



Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen

Et prosjekt i tiltaksrettet arbeid

Jon Magne Tellevik

Vegard Ytterland

Sissel Kløvjan

Walther Olsen

Nasjonal kompetanseenhet for autisme







© Autismeenheten 2008

ISSN: 0806-9980

ISBN: 978-82-92793-05-3



Autismeenheten – *Nasjonal kompetanseenhet for autisme*

Sognsveien 70

0855 Oslo

<http://www.autismeenheten.no>

Setting og form: Autismeenheten

Omslag: Unipub

Trykk og innbinding:





Forord

Denne rapporten gjør rede for målsettinger og bakgrunn for prosjektet *Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen* som ble gjennomført i perioden 2004-2007 i tre fylker i Nord-Norge og i fire fylker på Vestlandet. Den beskriver planlegging, tilrettelegging, etablering, gjennomføring og evaluering av prosjektet i brukerprosjekter i 22 kommuner i nord og 27 kommuner i vest. Prosjektet har vært et samarbeidsprosjekt mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), Autismeenheten (Nasjonal kompetanseenhet for autisme), Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Autismeforeningen i Norge.

Rapporten gjør rede for viktige føringer for prosjektet både administrativt og faglig, og beskriver arbeidsformen og de kliniske og forskningsmessige verktøy som ble utviklet i prosjektet. Denne framstillingen fokuserer imidlertid bare på gjennomføringen og erfaringene av det klinisk rettede arbeidet. En viktig grunn for det er å gi en samlet oversikt og tilbakemelding til de som har vært med i prosjektet og gjort det mulig, og til de som har støttet prosjektet økonomisk og administrativt.

Data som er samlet inn til bruk i forskning vil bli analysert og publisert i egne publikasjoner i nasjonale og internasjonale tidsskrifter.

Rapporten er utformet av medlemmer av arbeidsgruppen i prosjektet. Jon Magne Tellevik, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo har vært prosjektleder. Vegard Ytterland var i prosjektperioden leder av Autismeenheten og prosjektansvarlig for prosjektet. Sissel Kløvjan var regional prosjektansvarlig ved satsingen i nord. Walther Olsen var regional prosjektansvarlig i vest.





Prosjektet omfattet brukere og deres nærmeste, de faglige nærpersonene i lokalmiljøet, fagfolk og administrasjon på kommunalt plan, fylkeskommunale fagfolk, og selvsagt ansatte i Statped, spesialisthelsetjenesten samt sentrale veiledere i prosjektet. Vi er stor takk skyldig til alle som har medvirket.

Vi vil takke Sosial- og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet og Rådet for inkluderende opplæring for støtte og bidrag til gjennomføringen av prosjektet.

En særlig takk fortjener Autismeforeningen i Norge som i prosjektets avsluttende fase påtok seg administrering og økonomisk koordinering av prosjektmidler.

Oslo, Alta og Bergen i februar 2008

Jon Magne Tellevik, Vegard Ytterland, Sissel Kløvjan, Walther Olsen





Innhold

Forord	i
Målsetting og bakgrunn for prosjektet	1
Historikk	2
<i>Kostnader</i>	2
<i>Prosjektansvar</i>	4
Utfordringer knyttet til tilbudet for barn og unge med Asperger-syndrom i skolen	5
Forståelsesproblemene	5
Dagens undervisningstilbud til barn og unge med Asperger-syndrom og andre innen autismspekteret med tilsvarende behov	6
Forekomst av Asperger-syndrom og andre autismspekterforstyrrelser	7
Forskningsmessig og klinisk kompetanse på fagfeltet	7
Veiledning av pedagogisk personale med ansvar for eleven med Asperger-syndrom	8
Brukerrettede tiltak og tjenester	9
Målgrupper	11
Prosjektets målsettinger og virkemidler	13





Brukerorienterte prosjekter	15
Fokus for å kvalitetssikre tilbudet til målgruppen	16
<i>Hva skal en individuell plan inneholde?</i>	17
<i>Strukturering som virkemiddel</i>	18
<i>Fokus på aktiviteter og livskvalitet</i>	19
<i>Viktige grunner til å fokusere på aktiviteter</i>	20
Veiledning	21
Utarbeidelse av læremidler	22
Etablering av lokale nettverk	23
Utredning og forskning	24
<i>Muligheter og begrensninger for utredning og forskning</i>	24
 Prosjektorganisering	 25
Fastleggelse av ansvar	25
Prosjektets sentrale kontaktpunkter	26
Tidsplan – samlet oversikt	26
 Gjennomføring av prosjektet og prosjekt- arbeidsformen	 27
Fase I – planperiode/tilrettelegging	27
<i>Dokumentasjon, avtaler og samtykker</i>	28
<i>Verktøy for innsamling av informasjon</i>	29
<i>Verktøy for kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering – skjemaene/Habtool.</i>	29
<i>Verktøy for innsamling av informasjon forståelse og sosial samhandling.</i>	33
FASE II - etablering	34
<i>Utvelgelse av brukere</i>	34
Nord	34
Vest	35
Nordvest (Nordmøre og Romsdal - nord for Romsdalsfjorden)	36
<i>Veiledergruppene</i>	36
Nord	37
Vest	37
Nordvest	37
<i>Erfaringer fra etableringsfasen</i>	38
FASE III OG IV – operativ fase med kompetansebygging og konsolidering	39
<i>Arbeids- og veiledningsseminarer</i>	39





