



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

Vernepleiaren i møte med skulen

The learning disability nurse in school – context

**Marion Fasteland**

Kandidatnummer: 210

Bachelor i vernepleie BSV5 – 300

Fakultet for helse og sosialvitenskap / Institutt for velferd og deltaking

**18.12.2019**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Abstract**

This assignment is based on the knowledge of the learning disability nurse and various needs of children and adolescents within the autism spectrum. The purpose of this assignment was to investigate how the learning disability nurse can contribute in school context, in order to improve the school day for pupils within the autism spectrum. Children with autism spectrum disorders have characteristics that challenge social interaction, communication and restraint, stereotypical and repetitive behavior. The method in this assignment is a qualitative method, with the use of interview. I conducted two interviews of learning disability nurses with experience in school with pupils in the autism spectrum, to gain experience and different points of view. Both informants and research emphasize the need for an individually adapted training program, where understanding and knowledge of diagnosis and cognitive characteristics are central.

Ord: 10518

At man, når det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest må passe på å finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en indbildning, når han mener at kunne hjælpe en anden. For i sandhed at kunne hjælpe en anden, må jeg forstå mere end han – men dog vel først og fremmest forstå det, han forstår. Når jeg ikke gør det, hjælper min mere-forståen ham slet ikke.

Røkenes & Hanssen (2012) referert til Søren Kirkegård (1859) s. 177.

# Innholdsliste

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.0 INNLEIING</b> .....                                   | <b>5</b>  |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....                           | 5         |
| 1.2 FORFORSTÅING.....  | 6         |
| 1.3 PROBLEMSTILLING .....                                    | 6         |
| 1.4 AVGRENSING OG BEGREPSAVKLARING .....                     | 7         |
| 1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA .....                              | 7         |
| <b>2.0 TEORI</b> .....                                       | <b>8</b>  |
| 2.1 AUTISMESPEKTERFORSTYRRINGAR .....                        | 8         |
| 2.2 «DEN AUTISTISKE TRIADEN» .....                           | 8         |
| 2.2.1 <i>Utfordring i sosial interaksjon</i> .....           | 9         |
| 2.2.2 <i>Mangelfull kommunikasjon og språk</i> .....         | 9         |
| 2.2.3 <i>Begrensa, stereotyp og repeterande åtferd</i> ..... | 9         |
| 2.3 UTFORDRINGA I SKULESAMANHENG .....                       | 10        |
| 2.3.1 <i>Å bli forstått</i> .....                            | 10        |
| 2.3.1 <i>Overgangen mellom barnehage/skule</i> .....         | 10        |
| 2.3.2 <i>Behov for tilrettelegging</i> .....                 | 11        |
| 2.3.3 <i>Inkludering</i> .....                               | 12        |
| 2.4 TILRETTELEGGING I SKULEN .....                           | 12        |
| 2.4.1 <i>Rett til spesialundervisning</i> .....              | 13        |
| 2.4.2 <i>Vernepleiefagleg kompetanse i skulen</i> .....      | 13        |
| <b>3.0 METODE</b> .....                                      | <b>14</b> |
| 3.1 KVALITATIV METODE .....                                  | 15        |
| 3.2 INTERVJU .....   | 15        |
| 3.2.1 <i>E- post intervju</i> .....                          | 15        |
| 3.3 FRAMGANGSMÅTE .....                                      | 16        |
| 3.4 METODEKRITIKK .....                                      | 16        |
| <b>4.0 RESULTAT</b> .....                                    | <b>17</b> |
| 4.1 AKTUELLE BEHOV HOS BARN MED ASF I SKULEN .....           | 17        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2 UTFORDRINGAR I SKULEN HOS BARN MED ASF .....    | 18        |
| 4.3 SÆRS VERNEPLEIEFAGLEG KOMPETANSE I SKULEN ..... | 19        |
| <b>5.0 DRØFTING AV RESULTAT .....</b>               | <b>20</b> |
| 5.1 BEHOV FOR TILRETTELEGGING OG BLI FORSTÅTT ..... | 20        |
| 5.2 FORUTSIGBARHEIT .....                           | 21        |
| 5.3 SOSIAL KOMPETANSE OG INKLUDERING .....          | 23        |
| 5.4 VERNEPLEIEFAGLEG KOMPETANSE I SKULEN .....      | 26        |
| <b>6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON .....</b>           | <b>29</b> |
| <b>LITTERATURLISTE.....</b>                         | <b>31</b> |
| <b>7.0 VEDLEGG .....</b>                            | <b>35</b> |
| 7.1 VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....              | 35        |
| 7.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....                  | 36        |

## 1.0 Innleiing

Barn med påvist autismespekterforstyrning har hatt ein drastisk auke dei siste åra. I 2015 var det så mange som 1 av 66 barn som blei diagnostisert med autismespekterforstyrning, i motsetning til 2002 der det kun var 1 av 152. Det vil sei at graden av elevar innan autismespekteret aukar og behovet for å sikre barn og foreldre i overgangen til skulen blir større, då det også viser også at fleirtalet går over i generell utdanning og som kanskje ikkje er utstyrt med nødvendige resursar (Fontil, Sladeczek, Gittens, Kubishyn & Habib, 2019, s. 31). Lærarar har og ein større utfordring i å inkludere barn med funksjonsnedsettingar, og får eit større ansvar i forhold til utdanning (Robertson, Camberlain & Kasari, 2003, s. 123).

Andrews er i dag klar over at han ikke var som andre sosialt, og dette skapte problemer i skolen. Han sliter imidlertid fremdeles med traumer fra skoletiden, blant annet som følge av mobbing og mangel på forståelse fra andre mennesker. I stedet for pedagogisk hjelp fikk han medikamenter, noe som bare gjorde vondt enda verre. Andrews mener for øvrig at psykiske helseproblemer hos personer med Asperger syndrom oppstår som følge av måten samfunnet møter dem på (Kaland, 2008, s. 143).

Denne historia trur eg fleire enn Andrews kjenner seg igjen i. Kvifor skal Andrews fortsatt sitte igjen med traumar frå årene i skulen? Kunne dette vert unngått om Andrews blei sett, høyrte og fekk eit tilrettelagt tilbod med støtte frå ein vernepleiar? Denne oppgåva tar utgangspunkt i vernepleiefagleg arbeid, og korleis vernepleiaren kan bidra til å betra skulekvardagen til barn innan autismespekteret. Det blir lagt særleg vekt på dei tre dimensjonane innan autismespekteret, som kjenneteiknar dei ulike undergruppene. Og ulike behov som vernepleiaren sentralt kan bidra med.

### 1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom rapporten «sosialfaglig kompetanse i skolen» (2019) kjem behovet for å auke den sosialfagleg kompetansen inn i skulen fram, på grunnlag av det psykososiale miljøet. De seinare åra har myndighetane fått auka fokus på behovet for førebygging, tidlig innsats og tverrfagleg samarbeid innan skulen (FO, 2019, s. 9).

Gjennom studiet og erfaring har eg fått mykje ny kunnskap, og gjennom miljøpraksisen hadde eg eit ønske om å utfordre kunnskapsgrunnlaget mitt ved å ha praksis i barneskulen. I praksis fekk eg gleda av å vera med fleire elevar som hadde ulike behov, blant anna personar innan

autismespekteret. Med mine observasjonar erfarte eg at assistentar som var tilsett og hadde som oppgåve å følgje opp dei elevane, uttrykte sjølv manglande kunnskap om diagnose og tilrettelegging. Dette førte ofte til misforståingar og utfordrande situasjonar som kanskje kunne ha vert handtert betre. Utfordringa i dag er å oppfylle intensjonar og rettigheitar til ein tilpassa skulesituasjon for elevar med spesielle behov. Vernepleiaren med kompetanse innan relasjon, kartlegging, leggje til rette for ulike faktorar i miljøet og med fokus på å betra livskvalitet er særskild aktuell.

## 1.2 Forforståing

Eg har jobba åtte år i bustad for personar med psykisk utviklingshemming og har god erfaring med å arbeide tett med personar innan autismespekteret. Forforståinga mi tar utgangspunkt i at kunnskap om diagnose og tilrettelegging er ein viktig faktor for å betra livskvaliteten til personar innan autismespekteret. Vernepleiaren har og kommunikasjonskompetanse som ein sentral del på studiet, som får fram viktigheita i det å forstå og å bli forstått. På grunnlag av dette meiner eg vernepleiaren er ein viktig ressurs, med tanke på å gi eit godt tilrettelagt skuletilbod for elevar innan autismespekteret. Ser også at det no i større grad blir behov for tilrettelagt skuletilbod, etter som det vises å vera ein auke med personar innan spekteret. Det kan virke som det er kravet til å fungera generelt i samfunnet og betre kunnskap på området som gjer det enklare å fange opp personar innan ulike diagnoser.

## 1.3 Problemstilling

Utgangspunktet for problemstillinga er å finne svar på eit spørsmål gjennom vitskaplege metodar (Norlund, Thronsen & Linde, 2015, s. 58). Problemstillinga er arbeidets relevans ut i frå mitt perspektiv, og blir den røde tråen gjennom oppgåva (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 152). Svaret i denne oppgåva går ut på fylgjande problemstilling:

*Korleis kan ein vernepleiar bidra til å betra skulekvardagen for elevar innan autismespekteret?*

Tema i denne oppgåva er vernepleiaren sin kompetanse i skulesamanheng. Eg har valt å fokusera på kva vernepleiaren kan bidra med, i forhold til å betra skulekvardagen til elevar innan autismespekteret. Med å betra skulekvardagen meiner eg at elevar skal kunne få kjensla av å bli inkludert i klassen, delta sosialt, meistring gjennom tilrettelegging, bli sett og høyr, fråvær frå mobbing og kjensla av god livskvalitet. Dei ulike punkta er viktige for å legge til

rette for god læring. I denne oppgåva ser eg spørsmålet frå vernepleiaren si side, på bakgrunn av omfanget på oppgåva og avgrensinga i innhentinga av informasjon. Men det blir også bidrag frå litteratur med synspunkt til personar innan autismespekteret.

#### 1.4 Avgrensing og begrepsavklaring

Oppgåva blir avgrensa til å fokusere på barn med autismespekterforstyrning i grunnskulen, og korleis vernepleiarar kan bidra for å legge til rette for ein god skulekvardag. Grunnen til at eg har valt innan autismespekteret og ikkje ein konkret diagnose innan for spekteret, er for å få fram ein felles forståing for dei ulike undergruppene. Det er variasjon i funksjonsnivå, men kjenneteikn som går igjen i dei ulike undergruppene. Når eg skulle velja fokusområde var grunnskulen eit klart val. Barneskulen er fyste møte med skulen og forskning vektlegg betydinga i tidleg intervensjon hos barn innan autismespekteret. Dette er også fyste overgangen, som legg grunnlaget for vidare læring og framtid.

