i å forstå helheten ut i fra min problemstilling. Mitt utvalg av litteratur kan bli preget av tidligere erfaringer jeg har om temaet. I følge Dalland (2007) må en være bevisst på egen forforståelse, slik at man kan forhindre at man forblir følelsesmessig overrumplet i møte med det man skal undersøke (Dalland 2007:155).

De erfaringene jeg har opparbeidet meg om Asperger syndrom og sosial kompetanse i skole, går i hovedsak ut på det vi har gjennomgått i undervisningen på vernepleierutdanningen. Jeg har også erfaringer fra da jeg gikk på

grunnskolelærerutdanningen. Der fikk jeg observert elever med sosiale utfordringer. Jeg har også vært i fordypningspraksis på en barneskole, og der fikk jeg på nytt bekreftet viktigheten av den sosiale kompetansen hos elevene. Selv om jeg ikke har særskilt erfaring i å arbeide med mennesker med Asperger syndrom, vil jeg likevel på bakgrunn av min kjennskap til deres sosiale utfordringer og gjennom egne observasjoner, fordype meg i temaet. Jeg vil trekke inn et eksempel fra fordypningspraksis der jeg møtte en jente med Asperger syndrom. Hennes atferd var at hun hadde tydelige vansker med å leke med de andre barna og hadde bare kontakt med de voksne. Min opplevelse av situasjonen var at når eleven manglet så mye kontakt med jevnaldrende, gikk eleven glipp av den viktige sosialiseringprosessen som skjer mellom jevnaldrende på skolen. Dette gjorde at jeg fikk ny interesse for hvordan jeg kan hjelpe elever med Asperger syndrom med å få økt mestring av sosial kompetanse.

Min forforståelse er at hvis elevene ikke oppnår sosial kompetanse vil de få større utfordringer med undervisningen i for eksempel gruppearbeid, siden de ikke har samme forutsetninger til sosial samspill med andre som funksjonsfriske elever har. Elever med Asperger syndrom som ikke oppnår adekvat sosial kompetanse i undervisningen og sosial samhandling med medelever, har større sjanse for å bli ekskludert fra fellesskapet. Dette kan i verste fall føre til tapsopplevelse grunnet manglende mestring av denne ferdigheten. I verste fall kan dette få negative konsekvenser langt inn i voksenlivet. Personlig mener jeg at dette er noe som er viktig å sette fokus på for å unngå.

Når jeg startet med oppgaven var målet mitt å få skapt en ny forforståelse, slik at jeg bedre kunne forstå helheten.

3.4 Validitet og reliabilitet

Dalland (2007) beskriver validitet som relevans og gyldighet, og det som skal måles må være i nær sammenheng med det som undersøkes. Reliabilitet oversettes til pålitelighet, det handler om at målinger av forskjellige problemstillinger blir gjennomført på en korrekt måte og at eventuelle feilkilder oppgis (Dalland 2007:50f).

Det er viktig for meg å være kildekritisk i forhold til teori for å sikre at oppgaven holder høy faglig standard. Dalland (2007) sier at kildekritikk brukes for å bekrefte validiteten og

reliabilitet til kildene som blir benyttet (Dalland 2007:66). Det betyr i all enkelhet at det er viktig at mine tolkninger av kildene er gjort på en slik måte som sikrer deres validitet/gyldighet. For å opprettholde validiteten og reliabiliteten vil jeg benytte meg av ulike teorier for å belyse problemstillingen. Jeg vil drøfte litteratur opp mot hverandre for å skape et nytt blikk og innsikt i hvordan man på en best mulig måte kan tilrettelegge for at personer med Asperger syndrom skal få økt deres sosiale kompetanse. I mitt søk etter litteratur vil jeg ta for meg klassikere, men også fersk litteratur. Klassikere jeg vil bruke er Martinsen m.fl.(2006), Kaland (1996) og Attwood (2000). Jeg kommer til å benytte kapitlene til Helverschou m.fl.(2007) og Tellevik m.fl.(2007) i fra boken til Martinsen og Tetzchner (2007). I forhold til fersk litteratur vil jeg blant annet benytte meg av Engh (2010), Bingham (2010), Kaland (2012) og Nyheim m.fl.(2013). Jeg vil også benytte to artikler fra Kaland (2014) og Reigstad (2001) som en finner i ”Artikkelsamling om Asperger syndrom”. Jeg kommer også til å bruke Statped (2013) og deres håndbok ”Informasjon og tips til lærere i grunnskolen”. I forhold til å belyse temaet sosial kompetanse vil jeg benytte meg av Gundersen m.fl.(2006), Gundersen og Moynahan (2006), Lamer (2001), Moynahan m.fl.(2008), Ogden (2009) og Overland (2007). Ikke all litteratur er ikke like fersk, men er fortsatt viktig og relevant i forhold til temaet.

4.0 Teori

Her vil jeg gi en presentasjon av relevant teori som kan gi innsikt i Asperger syndrom og sosial kompetanse generelt, men også hvordan diagnosen er preget av utfordringene ved sosial kompetanse. Samtidig vil jeg komme med teori på tilrettelegging i skolen, og ulike metoder som kan hjelpe elever med Asperger syndrom å mestre skolehverdagen og øke sin sosiale kompetanse.

4.1 *Asperger syndrom*

Asperger syndrom defineres som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse på grunn av at alle funksjonsområder som utvikles fra spedbarnsalderen og til voksenalderen blir påvirket (Martinsen m.fl.2006:15). I Norge brukes klassifiseringssystemet ICD-10 som er diagnosemanualen til Verdens helseorganisasjon. I følge ICD-10 kjennetegnes en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse ved at det er avvik i forhold til sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og at individet har et repertoar av interesser og aktiviteter som er begrenset, stereotyp og repetitivt. Disse avvikene er gjennomgripende kjennetegn for individets fungering i alle former for situasjoner (Helsedirektoratet 1994).

Asperger syndrom er i følge Engh (2010) en del av autismspekteret. Selve autismspekteret kjennetegnes av forskjellige psykologiske tilstander som har særtrekk som uvanlig sosial atferd, nedsatte kommunikasjons ferdigheter, samtidig som de har et sterkt avgrenset interesseområde og at atferden er repetitiv (Engh 2010:9).

4.1.1 **Kriterier ved Asperger syndrom**

Kaland (2000) viser til Gillberg og Gillberg (1989), Gillberg (1991) og deres kriterier for å få diagnosen Asperger syndrom:

1. Store utfordringer i forhold til sosial samhandling.

(minst to av kriteriene)

- a. Evnen til kontakt med jevnaldrende er nedsatt.
- b. Liten interesse for kontakt og det å ta kontakt med jevnaldrende.

- c. Vanskeligheter og manglende evner til å oppfatte sosiale koder.
 - d. Atferd som er sosialt og følelsesmessig upassende.
- 2. Sære interesser, spesielle interesser.**
- (minst ett av kriteriene)
- a. Vil kun bedrive en form for aktivitet, spesielle interesser.
 - b. Atferd som er repeterende og stereotyp.
 - c. Innlærte gester, uten en betydning
- 3. Tvangsmessige behov for integrering av interesser.**
- (minst ett av kriteriene)
- a. Påvirker individets væremåte,
 - b. Påtvinger miljøet sine interesser.
- 4. Tale og språk utfordringer**
- (minst tre av kriteriene)
- a. Forsinket taleutvikling.
 - b. Nær perfekt lyduttale av språket (ekspressivt).
 - c. Et språk som er formelt og omstendelig.
 - d. Stemmeklangen kan oppfattes som enstonig og skarp.
 - e. Manglende språkforståelse, inkludert manglende evne til å forstå sosial koding og eventuelt underliggende mening i et budskap.
- 5. Nonverbal kommunikasjonsutfordringer**
- (minst av ett av kriteriene)
- a. Begrenset/ lite bruk av gestikulering.
 - b. Klosset kroppsspråk.
 - c. Mimikk fattig.
 - d. Unormal ansiktsuttrykk.
 - e. Stivt og intenst blikk
- 6. Motorisk klønnethet**
- Nedsatt motorikk i forhold til enkelte motoriske ferdigheter

(Kaland 2000:31f)

Asperger syndrom er mer vanlig hos gutter en hos jenter. Gillberg (1998) viser til Attwood (2000) som sier at jenter har bedre sosiale ferdigheter og jevnere sosial ferdighetsprofil enn gutter (Gillberg 1998:53). Diagnostisering på jenter er mer krevende siden de ikke har

egne diagnosekriterier, og at jentene har en annen måte å utvikle diagnosen på (Bingham 2010:53).

Martinsen m.fl.(2006) konkretiserer at Asperger syndrom er av en slik karakter at den griper inn i alle livsområder som igjen påvirker hendelser gjennom hverdagen. Det er allikevel viktig å merke seg at det er stor variasjon i gruppen i forhold til hvor store vansker de har på de forskjellige områdene (Martinsen m.fl.2006:15). I følge Engh (2010) kan mennesker med diagnosen ha et symptombylde som bare i liten grad skiller seg fra det som ansees som normalt. På den andre siden av symptombylde er atferden og forstyrrelsen så omfattende at de tydeligere skiller seg ut i fra funksjonsfriske når det gjelder det intellektuelle, emosjonelle og atferdsmessige. Dette viser stort spenn ved diagnostisering og derfor må symptomene forstås som trekk ved atferden som man kan ha i større eller mindre grad (Engh 2010:9).