<i>Veiledning</i>	40
<i>Samarbeidet mellom Statped og spesialisthelsetjenesten</i>	41
Fase V - evaluering.	42
<i>Tilrettelegging av tilbudet – utvikling av planer</i>	42
<i>Nærpersoners, fagpersoner og administrative personers deltagelse i arbeidsoppgavene i prosjektet.</i>	44
<i>Evaluering av verktøyet (skjema og Habtool) og arbeidsformen.</i>	47
<i>Oversikt og samarbeid.</i>	49
<i>Mål/tiltak</i>	50
<i>Kunnskap og kompetanse</i>	51
<i>Brukervennlighet.</i>	52
<i>Sammenheng IP/IOP.</i>	52
Kompetanse og kompetanseoverføring	53
<i>Kompetansenivåer i tiltaksrettet arbeid</i>	54
<i>K 1 – Involveringsnivået</i>	55
<i>K 2 nivået – Målsettningsnivået</i>	56
<i>K 3 nivået – Formidlingsnivået</i>	58
Vurdering/opplevelse av egen kompetanse	59
<i>Kompetanse i tiltaksrettet arbeid</i>	61
<i>Vurdering/opplevelse av egen kompetanse for ulike grupper av fagfolk.</i>	62
Fase VI - etterarbeid.	67
<i>Samarbeid og nettverksbygging</i>	67

Ble prosjektmålene nådd? 71

Tilrettelegge for et kvalitetssikret, tilpasset og inkluderende skoletilbud for elever med Asperger-syndrom	71
Heve fagkompetansen og samhandling i skolen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene	73
Belyse hvordan utvikling av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom samarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester og utdannings- og forskningsmiljøer	73

Publisering og informasjonsspredning 75

Bøker	75
Rapporter	75
Presentasjoner på internasjonale konferanser	76





Postere	76
Muntlige presentasjoner.	76
Video	77
Vedlegg	79
Vedlegg 1 Avtalemappet for prosjektet	80
Vedlegg 2 Aktivitetsplan i prosjektet.	91
Vedlegg 3 Skriftlig narrativ (skolestil)	94
Vedlegg 4 Samtale med eleven	95
Vedlegg 5 Beskrivelser av opplevelser og følelser.	97
Vedlegg 6 Ordprøven	99
Vedlegg 7 Bokpakken	100
Vedlegg 8 Evaluerings skjema – Habtool og arbeidsformen	101
Vedlegg 9 Opplevelse/vurdering av egen kompetanse . . .	102



Målsetting og bakgrunn for prosjektet

Asperger-syndrom er en relativt ny diagnose i klinisk bruk i Norge. Den kom inn som egen undergruppe innen Autismespekteret i ICD-manualen først ved siste revisjon (ICD-10) i 1994. I løpet av de siste 5-10 årene har antallet personer med diagnosen Asperger-syndrom økt.

Bakgrunnen for prosjektet er behovet for utvikling av undervisnings- og opplæringstiltak, veiledning og veiledningskompetanse for mennesker med Asperger-syndrom eller andre elever i autismespekteret med tilsvarende krav til et godt skoletilbud. Situasjonen i dag er at det finnes kompetanse omkring brukergruppen, men at den er og har vært lite tilgjengelig. Skolehverdagen for denne elevgruppen er ekstra vanskelig, og det er derfor viktig at tiltak setter fokus på struktur og individuell tilrettelegging som blir inkluderende.

Den overordnede målsettingen for prosjektet er at barn og unge skal få et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud samtidig som lokal og regional veiledningskompetanse skal utvikles. Prosjektet startet som et samarbeidsprosjekt mellom Autismenettverket¹ og Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) og rettet seg mot arbeidsoppgaver og ansvarsområder der de var sterkt engasjert. I tillegg var spesialisthelsetjenesten og Autismeforeningen sentrale samarbeidsparter.

¹ Autismenettverket bestod av en faglig enhet (Autismeenheten) og et system av fagmiljøer med ulik spisskompetanse; kalt knutepunkter. Hvert av disse fagmiljøene skulle yte definerte, spisskompetente tjenester til undergrupper av autismebefolkningen. Som følge av Helse- og omsorgsdepartementets avgjørelse om å knytte alle kompetansesentre/-system for sjeldne og lite kjente funksjonshemninger til helseforetakstrukturen, ble det bestemt at Autismenettverket fra 1. januar 2006 skulle omorganiseres slik at Autismeenheten organisatorisk ble overført fra Universitetet i Oslo til Rikshospitalet-Radiumhospitalet HF. Autismenettverkets knutepunkter ble avvirket og skulle erstattes av regionale fagmiljøer for autisme.





Historikk

Autismeenheten startet i samarbeid med Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) planlegging av en særskilt satsing med sikte på å styrke kvaliteten på skoletilbudet til barn og unge med Aspergersyndrom. Prosjektledelsen ble knyttet til Autismeenheten og professor Jon Magne Tellevik fra Institutt for spesialpedagogikk, UiO ble engasjert som prosjektleder. I samarbeid med Statped ble det tatt sikte på å bygge opp kompetanse ved minst et kompetansesenter i hver region i løpet av prosjektperiode. Satsingen startet i Nord-Norge i tett samarbeid med Statped Nord og Helse Nord RHF.

I januar 2004 ble det etablert en arbeidsgruppe bestående av representanter fra Autismeenheten, Institutt for spesialpedagogikk UiO, Statped Nord, Universitetssykehuset i Nord-Norge HF og Utdanningsdirektoratet. Det ble videre oppnevnt en nasjonal referanse gruppe med en representant fra Sosial- og helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Statped Nord, Autismenettverket og Autismeforeningen. I løpet av prosjektperioden er referansegruppen utvidet med en representant for Statped Vest og en fra Helse Nordmøre og Romsdal HF. Det ble etablert regionale referansegrupper, en i Nord-Norge i perioden høsten 2004 til våren 2006, og en i Vest-Norge fra våren 2006 til høsten 2007. På Nordmøre ble det ikke etablert egen regional referansegruppe. Prosjektledelsen la imidlertid vekt på regelmessig kontakt med veiledergruppen i regionen i tillegg til kontakt og oppfølging av koordinator for gjennomføringen av prosjektets arbeids- og veiledningsseminarer for brukerprosjektene, samt seminarer for veilederne.