**Autismespekterforstyrning:** Gjennom oppgåva blir autismespekterforstyrningar eller autismespekteret som det også blir omtalt, nemnd som ASF.

**Forutsigbar:** Både forskning, teori og informantar tok i bruk denne formuleringa og er blitt brukt gjennom oppgåva, då eg følte «føreseieleg» ikkje fekk fram samanhengen.

#### 1.5 Oppbygging av oppgåva

I den fyste delen av oppgåva, kapittel 2 som omhandla teori, går eg inn på autismespekterforstyrningar, nemnar underkategoriar og ser på felles trekk. Her vil eg få fram kravet personar innan autismespekteret har på skulegang, gjennom skulesystemet og loverk innan opplæringslova. Her får eg også fram rettigheitar personar med autismespekterforstyrningar har krav på i forhold til tilrettelegging i skulen, og vektlegg kva kunnskapsområde vernepleiaren kan bidra med i forhold til dette. I kapittel 3 tar eg føre meg intervju som metode i oppgåva, og korleis eg gjekk fram med den valde metoden. Vidare viser eg til korleis eg gjekk fram med å rekruttere informantar til intervju, arbeidet med intervjuguide og avsluttar metoden med ein oppsummering av metodekritikk. I resultat delen (kapittel 4) presenterer eg mine funn gjennom intervjuet eg har gjennomført, ved å komme med ein oppsummering og samanlikne funna opp mot kvarandre. I kapittel 5 kjem drøftinga, som er tyngda i oppgåva. Her presenterer eg resultatata frå intervjuet mine, dette skal eg drøfte



opp mot relevant teori til tema. Avslutningsvis i kapittel 6 kjem ein oppsummering og refleksjon.

## **2.0 TEORI**

### **2.1 Autismespekterforstyrningar**

ASF er ein samlebetegnelse for ulike undergrupper, som omfattar ein utviklingsforstyrring på genetisk og nevrologisk grunnlag. Dei ulike undergruppera er nedfelt i ICD-10, diagnosesystemet me bruker i Norge (Urnes, 2018, s. 273). Gjennomgripande utviklingsforstyrring (ASF) består av barneautisme, atypisk autisme, retts syndrom, annen disintegrativ forstyrring i barndommen, ein forstyrring med overaktivitet assosiert med mental retardasjon og bevegelsesstereotypier, asperger syndrom, andre gjennomgripande utviklingsforstyrningar og gjennomgripande utviklingsforstyrningar, uspesifisert (ICD-10, 2019). Barneautisme som er den mest gjennomgripande og Asperger syndrom som likna autisme, er dei mest vanlege undergruppene (Helverschou & Steindal, 2013, s. 228).

Diagnosen blir gitt på grunnlag av symptomskildring og tilstanden er medfødt som ein feilutvikling av nervesystemet. Innan autismespekteret er det individuelle skilnadar. Det som gjer det mulig å skilje mellom de ulike undergruppene er graden av autismespesifikke vanskar, språkferdigheit og evnenivå (Helverschou & Steindal, 2013, s. 230). Rundt 60 prosent har tilleggsvanskar, der ADHD, angst og depresjon er dei vanlegaste. Når tilleggsvanskar kjem til uttrykk, kan det komme gjennom skulevegring og bevisst utelukking av sosialt samspel (Urnes, 2013, s. 276).

### **2.2 «Den autistiske triaden»**

Gjennom barn sine fyste tre leveår kjem symptom på ASF fram, kognitive vanskar knytt til funksjonar til arbeidsminne, planlegging, initiativ og fleksibilitet (Helverschou & Steindal, 2013, s. 228). Dette medfører ein stor utfordring vidare i livet, men avhenger av funksjonsnivå og alder. Funksjonshemminga er ein livslag prosess, men forstyrringa kan i stor grad bli påverka av behovet for god opplæring og kontinuerlig tilrettelegging. De tre dimensjonane i autismespekteret er sentrale, blir omtalt som «den autistiske triaden» (Autismeforeningen, 2019) og består av «kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter» (ICD-10, 2019). Sjølv om det er store variasjonar i utfordringar hos barn med

ASF og ingen er lik, har forskning likevett funne kjenneteikn felles for dei ulike undergruppene (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 56).

### **2.2.1 Utfordring i sosial interaksjon**

Hos barn med autisme er mangelfull sosial forståing grunnleggande. Hos dei minste barna er utfordringa å forstå meininga med å møte blikket og vise ansiktsuttrykk for å uttrykke ønsker. Personar med autisme har vanskar med å tilpasse seg andre og har ikkje oppfatninga av at det er nødvendig å dele interesser med andre, det gjeld både kjensler og vennskap. Vanskar fører til at dei trekk seg ut av det sosiale fellesskapet, unngår misforståing og frustrasjon som ofte følg med på grunn av manglande evne til å regulere sin åtferd i ulike situasjonar (Helverschou og Steindal, 2013, s. 229). Vanskar med å oppfatte det sosiale samspelet, kjem fram gjennom mangelfull forståing av sosiale reglar, normer og konvensjonar (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006, s. 21).

### **2.2.2 Mangelfull kommunikasjon og språk**

Gjennom kommunikasjon vises det at barn med ASF forstår bruken av verbalspråket, men har vanskar med å anvende det til praksis (Urnes, 2018, s. 274). Det vil sei at avviket i språket er pragmatisk (Autismeforeningen, 2019). Registrert avvik som går på vanskar med språkforståing, er utfordring knytt til indirekte tale, tolking, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Personar med diagnosen autisme har vanskar med å regulere språk, tempo og volum, og fører til at sosiale interaksjonar blir for overvelda. Viser manglande evna til å sette i gang ein samtale og halde den gåande med same tema. Det er vanskelig å forstå når det er deira tur til å snakke og å vise interesse i dialog med andre, noko som ofte fører til at samtalen skjer på deira premisser (Helverschou & Steindal, 2013, s. 229). Personar med ASF har ein tendens til å ta ting «bokstavelig», opptatt av rettferdighet og gjera ting på rett måte. I motsetning til andre barn med språkvanskar, prøver ikkje barn med ASF å kompensere kommunikasjonen ved bruk av kroppsspråk (Autismeforeningen, 2019).

### **2.2.3 Begrensa, stereotyp og repeterande åtferd**

Vanleg innanfor personar med autisme er karakteristiske trekk, både i væremåte og tankegang. Mange har få, men oppslukande interesser og ulike bevegelsesmønster med hyppig gjentakning. Behovet for rutinar og forutsigbarheit, gjer at forandring ofte kan føre til katastrofetankar. Nokon har også reparativ åtferd, på eit tvangsmessig grunnlag (Helverschou & Steindal, 2013, s. 230). Oppfatninga og reaksjonar til barn med ASF er ofte annleis enn hos

andre. De er opptatt av at ting har sin vante plass, at ting skjer i rett rekkefølge, kva dagen bringer, samt kven dei skal vera saman med. Struktur gjer ein form for kontroll, og manglande kontroll ved endring i faste rutinar fører dette til sterke negative reaksjonar (Autismeforeningen, 2019).

## **2.3 Utfordringa i skulesamanheng**

I skulesamanheng er elevar med ASF avhengig av struktur og oversikt, for å få ein så godt tilpassa skulekvardag som mulig. Det er ingen tiltak som felles for dei ulike undergruppene blir sett på som sentrale, derimot er støtte og tilrettelegging basert på behovet til kvar enkelt elev i samarbeid med elev, heim og skule (Buli & Ekeberg, 2016, s. 119).

### **2.3.1 Å bli forstått**

Behovet for tilrettelegging er individuelt basert på funksjonsevne. Nokon treng 24-timers oppfylging medan andre fungerer godt med mindre bistand (Kaale & Hansen, 2019, s. 523). Martinsen et al. (2006) understreker vanskar med forståing som eit kjermeproblem og konsekvensar av dette hos personar med Asperger-syndrom. Deira kognitive svikt fører til vanskar rundt forståelsen av dagleglivets utfordingar. Det å konsentrere seg om skularbeid, samtidig som merksemda er retta mot det som skjer rundt og nødvendigheita i å tilarbeide alt som blir gjort, fører til ein kognitiv overbelastning (Martinsen et al., 2006, s. 31-32).

I artikkelen «Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand» skriv Kaland (2008) om korleis personar med denne diagnosen blei sett og møtt i skulesamanheng, og korleis det påverka kvaliteten på deira livskvalitet. Gjennom intervju av personar med ASF viser det seg at dei fleste har hatt eit vanskelig liv, spesielt med tanke på årene i skulen. Mange med ASF har følelsen av å ikkje bli forstått, til og med rundt nære relasjonar i skulen, som ein forventa hadde kunnskap om problema deira. I og med at skulen er ein arena for sosialisering og utvikling, er det heilt sentralt at det blir sett i gang tiltak både fagleg og sosialt (Kaland, 2008, s. 142-143).

### **2.3.1 Overgangen mellom barnehage/skule**

Møte med skulen kan ha både positive og negative sider for personar med ASF. Skulestart er eit brot i rutinar, endring i relasjon og miljø, men skulen er også meir strukturert som blir sett på som positivt hos barn med ASF. Det er då viktig at overgangen til skulen er godt tilrettelagt og forberedt, slik at de nye krava til sosial fungering og aktivitet ikkje endar i krise i form av åtferdsvaskar, mistrivsel og tilbakefall i tileigna lærdom (Autismeforeningen, 2019).

I fylgje Fontil et al. (2019) har barn med ASF ein større utfordring med overgang til skule, på grunn av deira utfordring med det utforutsigbare. I tidleg skulealder er fokuset meir retta mot dei sosiale- enn faglege ferdigheiter, dette gjer dei ekstra sårbare og får fram behovet for støtte og forståing. Studien viser at overgangsstøtte resulterer i å ha god effekt, samt positiv innverknad på faglege prestasjonar (Fontil et al., 2019, s. 31). Fontil, Gittens, Beaudoin & Sladeczek (2019) seier støtte i overgangen har innverknad på barns inkludering, både i skulen og i samfunnet generelt. Tiltak til tilrettelegginga i overgangssituasjon var sett til samarbeidsmøte, skulebesøk, dele informasjon og informere kva foreldre kan forvente i den nye situasjonen. Det kjem og fram at læraren har ein dårlegare relasjon til elevar innan autismespekteret med åtferdsvanskar, samanlikna med jamaldra og dette kan føre til ein hindring i skulen/overgangen (Fontil et al., 2019. s. 1-2).