4.1.2 Kjennetegn ved diagnosen

Martinsen m.fl.(2006) deler kjennetegnene ved Asperger syndrom inn i disse tre hoveddimensjonene, også kalt ”triaden”:

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

Det er viktig å merke seg at det er vanskelig å skille dimensjonene fra hverandre på grunn av at de henger nøye sammen i forhold til utvikling. For å få karakterisert særtrekkene hos mennesker med Asperger syndrom kan denne tredelingen allikevel være til hjelp (Martinsen m.fl.2006:16).

Hovedtyngden når det gjelder forfattere under dette punktet ligger hos Martinsen m.fl.(2006), men jeg utfyller med andre forfattere underveis.

4.1.2.1 Språk og kommunikasjon

Barn med Asperger syndrom har i følge Martinsen m.fl.(2006) et alminnelig ordforråd og ordinære grammatiske evner. Samtidig snakker disse barna til ordinær tid, noe som ved tidligere anledning ble benyttet som diagnostisk kriterium ved Asperger syndrom. De er dyktige med ord og forholder seg bokstavelig i forhold til ordenes betydning (Martinsen m.fl.2006:16). Bingham (2010) henviser til ICD-10 som skriver følgende:

I henhold til ICD-10 skal det ikke finnes forsinkelse i språk- utviklingen, men dette har det blitt satt spørsmålsteget ved av forskere og yrkesutøvere på feltet, som alle har sett svekket språkforståelse hos aspergerbarn, og det betyr at normal språkutvikling verken kan utelukke Aspergers syndrom eller gi noen pekepinn på hvorvidt AS er tilstede (Bingham 2010:41).

Videre viser Attwood (2000) til Eisenmajer m.fl.(1996) at forskning sier at om lag femti prosent av barn med Asperger syndrom har forsinket språkutvikling (Attwood 2000:77). Dette viser at det er noe uenighet angående hvorvidt dette kan benyttes som diagnose kriterier for Asperger syndrom.

I følge Martinsen m.fl.(2006) er barn med Asperger syndrom opptatt av at ord gjerne skal ha kun en ”konkret” betydning og har store utfordringer med ord som har flere betydninger. Det oppstår ofte utfordringer og usikkerhet når noen ord har samme betydning og ord som er like kan ha forskjellig betydning. Deres språkproblemer og dens alvorlighetsgrad vil først komme til syne i kontekster der de er i naturlig sosial samhandling med andre (Martinsen m.fl.2006:16ff).

Martinsen m.fl.(2006) skriver videre at disse barn har utfordringer med å dra kjensel på og skjønne lette og varierte ansiktsuttrykk for følelser. Hos barn med Asperger syndrom er det nødvendig med en eksplisitt opplæring i form av at man fysisk viser og utdyper de ikke språklige uttrykkene (Martinsen m.fl.2006:18ff). Bingham (2010) sier at Aspergere har lett for å bli misforstått, samtidig som de selv misforstår siden de har en manglende forståelse for konteksten. De har utfordringer med å benytte de riktige ordene for å uttrykke det de føler (Bingham 2010:142).

4.1.2.2 Forholdet til andre mennesker

Martinsen m.fl.(2006) påpeker at forståelsesproblemene omhandler de fleste sosiale kontekster hos mennesker med Asperger syndrom. Siden de har vanskeligheter med å forstå sosiale kontekster og nonverbal kommunikasjon, er det utfordrende for dem å kunne sette seg inn i andres interesser, emosjoner og hensikter (Martinsen m.fl.2006:20). Engh (2010) viser til Attwood (2007) sin definisjon av ”Theory of Mind ” som sier:

Det psykologiske begrepet ” Theory of Mind” står for evnen til å gjenkjenne og forstå andres tanker, tro, ønsker, og intensjoner slik at de kan forstå at de handler fornuftig, og forutsi hva de videre vil gjøre. I dagligspråket kan det bli forklart som evnen til å sette seg inn i en annen persons sted (Engh 2010:14).

Dette viser eksempel på Aspergeres manglende evne til å mentalisere hva andre personer er opptatt av og hva de bruker å foreta seg. De har ofte utfordringer med å forstå regler for sosialt samhandling, og har stadig behov for at andre forklarer dem reglene. Det er ofte vanskelig for dem å opptre sammen med andre, på grunn av deres begrensede sosial ferdigheter og utfordringer med å samhandle med andre. Konsekvensene av misforståelsene kan være at de feiltolker sosiale normer og opptrer sosialt klossete (Martinsen m.fl.2006:20f).

Martinsen m.fl.(2006) hevder at de ofte kan fremstå som egosentriske, siden de har utfordringer med å sette seg inn i andres perspektiv. Det som kjennetegner dialogene til mennesker med Asperger syndrom er at de består av lite gjensidighet. De viser lite hensyn til samtalepartneren tonefall, gester, mimikk og kroppsholdning, og unngår ofte å svare eller reagerer feil på henvendelser. De kan ha atferd som å stirre på den de snakker med, benytte høy stemme eller gå tett inn i kroppen (Martinsen m.fl.2006:22f). Bingham (2010) sier at personer med Asperger syndrom kan ha stor medfølelse til andre, men da må de bli fortalt at den andre ikke har det bra, og at de kan relatere dette til situasjoner de selv har opplevd (Bingham 2010:152).

Et annet særtrekk er i følge Martinsen m.fl.(2006) at de ofte velger samtaleemne som ikke passer inn i situasjonen, eksempelvis deres særinteresser. Dette er en indikasjon på en mangelfull forståelse for hva som er vanlig å snakke om, noe som kan føre til at andre

trekker seg unna. Dette kan resultere i at mennesker med Asperger syndrom faller utenfor den vanlige barne- og ungdomskulturen (Martinsen m.fl.2006:24ff).

4.1.2.3 Reaksjoner på omgivelsene

I følge Martinsen m.fl.(2006) svarer barn med Asperger syndrom ofte kraftigere og mer negativt på nye stimuleringer, som for eksempel på en nyhet. Etter hvert som barna blir eldre møter de på nye utfordringer, læringsopplevelser og krav, noe som resulterer i større behov for kontroll, oversikt, og trygghet. De vil nå oppleve større behov for oversikt over hva som skal skje (Martinsen m.fl.2006:28f).

Det som skiller barn med Asperger syndrom mest i fra andre barn er i følge Martinsen m.fl.(2006) deres spesielle interesser. De ”filtrerer bort” mye av informasjonen som andre barn viser interesse for, og retter oppmerksomheten mot andre forhold. Deres spesielle interesser er et godt eksempel på deres skjeve fokus. Særinteressene kan bestå av å fordype seg i enkelte områder med mye faktakunnskaper, eksempelvis geografi, kalendere, astronomi og datamaskiner. Men det er likevel viktig å få frem at ikke alle barn med diagnosen som har sterke særinteresser (Martinsen m.fl 2006:30). Attwood (2000) sier at når Aspergere ofte snakker om særinteressene sine så gjør de dette siden dette er et emne de er trygge å konversere om, i motsetning til andre emner der de er redd for å svare feil (Attwood 2000:79). Martinsen m.fl.(2006) sier videre at de ikke fokuserer på det mest viktige i situasjonen, men i stedet er opptatt av detaljer og uvesentligheter. Dette er med på å understøtte deres grunnleggende forståelsesproblemer. Disse forståelsesproblemene kan resulterer i at de har vanskeligheter med å forstå normene i kulturen. Det skjeve fokuset og filtreringsproblemene blir forsterket på grunn av manglende interesse for vanlige aktiviteter og sosiale situasjoner. De har ikke samme forståelse for den sosiale meningen med aktivitetene, og det som skjer rundt dem er ofte uforståelig og uinteressant (Martinsen m.fl.2006:30f).

4.1.3 Forståelsvansker

Tellevik m.fl.(2007) viser til Martinsen m.fl.(2006) som sier at de omfattende forståelsvansker er kjernen i utfordringene som oppstår i hverdagen til personer med Asperger syndrom. Disse forståelsesproblemene er det viktigste kjennetegnet ved diagnosen (Tellevik 2007:163). Forståelsvanskene kan i følge Tellevik m.fl.(2007) deles inn på denne måten:

- *En bokstavelig forståelse av hva folk sier, og regler for sosial atferd*
- *”Filtreringsproblemer”, det vil si at de oppfatter andre ting i sosiale situasjoner enn det andre mennesker gjør*
- *”Skjevt fokus”, oppmerksomheten blir fanget av andre forhold enn hos andre mennesker*
- *Andre interesser enn folk flest*
- *Mangelfulle kunnskaper om sosiale forhold, blant annet om hva folk pleier å gjøre i bestemte situasjoner, hva det er vanlig og sosialt riktig å si i bestemte situasjoner, sosiale regler og normer, hva andre tror og mener om sosial atferd og sosiale relasjoner*
- *Mangelfull forståelse av regler for sosialt samspill, blant annet regler for hvordan man henvender seg, fører en samtale og samarbeider med andre*
- *Mangelfull forståelse av andres følelser, handlinger og intensjoner (Tellevik m.fl.2007:163f).*

Forståelsesproblemene i forhold til bokstavelighet hos mennesker med Asperger syndrom kan i følge Tellevik m.fl.(2007) kjennetegnes ved at de har en spesiell språkforståelse og regelforståelse. Det vil si at de analyserer uttalelser bokstavelig, og at de viser liten interesse for metaforisk språk, ironi og andre indirekte ytringer. De benytter liten grad av skjønn og har ofte utfordringer med å skille hva som er rett og galt. Personer med denne diagnosen har konkret oppfatning av sosiale regler, normer og avtaler (Tellevik m.fl.2007:164).