Prosjektet var i utgangspunktet planlagt å skulle gjennomføres i hele landet. Omorganisering av Autismenettverket i 2006, med nytt mandat for Autismeenheten, medførte at denne planen ble endret. I tillegg til innsatsen i Nord-Norge, ble det besluttet å fullføre satsingen i Vest-Norge som planlagt siden forberedelsene var kommet så langt. En eventuell videreføring i Midt-Norge, Sør- og Øst-Norge vil derimot eventuelt måtte skje uten aktiv medvirkning fra Autismeenheten.

Kostnader

Prosjektet er finansiert gjennom at deltagende instanser i hovedsak har dekket kostnader ved egen innsats over ordinært budsjett. Utover dette mottok prosjektet i desember 2004 støtte på kr. 200.000,- fra Utdanningsdirektoratet. Beløpet ble benyttet som tilskudd til honorering av veiledere som Autismeenheten engasjerte til prosjektet. I tillegg mottok prosjektet kr. 500.000,- fra Sosial- og helsedirektoratet. Beløpet ble som forutsatt benyttet som støtte til kompetansebygging i kommunene først og fremst i Nord-Norge. Kommunene i Nord-Norge fikk bevilget et beløp til hvert enkelt brukerprosjekt. Høsten 2005 mottok prosjektet støtte på kr. 650.000,- fra Rådet for inkluderende opplæring.





Disse midlene ble søkt gjennom Autismeforeningen og illustrerer det viktige og nære samarbeidet med brukerorganisasjonen i dette prosjektet.

Ved satsingen i Nord-Norge allokerste Statped Nord og spesialisthelsetjenestene særskilte stillingsressurser som skulle bygge opp spisskompetanse regionalt. Statped Nord satte av 1 ½ årsverk i prosjektperioden. I tillegg ivaretok leder av Statped Nord den regionale koordineringen av prosjektet. Autismeenheten organiserte og finansierte tilgang til veiledere med spesialisert kompetanse innen opplæring av barn og unge med Asperger-syndrom.

I Vest-Norge inklusive Nordmøre ble det regionale veiledningsansvaret ivarettatt av Statped, interkommunale PP-kontorer og spesialisthelsetjenesten, og veiledningsressursen fra Autismeenheten var betydelig redusert i forhold til satsingen i Nord-Norge. Den organiseringen er knyttet både til prosjektets økonomi og tilgang til kompetanse i spesialistnivået. Spesielt Statped Vest har satset store ressurser på gjennomføring av prosjektet i Vest-Norge, og hadde avsatt ½ stillingsressurs til å ivareta regional koordinering av prosjektet opp til Romsdalsfjorden. Nordmøre og nordlige deler av Romsdal hadde egen koordinator, men uten at det var avsatt særskilt tid til funksjonen. Denne funksjonen var knyttet til PPT Sunndal, Tingvoll og Nesset.

Autismeenheten har fram til 31.12.06 finansiert 50 % prosjektlederstilling, deler av en fagstilling samt stilt faglig administrative ressurser til rådighet for gjennomføring av prosjektet. Institutt for spesialpedagogikk har dekket den andre halvdel av prosjektlederstillingen fram til 31.12.06 og nødvendig prosjektlederressurs i 2007.

Kommunene var forutsatt å skulle dekke utgiftene til vikar for lærer og assistent de dagene disse skulle delta på arbeidsseminar og erfaringskonferanse. Dette var formulert i avtale som ble inngått mellom kommune, Statped/spesialisthelsetjenesten og Autismeenheten (vedlegg 1) De fleste kommunene fulgte opp dette, mens enkelte brukerprosjekt ble skadelidende av at lærer ikke fikk nødvendig tid til gjennomføre det arbeidet som var forutsatt. Alle skolene i prosjektet og tilhørende pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste fikk en bokpakke med aktuell litteratur knyttet til habilitering og opplæring av barn og unge med Asperger-syndrom.

Foreldre fikk dekket direkte kostnader til deltakelse på arbeids- og veiledningsseminarer og erfaringskonferanse. Siden arbeids- og veiledningsseminarene og opplæringen var arrangert av Statped og spesialisthelsetjeneste var det forventet at foreldrene skulle få tilstått opplæringspenger og dekket reiseutgifter. Det viste seg imidlertid at NAV-trygd kontorene hadde noe ulik praksis og ikke alle fikk full refusjon av sine reiseutgifter. I Vest-Norge sendte Statped Vest brev til fylkes NAV med ønske om at det ble gitt informasjon til de enkelte NAV-





kontorene for å sikre mer lik behandling. Det viste seg at dette ikke fikk avgjørende betydning for praksis. I etterkant er situasjonen at langt de fleste, men ikke alle, foreldrene har fått dekket sine utgifter gjennom støtte fra prosjektet, NAV og annen kommunal støtte.

Prosjektansvar

Autismeenheten i samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk hadde det faglige hovedansvar for planlegging og gjennomføring av prosjektet. Koordinering og gjennomføring av arbeidet regionalt ble ivaretatt av regional koordinator i samarbeid med den sentrale prosjektledelsen, – prosjektleder og leder ved Autismeenheten. I hvert brukerprosjekt ble det utpekt en lokal prosjektleder, gjerne lærer eller en pp-rådgiver – som hadde ansvar for framdriften og å koordinere arbeidet rundt den enkelte prosjektelev. Veilederne fra Statped og spesialisthelsetjenesten hadde ansvar for å samarbeide om å gi nødvendig faglig bistand til de lokale fagpersonene.

Den sentrale prosjektledelsen var også ansvarlig for forskningsdelen i prosjektet, men var avhengig av et nært samarbeid med de lokale prosjektdeltakerne (særlig lærere og foreldre) for å få tilgang til det aktuelle datamaterialet.