### **2.3.2 Behov for tilrettelegging**

Gjennom artikkelen «Asperger syndrom og skoleerfaringer» får Kure (2019) i intervju fram fem tidlegare elevar med ASF sitt syn på skule. Felles for informatane var synet på ein tilrettelagt skulekvardag for å redusere stress, som hadde positiv innverknad på læringsutbytte og relasjonen til læraren. Elevane hadde erfarne lærarar som var lette og forhalde seg til, og såg verdien av læraren som tollerant og skjønsam. Lærarar med kunnskap om Asperger diagnosen legg sine forventningar til sides og fokuserer på dei ulike behova hos eleven. Relasjonen til læraren var ekstra viktig på grunnlag av at elevar innan denne gruppa er sårbare når det kjem til utvikling av stress og psykiske tilleggsverskar. Dårlege relasjonar kan komme til uttrykk gjennom konflikter og mangel på forståing, som gjorde det vanskeleg å forholda seg læraren (Kure, 2019, s. 66-67). Nokon av informantane sitt med ein kjensle av at skulen har vert ein opphaldsplass, og ikkje ført med ny og nyttig kunnskap vidare (Kure, 2019, s. 70).

Martinsen, Nærland & Tetzchner (2015) legg vekt på eit hovudprinsipp som går ut på kartlegging og kjennskap til individets særtrekk, som eit grunnlag i tilrettelegginga (Martinsen et al., 2015, s. 54). Skulen si viktige oppgåve er å legge til rette for læring som kjem til nytte i vaksenlivet. Personar med ASF får ikkje same tilbod som kognitivt friske elevar fordi dei ikkje tileignar seg kunnskap på same måte, som kan fører til vanskar med å tileigna seg jobb i framtida. Sårbarheita kjem til uttrykk i det å tilpasse seg den sosiale interaksjonen, og dette fører til ein belastning som kan ha innverknad psykisk i vaksenaldre (Martinsen et al., 2006, s. 307-308).

### **2.3.3 Inkludering**

Saggers et al. (2019) viser til inkludering av elevar med ASF som ein kompleks prosess. Mange har dårlege skule og utdanningsresultat og fleire har behov for spesialisert støtte (Saggers et al., 2019, s. 3845). I sin viser til sin undersøking av elevar sine pedagogiske behov gjennom intervju saman med lærarar, foreldre og fagpersonell. Viser til tre punkt som alle tre informantgruppene i prosjektet var samde om, det handlar om at læraren må tileigna seg kunnskap om diagnose for å legge til rette for dei ulike behova, kunne vise forståing og viste støtte ved å møte eleven sitt utdanningsbehov. Viktigare enn å forstå eleven sitt faglege behov, er forståinga av skulekvardagen og dei ulike behova som kjem til uttrykk. Skulen skal legge til rette for å støtte, gi rom for suksess og bygge sjølvtrillit ved å auke kunnskapsgrunnlaget og sjå på dei ulike behova (Saggers et al., 2019, s. 3857-3858).

Robertson et al. (2003) såg på inkludering av elevar med ASF gjennom deira undersøking og kom fram til tre hovudfunn. Høg grad åtferdsvanskar viste seg å redusera kvaliteten på relasjonen mellom lærar – elev, relasjonen lærar – elev hadde betydning for sosial inkludering med jamaldra og nytten av ein assistent med ekstra støtte til elevar med ASF som var tenkt i forkant, viste seg å ikkje påverka kvaliteten på relasjonen mellom lærar – elev (Robertson et al., 2013, s. 128).

Personar med Asperger-syndrom som Martinsen et al. (2006) har fokuset retta mot, viser at mange opplever sjølv å bli sett på som mobbeoffer. Gjennom eit prosjekt kom det fram rundt to hundre episodar i løpet av ein skuledag, som kunne relatere til negative opplevingar som latter, skjellsord og uthenging. Konsekvensar av dette er kanskje den største personlege belastninga i skulen, fordi dei ikkje alltid forstår kva som ligg til grunn for mobbing (Martinsen et al., 2006, s. 66). Gjennom ein undersøking gjort av Zablotzky, Bradshaw, Anderson og Law (2013) i USA kjem det fram at godt fungerande personar med ASF, som er inkludert i ein generell utdanning og har vanskar med å skaffe seg venner, var dei som var mest utsatt for å bli mobbeoffer innan skulen sett i lys av jamaldra (Zablotzky et al., 2013, s. 425).

### **2.4 Tilrettelegging i skulen**

Barn og unge har rett og plikt til å utføra grunnskoleopplæringa, med undervisning tilrettelagt kvar enkelt behov. Elevane skal få muligheit til å utvikle kunnskap og ferdigheit for å meistre liva sine, og holdningar for å kunne delta i det sosiale fellesskapet. «Skolen og lærebedrifta

skal møte elevane ... med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

#### **2.4.1 Rett til spesialundervisning**

Elevar som ikkje har same utbytte av undervisning som andre elevar, har rett på spesialundervisning. Kartlegginga i forkant av spesialundervisning skal vera basert på utbytte av den ordinære undervisninga, lærevanskar, realistiske mål, hjelpetiltak for å inkludere eleven i ordinær undervisning og kva som utgjer eit forsvarleg opplæringstilbod. Eit krav sett til elevar som får spesialundervisning er utarbeiding av ein individuell opplæringsplan (IOP) med mål, samt vurdere utviklinga til eleven opp mot planen ein gong i året (Opplæringslova, 1998, § 5-1 – 5-5). Lova bygger på at skulen skal vera ein open arena for alle elevar, uansett behov for tilrettelegging og funksjonsevne. Kravet sett til ein meningsfull undervisning, er meir prioritert enn kunnskapsgrunnlaget i ettertid (NOU, 2005:8, s. 55).

Læraren skal kartlegge og observere, lese tidlegare utredningar og rapportar, samt legge opp undervisninga etter elevens behov. For at elever med ASF skal bli inkludert i skulen, krevjar det eit stort engasjement og innsikt i problemområde. Tilrettelegging av eit opplegg er krevjande, fokus på å fremja kommunikasjon, forutsigbarheit og å vera klar i gjennomføringa i undervisninga. Ein personleg assistent er i nokre av tilfella nødvendig, med evna til empati og forstå synet på verden ut i frå deira auge. Det er viktig at elevar med ASF ikkje blir ekskludert, men inkludert når dei kan delta på lik linje med klassekameratar. Det å få delta og kjenne på gode opplevingar kan vera med på å styrka sjølvbilete og få dei til å akseptere verdien av menneske dei er (Kaland, 2008, s. 146-148).

#### **2.4.2 Vernepleiefagleg kompetanse i skulen**

Vernepleiaren sitt samfunnsoppdrag handlar om å hjelpe menneske med ulike bilstandsbehov, og legge til rette for gode levekår og god livskvalitet (FO, 2015, s. 3). Med sine generelle kunnskapar om forvaltning, tett samarbeid med tenestemottakar, pårørande, andre yrkesgrupper og sin relasjonelle kompetanse, er vernepleiaren etterspurd og er å finne på fleire arena som i skulen med elevar med ulike funksjonsvanskar (FO, 2008, s. 3).

Vernepleiaren kan bidra til ein inkluderande skule ved å legge til rette for læring ut i frå kvar enkelt elev sitt utgangspunkt. Med fokus på sjølvbestemming og inkludering er vernepleiaren ein viktig resurs i det tverrfaglege samarbeidet (FO, 2017, s. 3). Sentralt i kompetansen til vernepleiaren er det heilskaplege synet på menneske, kunnskap om sosiale og

samfunnsmessige utfordringar, samt pedagogisk kompetanse som går ut på planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (Norlund, Thronsen & Linde, 2015, s. 18). Gjennom målretta miljøarbeid og gode relasjons verktøy kan vernepleiaren tilretteleggje for psykisk, fysisk og sosiale faktorar i miljøet som bidreg til tryggleik. Vernepleiaren sin kunnskap om funksjonshemming og kva innverknad dette har på deira fungering og trivsel, fører til at de kan vera ein støtte i situasjonar det det er auka risiko for isolasjon og psykiske problem. For å oppnå tillit og tryggleik er det i dette tilfellet viktig å skape ein god relasjon og vektlegge samhandlinga av høg kvalitet (FO, 2008, s. 9-11).

Relasjonskompetansen som også er ein viktig del av den faglege kompetansen, utgjer det å forstå og samhandle på ein måte som gir mening, tar hand om interesser og ikkje krenker den andre part (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10). Kvaliteten på relasjonen mellom tenestemottakar og fagpersonen påverkar samhandlinga dei i mellom. I ein trygg og god relasjon kan tenestemottakar oppleve konstruktiv kritikk på åtferda som positivt, i motsetning til ein dårleg relasjon der resultatet kan bli tolka som sarkasme. Det får fram nytten av ein god relasjon og viktigare enn kva som blir sagt og gjort (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 178).

«Trygghet, tilhørighet, trivsel og anerkjennelse er grunnlaget for læring. Mange barn har behov for særlege betingelser og ekstra hjelp for å mestre faglige krav og sosial kompetanse» (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 164). Vernepleiaren i skulen blir retta mot barn med ASF og barn med generelle lærevanskar. Gjennom vår inkluderande velferdsstat blir skulen sett på som ein skule for alle, og skulen er ein viktig arena for utvikling og sosialisering. Etter at ansvarsreforma kom i 1991, resulterte dette i nedlegging av mange spesialskular i året etter, som gjer det endå viktigare at det blir gitt tilpassa opplæring til elevar med spesielle behov. Behovet for tverrfagleg samarbeid kjem fram gjennom barn sine ulike behov, med tanke på skulen sine krav til prestasjon og sosial kompetanse. Det er fortsatt læraren som har den formelle posisjonen, men med tanke på utfordringa skulen i dag står ovan for, bør profesjonsutdanninga bli likestilt for å få til eit godt samarbeid (Gjertsen et al., 2018, s. 163-179).

### **3.0 Metode**

Dalland (2017) beskriv metode som ein framgangsmåte ein bruker til å løyse problem, og resultatet av dette er ny kunnskap. Basert på problemstillinga, finn ein ut kva metode ein tar i bruk som verktøy. Metoden legg grunnlaget for innsamling av data (Dalland, 2017, s. 52-53).

Manglane kunnskap om metode kan påverka kvaliteten på forskinga, og feil bruk av forskingsmetode tilsvare ugyldig kunnskap (Norlund et al., 2015, s. 58).