Tellevik m.fl.(2007) skriver at i forhold til filtreringsproblemene har de utfordringer med å forstå kontekster som er av viktig karakter for andre, og hva som er uviktig for dem. De

har utfordringer i å nyansere hva som er viktig og uviktig, og har en tendens til å forbigå det fundamentale i situasjonen. Disse menneskene tar lite hensyn til andre sine synspunkter, og ofte forbigår eller mistolker andres hensikter. De fokuserer på ubetydelige forhold og enkeltheter, og deres særinteresser kan være en medvirkende faktor for at de overser viktig informasjon i en situasjon (Tellevik m.fl.2007:164).

Personer med Asperger syndrom har skjevt fokus i forhold til tilegnelse av alminnelig- og ualminnelig kunnskap. Dette kjennetegnes ved at de viser lite interesser og deltakelse i andres lidenskaper og aktiviteter (Tellevik m.fl.2007:165).

De har også utfordringer ved det som kalles samtidighet, det vil si utfordringer med dialog- og samspill, sammensatte forhold og konkurrerende krav. Tellevik m.fl.(2007) konkretiserer at de har utfordringer i forhold til konversasjon og turtaking, og har problemer i gruppesamtaler. Mennesker med diagnosen har også utfordringer med å lytte og lese ansiktsuttrykk samtidig. De kan ikke gi og ta imot informasjon og skøye eller være sosial på samme tid. Disse menneskene har utfordringer i å utføre oppgaver og aktiviteter, og når det er flere ting som skal gjøres på engang opplever de ofte kapasitetsproblemer (Tellevik m.fl.2007:165).

Tellevik m.fl.(2007) skriver videre at forståelsesproblemene vises også ved uuttalte forhold, som for eksempel vanskeligheter i forhold til indirekte informasjon, egne følelser, referanser og ordenes indirekte referanse. De har manglende kjennskap til sosiale regler, manglende samarbeidsferdigheter og forståelse for sosiale situasjoner. Under en dialog kan de utelate viktig bakgrunnsinformasjon og komme med ufullstendige ytringer (Tellevik m.fl.2006:34).

4.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som er definert på mange ulike måter, og i min oppgave velger jeg å trekke inn noen definisjoner. For å definere hva sosial kompetanse er må man i følge Gundersen og Moynahan (2006) også definere begrepene ”sosiale ferdigheter” og ”sosial utøvelse”, siden disse er lett å blande sammen med sosial kompetanse. *”Begrepet sosiale ferdigheter er en betegnelse på spesifikke atferdssekvenser som en person bør mestre for å kunne opptre kompetent i sosiale sammenhenger”* (Gundersen og Moynahan 2006:163). De sosiale ferdighetene kan deles inn i ulike ferdighetsklasser, som for eksempel: empati, ansvar, selvkontroll, samarbeidsferdigheter og selvhevdelsesferdigheter. Begrepet sosial ferdighet betyr bare at personen mestrer visse responser, det sier ingenting om vedkommende bruker dem eller om det har effekt på samhandlingspartneren. Sosial utøvelse sier noe om personen utfører ferdighetene eller ikke. Man kan ha ferdighetene men unnlate å bruke dem (Gundersen og Moynahan 2006:163f). Gundersen og Moynahan (2006) viser til Schlundt og McFall (1985) som sier at sosial kompetanse ikke er en enkelt hendelse, men en rekke av relasjonelle ferdigheter som må modifiseres ulike sosiale kontekster (Gundersen og Moynahan 2006:165).

Overland (2007) referer til Nordahl (2005) som definerer sosial kompetanse på denne måten:

Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes (Overland 2007:207).

Definisjonen til Nordahl (2005) sier noe om hvordan barn kan lære å mestre det sosiale miljøet på en slik måte at de blir sosialt akseptert, og hvordan de kan få utvikle positiv mestring i ulike sosiale situasjoner (Overland 2007:207).

Lamer (2001) sier at sosial kompetanse innebærer de forståelser, overveielser og gjerninger som gjør barn i stand til å være suksessfull i samhandling med andre. Dette gjelder både verbal og ikke-verbal oppførsel – alt fra konversasjon om relevante tema, til å analysere kroppsspråk og ansiktsuttrykk til gestikulering. Dette gjør barna rustet til å ta

initiativ til å starte, fortsette, adaptere, forandre og avslutte sosial samhandling alt etter hva som kreves. Barna mestrer å delta i sosiale interaksjoner som er sosialt akseptert, personlig og gjensidig adekvate for samtlige involverte, samtidig som de utfordrer og belønner (Lamer 2001:20).

Ogden (2009) referer til mange ulike forfattere og hans sammenfatning av disse er :

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden 2009:207).

Her har jeg forsøkt å gi et innblikk ulike komponentene som er essensielle i å forklare sosial kompetanse. Videre under punkt 4.3 vil jeg se nærmere på sosial kompetanse hos personer med Asperger syndrom.

4.2 Sosial kompetanse hos mennesker med Asperger syndrom

I følge Reigstad (2001) kjennetegnes Asperger syndrom av manglende forståelse av sosiale koder i sosialt samspill med andre. Barnas særtrekk er at de har manglende evne og ferdigheter til innlevelse, organisering og skaffe seg innhold i sine erfaringer (Reigstad 2001:51f). Eng (2010) hevder at de som har Asperger syndrom ikke innehar like ferdigheter og forutsetninger som funksjonsfriske har til å oppnå sosial kontakt med andre mennesker. Dette har en sammenheng med de utfordringene de har i forhold til kommunikasjon og de spesielle psykologiske forutsetningene (Engh 2010:12). Attwood (2000) sier at et barn med Asperger syndrom kan ha manglende ferdigheter til å vise glede og interesse ovenfor andre mennesker (Attwood 2000:32). På grunn av de begrensede sosiale ferdighetene, blir det sosiale samspillet og erfaringene med jevnaldrende begrenset (Engh 2010:12).

Konsekvensen av denne manglende evnen til å tolke sosiale koder kan i følge Reigstad (2001) føre til brudd på sosiale spilleregler. Personer med Asperger syndrom har vansker med å uttrykke hva de opplever som utfordrende i den sosiale situasjonen (Reigstad 2001:52). Attwood (2000) hevder at under sosial samspill med andre kan personer med Asperger syndrom være uaktsom når de tolker de usynlige sosiale spillereglene. Dette kan medføre at de kommer med ord og handlinger som kan virke fornærmende, uten at dette er tilsiktet. Kommentarene kan stemme overens med det de observerer, men er fortsatt upassende i forhold til de sosiale spillereglene (Attwood 2000:35).

Reigstad (2001) understreker at hverdagen til de med Asperger syndrom er ofte preget av tapsopplevelser, de har problemer med å sette grenser og kan bli forvirret. Konsekvensene kan være at de får problemer med å skape sosiale relasjoner til andre (Reigstad 2001:51). Attwood (2000) sier at i sosial lek med andre barn kan barn med Asperger syndrom holde seg utenfor, dette skyldes ikke manglende evner til å delta, men et ønske om å ha kontroll over situasjonen (Attwood 2000:33). Engh (2010) sier videre at på grunn av manglende forståelse for den sosiale konteksten har de vanskeligheter med å delta i spontan sosial interaksjon, for eksempel i lek med jevnaldrende (Engh 2010:12).

I følge Statped (2013) tolker barn med denne diagnosen sine tilbakemeldinger og omgivelser konkret, noe som kan ha veldig stor påvirkning på barnas samspill sosialt og

forståelsen rundt de sosiale begivenhetene. Det blir hevdet at personer med Asperger syndrom har manglende empati grunnet sine sosiale vansker, andre beskriver det som en forståelsesvanske. Det er viktig å merke seg at når eleven med Asperger syndrom blir forklart slik at de forstår, så vil de kunne utrykke empati på samme nivå som funksjonsfriske. Et eksempel på dette kan være når noen gråter kan personen med Asperger syndrom trøste vedkommende når det forstår hvorfor dette er viktig å gjøre (Statped 2013:11).

Diagnosen oppdages ofte når barnet startet i barnehage eller skole. Grunnen til at diagnosen ikke blir oppdaget tidligere er fordi at når barnet er i småbarnsalderen kan det ha en tilsynelatende ”normal” utvikling med hensyn til språket. Når barna kommer i barnehagen/skole må de i større grad fungere sammen i gruppe med jevnaldrende. Dette er en overgang som er vanskelig for barna, og de manglende sosiale ferdighetene kommer lettere til syne og i det henseende fører til senere diagnostisering (Helverschou 2007:230). Barn med Asperger syndrom har vanskeligheter med å tilegne seg kunnskap om sosial kompetanse i naturlige kontekster. For disse elevene er det som oftest nesten umulig å få dette til. Men det kan på sikt være et hensiktsmessig og langsiktig mål om at de skal lære seg å beherske sosiale ferdigheter i naturlige sosiale kontekster (Statped 2013:11).