Utfordringer knyttet til tilbudet for barn og unge med Asperger- syndrom i skolen

Forståelsesproblemene

Mennesker med Asperger-syndrom har omfattende forståelsesproblemer som kjennetegnes ved vansker knyttet til sosial samhandling så vel som språk og kommunikasjon. De sosiale vanskene henger sammen med at mange av de selvsagte sosiale signalene, normene og reglene som vi andre tar for gitt, ikke oppfattes eller feiltolkes. Det er vanskelig for andre mennesker å fatte omfanget av disse vanskene, og det kan være problematisk å forholde seg til den forbløffende spriken en ofte ser mellom områder som elever med Asperger-syndrom behersker helt suverent og områder der de kommer til kort.

De sosiale og organisatoriske vanskene fører som regel til at hjelpebehovet blir stadig mer fremtredende jo høyere opp i klassene de kommer. Kravene til selvstendige vurderinger og stadig mer ustrukturert samvær med jevnaldrende, gir ungdom med Asperger-syndrom en sterk mindreverdighetsopplevelse. For elever med Asperger-syndrom er tap av verdighet et særskilt tungt og alvorlig problem. På grunn av deres omfattende, og for omgivelsene uforståelige forståelsesvansker, opplever de i stor grad irettesettelser og umulige forventninger fra både lærere og medelever. De er svært ofte utsatt for krenkelser, mobbing, latterliggjøring og konflikter. Elever med Asperger-syndrom har ofte en intens engstelse for å dumme seg ut. Særlig i ungdomsårene vil strevet med å mestre eller unngå sosiale situasjoner kunne gå sterkt ut over skolearbeidet. Kapasitetsproblemer, stress og mental slitenhet er vanlig.





Mange av lærerne til disse elevene opplever arbeidssituasjonen som vanskelig. Dette skyldes i stor grad manglende kunnskap om elevenes særegne og omfattende forståelsesvansker. Kompetansen blant lærere når det gjelder særskilt tilrettelegging for denne meget spesielle elevgruppen, er i dag langt fra tilfredsstillende. Uten kunnskap om disse vanskene og elevenes behov vil lærerne ofte møte utfordringer som ikke kan løses gjennom vanlig tilnærming i undervisningen. Det er også for lite bevissthet om den gjennomgripende karakter som kjennetegner vanskene hos barn og unge med Asperger-syndrom. Disse elevene har behov for individuelt tilrettelagte, helhetlige og langsiktige tilbud som er nedfelt i en individuell plan.

En norsk undersøkelse av levekår og psykiske vansker blant en gruppe voksne med Asperger-syndrom konkluderer med at de har det dårligere enn gjennomsnittet i befolkningen. De har dårligere økonomi, arbeids- og boforhold. Ensomhet er et stort problem. Forekomsten av angst og depresjon er langt høyere hos mennesker med Asperger-syndrom enn i befolkningen for øvrig (Kittelsaa, 2000).²

Dagens undervisningstilbud til barn og unge med Asperger-syndrom og andre innen autismspekteret med tilsvarende behov

Barn og unge med Asperger-syndrom har et klart mangelfullt opplæringstilbud. Det er lere grunner til dette:

- Forståelsesvanskene som er karakteristiske for individer i denne gruppa blir ikke sett og tatt hensyn til.
- Forståelsesvanskene som er karakteristiske for individer i denne gruppa viser seg relativt sent i utviklingen.
- Barn og unge med Asperger-syndrom har intelligens på eller over normalområdet.
- Barn og unge med Asperger-syndrom har ofte en ujevn evneprofil som pedagogisk personale ofte ikke ser implikasjonene av, eller ikke vet hvordan en kan forholde seg til i undervisning og opplæring.
- Faglige gjennomtenkte undervisnings- og opplæringstilbud for elever med Asperger-syndrom mangler oftest.
- Det oppstår ofte konflikter med foreldre fordi kravene som stilles til barn med Asperger-syndrom oppfattes forskjellig.

I de senere årene har man fått mye kunnskap og kompetanse om Asperger-syndrom, og særlig om forståelsesproblemer knyttet til syn-

² Kittelsaa, A. M. (2000). *Asperger-syndrom – Levekår og psykiske vansker*. Sosialt arbeids rapportserie nr. 31, Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Trondheim.





dromet. Det er imidlertid et gap mellom den kunnskapen en har i dag og den realiteten en møter for disse i dagens skole. Det er derfor behov for å fokusere på undervisningstilbudet til barn og unge med Asperger-syndrom og andre innen autismespekteret.

Forekomst av Asperger-syndrom og andre autismespekterforstyrrelser

Målpersonene for prosjektet er barn og unge i skolealder med Asperger-syndrom og andre høytfungerende elever med autismespektrumforstyrrelser som har tilsvarende krav til et godt skoletilbud. Dette innbefatter høytfungerende barn og unge med autisme og andre med PDD (pervasive developmental disturbances (PDD): Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser) som har tilsvarende problemer med å nyttiggjøre seg et skoletilbud som ikke er særskilt tilrettelagt.

Forekomsten av autismespekterforstyrrelser har økt sterkt i løpet av de siste årene. Dette gjelder så vel den tradisjonelle autismegruppen, andre diagnoser innen autismespekteret og i særlig grad Asperger-syndrom. I gjennomføringen av ansvarsreformen ble det lagt til grunn et forekomsttall på 5-6 per 10 000. I 1998 varierte antall registrerte barn og unge med autisme fra om lag 11-14 per 10 000 i de fylkene som hadde slike registreringer. Forekomsttall fra nyere internasjonale studier varierer avhengig av diagnostiske kriterier og utvalgsprosedyrer.