### **3.1 Kvalitativ Metode**

Forskingmetode er vanlig og dele inn i kvalitative og kvantitative metodar. Kvantitativ metode er eigna om ein ønsker breddeforståing av eit fleirtal (Norlund et all, 2015, s. 59).

Dalland (2017) beskriv fordelene med kvantitativ metode, om ønsket er målbart og ein vil sjå på gjennomsnittet blant befolkninga (Dalland, 2017, s. 52). Medan kvalitativ metode går på dybdeforståing, samtalar eller observasjonar med informasjon på eit spesifikt område (Norlund et all, 2015, s. 59). I motsetning til ein kvantitativ metode, kan ein få fram aktuelle meininger og situasjonar i ein kvalitativ metode (Dalland, 2017, s. 52).

### **3.2 Intervju**

Intervju er ein kvalitativ metode, med formål om å få tak i informanten sin eigen erfaring av tema (Dalland, 2017, s. 65). I forkant av undersøkinga, må du vise til at du er underlagt teieplikt, at informant har krav på å bli anonymisert og kva prosjektet går ut på.

Intervjuguiden er førebuing av spørsmål i forkant, som skapar kunnskap i møte med informant og gjennomgang av intervjuet (Dalland, 2017, s. 79).

For å belyse min problemstilling valde eg intervju som metode, for å komme i kontakt med vernepleiarar som har erfaring med elevar innan autismespekeret i skulen. Problemstillinga mi går konkret på kva vernepleiaren kan bidra med, og ved å ta i bruk ein kvalitativ metode får eg fram erfaring og synspunkt som er med på å finne svar på min problemstilling.

#### **3.2.1 E- post intervju**

Dalland (2018) skriv om fordeler og ulemper med e-post intervju. Det positive er at informant kan ta seg god tid, tenke gjennom og svare på spørsmål i sitt eige tempo. Det gir muligheit for spørsmål som krev illustrasjon og informant får ei sterkare kjensla av anonymitet (Dalland, 2018, s. 126).

Som nemnt over blei intervju min metode, nærmare bestemt e-post intervju. Saman med samtykke frå rettleiar utforma eg eit informasjonsskriv og ein intervjuguide som blir lagt til som vedlegg. På grunnlag av forskning og lest litteratur i forkant, formulerte eg spørsmål som eg vurderte som relevante til min problemstilling og utfordringa barn med ASF har i skulen. I intervjuguiden har eg til saman atten spørsmål. Sju hovudspørsmål, og til saman åtte



underspørsmål. Det er femten spørsmål som er knytt til arbeidet med barn med ASF i skulen, samt tre spørsmål om informantens bakgrunn.

### **3.3 Framgangsmåte**

I informasjonsskrivet viser eg til undersøkinga mi, belyser problemstillinga, stadfestar teieplikt og krav på anonymitet hos informant. Sidan dette er e-post intervju, forsikra eg informant om at data vil bli skreve ut og sletta umiddelbart i ettertid.

Eg vurderte kor mange informantar eg ønska, og enda opp med to. Grunnen til dette var fordi eg kun fekk positivt svar frå 2 av 15 informantar eg hadde førespurnad ute til. Men også omfanget i oppgåva og for mykje hadde resultert i at eg ikkje fekk tatt i bruk alt. Eg synest ein informant var for lite, på grunnlag av manglane muligheit i å kunne samanlikne og drøfte dei opp mot kvarandre. For å komme i kontakt med informantar sendte eg ein e-post saman med informasjonsskriv samt ein førespurnad til kontaktperson, om rekruttering av informant til undersøkinga mi. I e-posten uttrykte eg ynskje om informant som vernepleiar med erfaring frå barn med ASF i skule. Ein av informantane svarte same dage, kort tid etter og ønska å delta i det informanten nemnte som sin hjertesak.

Ved gjennomføringa av e-postintervju oppretta eg ei ny e-post adresse, som igjen er med på å sikre anonymiteten av informant og muligheita til å slette den i ettertid. Eg la informasjonsskriv og intervjuguide til som vedlegg, og satt svarfrist på 14 dagar. La også til eit siste spørsmål; om eg kunne få løyve til å ta kontakt igjen om det var noko som var uklart eller som eg ønska å utdjupe. Dette fekk eg positiv respons på hos begge informantar. Vidare i oppgåva under kapittel 4 kjem resultat i frå intervjuet.

### **3.4 Metodekritikk**

Anonymiteten i eit e-post intervju, kan vera med på at informant lettare kan opne seg king sårbare tema (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 70). Personar innan autismespekteret er ei sårbar gruppe, og kjensla av anonymitet gjennom e-post intervju kan gjera det enklare for informant å svare på spørsmåla samt sikra sin eigen teieplikt.

Ulemper ved denne metoden er at det krev innsamling samt purring og informanten må ha gode lese og skriveferdigheitar. Intervjuar har ingen kontroll på om det faktisk er informant som svara på spørsmåla, og spørsmåla som blir stilt må avgrensast (Dalland, 2018, s. 126). Eg som intervjuar har heller ikkje høve til å spørje oppfølgingsspørsmål eller avklare

missforståingar. Dalland (2017) viser til relasjonen i intervjuet som eit samspel mellom (meg) og informant (Dalland, 2017, s. 63). Dette samsvarer med synet til Postholm & Jacobsen (2016) på intervju, som ein interaksjon mellom to partar med samtale, observasjon og muligheita til å påverka kva som blir sagt. Sjølv om eit e-post intervju kan gi informanten tid til å svara på spørsmål og anonymiteten er sikrere, kan elektroniske intervju også endre intervjueffekten (Postholm & Jacobsen, 2016, s.71).

E-post intervju som metode valte eg på grunnlag av spørsmåla eg ønska svar på. Ved bruk av e-post intervju er eg klar over at det er fleire aspekt ved intervjuet eg ikkje kan observere, men det gir rom for at informant kan svare på spørsmål i sitt eige tempo som gir rom for ein refleksjon og tankeprosess. Sjølv om e-post intervju utelukka relasjonen og muligheita for observasjon med informant, meiner eg det er med på å få eit meir fullstendig og fagleg svar.

## **4.0 Resultat**

I dette kapitlet vil eg presentera resultat frå intervju med ein oppsummering. E-post intervju saman med Informant1 og Informant2, der intervjuguide blir lagt til som vedlegg. I prosessen med rekruttering av informantar til å delta i intervju, var dette ein større utfordring enn kva eg hadde sett for meg i forkant. Det viser kanskje at førekomsten av vernepleiarar i skulen ikkje er så utbreidd endå, men som det forhåpentlegvis blir i framtida.

Fyste informant har utdanning innan vernepleie og har seinare tatt vidareutdanning. Informant har jobba med elevar med ASF i over 20 år, har mykje erfaring frå ulike aldersgrupper og som rettleiar i skulen. Jobbar for tida i grunnskulen.

Andre informant er også utdanna vernepleiar med vidareutdanning. Informant har jobba med elevar med ASF i snart 10 år, og har erfaring frå autismespekter av ulik grad. Jobbar som miljøterapeut i grunnskulen.

### **4.1 Aktuelle behov hos barn med ASF i skulen**

Informant1 har erfart at barn med ASF i skulen har behov for «*individuell tilpassing med fagkompetanse nær eleven*» og legg til at dette er retta mot vernepleiaren. Trekk fram åtferdsavtalar og forsterkarsystem som blir brukt som ein motivasjonsfaktor. Tar i bruk hjelpemiddel som ordbilete, dagsplan og timeplan som dei sjølv kan styra, avtaler og korte beskjedar. To viktige levereglar dei jobbar etter blir nemnd som sjølvstende og unngå å bli lært hjelpesløs. Informant 2 ser på behova som individuelle, men har god erfaring med

dagsplan og visuelle hjelpemiddel. I forhold til motivasjon hos barn med ASF, ser informant verdien i timestav som eit hjelpemiddel.

Informant1 ser viktigheita i å skape ein forutsigbar skuledag med detaljert timeplan, skape ein god relasjon til elevar og avleiing ved utagering. Legg også vekt på nødvendigheita i samarbeidsmøte med pårørande, miljøreglar, det å anvende lik praksis ovan for elevar innan autismespekteret og grunngir dette med behovet for ein forutsigbar skulekvardag. «*Har alltid møter i starten av dagen hvor vi går gjennom timeplan og kva som skal skje*». Informant2 meiner «*Forutsigbarheit er det aller viktigste er min erfaring*», både generelt og pausar utanom friminutt. Ser på behov for stressmeistring og verdien av å vera i forkant, samt tett samarbeid mellom heim og skule. I nokre tilfelle kan det vera aktuelt og ha eit alternativ opplegg i undervisninga, «*Og alltid informere de på forhånd om endringen*».

For at elevar med ASF skal få utbytte av undervisninga, er det viktig å legge opp skuledagen etter behov til kvar enkelt elev. Begge informantar legg vekt på forutsigbarheit, det vil sei at elevar har behov for struktur og oversikt i skulekvardagen.

#### **4.2 Utfordringar i skulen hos barn med ASF**

Det kjem fram fleire utfordringar elevar med ASF har knytt til skulegang. Informant1 nemnar utfordringar knytt til «*Mye prat og lange beskjeder, sosialt samspill med medelever, sensitiv for endringer og overganger*». Utforutsigbarheit kan vera med på utløyse utfordrande åtferd og ser utfordring knytt til sosialt samspel med andre. Vektlegg det å vera ein del av klassen og gi informasjon til klassen om utfordringar til eleven. Rettleiing i væremåte, «*ikkje unngå sosiale settinger, men utfordre dem på det og være en støtte*». Informant2 har erfart at elevar med ASF har utfordringar knytt til sosial kompetanse, då dei ofte kjem i konflikthar på grunn av misforståingar eller at dei blir missfortsatt sjølv. Viser til trening i sosial ferdigheit, ved bruk av ART<sup>1</sup> og aktøren<sup>2</sup>. Dette er eit tiltak for sosialkompetanse og inkludering. Elevar med ASF har også utfordring knytt til endring, om undervisningsopplegget ikkje blir fylgt.

Begge informantar er samde om at elevar med ASF har ein særleg utfordring knytt til sosial kompetanse i samspel med andre, og ser verdien av trening av trening i sosial kompetanse. I staden for å ekskludere elevar frå sosiale settingar med klassen dei tilhøyrar, legg begge

---

<sup>1</sup> ART – trening i sosial kompetanse, består av sosiale ferdigheiter, sinnekontroll og moralsk resonnering

<sup>2</sup> Aktøren – undervisningsmateriale med fokus på kjensler og læring av meistringsstrategi

informantar til rette for at dei kan delta saman med dei andre og heller vera ein støtte for elevane.