Generalisering er en utfordring for elever med Asperger syndrom siden de har problemer med å ta med seg erfaringene fra en lært situasjon over i en ny situasjon. De greier derimot til en viss grad å anvende forståelsen i situasjoner som er lik den opprinnelige lærings situasjon. Det bør være fokus på læring av sosiale ferdigheter og ikke den dypere sosiale forståelsen rundt situasjonen (Martinsen m.fl.2006:206). *”Å redusere generaliseringsproblemene er et hovedformål med prinsippet om å gi sosial opplæring i mest mulig realistiske situasjoner”* (Martinsen m.fl.2006:207).

Det er også tilfeller blant de med Asperger syndrom at ikke alle har samme behovet for å bli sosialisert, siden de ikke ser hensikten med sosialiseringen. Årsaken til dette kan være at de fort blir slitne og kan ha behov for en pause for å ta seg inn igjen. Her må man vurdere hvor mye man skal trene på den sosiale kompetansen (Bingham 2010:156).

4.3 Generelt om tilrettelegging i skolen

I denne delen vil jeg forklare noen av de punktene som må ligge til rette for at man skal kunne få et godt skoletilbud for personer med Asperger syndrom. Jeg vil her legge vekt på hvilke hensiktsmessige tiltak som kan hjelpe og øke den sosiale forståelsen og deres sosiale kompetanse.

4.3.1 Forutsetninger for et godt skoletilbud

1. Forståelse for elevens forståelsesvansker
2. Utarbeide individuell plan
3. Utarbeide individuell opplæringsplan
4. God planlegging i forkant av undervisningen

(Martinsen.m.fl.2006:82).

I følge Helverschou m.fl.(2007) er hovedprisnippene for opplæring og tilrettelegging at elevene med Asperger syndrom skal få en bedre skolehverdag. De trenger å lære seg hvordan de skal kunne forhindre misforståelser i sosiale kontekster, utstøting, og konflikter, lære seg å sette seg inn i andres atferd og følelser. Elevene må også lære seg sosiale regler som kan hjelpe dem i sosiale situasjoner i klassen og utenfor klasserommet (Helverschou m.fl.2007:227). Ogden (2009) viser til Ogden (1995) og Gresham og Elliott (1990) som understreker at det er en forbindelse mellom skoleferdigheter og sosial kompetanse. Det vil si at når eleven utvikler sine skoleferdigheter så øker den sosiale kompetansen, det samme gjelder hvis den sosiale kompetansen utvikles, så øker også skoleferdighetene (Ogden 2009:222).

4.3.2 Lovverk

I følge Opplæringslova (1998) §1-3, har alle elever krav på individuell tilpasset opplæring. Denne opplæringen skal tilpasses de evnene og forutsetningene den enkelte eleven har. Under Opplæringslova §5-1 så kommer også rettigheter for spesialundervisning. Der står det at de som ikke får nok utbytte av ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning som er tilpasset elevens behov (Kunnskapsdepartementet 1998).

I følge Helse og omsorgstjenesteloven (2011) har personer med langvarige og kordinerte tjenester rett til å få utarbeidet en individuell plan etter § 7-1 (Helse-og omsorgstjenesteloven 2011). Bingham (2010) sier at: *”Diagnosen Asperger syndrom indikerer varig funksjonssvikt; noe som blant annet gir personer med Asperger rett til en individuell plan (IP), som beskriver målsettingen for (de individuelle) hjelpetiltakene”* (Bingham 2010:55).

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2014) skriver at: *”For de elevene som får spesialundervisning, skal det utarbeides individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål og innholdet i opplæringen, hvordan den skal drives og organiseres”* (Foreldreutvalget for grunnopplæringen 2014). Den individuelle opplæringsplanen kommer inn under individuell plan, men disse to bør samkjøres med tanke på de langsiktige læringsmålene som vil være viktig å ta hensyn til i lengre perspektiv.

4.3.3 Betydningen av undervisningspersonalet

Helverschou m.fl.(2007) hevder at det mest hensiktsmessige for at barn og unge med Asperger syndrom skal kunne få en god sosial interaksjon med jevnaldrende er at de er omgås personer som har innsikt og skjønner de spesielle forståelsesvanskene som karakteriserer diagnosen. Dette er viktig slik at personene de omgås kan komme misforståelser i forkjøpet og veilede og tolke barnet med Asperger syndrom inn på sosialt godkjente løsninger (Helverschou 2007:249). Engh (2010) sier at det er viktig at voksenpersoner og fagfolk som omgås barn med Asperger syndrom har forståelse for barnas nedsatte ferdigheter til å sette seg inn i andres følelser og tanker (Engh 2010:13).

I følge Engh (2010) er det viktig at de som arbeider med barn med Asperger syndrom har den nødvendige kompetansen og forståelsen for barnas spesielle væremåte. Spesielt undervisningspersonale som lærere, pedagoger og assistenter må sette seg inn i og forstå hva det innebærer å ha ferdigheter og evner som er nedsatt med tanke på å forstå andres følelser. Gjennom denne kompetansen vil de lettere forstå og kunne hjelpe barna i skolehverdagen (Engh 2010:13). Martinsen m.fl.(2006) hevder at elever med Asperger syndrom i utgangspunktet kan gjøre det bra på skolen. Men for at de skal oppleve mestring

på skolen er de avhengige av at didaktikken og undervisningen er tilpasset deres individuelle behov. Det må være et mål for at de fleste elever med Asperger syndrom å følge den ordinære undervisningen og få vanlige vitnemål (Martinsen m.fl.2006:148ff).

I følge Helverschou m.fl.(2007) har barn med Asperger syndrom større utfordringer med å lære seg sosiale ferdigheter enn hva andre barn har. Derfor vil disse barna trenge spesiell opplæring på området og i den sammenheng vil det være behov for gode opplæringsmål og tiltak. Det er viktig å ta hensyn til livsløpsperspektivet på kort og lang sikt under planlegging av opplæring og tiltak, slik at det som læres er funksjonelt og viktig (Helverschou m.fl.2007:248). Eksempel på hjelpemiddel for å lære seg hvordan man responderer i sosiale sammenhenger kalles *scripts*. Elever med Asperger syndrom kan ha god bruk av å kunne scripts, siden de kan dra nytte av regler for hvordan de skal opptre sosialt korrekt. Ved å bruke scripts lærer de seg spesifikt hvordan de bør oppføre seg i spesifikke situasjoner (Bingham 2010:153)

Oslo universitetssykehus (2010) referer til Martinsen m.fl.(2006) som sier at en annen viktig del av tilretteleggingen i skolen for elever med Asperger syndrom er at skoletiltakene har fokus på sosial mestring med tanke på overgangen til livet som voksen. For å få dette til er det anbefalt at barnets individuelle opplæringsplan har samme fokus på langsiktige mål som de som er omtalt i den individuelle planen (Oslo Universitetssykehus 2010:26). For å imøtekomme elevens sosiale fungering, må en ta høyde for at eleven kan trenge litt tid for seg selv, samtidig som at eleven blir gitt anledning til å leke og samhandle med de andre elevene i noen av friminuttene (Engh 2010:70ff) I følge Martinsen m.fl.(2006) er det viktig at elevene med Asperger syndrom kan være med på aktiviteter med andre barn på egne forutsetninger. Her er det viktig at man velger aktiviteter som er spennende for barnet med Asperger syndrom og at de blir gjort kjent med reglene og hva aktiviteten går ut på. Her er det viktig at eleven har en egen rolle, der det er ønskelig at rollen kan gi økt status for eleven. Dette er ønskelig, men ikke en nødvendighet (Martinsen m.fl.2006:187f).

4.3.4 Struktur og forutsigbarhet

For elever med Asperger syndrom vil tilretteleggningen i skoletilbudet være avhengig av forutsigbarhet og struktur. I følge Reigstad (2001) er det viktig at de som arbeider med elever med Asperger syndrom legger til rette for forutsigbare og trygge situasjoner. For å få til en god tilrettelegging er det viktig at skolehverdagen er strukturert og planlagt ut i fra den enkelte elevs behov (Reigstad 2001:52). Bingham (2010) sier at for å oppnå trygghet og økt mestring vil elever med Asperger ha behov for oversikt over skolehverdagen (Bingham 2010:159).

4.3.5 Motivasjon og mestring

De som arbeider sammen med elever med Asperger syndrom må ha fokus på motivasjon og mestring generelt, men også knytte den opp mot den tilrettelagte undervisningen. Eknes og Løkke (2009) hevder at når personen gjør aktiviteter på bakgrunn av interesser for selve aktiviteten, og denne er i seg selv belønning nok så snakker han om indre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjonsfaktorer som eleven erverver seg gjennom å oppnå et gode utenfor selve aktiviteten (Eknes og Løkke 2009:88).