Den estimerte forekomsten av ulike autismespektrumforstyrrelsene svinger for tiden meget. Den store variasjonsbredde i forekomsttallene skyldes både ulik fortolkning og bruk av diagnosekriteriene, og at synet på hvem som bør inkluderes i autismespektret og hva som er en hensiktsmessig inndeling av PDD grupper for tiden er under stadig vurdering og forandring. Estimaten av den totale forekomsten av autismespekterforstyrrelser varierer relativt sett mindre enn estimatene av de enkelte PDD gruppene, noe som viser at uenighet om gruppeinndelinger er sterkt involvert. I nyere studier varierer for eksempel estimatene av den totale forekomsten av autismespekterforstyrrelser fra 53 til 68 per 10 000.

Forskningsmessig og klinisk kompetanse på fagfeltet

Asperger-syndrom er en ny diagnose. Forskningen på området har derfor i hovedsak vektlagt differensialdiagnostiske spørsmål, årsaksforhold og avgrensede nevropsykologiske funn. Asperger-syndrom er en





autismespekterforstyrrelse, og som for infantil autisme finnes det ingen dokumentert medisinsk behandling mot tilstanden. Hele det internasjonale forskningsmiljøet er enige om at det eneste som kan bedre tilstanden er omfattende, systematiske opplæringstiltak. Dette betyr at den viktigste behandlingsarena for barn og unge med Asperger-syndrom er skoletilbudet. Kompetansen blant lærere når det gjelder særskilt tilrettelegging for denne meget spesielle elevgruppen er i dag langt fra tilfredsstillende. Det er også et utstrakt behov for å styrke kompetansen i spesialisttjenestene. Det er også for lite bevissthet om den gjennomgripende karakter som kjennetegner vanskene hos barn og unge med Asperger-syndrom. Disse elevene har behov for individuelt tilrettelagte, helhetlige og langsiktige tilbud som er utformet i en individuell plan.

Veiledning av pedagogisk personale med ansvar for eleven med Asperger-syndrom

Både veiledning og undervisning av elever med Asperger-syndrom er i dag mer tilfeldig og mangelfull enn for de fleste andre grupper funksjonshemmede. Dels kommer det av at kunnskapen om lidelsen er relativt ny, dels av at elever med Asperger-syndrom fremtrer som svært uforståelige for fagpersoner i skole og hjelpeapparat.

De sosiale vanskene henger sammen med at mange av de selvsagte sosiale signalene, normene og reglene som vi andre tar for gitt, feiltolkes eller ikke oppfattes i det hele tatt. Det er vanskelig for andre mennesker å fatte omfanget av disse vanskene, og det kan være problematisk å forholde seg til den forbløffende spriken en ofte ser mellom områder som elever med Asperger-syndrom behersker helt suverent og områder der de kommer til kort. Dette er elever med intelligens innen eller over normalområdet, elever som i enkelte fag av mer teknisk, faktapreget og av og til kunstnerisk karakter har svært gode evner. Det vil derfor ofte gå lang tid før skolen ser det store behovet for hjelp til organisering og tilrettelegging av pensum, eller oppdager de omfattende sosiale vanskene.

De sosiale og organisatoriske vanskene fører som regel til at hjelpebehovet blir stadig mer fremtredende jo høyere opp i klassene de kommer. Kravene til selvstendige vurderinger og stadig mer ustrukturert samvær med jevnaldrende, gir ungdom med Asperger-syndrom en sterk mindreverdighetsopplevelse. Uten et solid nettverk som forstår og legger til rette hverdagen er det sannsynlig at mange vil utvikle sterk sosial angst og depresjon. Vi har gode eksempler på at et godt tilrettelagt skoletilbud kan motvirke denne tendensen.





Brukerrettede tiltak og tjenester

Kompetanseutviklingen i prosjektet ble hovedsakelig tatt vare på gjennom brukerrettet prosjektarbeid. Arbeidsformen gjenspeiler en tro på at kompetansegevinsten blir størst når fagpersoner formulerer klare målsettinger og reflekterer over eget arbeid. Kunnskapen som utvikles i prosjektet for elever med Asperger-syndrom, er målrettet mot brukernes behov for tiltak og tjenester. Kunnskapstilegnelsen er mer relevant når den knyttes direkte til de konkrete arbeidsoppgavene en fagperson har i arbeidet med målpersonene, enn gjennom generell undervisning om autismspekterforstyrrelser og tiltak.





Målgrupper

Den overordnede målsettingen for prosjektet var at barn og unge skulle få et kvalitetssikret skoletilbud. For de som var målpersoner i den prosjektertede virksomheten, skulle skoletilbudet kvalitetssikres i løpet av prosjektperioden. Dette skulle skje gjennom at de lærerne som er ansvarlige for å undervise målpersonene, fikk veiledning og oppfølging av et veilederkorps under prosjektperioden.

Videre var det en overordnet målsetting at prosjektet skulle bidra til å utdanne og utvikle kompetanse hos spesialisert fagpersonell som har, eller i framtida vil ha, ansvar for å veilede tilbudene til barn og unge med Asperger-syndrom. Tilbudet til de øvrige barn og unge med Asperger-syndrom eller andre autismspekterforstyrrelser som i dag er elever i skolen, men som ikke er målpersoner i prosjektet, skal i framtida kvalitetssikres gjennom veiledning fra de spesialiserte fagfolkene som blir utdannet og får sin kompetanse hevet i prosjektet. I framtida bør det være spisskompetente fagmiljøer i alle landets regioner som har definert ansvar for å veilede tilbudene til barn og unge med Asperger-syndrom. Prosjektet skulle gjennom sin kompetansehevende virksomhet bidra til at dette kan bli en realitet.