Innan erfaring med personar med ASF som mobbeoffer, har ikkje Informant1 erfaring med dette, og meiner at dei blir ivaretatt og har ofte ressursar knytt opp til seg. «*Men opplever at de ikkje blir inkludert på same måte som jevnaldra*», og får fram behovet for å unngå særbehandling, heller meir tilpassa. I førebygging av mobbing viser informant1 til å jobbe tett på, spesielt ved overgangar og opne timer. Informant2 har heller ikkje erfaring med mobbing, men ser elevar med ASF blir utestengt og mange er einsame.

### **4.3 Særs vernepleiefagleg kompetanse i skulen**

Informant1 legg vekt på den vernepleiefaglege kunnskapen innan observasjon og registrering. Ved å ta i bruk kartlegging, analyse, målarbeid og tiltak/evaluering. Og viser til kompetansen, «*som vernepleier har vi meir fokus på kva som ligger bak atferden*» og lese teikn på førehand slik at ein arbeider mest førebyggande. I arbeidet med elevar tar informant i bruk hjelpemiddel som sikrar sjølvstende, og nemnar sjølvhjelpsferdigheit som eit viktig omgrep å jobbe etter. Vernepleiaren kan også bidra i arbeidet med pårørande, rådgiving, samtale om korleis dei handterer ulike situasjonar, tette samarbeidsmøter og etter behov. Informant2 seier vernepleiaren er god på å sjå heile eleven, heile dagen og vektlegg førebygging og utvikling. Trekk fram det å vera i forkant av situasjonar og alternativ undervisning i utfordrande periodar, samt gi beskjed om endring. Nemnar også vernepleiaren som kan hjelpe læraren i utfordrande situasjonar, ved å planlegge eit alternativt opplegg om det blir behov for det.

Informant2 tar i bruk relasjonell tilnærming og førebyggande tiltak i arbeidet med elevar med ASF i skulen. Viser generelt til overgangen til skulen som tett samarbeid med barnehage, fire besøk for å trygge eleven, og invitasjon til bli kjend kveld for alle elevar og føresette. Saman med leiinga er overgangen til skulen ein sentral jobb for vernepleiaren og det kan vera aktuelt og ta med helsesøster i samarbeidet. Informant 1 viser til relasjonskompetansen hos vernepleiar som ein viktig del i arbeidet med å bli kjend og forstå ulike reaksjonar, som fører til tryggleik for eleven. Får fram det å anerkjenne kjensler slik at eleven føler seg verdsatt og blir tatt på alvor. Viser også til relasjonskompetanse som den vaksne sitt ansvar for relasjonens kvalitet. Vernepleiaren med sin relasjonskompetanse er også ein sentral resurs i overgangen til skulen, ved å inngå avtalar så det ikkje blir eit stressmoment.

## 5.0 Drøfting av resultat

I dette kapittelet skal eg drøfte resultat frå førige kapittel, i lys av teori som nemnd tidlegare. I drøftinga trekk eg ut det eg ønsker å fokusere på vidare, opp mot kva vernepleiaren kan bidra med, knytt til behovet elevar med ASF har i skulen. Det kjem fram felles for informantar at behovet for vernepleiarar inn i skulen er eit sentralt og viktig tema.

### 5.1 Behov for tilrettelegging og bli forstått

Informant1 vektlegg «*individuell tilpassing med fagkompetanse nær eleven*» med bruk av vernepleiarar. Det støtta Informant2 ved å vise at behova til elevar er individuelle, vernepleiaren har fokus på førebygging og utvikling. Norlund et al. (2015) baserer kunnskapsgrunnlaget til vernepleiaren på tilrettelegging gjennom å styrke livskvaliteten til personar i eit livsperspektiv, både på individ- og systemnivå (Norlund et al., 2015, s. 22). Kvaliteten på barn med ASF sin livskvalitet, har betydning for korleis dei blir sett og møtt i skulen. Mange har hatt vanskelege år i skulen, på grunnlag av å ikkje bli forstått av dei nære relasjonar rundt seg. Å leve med ein kognitiv og sosial svikt vil ikkje tilsei at ein ikkje kan læra noko, tvert i mot, det handlar om ulike metodar å innhente kunnskapen på (Kaland, 2008, s. 139-143).

Begge mine informantar legg vekt på tilrettelegging, ved bruk av hjelpemiddel som ein motivasjonsfaktor. Informant2 har god erfaring med bruk dagsplanar og visuelle hjelpemiddel. Dette samsvarar med Informant1 som nemnar dagsplan og timeplan som dei styrer sjølv. Informant1 seier også «*To viktige leveregler en må jobbe etter er selvstendighet og unngå at de blir lært hjelpesløs*». Kure (2019) viser til sin undersøking med tidlegare elevar med ASF, der behovet for ein tilrettelagt skulekvardag, ein lærar med forståing, kunnskap om asperger diagnose og ein god relasjon hadde stor betydning. Alle informantane i undersøkinga har møtt lærarar som har vert vanskeleg å forholde seg til. Dette fører til ein risiko i form av stress, konflikhtar og mangelfull opplæring. Manglande forståing kan føre til misforståing, at eleven ikkje kjenner mestring, og får kjensla av å mislykkast (Kure, 2019, s. 66). Avvik i forståinga av ikkje-språkleg kommunikasjon utgjer ein gjensidig utfordring i å tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk i formidlinga av kjensler og intensjonar. Det gjer det nødvendig at deira nære relasjonar kommuniserer tydeleg og forstår dei på grunnlag av deira ulikheit (Autismeforeningen, 2019). Informant1 får også fram viktigheita i å kommunisera tydeleg, for mykje prat og lange beskjedar kan føre til ein utfordring for elevar med ASF. Dette samsvarar

med Informant2 som nemnar at det var viktig å alltid informera på førehand ved endring, fordi endring blei sett på som ein stor utfordring.

Tilrettelegging og sjå kvar enkelt elev for kven dei er, er viktig for å få ein god skulekvardag (Kure, 2019, s. 70). Dette samsvarar med Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007) sitt syn på tilrettelegging for å enkle det sosiale livet på skulen, spesielt innan førebygging av sosiale misforståing, konflikt og angst (Helverschou et al., 2007, s. 249). I fylgje Martinsen et al. (2006) har personar med ASF ein større sjanse til å utvikle psykiske lidingar. Urnes (2013) viser til rundt 60% utviklar tilleggsvarskar, der ADHD, angst og depresjon er dei vanlegaste. Dette er i tråd med Kaale og Hansen (2019) som understreker verdien i eit godt tilrettelagt skuletilbod, ikkje berre i forhold til læring, men også å kunne førebygge seinare utvikling av tilleggsvarskar (Kaale & Hansen, 2019, s. 541). Vernepleiaren sin kunnskap om funksjonshemming og kva innverknad dette har på deira fungering og trivsel, fører til at de kan vera ein støtte i situasjonar der det er auka risiko for isolasjon og psykiske problem (FO, 2008, s. 11). Informant2 ser på førebygging som ein sentral eigenskap hos vernepleiaren, og kan hjelpe læraren med å førebygga situasjonar ein veit er utfordrande for elevar med ASF. Eg opplevde sjølv situasjonar som kunne vert unngått, då eg var i praksis i skulen. Om kunnskap og kjennskap til eleven låg til grunn, hadde forståinga komme automatisk.

Ifylgje Martinsen et al. (2006) har personar med ASF har lovfesta rettigheter når det kjem til skulegang, som er ein gylden moglegheit når det kjem til å førebygge og avverje seinare livsproblem. Han ser verdien av tidleg intervensjon når problemområda fortsatt er under utvikling, sentralt i skulen sidan det er der barn tilbringar mykje av si tid, som er med på å forme framtida (Martinsen, et al., 2006, s. 307). Lovfesta rettigheit går under Opplæringslova (1999) «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

## 5.2 Forutsigbarheit

Ordet «forutsigbar» går igjen i fleire av svara til Informant1, og blir sett på som ein utfordring i skulen for barn med ASF. Tar i bruk detaljert timeplan/dagsplan, avtaler og skape ein god relasjon til elevane. På same måte meiner Informant2 at «*Forutsigbarheit er det aller viktigste er min erfaring (..) og alltid informere de på forhånd om endringen*» innan tilrettelegging for barn med ASF i skulen, og tar i bruk dagsplan og visuelle hjelpemidlar. Helverschou &

Steindal (2013) peiker karakteristiske trekk hos personar med ASF innan tankegang og væremåte som får fram behovet for rutinar og forutsigbarheit, for å unngå katastrofetankar ved brot i rutinar. Informant1 vektlegg «*Lik praksis er viktig og da må en ha et tett samarbeid med de som er rundt eleven. Miljøregler som sikrer lik praksis og gjøre skolehverdagen forutsigbar*». Autismeforeningen (2019) viser til strukturopptatthet hos barn med ASF. Det fører til at dei spør om igjen same spørsmål om kven dei skal vera saman med, kva dei skal og kor dei skal vera. Brot i desse faste rutinane som nesten gjer det umulig å følgja avtalt gjeremål, fører til negative reaksjonar og blir sett på som strukturavhengigheit. Denne strukturen gjer ein form for kontroll. Dette samsvarar med Kaland (2008) som viser til uro ved endring av fastsette rutinar som dagsplan og aktivitet, og ser på behov for forutsigbarheit som eit viktig prinsipp i undervisninga (Kaland, 2008, s. 140). Informant1 legg også til forutsigbarheit som kan hindre utfordrande åtferd og at dei alltid har eit lite møte på morgonen der dei går gjennom kva som skjer den dagen. Dette resulterer i ein forutsigbar dag på skulen og at eleven kjenner seg verdsatt. Når eg samanliknar det informant seier, opp mot teori om strukturopptatthet viser det at nesten viktigare enn å sette opp plan over dagen, er det å følgje det som er blitt sett opp. Dagsplan og detaljert timeplan kan føre til uro ved endring og brot i rutinane hos elevar med ASF.

Personar med ASF viser til avvik i kognitive og sosiale funksjonar, som viser til lovfesta rettigheit til individuell plan (Kaland, 2008, s. 147) eller individuell opplæringsplan som det er i skulen, som viser til mål og innhald i opplæringa (Opplæringslova, 1998, § 5-5). For å legge til rette for behovet for ein forutsigbar skulekvardag, ligg forståing og kunnskap til grunn for arbeidet. Det er viktig å ha kjennskap til personen og deira særtrekk (Martinsen et al., 2015, s. 54). De som arbeider med elevar med ASF må ha eit godt samarbeid og kunnskap om kva rutinar har å seie for den enkelte. Vernepleiaren har som nemnd tidlegare, generell kunnskap innan samarbeid og målretta miljøterapeutisk arbeid. I dette tilfellet kan vernepleiaren rettleie dei som jobbar med eleven, ta del i eit tverrfagleg samarbeid og dele sin kunnskap om kva som er viktig i målet mot ein forutsigbar skulekvardag for elevar med ASF.