Selve fokuset på motivasjon og mestring for elever med Asperger har flere fordeler gjennom skolehverdagen og elevens fremtidige utvikling. Helgeland (2008) viser til Bekkhus (2008) som understøtter at mestring er en viktig del av en positiv utvikling, og det er en sentral del av arbeidet for å holde motivasjonen og interessen i hevd blant elevene. De viktigste formålene med motivasjon og mestring er å skape et positivt selv bilde som forbedrer hverdagen til elevene og skaper et robust psykososialt miljø (Helgeland 2008:147).

Reigstad (2003) sier at personer med Asperger syndrom kan ha vanskeligheter med å forstå hvorfor de må lære seg nye ting. Dette skyldes at de har manglende motivasjon og indre drivkraft som jevnaldrende barn har. For å hjelpe disse elevene med å få motivasjon til å utføre oppgaver i skolesammenheng kan belønning være en god forsterker (Reigstad 2003:23). Hva som vil være en god belønning må kartlegges i samarbeid med eleven selv.

For elever med Asperger kan det være lurt å dra nytte av særinteressene med tanke på motivasjon og mestring. Attwood (2000) sier at en mulig strategi kan være å benytte denne særinteressen inn mot aktiviteter som eleven i utgangspunktet ikke greier å motivere seg for. Dette kan brukes som et verktøy for øke motivasjonen for forestående oppgaver (Attwood 2000:109).

4.4 Utvalgte metoder

I undervisningen med personer med Asperger syndrom er det en rekke metoder som blir benyttet for å øke den sosiale kompetansen. Eksempler på kjente metoder er sosiale historier, KAT-kassen, ART og TEACCH. Jeg har valgt å fokusere på et utvalg av disse, med hovedvekt på sosiale historier og ART.

4.4.1 Sosiale historier

I følge Nyheim m.fl.(2013) ble sosiale historier utviklet som metode for å hjelpe barn og ungdommer innenfor autismespekteret. Metoden skulle hjelpe dem med å få en større forståelse av sosiale situasjoner og hvordan man skulle håndtere disse (Nyheim m.fl.2013:3). Carol Gray utviklet metoden og beskrev en sosial historie som:

... en kort fortelling som ut fra noen spesielle retningslinjer beskriver en person, en ferdighet, en begivenhet eller en sosial situasjon på en objektiv måte, Målet med historien er å dele relevant informasjon med andre, slik at de også kan nyttiggjøre seg denne informasjonen (Nyheim m.fl.2013:10).

Nyheim m.fl.(2013) viser til More (2008) som sier at:

Når man planlegger sosiale historier for denne gruppen, kan man for å fange barnets oppmerksomhet og innlemme dets interesser og preferanser. Det kan dreie seg å bruke digital teknologi og skape et multimedieforum, som synes å tiltale mange med AST (Nyheim 2013:30).

Kaland (2014) konkretiserer hvor viktig det er at de ulike sosiale historiene blir tilpasset hvert enkelt individ, både i forhold til problemområde og vanskelighetsgrad. Informasjonen som skal anvendes må ta utgangspunkt i personens erfaring, ferdigheter og utfordringer, og utarbeides på en slik måte at individet selv kan benytte den sosiale historien. Informasjonen må innhentes gjennom observasjon og samtale med involverte personer, og man må her kunne kartlegge hva som skjer både i og rundt situasjonen. Den sosiale historien skal si noe om en sosial situasjon der de autistiske trekkene forekommer, og si noe om hvilke ferdigheter personen mangler eller har i liten grad (Kaland 2014:24). Nyheim m.fl.(2013) konkretiserer at: ”Barnet bør oppleve seg selv som midtpunktet i fortellingen” (Nyheim m.fl.2013:64). Det vil si at det er elevens historie og det skal være et hjelpemiddel for eleven. Kaland (2014) refererer til Gray og Garard (1993) som sier at historiene kan være et nyttig verktøy for å håndtere nye og ukjente omgivelser, hendelser og styrke trygghetsfølelsen i sosiale sammenhenger. Metoden kan også bidra til at barn med Asperger syndrom blir mer inkludert og integrert inn i vanlige klasser. Ved små justeringer i innholdet historiene kan man anvende dem i andre former for sosiale situasjoner (Kaland 2014:24).

Nyheim m.fl.(2013) skriver at sosiale historier er enkle å anvende og det trengs lite ressurser, men det kan likevel være krevende å skrive en god sosial historie. Innhenting av data og informasjon er av like viktig karakter som utarbeidelsen av historien. Under forberedelsene til den sosiale historien burde man sette seg noen mål for hva en ønsker å oppnå. Nyheim m.fl.(2013) viser til Gray (2004) og Howley og Arnold (2005) som sier at en alltid burde starte med en sosial historie på et område som barnet mest sannsynlig vil kunne mestre å fremstille ønsket atferd. De sier også at en burde førebua barna på eventuelle fremtidige situasjoner (Nyheim m.fl.2013:58f).

I følge Nyheim m.fl.(2013) skal historiene være korte og presise, og de skal si noe om hvor og når en aktivitet skal gjennomføres, hvem som skal delta, hva som skal foregå og hvorfor aktiviteten skal gjennomføres. Den kan også si noe om abstrakte og kompliserte begreper, andre sine følelser, ønsker og meninger, men også beskrive situasjoner som kan føre til frykt, usikkerhet og angst (Nyheim m.fl.2013:56).

”En sosial historie består av beskrivende, direktive, perspektiverende og bekreftende setninger samt partielle og kooperative setninger. I noen tilfeller brukes også

kontrollsetninger” (Nyheim m.fl.2013:60f). Beskrivende setninger gir innsikt i hva personen gjør og hvorfor de handler som de gjør ut i fra situasjonen som er beskrevet. Eksempel på dette er: ”Jeg heter Per. Jeg går på Hellesylt skole. Jeg går i en liten klasse med 6 elever. Læreren min heter Hilde Mathisen” Direktive setninger forklarer hva man burde gjøre i en konkret sosial kontekst og hvordan man bør handle for å mestre den. Viktig for disse direkte setningene er de har ordene vil eller kan. Eksempel på denne type setning kan være: ” *Jeg kan høre at det ringer i skoleklokken. Da vil jeg snu meg mot døren og gå. Jeg vil vente der til læreren kommer*”. Perspektiverende setninger beskriver barnets holdninger, motivasjon og tanker. Setningene brukes mest til å beskrive følelseslivet til andre, og i mindre grad hos barnet med Asperger. Den forklarer hvorfor personer repliserer som de gjør. Eksempel på en slik setning kan være: ” *Læreren vil bli glad når han ser at vi er tilstede i klasserommet (følelser). Læreren min kjenner meg godt (kunnskap, tanker)*”. Bekreftende setninger viser til meningen bak et tidligere utsagn, som beskriver en vanlig oppfattelse eller verdi i en gitt kultur. De kan også brukes til henviser til sosiale regler eller loververk. Etter den bekræftende setningen kommer gjerne perspektiverende, eller direkte setninger. Den sosiale historien blir mer avslappet og barnet kan bli beroliget av dette. Eksempel på bekræftende setninger: ” *Det er i orden*”, ” *Det er vanlig*”, ” *Det er viktig*”, ” *Dette er til stor hjelp*” (Nyheim m.fl.2013:61f).

Partielle setninger lar barnet få mulighet til å fylle ut en setning i historien selv, hvis det er flere personer som jobber sammen med barnet. Eksempel: ” *Når jeg regner feil på mattestykket kan ... hjelpe meg å rette feilen*”. Kooperative setninger presiserer hvordan personer vil hjelpe barnet, og hvordan det kan få barnet til å mestre spesifikke situasjoner. Eksempel på setning: ” *Pappa vil vise meg en brosjyre med bilder dit vi skal på fisketur*”. Kontroll setninger er med på å kontrollere at barnet har forstått hva den sosiale historien inneholder. Den blir brukt slik at barnet selv kan tilføye egne tanker inn i historien på bakgrunn av tidligere erfaringer (Nyheim m.fl.2013:62).

Sosiale historier er en metode som er med på å trene opp ferdighetene med og mentalisere, det betyr det og kunne ta andres perspektiv i forhold til å forstå andres tanker (Engh 2010:15).

4.4.2 ART – Agression Replacement Training

ART er først og fremst rettet inn mot personer med omfattende atferdsvansker, metoden blir også brukt innen skoleverket som tiltak som skal virke primærforebyggende (Gundersen og Moynahan 2006:207). For å få fullt utbytte av ART vil det være behov for utdannede ART trenere.

ART er sammenfattet av tre deler og disse er sosial trening, sinnekontroll, trening i moralsk resonnering. Jeg velger å avgrense meg til den delen av ART- programmet som omhandler sosial ferdighetstrening, grunnen til dette er at jeg i min oppgave har fokus på hvordan elever med Asperger syndrom kan lære seg sosial kompetanse. Hvordan sosialferdighets trening gjennom bruk av ART kan fremme læringen av sosial kompetanse hos denne elevgruppen.