Ut i fra de overordnede målsettingene var det tre naturlig prioriterte målgrupper for prosjektet:

- Målgruppe I: Barn og unge med Asperger-syndrom og andre forstyrrelser innen autismspekteret som har behov for spesielt tilrettelagt skoletilbud
- Målgruppe II: Pedagogisk personell med ansvar for den daglige undervisningen av barna og ungdommene
- Målgruppe III: Spisskompetente fagpersoner som har, eller i framtida vil få, ansvar for å veilede skoletilbudene til barn og unge med Asperger-syndrom og andre autismspekterforstyrrelser.







Prosjektets målsettinger og virkemidler

Den overordnede målsettingen for prosjektet var at barn og unge skal få et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud samtidig som lokal og regional veiledningskompetanse skulle utvikles.

Prosjektet omfattet tre viktige delprosjekter med disse målsettingene:

1. Tilrettelegge for et kvalitetssikret, tilpasset og inkluderende skoletilbud for elever med Asperger-syndrom
2. Heve fagkompetansen og samhandling i skolen og hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene
3. Belyse hvordan utviklingen av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester, og utdannings- og forskningsmiljøer, slik som gjennom et samarbeid med Statped, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Autismeenheten.

Målsettingen for prosjektet var å utvikle kompetanse på tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom. For å høyne kvaliteten på skoletilbudet for elever med Asperger-syndrom var det viktig å heve fagkompetansen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene. Som et resultat av satsingen skulle spesialisttjenestene utvikle spisskompetanse på tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom, og yte veiledning til PPT og lærere/skoler med elever som har Asperger-syndrom og liknende funksjonsvansker.

Kompetansehevingen av spesialisttjenestene skjedde hovedsakelig gjennom prosjekttrettet virksomhet. En prosjektorganisert modell for tjenesteyting og kompetanseutvikling ble lagt til grunn. Dette gjaldt blant annet med hensyn til definisjon av målpersoner, arbeidsform og krav til prosjektene. Det viktigste var at kompetansehevingen i prosjek-





tet skjedde gjennom brukerprosjekter rundt navngitte mennesker med Asperger-syndrom og at fagfolk ansatt ved stabile fagmiljøer var regnet som målpersoner. Samarbeid mellom faginstansene i prosjektet skulle belyse hvordan kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid mellom utdannings- og forskningsmiljøer og nasjonale instanser med ansvar for opplæringstiltak og tjenester.

Det første delmålet fokuserer på å heve lærernes kompetanse og kvaliteten på skoletilbudet. Det sentrale virkemiddelet for å heve kvaliteten både for elever og medarbeidere hos skoler som deltar var knyttet til brukerprosjekter. Brukerprosjektene har individer med Asperger-syndrom som målpersoner, og skal sikre brukerrettethet med utgangspunkt i den enkeltes interesser og behov. Det var ment å bidra til kompetanseoppbygning og samarbeid om de enkelte brukeres behov, og å målrette veiledningen av lokale fagpersoner i deres daglige arbeid. Nødvendig spesialistkompetanse ble på denne måten gjort tilgjengelig for brukeren ved at fagfolk fra autismekompetente miljøer regionalt og sentralt deltok i prosjektet sammen med de lokale fagfolkene og nærpersionene.

Det andre delmålet er knyttet til hvordan stimulere kompetanseheving og skoleutvikling. Brukerorienterte prosjekter setter krav til en god prosjektplan. De redskapene som er tilgjengelige for slike formål i dag er individuelle planer (IP) og individuelle opplæringsplaner (IOP). Det betyr at prosjektet skal ha en klar målsetting og problemstilling, en realistisk plan for framdrift og økonomi og konkrete evalueringskriterier. Dette sikrer konstruktivt og målrettet prosjektarbeid. Til hjelp i planarbeidet har Aspergerprosjektet utviklet verktøy som gjør det mulig å se målsettinger og problemstillinger i brukerprosjektene i forhold til helheten i totaltilbudet. Det verktøyet som ble utviklet i denne sammenhengen besto først av detaljerte skjemaer på papir knyttet til kartlegging, målformulering, gjennomføring og evaluering. Skjemaene var ment som redskaper i planlegging av tilbudet og utvikling av planene slik at de kan være reelle virkemidler for å fremme kontinuitet og kvalitetssikre tilbudet. Dette verktøyet ble etter hvert laget i en elektronisk versjon som fikk navnet "Habtool". Dette vil bli omtalt mer utfyllende senere.

For å opparbeide kompetanse om praktisk skoleutvikling i eksterne kompetansemiljøer og hos skolene og skoleeierne som deltok i prosjektet var det lagt sterk vekt på veiledning både lokalt og regionalt. Planene skulle sikre samarbeid, og at de tjenester som brukeren trengte ble gitt. Det innebærer klargjøring av ansvar og roller i forhold til målsettinger og prioriteringer formulert i planene. Det krevde at alle involverte aktører (bruker, nærpersioner, fagfolk, administrative/organisatoriske instanser) hadde samme forståelse av målene formulert i planen, og hvordan nå dem. Veiledning var derfor knyttet til etablering og gjennomføring av tilbud, tiltak og tjenester med bruk av skjemaene som verktøy for prosjektplanlegging, formulering av problemstillinger, metodevalg og evaluering. Veiledningen i arbeidsformen var også ret-





tet mot praktisk og teoretisk kunnskap om mennesker med Asperger-syndrom, og erfaringer med ulike opplærings- og behandlingsmetoder. Veiledningen som ble ivarettatt av regionale og lokale veiledningsmiljøer ble gjort i samarbeid med veiledere med særlig kompetanse for målgruppen fra sentrale miljøer som har arbeidet med målgruppen.

Kompetanseutvikling og kompetansehevende effekter ble i hovedsak tatt vare på gjennom prosjektarbeid der prosjektvirksomheten var knyttet til alle sentrale arbeidsoppgaver. Utgangspunktet for en slik arbeidsmodell var at folk lærer best ved å knytte teori direkte til praksis særlig når målene blir gjort synlige for og koordinert av aktørene i arbeidet. Det at prosjektvirksomheten blir målrettet og koordinert medfører utvikling av prosedyrer som kan settes inn i en utrednings- og forskningsmessig sammenheng samtidig som det blir mulig å evaluere de tiltak en har igangsatt og gjennomført på et senere tidspunkt.