Skulestart er ein utfordring for barn med ASF, på grunn av endring i rutinar og miljø (Autismeforeningen, 2019). Informant1 ser utfordringar knytt til endring og overgang i skulen, og ser på behovet å vera i forkant og inngå avtaler for å redusere stress. Ser på relasjonskompetansen til vernepleiaren som veldig viktig. Informant2 er eining i utfordring knytt til endring, og ser på behovet for å trygge overgangen og bruke tid på å bli kjend. Fontil

et al. (2019) peiker på barn med ASF sin særlege utfordring knytt til overgangar, grunna avvik i sosial interaksjon, kommunikasjon og sentralt begrensa og repeterande åtferdsmønster. Den sistnemnde får fram utfordringa knytt til både vertikale overgangar frå ein aktivitet til ein anna, og horisonttale overgangar; større overgangar som frå barnehage til skule. Lærarar i denne undersøkinga sin mangel på grunnleggande kunnskap innan ASF, og effekten av tett kommunikasjon med kontaktpersonen, førte til hinder for vellykka overgangar. For å få til ein vellykka skulegang, er samarbeid og tidlig innsats eit viktig tiltak (Fontil et al., 2019, s. 11). Begge informantar legg vekt på tett samarbeid mellom heim og skule. Informant2 ser også verdien i å vera i forkant, og meiner vernepleiaren er god på førebygging. Dette samsvarar med Fontil et al. (2019) som får fram nytten av planlegging i forkant av overgang til skulen, og tilgjengelege tenester for å leggja til rette for barn med ASF, og gjere skulen til ein positiv oppleving. Overgangen kan vera ein gylden mulighet for framtidig samarbeid mellom heim og skule (Fontil et al., 2019, s. 37).

### 5.3 Sosial kompetanse og inkludering

Informant2 understreker at mange barn med ASF har utfordring knytt til sosial kompetanse. *«De fleste med ASF strever med sosialkompetanse. De havner ofte i konflikter da de gjerne misforstår situasjoner eller blir misforstått selv. Trening i sosiale ferdigheter kan være forebyggende»*, der dei tar i bruk grupper som arbeider med sosial kompetanse og inkluderer andre elever. Det samsvarar med Informant1 som såg sosialt samspel som ein utfordring og legg til støtte inn under sosial interaksjon, *«Være en del av klassen, informere klassen om utfordringene eleven har evt la de være med og informere klassen, lære dem hvordan de skal opptre i sosiale settinger med jevnaldrende, ikke unngå sosiale settinger, men utfordre dem på det og være en støtte»*.

Ogden (2009) beskriv sosial kompetanse som barn sine ferdigheiter, både i relasjon og samhandling med andre, legg også vekt på behovet for sosial kompetanse med tanke på kjensler, korleis dei har det med seg sjølv og kjensla av å bli akseptert og respektert (Ogden, 2009, s. 202-207). Øien & Eisemann (2015) viser til nedsett livskvalitet hos barn med ASF, på grunnlag av utfordring i forhold til kommunikasjon, åtferd og interesser. Martinsen et al. (2006) nemnar at hos personar med ASF kjem ikkje forståelsen i sosial interaksjon med andre automatisk slik som hos oss andre. Det gjer det krevjande og vanskeleg å forholde seg til fleire ting samtidig (Martinsen et al., 2006, s. 31). Kjerneproblemet til personar med ASF er mangelfull forståing av sosiale reglar, sosialt samspel og korleis ein oppfører seg i slike



situasjonar. Å ikkje forstå det sosiale samspelet og hensikta med reglar, gjer til at dei lett seier eller gjer ting som sårar eller fornærmar den andre (Martinsen et al., 2015, s. 20). Som informant også nemnar er det viktig at dei får delta i det sosiale samspelet med andre, men rettleie dei i væremåte og vera ein støtte. Dette kan førebygga utestenging og mobbing.

Personar med ASF er utsatt når det kjem til mobbing (Kaale & Hansen, 2019; Kaland, 2008; Martinsen et al., 2006). Felles for begge mine informantar var lite eller ingen erfaring innan førekomsten av mobbing med elevar med ASF. Informant2 ser at mange er einsame og blir utestengt i skulen. På ei anna side seier Informant1 *«Nei, egentlig ikkje, de blir tatt vare på og har ofte ressurser knyttet til seg, men opplever at de ikkje blir inkludert på same måte som jevnaldra»*. Zablotsky et al. (2013) undersøkte førekomsten av mobbing, gjennom høgt fungerande elevar med ASF som var inkludert i vanlig skule. I motsetning til jamaldra hadde barn med ASF vanskar med å etablere vennskap, som gjore dei meir utsatt for å bli mobbeoffer. Legg til at grunnen til dette kan vera at det kanskje ikkje er tilstrekkeleg med beskyttelse rundt elevar med ASF (Zablotsky et al., 2013, s. 425). Dette samsvarar ikkje med svar eg fekk hos Informant1, som legg til grunnen for at ho ikkje har erfaring med dette er fordi dei blir tatt vare på og har ofte eigne ressursar knytt til seg. Kaland (2008) seier erfaring viser at de sterke negative kjenslene som kjem gjennom mobbing er alvorleg, og som følge av dette ein av grunnane til utvikling av angst og depresjon (Kaland, 2008, s. 143). Ein av grunnane til dette kan vera den mangelfulle sosiale forståinga, som utgjør vanskar med å tilpasse seg den sosiale interaksjonen og ser ikkje verdien i å dele interessa med andre (Helverschou & Steindal, 2013, s. 229).

Sjølv om ikkje mine informantar hadde erfaring med mobbing innan barn med ASF, kan det virke som om det er ein problemstilling mange skular må ta stilling til. FO (2008) nemnar vernepleiaren sin tileigna kunnskap om diagnose og ulike faktorar i miljøet, som kan bidra til trygghet og vera ein støtte i situasjonar ved auka risiko for psykiske problem (FO, 2008, s. 9-11). Begge mine informantar vektlegg førebygging som ein viktig del i arbeidet i skulen, som kan vera grunnen til at dei ikkje har erfaring med mobbing. Vernepleiaren kan ut i frå dette bli sett på som ein ressurs innan førebyggande tiltak mot mobbing. Elevar har ein større muligheit til å delta i det sosiale samspelet med andre, med støtte og kjensla av tryggleik frå vernepleiaren.

Som tidlegare nemnd skriv Kaland (2008) om behov for ekstra støtte i skulen for elevar med ASF, med evna til empati og sjå verden ut i frå deira auge. Ingen av mine informantar viser til

bruk av assistent, men Informant2 ser på behova som individuelle og nemnar «*Eksempel så er desember en vanskelig tid for elever med ASF. Da følgje man gjerne ikkje det ordinære undervisningsopplegget. Dette kan være utfordrende for elever med ASF. Derfor er det klokt å ha et alternativt opplegg til de*». Dette står i strid med Robertson et al. (2003) refererer til Giangreco et al. (1997) og Marks et al. (1999) som ser på bruk av assistentar som ein forstyrning, og ekskluderer elevar med ASF mot sosialt samspel med jamaldra. Dette var fordi elevar blei tatt ut av klasserommet, eller at assistent var i nærleiken under undervisninga (Robertson et al., 2003, s. 128). Dette samsvarar ikkje med resultat frå Robertson et al., (2003) sin undersøking, der arbeidet med assistentar med kunnskap ASF blir sett på som samarbeid mot inkludering av elevar med ASF sin utvikling av sosiale ferdigheiter og integrering i klassemiljøet. Assistentar i denne undersøkinga var sett til å jobbe tett på elevar med spesielle behov, og hadde tett samarbeid med foreldre og lærarar. Sjølv om det ikkje viste noko forskjell i kvaliteten på forholdet mellom lærar og elev med støtte frå assistent, viser det likevett at lærarar sjølv drar nytte av samarbeidet og få hjelp til forståelsen rundt barn med ASF (Robertson et al., 2003, s. 128).

For å inkludere barn i grunnskulen krev det kartlegging for å vurdere kva den enkelte eleven med ASF sitt behov er. Ein viktig faktor, som også informant1 nemnar, er det å vera ein del av klassen. Men også som Informant2 peiker på, at i nokre situasjonar er eit alternativt opplegg nyttig. Som nemnt over blei det referert til bruk av assistentar som blei sett på som eit uro moment. Eg tenkjer det å ha tilhøyr i klassen er av størst verdi, men deira ulike utfordringar kan vise til behov for ekstra støtte. Grunnen til at bruk av assistentar blei sett på som ekskludering kan vera assistentar som ikkje var faglærte, og som ikkje hadde den grunnleggande kunnskapen om behov hos personar med ASF.

«En systematisk, helhetlig og individuelt tilrettelagt opplæring er noen av de mest effektive tiltakene vi kjenner til for å bidra til god livskvalitet for personer med Aspergers syndrom». For å få dette gjennomført krev det kunnskap om ASF og kvar enkelt elev, forståing og evna til å lytte til elevane for å inkludere dei på best mulig måte (Kure, 2019, s. 72). Dette samsvara med Sagers et al. (2019) som synleggjorde behovet for kunnskap og kompetanse hos skulepersonell, om korleis legga til rette for kvar enkelt elev, samt nødvendigheten med tverrfagleg samarbeid mellom foreldre, lærarar og fagpersonell (Sagers et al., 2019, s. 3857). Kaland (2008) viser til behovet for at elevar med ASF ikkje blir ekskludert, men inkludert når dei kan delta på lik linje med jamaldra, deltakinga fører til gode opplevingar og stryking av

sjølvbilete (Kaland, 2008, s. 147-148). Som nemnd tidlegare har eg sjølv erfart at bruk av assistentar førte ofte til misforståingar på grunn av den manglande forståinga. Vernepleiaren kan bidra med å gi den ekstra støtta, ved bruk av sin relasjonelle kunnskap, tilrettelegging av god livskvalitet og ikkje minst kunnskap om diagnose, karakteristiske trekk og behov. Det som blei sett på som ekskludert, kan ut i frå mitt syn få motsett effekt og resultera i inkludering.