Ogden (2009) sier at ART teoretisk sett er bygget opp rundt sosial læringsteori og formodningen om at læringen til elevene foregår via modellering og sosial forsterking. Når elevene ser at den ønskede atferden fører til positive sosiale resultater, så er det økte muligheter for at elevene vil anvende den sosiale atferden (Ogden 2009:247).

Gundersen og Moynahan (2006) viser til Argyle (1967) og Holin (2004) som sier at den originale metoden for sosial ferdighetstrening består av elementene sosial persepsjon, sosial kognisjon, og sosial utøvelse. *Sosial persepsjon* blir benyttet for å forklare en persons evner til å få og ta imot verbale og ikke-verbale signaler. Denne ferdigheten er av avgjørende betydning for all sosial samhandling. *Sosial kognisjon* går ut på å finne frem til forskjellige valgalternativer og komme frem til en adekvat respons når den sosialt samhandlende partnerens signaler er tolket. *Sosial utøvelse* beskriver forståelsen og evnen til å bruke adekvate sosiale ferdigheter i bestemte kontekster (Gundersen og Moynahan 2006:210ff).

Ogden (2009) forklarer skillstreaming også kalt sosialferdighetstrening på denne måten: ”Skillstreaming består av fire deler; modellering, rollespill, tilbakemelding, og trening for overføring av læring” (Ogden 2009:247). Gundersen og Moynahan (2006) sier at det å trene på sosialferdighetstrening gir gode resultater, siden opplæringen er med på å gjøre at personene blir dyktigere i å bruke sosial persepsjon, sosial kognisjon og sosial utøvelse.

Den sosiale ferdighetstreningen innenfor ART er bygget opp på følgende måte: Deltagerne jobber sammen i gruppe, alle i gruppen skal trene på ferdigheten. Dette innebærer at alle deltagerne skal ha rollen som hovedaktør, den som skal trene på den aktuelle ferdigheten. De andre gruppemedlemmene blir da plukket ut som medaktører der elevene rollespiller sammen med personen de har som samhandlingspartner (Gundersen og Moynahan 2006:212ff).

Når det gjelder sosial ferdighetstrening så er den delt inn i en indre og ytre struktur. Ferdigheten som skal gjennomgås er den indre strukturen, mens leksjonsplanen for treingsøkten er den ytre strukturen. Den sosiale ferdighetstreningen består av ni punkter. 1. Definere ferdigheten, 2. Demonstrere ferdigheten, 3. Diskutere behovet for ferdigheten, 4. Velge hovedaktører og medaktør(er), 5. Planlegge rollespill, 6. Gjennomføre rollespillet, 7. Tilbakemeldingsrunde, 8. Hjemmeoppgave, og 9. Valg av ny hovedaktør. Disse ni punktene danner grunnlaget for ART- økten der man trener på sosial ferdighetstrening. Et annet viktig hjelpemiddel er det som kalles "Bubbletalk" eller "boblesnakk". Her stopper deltagerne spillet og forklarer hva de tenker å gjøre og hvilke avgjørelser de har bestemt seg for. Dette hjelpemiddelet gir en form for trening i verbalisering i både sosial persepsjon og sosial kognisjon, før det gjennomfører den sosiale utøvelsen. Det som er positivt med denne typen boblesnakk er at deltakerne kan gå ut av rollen sin å spørre de andre deltagerne om hensiktsmessige handlingsalternativer (Gundersen m.fl.2006:20).

Det er også viktig at rollespillet har forskjellige løsninger på hvordan de kan løse utfordringer de møter på i hverdagen. Her vil det være avgjørende å få til en generalisering av ferdighetene som det øves på. På denne måten vil ferdighetene bli anvendbare og hensiktsmessige for deltagerne. Uavhengig av hvordan den enkelte deltager gjennomfører treingsøkten, er det viktig med en positiv avslutning på økten for å holde motivasjonen oppe. Tilbakemeldinger er en viktig del av treningsopplegget rundt ART (Moynahan m.fl.2008:35ff).

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte mine teoretiske funn opp i mot min problemstilling. Her vil jeg trekke inn teori fra teoridelen sammen med mine egne refleksjoner som kan hjelpe med å svare på problemstillingen min.

Problemstilling: *"Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse hos elever med Asperger syndrom i grunnskolen?"*.

I litteraturgjennomgangen har jeg fått større kjennskap og innsikt i hvor viktig rolle skolen har for å tilrettelegge for økt sosial kompetanse hos elever med Asperger syndrom. Det er viktig at de tar utgangspunkt i diagnosespesifikke og individuelle behov når de skal tilrettelegge tilbudet for den enkelte elev.

5.1 Sosial kompetanse og Asperger syndrom

I litteraturgjennomgangen fant jeg ut at sosial kompetanse er et begrep med mange ulike definisjoner og er en av hovedutfordringene til personer med Asperger syndrom. Gundersen og Moynahan (2006) henviser til Schlundt og McFall (1985) som sier at sosial kompetanse ikke er en enkelt hendelse, men en rekke av relasjonelle ferdigheter som tilpasses ulike situasjoner (Gundersen og Moynahan 2006). Jeg mener at det er her elevene med Asperger syndrom møter utfordringer med å bruke relasjonelle ferdigheter i sosial samhandling med andre. Med dette mener jeg at det er viktig å ha kjennskap til at de med Asperger syndrom ikke har samme oppfattelse og forståelse for reglene i sosialt samspill med andre, både hvordan man skal ta kontakt og eventuelt føre en samtale eller samarbeide med andre. Dette er også noen Tellevik m.fl.(2007) konkretiserer når han skriver om forståelsesvanskene til de med Asperger syndrom. Deres manglende samhandlingsferdigheter gjør at de trenger å få økt denne kompetansen.

Som vist i teoridelen påpeker Martinsen m.fl.(2006) at elever med Asperger syndrom har vansker med generalisering i sosiale situasjoner. Slik jeg ser det er generalisering en av kjerneutfordringene til disse elevene. Derfor mener jeg det er viktig at man setter fokus på å lære å generalisere, slik at de kan dra nytte av lærte erfaringer i nye situasjoner. Dette er

noe sosiale historier og ART kan fokusere på i sine treningsopplegg. Det er også viktig å få frem at personer med Asperger syndrom har vansker med verbal og nonverbal kommunikasjon, og de sosiale kodene. Dette understøtter Engh (2010) som sier at de med Asperger syndrom verken har de samme ferdighetene eller forutsetningene som funksjonsfriske mennesker har til sosial samhandling (Engh 2010). Jeg tror at den samlende effekten av disse utfordringene kan gjøre det sosiale samspillet og tilpassningen sammen med medelever vanskeligere. Min oppfattelse er at dette kan føre til tapsopplevelser for disse elevene, noe Reigstad (2001) også påpeker. Tapsopplevelsene for elever med Asperger syndrom kan eksempelvis være at de føler manglende inkludering i klassen, og fraværende opplevelse av å tilhøre fellesskapet. Derfor er det viktig å ha fokus på sosial trening for gjøre denne tapsopplevelsen mindre.

Elever med Asperger syndrom kan oppleves som egosentriske i følge Martinsen m.fl.(2006) siden de i sosial situasjoner kan ha upassende innlegg om sine særinteresser. Dette blir av Tellevik m.fl.(2007) beskrevet som forståelsesvansker. Jeg tror det er viktig å merke seg at når de snakker om disse interessene er det et område de er trygge på, siden de har stor kunnskap om emnet. I samtale om ukjente emner kan atferden deres virke avvikende og uempatisk. Dette kan ha sammenheng med at de føler seg utrygge i situasjonen. Tellevik m.fl. (2007) sier at dette må sees i sammenheng med elevenes filteringsproblemer. I følge Statped (2013) kan elever med Asperger syndrom forstå empati dersom dette blir forklart. Dette påpeker også Bingham (2010) som sier at de kan ha stor medfølelse til andre så lenge de blir forklart når andre ikke har det bra (Bingham 2010). Mine tanker rundt Asperger syndrom og empati er at vi som undervisningspersonell må ha forståelse for at disse elevene kan trenge opplæring for å benytte empati ovenfor andre, et eksempel på hjelpemiddel for å lære dette kan være sosiale scripts. Grunnen er at scriptene kan være til hjelp for eleven å opptre empatisk korrekt der det er hensiktsmessig.

5.2 Tilrettelegging i skolen

5.2.1 Lovverk

Bingham (2010) sier at personer med Asperger syndrom har en varig funksjonssvikt og i kraft av dette vil de ha rett på individuell plan (Bingham 2010). Slik jeg oppfatter det vil det være hensiktsmessig med et tilrettelagt skoletilbud for å sikre at de får best mulig

opplæring, siden de ikke har samme forutsetningene som funksjonsfriske elever. I følge Opplæringslova (1998) § 5-1 har elever som ikke kan nyttiggjøre seg ordinær undervisning krav på spesialundervisning. Mine tanker er at det vil være hensiktsmessig å utarbeide en individuell opplæringsplan, og her bør elevens behov være tilstrekkelig kartlagt. Dette blir også støttet av foreldreutvalget for grunnopplæring (2014). De langsiktige målene mener jeg bør ivaretas gjennom IP og IOP, slik at man får en god forvaltning av tjenestene. Her bør målene være i tråd med elevens behov for opplæring i sosial kompetanse.