Det tredje delmålet er knyttet til veiledning som virkemiddel. Samarbeid med Statped, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Autisemeenheten skulle belyse hvordan kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid mellom utdannings- og forskningsmiljøer og nasjonale instanser med ansvar for opplæringstiltak og tjenester. I prosjektet ble det lagt opp til samarbeid med tjenesteytende instanser innenfor opplæring og helse på alle nivåer.

Brukerorienterte prosjekter

De brukerorienterte prosjektene skulle tilfredsstille følgende fire krav:

- Navngitte enkeltpersoner eller grupper innen autismebefolkningen skulle være målpersoner i prosjektet.
- En eller flere fagpersoner med stabil arbeidsmessig tilknytning til arbeidet for autismebefolkningen skulle være prosjektmedarbeider(e).
- Det skulle foreligge en plan for prosjektet som tilfredsstiller ordinære krav til en god prosjektplan.
- Prosjektets målsettinger og problemstillinger skulle være i samsvar med en individuell plan for brukeren(e) i prosjektet. Hvis det ikke foreligger en individuell plan, må en slik plan lages.

Kravet til at navngitte barn eller unge med Asperger-syndrom skal være målpersoner, var laget for å sikre brukerrettethet. Det var ment å målrette kompetanseoppbyggingen mot de enkelte brukeres behov og veiledning av lokale fagpersoner i deres daglige arbeid. Det at kompetansen når fram, sikres ved at fagfolk fra spesialisthelsetjenestene (habiliteringstjeneste, BUP og kompetansesentrene i Statped) deltok





i prosjektet sammen med de lokale fagfolkene og nærpersionene. Prosjektet kunne bidra til en slik utvikling, hvis de involverte aktørene opplever prosjektsamarbeidet som positivt.

Kravet til at fagperson(er) med en stabil yrkesmessig tilknytning til autismefeltet skulle inngå som prosjektmedarbeider(e), var satt for å sikre at kompetanseoppbyggingen når fram til de som har varig ansvar for tilbudet til mennesker med Asperger-syndrom. Til sammen gjør de to første kravene at sentrale fagpersoner får mulighet til å gi nettopp de brukerrettede tjenestene som lokalmiljøet savner. Prosjektet kunne således bidra til å fremme praktisk arbeidskompetanse på spesialistnivået.

Det tredje kravet – kravet til en god prosjektplan – betyr at prosjektet skulle ha klar målsetting og problemstilling, realistisk plan for framdrift og økonomi og konkrete evalueringskriterier. Kravet skulle sikre konstruktivt og målrettet prosjektarbeid.

Kravet om individuell plan var i tråd med forskrift og skulle kvalitetssikre tjenestetilbudet for de involverte brukerne. Den individuelle planen gjør det mulig å se prosjektets målsettinger og problemstillinger i forhold til helheten i totaltilbudet. Kravet sikrer derved at prosjektet integreres i totaltilbudet og ikke kommer i konflikt med brukernes behov. Arbeidet med individuell plan virker i tillegg samordnende. Alle livsarenaer blir sett under ett og i et langsiktig perspektiv, og de involverte aktørene kan avklare ansvarsforhold og samordne sin innsats. Planen er også et virkemiddel til å fremme kontinuitet i tjenestetilbudet.

Fokus for å kvalitetssikre tilbudet til målgruppen

Den viktige hensikten med prosjektet var å lage planer for å fremme livskvalitet for brukerne.

Individuelle planer er det eneste redskapet som så langt har vist seg brukbart i forhold til dette. De nye utfordringene etter reformene knyttet til brukermedvirkning, integrering og involvering krever at en ser læring, mestring og utvikling i et langsiktig og bredt perspektiv i forhold til målsettinger i totaltilbudet. De krever arbeidsformer som tilfredsstiller kravene til de generelle føringene for tilbud til mennesker med særskilte tiltak, og betyr at alle tiltak og tjenester må være underordnet og integrert i en helhetlig plan.

Individuelle planer (IP) og individuelle opplæringsplaner (IOP) er viktige virkemidler for integrering og inkludering. Målene og tjenestene for slike planer må være definert i forhold til lovverket for kommunale ytelser. En





individuell plan er et verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med særskilte behov.

Hensikten med individuelle planer er å bygge opp og styre tjenestetilbudet fra det offentlige ut fra en individuelt begrunnet og langsiktig plan. Den individuelle opplæringsplanen er underordnet den individuelle planen.

Utarbeidelsen av slike planer skal sikre brukerrettigheter og bidrar til kvalitetssikring av totaltilbudet. Det krever kartlegging, målformulering, og evaluering knyttet til tiltak og tjenester som brukeren trenger. En god individuell plan er blant annet kjennetegnet av:

- a) Individuell tilrettelegging
- b) Helhet, langsiktighet og kontinuitet (omfatter alle vesentlige områder og sosiale relasjoner i et langsiktig perspektiv)
- c) Fokus på aktiviteter

Erfaringene med slike planer siden reformene har imidlertid ikke alltid vært gode. En vesentlig årsak til det er at de ofte er for generelle, dvs. målsettingene er for generelle, slik at meningsfylt evaluering blir vanskelig å gjennomføre. Resultatet er naturlig nok at planene ikke får den verktøyfunksjon de skal ha.

Hva skal en individuell plan inneholde?