#### **5.4 Vernepleiefagleg kompetanse i skulen**

Informant1 viser til kompetansen, «*som vernepleier har vi meir fokus på kva som ligger bak atferden*». Dette liknar på Informant2 sitt syn på vernepleiaren som «*vi er gode på å se hele barnet hele dagen i skolen*». Robertson et al., (2003) peiker på åtferdsvanskar som ein faktor som påverkar forholdet mellom lærar og elev. Lærarar har betre og mindre konfliktfylte relasjonar til elevar som ikkje har åtferdsproblem samanlikna med andre. Sidan barn med ASF har utfordring knytt til sosiale interaksjonar, det å forstå sosial åtferd og av den grunn får ein dårlegare kvalitet på relasjonen til læraren, kan dette fører til utfordrande åtferd (Robertson et al., 2003, s. 124-126). Relasjonen til læraren har betydning ovan for den sosiale statusen i klassen for barn med ASF, uoppmerksom og dårlege forhold vurdert av læraren, blei observert av jamaldra som elevar med låg status av sosial inkludering i klassen (Robertson et al., 2003, s.128). Martinsen et al., (2006) meiner skulane har eit forbettringspotensial. For å lykkast må pedagogar få innsikt i diagnosen, kognitive særtrekk og få ein forståing av kva utfordringar dette medfører. Det vil føre til eit betre emosjonelt klima, mindre konfliktar og ein meir effektiv undervisning (Martinsen, et al, 2006, s. 307-308). «De problemene som elever med Asperger-syndrom får i voksenalder, er imidlertid ingen nødvendig følge av deres funksjonshemming» (Martinsen et al., 2006, s. 308).

Informant1 trekk også fram vernepleiaren sin kunnskap «*Med kompetanse i observasjon og registrering, og arbeide etter helhetlig arbeidsmodell. Da tenker eg på kartlegging, analyse, målarbeid og tiltak/evaluering*». Medan Informant2 seier «*Vi som vernepleier tenker forebygging og utvikling*», og legg til det å støtte læraren i situasjonar som kan vera utfordrande. Norlund et al., (2015) legg vekt på vernepleiaren sin kompetanse innan kartlegging, gjennom den grunnleggande arbeidsmodellen for vernepleiefagleg arbeid. GAVE består av seks kategoriar som er gjensidig avhengig av kvarandre, kartlegging, analyse/drøfting, målvalgsprosess, tiltak med gjennomføringsplan, metode, evaluering/revurdering. Gavemodellen er ein analytisk modell for systematisk arbeid, og

bygger på ein samanheng mellom didaktisk relasjonstenking og problemløysing (Norlund et al., 2015, s. 65). Modellen kan bli tatt i bruk som eit verktøy for å løysa eit problem eller ein utfordring, med fokus på tenestemottakar sitt spesielle behov og ikkje vernepleiarens eigen preferanse (Norlund et al., 2015, s. 67-68). Dette samsvarar med Martinsen et al. (2015) som såg på behovet for kartlegging for å bli kjend med personen sine særtrekk, for å kunne gi eit tilfredstillande tilbod til eleven. Kaland (2008) sitt bidrag og synet til elevar med ASF, viser dei negative kjensla frå skuletida stamma frå det å ikkje bli forstått. Når dei nære relasjonane ikkje viser til kunnskap innan forståing av deira problem (Kaland, 2008, s. 143).

Vernepleiaren har også ein sentral kompetanse som går ut på å rettleie og gi opplæring, både til menneska som har behov for det, men også pårørande og kollegar (Norlund et al., 2015, s. 25).

Vernepleiaren i skulen kan kartlegge situasjonar som blir sett på som eit problem, observer eleven og sette i gang tiltak om nødvendig. Fordelen med kunnskap innan kartlegging og observasjon, er at vernepleiaren kan arbeide seg fram til den grunnleggande kunnskapen om kva som utløyser utfordringar hos eleven og gjer det mulig for dei å ta i bruk førebyggjande tiltak. Læraren har ikkje muligheit for å observera eleven heile dagen og ser det som skjer der og då. På denne måten kan vernepleiaren vera ein støtte i skulen, rettleie læraren og hjelpe elevar til å få ein betre og mindre konfliktyft skulekvardag.

Det viser igjen i fleire punkt at relasjonen mellom elev og lærar har stor betydning. Dette blir støtta opp under svar hos begge mine informantar. Informant2 tok i bruk relasjonell tilnærming som ein av dei mest brukte ferdigheita i arbeid med barn og unge med ASF, medan Informant1 såg på behovet for å skape ein god relasjon til elevar med tanke på dei ulike utfordringane barn med ASF har i skulen. Røkenes & Hanssen (2012) får fram tre viktige forhold som legg grunnlaget for å etablere ein god relasjon. Empati, evna til å sjå situasjonen i frå den andre sitt perspektiv og sette seg inn i deira kjensler og oppleving. Væremåte, kva signal ein sender ut i møte med tenestemottakar, som til dømes betydninga i relasjonen om du viser form for lytting i motsetning til stress. Og anerkjenning, som går på kjensla av å bli respektert og akseptert som er med på å styrke sjølvopplevinga (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 191). Informant1 legg også til «*Å bruke tid på å bli kjent og kjenne til ulike reaksjoner fra eleven, det trygger. Det å anerkjenne følelsen og ta de på alvor gjennom dialog*». Dette samsvara med Gjertsen et al (2018) som belyser verdien av tilhøyrslø, anerkjenning, trygghet og trivsel som grunnlaget for læring. Viser til det tverrfaglege

samarbeidet inn i skulen som eit fagleg supplement til læraren, og mange barn sine omfatta problem viser at det er behov for fleire profesjonar i skulen (Gjertsen et al., 2018, s. 164-167). Duvold og Sponheim (2002) viser til viktigheita rundt kunnskap om diagnosen i arbeidet med personar med Asperger syndrom og autisme. Forstå deira ulike reaksjonar og tolkingar ut i frå korleis dei tenker, som i mange situasjonar er annleis enn andre (Duvold & Sponheim, 2002, s. 226). Gjennom målretta miljøarbeid tar Vernepleiaren i bruk sin faglege tilnærming, tilrettelggje for psykiske, fysiske og sosiale faktorar i miljøet som kan bidra til utvikling, betra livskvalitet og fremja deltaking. Vernepleiaren har ofte eit nært samarbeid med tenestemottakar, som utgjør behovet for ein utvikling av sine personlege ferdigheitar, slik at ein oppnår god kontakt og tillit i relasjonen med tenestemottakar og pårørande (FO, 2008, s. 9-11).

Kure viser til tidlegare elevar med ASF, som meinte at relasjonen til læraren hadde stor betyding, og læraren er ein stor og viktig del av skulekvardagen. Manglande forståing kan føre til misforståing, at eleven ikkje kjenner mestring og får kjensla av å mislykkast (Kure, 2019, s. 66). Dette samsvarar med som nemnd tidlegare, behovet for at nære relasjonar forstår og kommuniserer på ein tydeleg måte og forstår dei på grunnlag av deira ulikheit (Autismeforeningen, 2019). Eleven sin utfordring i sosial interaksjon påverka relasjonen mellom lærar og elev, og sentralt med utfordrande åtferd som ein negativ faktor. Nokon lærarar opplevde at samarbeid med assistent med kunnskap om eleven med ASF, førte til eit betre samarbeid og hjelp i undervisninga, og igjen førte til at dei hadde utvikla eit betre forhold til eleven med ASF. Men undersøkinga kom fram til at samarbeidet med assistent, ikkje påverka relasjonen mellom lærar og elev i forhold til åtferdsvanskar (Robertson et al., 2003, s. 128).

Det viser at assistenten sin erfaringsbaserte kunnskap ikkje påverka relasjonen mellom lærar – elev og betring av problematisk åtferd i denne undersøkinga. Men på ei anna side viser det at det er positiv for læraren å få bistand i skulen. Vernepleiaren blir den støtta dei treng i skulen, og med sin kunnskap kan rettleie læraren og utvikle ein god relasjon dei i mellom med forståing til grunn. Om læraren ikkje har tileigna seg kunnskap om diagnostiske trekk og ulike behov, går det ut over elevar med ASF sitt utbytte av undervisninga og muligheita for å tileigna seg kunnskap som dei kan ta med seg vidare i livet. For at elevar med ASF skal lykkast i skulen, ligg forståing og tilrettelegging til grunn. For å få forståinga er det viktig

med kunnskap om eleven og etablere ein god relasjon som resulterer i tillit og trygghet. Dette kan vernepleiaren bidra med!

## **6.0 Avslutning og konklusjon**

I denne oppgåva har eg undersøkt kva personar innan autismespekteret kan få i utbytte av vernepleiefagleg kompetanse i skulen. Dette har eg utdjupa gjennom intervju med vernepleiarar med erfaring og kompetanse innan arbeid med elevar med ASF i skulen.

Det viser at barn med ASF kan ha nytte av kompetansen til vernepleiaren, sentralt innan utfordring knytt til sosial interaksjon, kommunikasjon og begrensaste stereotyp og repeterande åtferd. Sosialt samspel kjem fram som ein av utfordringane i skulen, med tanke på møte med jamaldra og skulen som ein arena for sosialisering. I utfordringa knytt til kommunikasjon heng det saman med det sosiale samspelet og undervisninga, som utgjer det å mistolke kommunikasjonen og behov for støtte. I perspektivet på åtferd, viser det at elevar innan autismespekteret har behov for oversikt og kontroll i skulekvardagen. Det får fram behovet for at dei som jobbar tett med eleven har kjennskap til dei som person, derav er opparbeiding av ein god relasjon sentral.

Som nemnd innleiingsvis, var forståing ein viktig faktor i arbeidet med elevar med ASF i skulen, og det går igjen gjennom oppgåva. Både forskning og teori støtter behovet for å bli forstått, at nære relasjonar rundt har kunnskap om diagnose, kjennskap til karakteristiske trekk og kunnskap om kva som ligg til grunn for utfordrande åtferd eller utfordrande situasjonar. Ein føresetnad for at ein elev skal trivast i skulen, er behovet for ein forutsigbar skulekvardag. Der ulike hjelpemiddel, lik praksis og å leggje til rette ut i frå kvar enkelt sitt behov støtter dette. Dette blir ein sentral del av oppgåva til vernepleiaren i skulen, sidan barn med ASF har ein større risiko i å utvikle psykiske lidingar i form av angst og depresjon. Gjennom bruk av kartleggingsmetodar kan vernepleiaren jobba mest førebyggjande, førebygga tilleggsvanskar og betra livskvaliteten til elevar med ASF.