5.2.2 Betydningen av undervisningspersonalet

I følge Helverschou m.fl.(2007) bør voksenpersonene inneha kunnskap om forståelsesvanskene vedrørende diagnosen. Dette for å veilede barnet inn på sosialt aksepterte handlingsalternativ i samspill med jevnaldrende og for å komme misforståelser i forkjøpet (Helverschou m.fl.2007). Jeg opplever undervisningspersonalet som en viktig ressurs for eleven, spesielt under kartleggingen av sosial kompetanse. Læreren, assistenten eller pedagogen som tilrettelegger og samhandler med eleven bør å ha den nødvendige innsikten med tanke på utfordringene elevene kan møte på i skolehverdagen. Engh (2010) påpeker at det er nødvendig med kompetanse om barnas nedsatte ferdigheter og væremåte (Engh 2010). Jeg tenker at undervisningspersonalets kunnskap og kompetanse er avgjørende for å forstå barnet. Dette vil gjøre tilretteleggingen av undervisningen mer tilpasset barnets individuelle væremåte og diagnostiske særtrekk. Dette blir også påpekt av Martinsen m.fl.(2006) som sier at for at eleven skal oppleve mestring er de avhengig av didaktikken og at undervisningen er tilpasset barnets individuelle behov (Martinsen m.fl.2006). Konsekvensen av manglende kunnskap hos personalet mener jeg kan føre til at den individuelle tilretteleggingen blir dårligere. Derfor er det viktig å sette fokus på å øke kompetansen om diagnosen og om individuell tilpasset opplæring.

5.2.3 Motivasjon og mestring

Under tilrettelegging bør det også settes fokus på motivasjon og mestring i forbindelse av opplæring av sosial kompetanse. Helgeland (2008) viser til Bekkhus (2008) som forklarer at mestring er en viktig del av en positiv utvikling, og er en sentral del av arbeidet for å opprettholde motivasjonen og interessen hos elevene (Helgeland 2008). Jeg mener at

mestring og motivasjon er viktige faktorer som man må ta hensyn til under tilretteleggingen av sosial kompetanse. En av grunnene til at det er viktig med fokus på motivasjon og mestring er at elevene kan ha problemer med å ha forståelse for hvorfor de skal lære seg nye ferdigheter, noe Reigstad (2003) understøtter. For enkelte elever kan forsterking og belønning virke positivt. Hva belønningen skal være mener jeg bør skje i samarbeid med eleven. Det er viktig at aktiviteten for eleven med Asperger syndrom er på barnets premisser, gjennom å gjøre dette kan man velge aktiviteter som er spennende for eleven. Dette er også noe Martinsen m.fl.(2006) påpeker. Slik jeg ser det kan særinteressene benyttes i dette arbeidet. Attwood (2000) tar også til orde for at særinteressene spiller en viktig rolle i motivasjonsarbeidet for læring av sosial kompetanse (Attwood 2000). Det er viktig å påpeke at selv om opplæring i sosial kompetanse er viktig så er det ikke alle elevene som har det samme behovet for sosialisering. Dette blir også bekreftet av Bingham (2010). Her er det viktig å inkludere eleven, tenke på de individuelle forskjellene og behovene til den enkelte før man setter i verk tiltak.

5.3 Sosiale historier og ART

5.3.1 Sosiale historier

Kaland (2014) sier noe om viktigheten av at historiene er tilpasset hver enkelt elev, både i forhold til problemområde og vanskelighetsgrad. Den sosiale historien må ta utgangspunkt i personens utfordringer, erfaringer og ferdigheter. Den må også utarbeides på en slik måte at eleven selv kan benytte seg av den sosiale historien (Kaland 2014). Gjennom dette ser jeg at det vil være nødvendig med en grundig kartlegging spesifikt inn mot atferdsrepertoaret til den enkelte elev. Gjør man dette vil man kunne få tilpasset den sosiale historien til elevens behov. Her bør man ta sikte på starte med noe eleven mest sannsynlig vil mestre. Dette blir også understøttet av Nyheim m.fl.(2013) som viser til Gray (2004) og Howley og Arnold (2005). Jeg tenker at det er viktig at man både i utarbeidelsen og anvendelsen av historiene har fokus på at eleven skal oppleve motivasjon og mestring. En måte å vedlikeholde motivasjonen under treningen med historiene kan være at man benytte særinteressene som forsterker og belønning. Det som jeg mener vil være viktig er god planlegging og forutsigbarhet i treningsøktene med sosial historie slik at

eleven opplever et eierskap til historien. Attwood (2000) bekrefter også dette som en viktig strategi for å hjelpe eleven med oppgaver som eleven sliter med å motivere seg til.

Nyheim m.fl.(2013) sier at man bruker beskrivende, direktive, perspektiverende, og bekreftende setninger, samt partielle og kooperative setninger, av og til bruker man også kontroll setninger (Nyheim m.fl.2013). Slik jeg oppfatter det vil setningene som benyttes ta utgangspunkt i den tidligere kartleggingen som nevnt over. Setningene er en vesentlig del av den sosiale historien og vil gjenspeile de ferdigheter og utfordringsområder eleven trenger å øve på. Her tenker jeg det er viktig å tenke både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. For eksempel hvilke ferdigheter som er betydningsfulle her og nå, men også i fremtiden. Kaland (2014) henviser til Gray og Garrard (1993) som sier at historiene har positiv effekt på elevens opplevelse av nye og ukjente omgivelser og styrker trygghetsfølelsen (Kaland 2014). Mine tanker rundt det Kaland (2014) sier, er at denne metoden kan bidra til fokus på generalisering av ferdigheter som læres, og gjennom små justeringer kan historiene benyttes i et mangfold av sosiale situasjoner.

5.3.2 ART

Helsedirektoratet (2014) viser til forskning som understreker at med små justeringer kan metoden ha gode resultater ovenfor personer med Asperger syndrom. I min gjennomgang av litteraturen kommer det frem at ART som metode kan ha en gunstig effekt på flere områder, men spesielt opp mot sosial trening for personer med Asperger syndrom. Videre sier Ogden (2009) at treningen foregår gjennom modellering og sosial forsterking, og når eleven ser at de får positive resultater, øker mulighetene for at elevene vil anvende den sosiale atferden (Ogden 2009). Jeg tenker at når eleven opplever positiv mestring gjennom ART- treningene kan det være med på å forebygge generaliseringsproblemene til elevene med Asperger syndrom. Dette blir støttet av Martinsen m.fl.(2006) som sier at hovedformålet med sosial opplæring er å redusere generaliseringsproblemene ved å gi opplæring i mest mulig realistiske situasjoner (Martinsen m.fl.2006). Jeg har en forståelse av at modellering er en sentral del av ART, og bidrar slik jeg ser det til å støtte opp under denne positive effekten av treningen. Slik jeg ser det er skolen en trygg arena for elevene, der treningen er tilrettelagt og tilpasset behovene deres, samtidig som at de får trent på ulike utfordringer i trygge omgivelser. Moynahan m.fl.(2008) at rollespillet har forskjellige

løsninger på utfordringene elevene møter i hverdagen og at man her får øvd på generalisering av ferdighetene (Moynahan 2008). Det positive er at denne treningen retter seg spesifikt inn mot en av kjerneutfordringene til personer med Asperger syndrom.

Gjennom ART vil elevene med Asperger syndrom oppleve et trygt og forutsigbar miljø, der rammene er trygge, og de blir kjent med treningsrutinene. Rollespill som metode bruker også ”boblesnakk” som hjelper eleven å trene på hensiktsmessige handlingsalternativer. Gundersen m.fl.(2006) forklarer ”boblesnakk” som en øvelse der rollespillet stoppes, aktøren forklarer hva de tenker og hva man har bestemt seg for (Gundersen m.fl.2006). Det jeg mener er positivt med dette hjelpemidlet er at de kan be hverandre om hjelp til alternative handlingsalternativer. Her tenker jeg det er viktig at man tar hensyn til Asperger syndrom elevens forutsetninger for å kunne ta imot tilakemeldingene på en god måte. Tellevik m.fl.(2007) konkretiserer at personer med diagnosen har utfordringer i forhold til samtidighet konversasjon og turtaking, og utfordringer i gruppesamtaler (Tellevik m.fl.2007).

Personlig mener jeg at det må tas hensyn til elevens forutsetninger når man skal tilrettelegge ART treningen, noe også Helsedirektoratet (2014) understøtter. Videre har jeg en oppfatning av at ART er en god arena også på observasjon for de med Asperger syndrom, siden de får observere hvordan de andre utøver ferdighetene man trener på. Dette er en av fordelene med rollespill som modellering. Engh (2010) påpeker at Asperger syndrom elevene har nytt av å observere andre elevers sosiale omgang med hverandre (Engh 2010). Mitt perspektiv er at dette kan sees i en direkte sammenheng med rollespillet og hvordan metoden har overføringsverdi for eleven inn mot realistiske situasjoner, eksempelvis i klasserommet. Fordelen jeg ser er som tidligere nevnt den trygge rammen og miljøet ART representerer. Dette kan også være med på øke effekten av treningsøktene, samtidig som det kan gjøre generaliseringsproblemene mindre uttalte enn de ellers ville vært uten denne formen for sosialferdighetstrening.