I skulen i dag er ein arena for inkludering og skal vera ein skule for alle. I grunnskulen har barn og unge rett på undervisning tilrettelagt sitt behov som skal fremja kunnskap, ferdigheit og holdningar. Vernepleiaren sitt samfunnsoppdrag går ut på å hjelpe menneske med ulike behov og leggja til rette for gode levekår og god livskvalitet. Gjennom målretta miljøarbeid kan vernepleiaren tilretteleggje for ulike faktorar i miljøet og individets føresetnad, for å fremja deltaking, leggja til rette for tryggleik og vera ein støtte i situasjonar der det er auka risiko for

psykiske problem. Vernepleiaren er opptatt av kva som ligg til grunn for åtferdsproblem og legg ikkje det til hinder i relasjonen med eleven.

Eg ser at min forforståing samsvarar med synet til elevar innan spekteret, behovet for kunnskap om diagnose og karakteristiske trekk, samt verdien i å bli forstått er sentral. Det er fokus på at elevar med ASF skal få eit tilrettelagt tilbod i skulen, men at det ikkje alltid er like enkelt å få det gjennomført til praksis. I oppgåva er fokuset på kva vernepleiaren kan bidra med for å betra skulekvardagen til elevar innan ASF. Det er ikkje sagt at dei elevane er så totalt ulike som jamaldra, men kan ha utfordringar som utgjer behov for ekstra støtte. Det er heller ikkje sagt at alle har behov for denne ekstra støtta, då det er stor variasjon i graden av autismespesifikke vanskar. Ein vernepleiar kan bidra til å støtte elevar innan autismspekteret, men kan også vera ein støtte til elevar med andre utfordringar i skulen. På den måten kan vernepleiaren bidra til ein inkluderande skule, vera ein ekstra støttespelar til læraren, leggja til rette for elevar med ulike utfordringar og betra deira skulekvardag.

## Litteraturliste

- Autismeforeningen. (2019, 14. mai). Barn med ASD i barneskolen. Henta frå <https://autismeforeningen.no/2019/03/19/barn-med-asd-i-barneskolen/>
- Buli, -H. J. & Ekeberg, R., T. (201.). *Likeverdig og tilpassa opplæring i en skole for alle* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2002). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I B. Gj rum & B. Ellertsen (Red.). *Hjerne og atferd, utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv* (s. 263 – 283). Oslo: Gyldendal Akademisk /Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel., L. T. (2010). *Skrive for   lære, skrijving i høyere utdanning* (2utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Fellesorganisasjonen. (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1548957631/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Fellesorganisasjonen. (2008). *Om vernepleieryrket*. Hentet fra [http://m.fo.no/getfile.php/131955-1377694151/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/\\_Om%20vernepleieryrket\\_A5.pdf?fbclid=IwAR1TDe3QfeXTp-3mLuAHpPNA1gsnCXzIN7Z3CtjIOsWFlI22N6IbgZZw1xI](http://m.fo.no/getfile.php/131955-1377694151/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/_Om%20vernepleieryrket_A5.pdf?fbclid=IwAR1TDe3QfeXTp-3mLuAHpPNA1gsnCXzIN7Z3CtjIOsWFlI22N6IbgZZw1xI)
- Fellesorganisasjonen. (2017). *Vernepleiere i skolen*. Henta frå <https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf>
- Fellesorganisasjonen. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Henta fra <https://www.fo.no/getfile.php/1319574->



[1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen\\_til\\_nettsnett.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen_til_nettsnett.pdf)

- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E & Sladeczek, I. E. (2019). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 1- 16. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N. & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88(2019), 30 – 41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagoger, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. [10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05](https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05)
- Helverschou, B. S. & Steindal, K. (2013). Autisme – kjennetegn, forekomst og årsaker. I I. Mæhle, J. Eknes & G. Houge (Red.), *Utviklingshemning, årsaker og konsekvenser* (s. 228 – 237). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helverschou, B. S., Hjelle, H., Nærland, T. & Steindal, K. (2013). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen, S. V. Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med asperger-syndrom: perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 227 – 254). Oslo: Gyldendal akademisk.
- ICD-10 (2019, 01. januar). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Direktorat for e-helse. Henta frå <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/1/2595808>
- Kaale, A. & Hansen, -N., A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s. 523 – 543). Oslo: Cappelen Damm AS
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 139-150. Henta frå <https://www-idunn->

[no.galanga.hvl.no/file/pdf/33194666/hva\\_kan\\_vi\\_lere\\_av\\_a\\_lytte\\_til\\_personer\\_med\\_en\\_autismespektertilstand.pdf](https://www.galanga.hvl.no/file/pdf/33194666/hva_kan_vi_lere_av_a_lytte_til_personer_med_en_autismespektertilstand.pdf)

Kure, E. B. (2019). Asperger syndrom og skoleerfaringer. *Spesialpedagogikk* 82(6), 56 – 72.

Henta frå:

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner, V. S. (2006). *Barn og ungdommer med asperger-syndrom, Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*.

Oslo: Gyldendal Akademisk

Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, V. S. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser, Prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (2utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Norlund, I., Thronsen, A. & Linde, S. (2015). *Innføring i vernepleie*. Oslo:

Universitetsforlaget AS

NOU 2005: 8. (2005). *Likeverd og tilgjengelighet: Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e2361e34e995496589470336829751cc/nou/pdfs/nou200520050008000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick, innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1utg.). Oslo: Cappelen Damm

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2.), 123 -130. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1023/A:1022979108096>

- Røkenes, O., H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Saggers, B., Toner, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A... Klug, D., Wang, S. (2019). Promoting a Collective Voice from Parents, Educators and Allied Health Professionals on the Educational Needs of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9) 3845 – 3865. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Sponheim, E. & Gjevik, E. (2017, 7. juli). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser). Henta fra: <https://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser-/>
- Urnes, A-G. (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Zablotsky, B., Bradshaw, P. C., Anderson, M. C. & og Law, P. (2013). *Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders*, 18(3), 419-427. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1177/1362361313477920>
- Øien, R. & Eiesmann, M., R. (2015). Brief Report: Parent-Reported Problems Related to Communication, Behavior and Interests in Children with Autistic Disorder and Their Impact on Quality of Life, 46(1), 328 – 331. Henta frå <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/article/10.1007/s10803-015-2577-4>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk: teoretiske og pedagogiske-metodiske tilnærminger i arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser* (1utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Eg er studerer vernepleien ved høgskulen i Sogndal (HVL), og med dette sender eg førespurnad om å få deg som informant til forskingsprosjektet mitt og samtykke til å skrive om dette. Prosjektet mitt går ut på å undersøke «*korleis ein vernepleiar kan bidra til å betra skulekvardagen for ein elev innan autismespekteret*», og opplysningane som kjem fram vil bli brukt i bacheloroppgåva. Bakgrunnen for val av tema kjem frå miljøpraksisen der eg var 12 veker i praksis på ein barneskule, som har sett spor og fanga interessa mi i ettertid.

Høgskulen i Sogndal (HVL) er behandlingsansvarlig.

Intervjuet vil bli per e-post, det er eit skriv med til saman 18 spørsmål, femten spørsmål knytt til arbeidet ditt i skulen med elevar med autismespekterforstyrning, samt tre spørsmål om din bakgrunn. Ingen av spørsmåla er personsensitive. I spørsmåla bruker eg «ASF» som forkorting for «autismespekterforstyrning». Intervjuet vil bli anonymisert, det er kun eg som student og rettleiar som har tilgang til informasjonen, me er begge underlagt teieplikt og data vil bli behandla konfidensielt. Informasjonen på e-post vil bli aidentifisert, skrevet ut i papirform umiddelbart og sjølve e-posten vil bli sletta med ein gong i etterkant. Det vil ikkje bli registrert eller oppbevart personidentifiserbare opplysningar, og prosjektet er ikkje meldepliktig til NSB. Det er frivillig og delta, og du kan når som helst trekke deg så lenge studien pågår, utan å måtte grunngi dette. Studiet eller undersøkinga held fram til 18. desember og all informasjon vil bli sletta etter dette.

| Kontaktopplysning                               | Telefon  | E-post                 |
|---|----------|------------------------|
| Marion Fasteland (student)                      | 98472705 | 150775@stud.hvl.no     |
| Anne Skaar (rettleiar)                          | 57676126 | Anne.skaar@hvl.no      |
| Trine Anikken Larsen<br>(Personvernombud v/HVL) | 55587682 | Personvernombod@hvl.no |

## 7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

|   |
|---|
| <b>Spørsmål om din bakgrunn</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kva utdanning har du?</li><li>• Kor lenge har du jobba med elevar med ASF i skulen?</li><li>• Kor mykje erfaring har du frå arbeidet med barn med ASF?</li></ul>  |
| <b>Spørsmål knytt til ditt arbeid i skulen med barn med ASF</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Korleis meiner du at din vernepleiefaglege kompetanse kan utfylle/supplere kompetansen til læraren eller anna personell i skulen?</li><li>2. Kva former for støtte eller tilrettelegging har du erfart at elevar innan ASF har behov for i skulesamanheng?</li><li>3. Kan du gi døme på utfordringar barn med ASF kan møte i skulen?<ol style="list-style-type: none"><li>A) Korleis jobbar du konkret med denne typen utfordringar i skulen?</li></ol></li><li>4. Har du døme på korleis vernepleiaren sin relasjonskompetanse kan betra overgangen ved skulestart for elevar med ASF?<ol style="list-style-type: none"><li>A) Er arbeidet for å sikre ein god overgang ei oppgåve sentralt vernepleiaren står for?</li><li>B) Korleis sikrar du pårørandesamarbeidet i skulen for elevar med ASF?</li></ol></li><li>5. Fellestrekk innan ASF blir nemnt som «<i>den autistiske triaden</i>», og blir presentert som de tre sentrale ASF tiltaka.<ol style="list-style-type: none"><li>A) Kva gjer du for å fremja sosial interaksjon?</li><li>B) Korleis tilrettelegg du for språk/kommunikasjon?</li><li>C) Kva gjer du i forhold til åtferd og det å skape oversikt/kontroll?</li></ol></li><li>6. Kva type ferdigheiter og kunnskap opplever du at du i størst grad tek i bruk i arbeidet med barn med ASF i skulen?</li><li>7. Fleire forskingsartiklar konkluderer med høgare andel mobbeoffer innan barn med ASF, i motsetting til jamaldra.<ol style="list-style-type: none"><li>A) Har du erfaring med dette?</li><li>B) Korleis arbeider du konkret med førebygging av mobbing?</li></ol></li></ol> |