5.3.3 Fordeler og ulemper med sosiale historier og ART

Ser man på sosial historie og ART opp mot hverandre så har begge formål om å øke den sosiale kompetanse og ferdighetene i nåværende og fremtidige sosiale situasjoner. Sosial

historie har som fordel at den krever lite ressurser og er lette å anvende. På den andre siden kan historiene være krevende å skrive med tanke på den omfattende informasjonen, kartleggingen og tiden til å skrive den, Nyheim m.fl.(2013) understøtter. Som tidligere nevnt kan den sosiale historien være et nyttig verktøy for å håndtere nye omgivelser og hendelser. Denne metoden kan slik jeg ser det være med å styrke trygghetsfølelsen i sosial sammenheng for eleven og bedre inkluderingen i klassen.

Min oppfatning av ART er at metoden er både systematisk og strukturert i utgangspunktet. Dette kan skape gode muligheter for at eleven drar nytte av treningen. Allikevel forutsetter dette at man tilrettelegger treningen slik at elevens forståelsesvansker i sosiale sammenhenger blir innlemmet i treningen, for eksempel når man benytter hjelpemiddelet ”boblesnakk” og tilbakemeldinger fra medaktører. Jeg tenker at det vil være av viktig karakter at man i tilretteleggingen av ART tilpasser treningen for eleven med tanke på de diagnostiske særtrekkene. En annen positiv side ved ART er at den kan oppleves som trygge og forutsigbare treningssituasjon. Reigstad (2003) sier også at elever med Asperger syndrom har behov for trygge og forutsigbare situasjoner. Ulempene med metoden er at man er avhengig av at instruktørene har utdanning og kursing, dersom man ikke har dette vil det bli vanskelig å gjennomføre ART på en god måte. Samtidig vil jeg påpeke at det kan være utfordrende å tilrettelegge for ART øktene, hvis man mangler kunnskap om de diagnostiske særtrekkene ved Asperger syndrom. Grunnen til dette kan være at de ”små justeringene” med tanke på treningsøktene blir skadelidende. Derfor er det viktig med kompetanse om både Asperger syndrom og ART for å best mulig kunne tilrettelegge og anvende metoden for læring av sosial kompetanse hos disse elevene. Tilslutt vil jeg nevne at ART må være på et nivå som eleven med Asperger syndrom mestrer, og det er viktig at øktene ikke er for vanskelig med tanke på ferdighetsnivået.

5.3.4 Oppsummering

Det er vanskelig å konkludere med hvilken metode som er den ”beste” når man diskuterer sosiale historier og ART. Siden Asperger syndrom har sine spesielle diagnostiske særtrekk så er alle elever ulike. Men begge metodene tjener formålet med å hjelpe eleven med å øke sin sosiale kompetanse. Det vil være viktig å se på hver enkelt elev, og få et individuelt tilpasset tiltak uavhengig av hva man velger. Det kan likeså vise seg at eleven trenger

andre metoder som kan være like hensiktsmessig å benytte i opplæringen av sosial kompetanse. Med andre ord er det kartleggingen i forkant av metodevalg som vil være avgjørende for hva man velger.

6.0 Avslutning

6.1 Konklusjon

Når jeg ser tilbake på oppgaven ser jeg at det blir vanskelig å være bastant i forhold til hvilken av metodene ART og sosiale historier som er den beste løsningen for å oppnå sosial kompetanse. Det jeg har funnet ut er at det vil være viktig for eleven med Asperger syndrom å få tilpasset sin opplæring etter de forutsetningene som fremgår av kartleggingen. Det er viktig å påpeke at selv om personer med denne diagnosen kan ha felles diagnostiske særtrekk, har de allikevel ulike forutsetninger som det er nødvendig å ta utgangspunkt i. Slik jeg ser det er det viktig at den sosiale treningen uavhengig om man benytter sosiale historier eller ART har fokus på viktigheten av mestring. Dette er viktig for at eleven skal bli motivert for å lære seg nye og viktige sosiale ferdigheter.

6.2 Refleksjon

Jeg har med denne oppgaven tilegnet meg større kunnskap om Asperger syndrom og hvor viktig det er for dem å lære seg sosial kompetanse. Min for forståelse og erfaring fra tidligere har vært til hjelp i løsningen av denne oppgaven. Oppgaven har gitt meg mer kunnskap om hvor kompleks diagnosen kan være og hvor omfattende de sosiale utfordringene kan være for personer med Asperger syndrom. Den kunnskapen jeg har fått er noe jeg vil ta med meg og bygge videre på som ferdig utdannet vernepleier.

7.0 Litteraturliste

Aadland (2004). *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Bingham, Jennipher C.(2010). *Aspergere fra A- og nesten til Å. Miljøterapi i forhold til voksne personer med Aspergers syndrom*. Bodø: Licentia Forlag

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

Diakonhjemmet Høgskole (2013). *Hva er ART?* Tilgjengelig fra URL:
<http://www.diakonhjemmet.no/DHS/Om-oss/Senter-for-sosial-kompetanse/Hva-er-ART>
(Lest 12.05.14)

Eknes, Jarle og Jon A. Løkke (red) (2009). *Utviklingshemming og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere (2008). *Om vernepleieryrket*. Tilgjengelig fra URL:
http://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/_Om%20vernepleieryrket_A5.pdf (Lest 26.01.14)

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2014). *Individuell opplæringsplan (IOP)*. Tilgjengelig fra URL:
<http://www.fug.no/individuell-opplaeringsplan-iop.4663492-149526.html> (Lest 18.05.14)

Gillberg, Christopher (1998). *Barn, unge og voksne med Asperger syndrom. Normale, geniale, nerder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Gundersen, Knut, Johannes Finne og Tutte Mitchell Olsen (2006). *ART. En metode for*

trening av sosial kompetanse. Rogaland: Diakonhjemmet Høgskole

Gundersen, Knut og Luke Moynahan (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Helgeland, Ingeborg Marie (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget

Helsedirektoratet (2014). *ART- trening i sosial kompetanse*. Tilgjengelig fra URL: <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Tiltak-for-utsatte-grupper/ART--trening-i-sosial-kompetanse/> (Lest 12.05.14).

Helsedirektoratet (1994). *ICD-10. Kapittel V (F00-F99) Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Tilgjengelig fra URL: <http://finnkode.kith.no/#|icd10|ICD10SysDel|2613709|flow> (Lest 17.04.14)

Helverschou, Sissel Berge, Hanne Hjelle, Terje Nærland og Kari Steindal (2007). *Sosiale problemer hos mennesker med Asperger syndrom*. I: Martinsen, Harald og Stephen Von Tetzchner (Red). *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

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

Kaland, Nils (1996). *Autisme og Aspergers 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*. Tilgjengelig fra URL: <http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/nr.%205%202012.%20Kaland.pdf> (Lest 18.05.14)

Kaland, Nils (2000). *Evnen til mentalisering ved Asperger syndrom. En studie av mentalisering, "sentral koherens" og eksekutive funksjoner*. Oslo: Norli

Kaland, Nils (Udatert). Sosiale historier som metode ved autisme og Asperger syndrom. I: *Artikkelsamling om Asperger syndrom*, s 22-27. Autismeforeningen i Norge.

Tilgjengelig fra URL:

<http://psykologi.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=75607> (Lest 04.05.14).

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Tilgjengelig fra URL:

http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 (Lest 01.05.14).

Lamer, Kari (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Linde, Sølvi og Inger Nordlund (2006). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

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 Norsk Forlag AS

Moynahan, Luke, Børge Strømgren og Knut Gundersen (2008). *Erstatt aggresjonen. Aggression replacment training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyheim, May, Kari Tangvold, Med Beghdadi og Nils Kaland (2013). *Sosiale historier som metode. Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Oslo: Kommuneforlaget AS

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

Oslo Universitetssykehus (2010). *Oppfølging av barn og unge med Asperger syndrom: Anbefalinger for god praksis i spesialisthelsetjenesten*. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.oslo-universitetssykehus.no/SiteCollectionDocuments/Om%20oss/Avdelinger/Kvinne-%20og%20barneklubben/RFM/Oppf%C3%B8lgning%20av%20barn%20og%20unge%20med%20Asperger%20syndrom.pdf> (Lest 03.05.14).

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

Reigstad, Torhild Linnea Olsen (2001). Elever med Asperger syndrom i vanlig skole. Tilrettelegging for utvikling og mestring av sosiale ferdigheter. I: *Artikkelsamling om Asperger syndrom*, s 51-53. Tilgjengelig fra URL: <http://psykologi.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=75607> (Lest 04.05.14).

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

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) (2013). *Asperger syndrom – Informasjon og tips til lærere i grunnskolen*. Tilgjengelig fra URL: http://www.statped.no/Global/1_Tema/autisme/VE_AS-Handbok_laerertips_om_elever%20med_Aasperger_syndrom%202013%2010%2004.pdf (Lest 04.05.14).

Tellevik, Jon Magne, Harald Martinsen, Terje Nærland og Stephen Von Tetzchner (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger syndrom. I: Martinsen, Harald og Stephen Von Tetzchner (Red). *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