Den individuelle planen skal ha oversikt over flere forhold som er viktige for gjennomføringen. Den skal ha oversikt over mål, ressurser, og behov for tjenester, hvem som deltar, hvem som gjør hva, hvem som har koordineringsansvar (Sosial- og helsedirektoratet 2007).³ Videre skal den ha oversikt over tiltak og omfang, ansvar og roller knyttet til tiltakene. Gjennomføringen av tiltakene skal beskrives og tidfestes i planperioden. For at nødvendig og ønskelig samarbeid skal kunne komme i gang mellom ulike etater, institusjoner og tjenesteytere, er en slik oversikt nødvendig.

Planen må omfatte alle livsområder, fokusere på livskvalitet og følgelig være aktivitetsbasert. Den må ha et tilstrekkelig langt tidsperspektiv, ha fokus på arbeidsliv, videre utdanning og overganger til arbeidsliv/utdanning. Den må selvsagt også fokusere på en meningsfylt fritid nå og i fremtiden. For barn og ungdom i skolealder vil den individuelle opplæringsplanen være en viktig underordnet del av den individuelle planen.

Individuelle planer krever innsats og samarbeid fra ulike institusjoner og etater innen utdanning og opplæring, helse/sosial, arbeidsmarked, fritid/kultur osv. Disse skal arbeide nært med brukeren og hans/hennes foresatte i planarbeidet. Planarbeidet skal være organisert gjen-

³ Sosial- og helsedirektoratet (2007). Individuell Plan – veileder.





nom ansvarsgruppen som tar initiativ, forbereder, delegerer, sikrer vedtak, har ansvar for realisering og evaluering og justering av planen. Ansvarsgruppen etablerer gjerne en plangruppe som skal drive frem kartlegging og målformuleringer, lage tiltak, utarbeide planen og lage rammer og skaffe ressurser for gjennomføring. Dette arbeidet inkluderer samarbeid med hjem, skole, fritidsorganisasjoner, avlastningsmuligheter, tilbud, osv.

En individuell plan skal ha en visjon om framtida. Slike visjoner kan ha ulike tidsperspektiver. Det viktige er at langsiktige mål (for eksempel om 5 år) tar utgangspunkt i den nåværende situasjon – i kartleggingen av de nåværende aktivitetene som målpersonene deltar i eget miljø. De langsiktige målene styrer utformingen av IOP og andre planer. Langsiktige mål deles igjen opp i delmål, tiltaksmål og kanskje også ukemål. Et eksempel på slik planlegging er gitt av Ellen Kleven⁴ ved Statped Vest på erfaringskonferansen i Bergen i november 2007.

- Langsiktig mål:** Per fører en samtale ut fra andres tema (5 års mål fra IP)
- Delmål:** Per snakker med lærer om et emne som ikke er fra hans tema (2 års mål fra IP)
- Tiltaksmål:** Per forteller en historie ut fra fakta i natur/miljø (1/2 års mål fra IOP)
- Ukemål 1:** Per finner 5 nøkkelord fra tekst
- Ukemål 2:** Per forteller ut fra nøkkelord en sammenhengende tekst
- Ukemål 3:** Per stiller spørsmål fra et tema

Tiltak og tilrettelegging krever i tillegg til mål og målformuleringer beskrivelser av hvordan tiltaket skal gjennomføres, hvilke hjelpebetinger som er nødvendige og formuleringer av miljøregler for de aktørene som er implisert i arbeidet. Slik strukturering er nødvendig for å realisere målene formulert i planen.

Strukturering som virkemiddel

Strukturering er ofte brukt som virkemiddel i spesialpedagogisk praksis og har som primær hensikt å gjøre situasjonen mer oversiktlig og lettere å forholde seg til for brukeren/eleven. For mennesker med omfattende språk og kommunikasjonsvansker er det ofte nyttig med klar strukturering både av den tiden de har et pedagogisk tilbud og av den øvrige dagen. En av hovedgrunnene til at det kan være nyttig med en slik strukturering er at det kan fremme funksjonell aktivitet og øke aktivitetsnivået for de som er passive. Det å få oversikt over hva dagen inneholder og hvor ting foregår, betyr også økt trygghet.

⁴ Kleven, E. (2007). Sammenhengen mellom Individuell plan og IOP.





I tillegg til de positive effektene som en klar strukturering har på eleven, kan den også være til nytte for hjelperen. Slik blir eleven hjulpet to ganger, både direkte og indirekte. En god struktur strukturerer også hjelperen. Dette blir av de fleste som arbeider med barn og voksne med omfattende funksjonshemninger oppfattet som en gevinst. Det er lettere å vite hva en selv skal foreta seg og hva formålet med situasjonen er. Det er lettere for hjelperen å vite hva eleven har forstått og er motivert for å gjøre. Det blir lettere å legge merke til kommunikative initiativ fra eleven og å avtrappe hjelp på best mulig måte. Gjennom at den påvirker hjelperen, fører en god strukturering til økte muligheter for eleven til å oppnå større grad av initiativ og selvstendighet.

Struktureringen kan, hvis den blir utnyttet, bli et verktøy til å øke initiativ og selvstendighet. I likhet med all annen strukturering har imidlertid også denne formen for opplæring sine faremomenter. Enhver form for sterk strukturering kan, hvis den beholdes for lenge, føre til at eleven i enda større grad blir avhengig av andre. Det er altfor mange eksempler på at en strukturert hverdag er bygd opp og beholdt uforandret så lenge at det har hindret nye aktiviteter. Struktureringen har ført til at så vel eleven som personalet kjeder seg og har begynt å bli sløve. Tiltaket har "størket". Botemidlet mot dette er å bryte opp strukturen når den har ført til den oversikten som fra først av var tiltenkt, og å bruke strukturen bevisst for å skape nye aktiviteter. Når dette skjer, er det ingen motsetning mellom streng strukturering og det å fremme initiativ.

Fokus på aktiviteter og livskvalitet

Brukerorienterte prosjekter gjenspeiler at en i senere år har orientert seg fra et fagplan- til et habiliteringsperspektiv, og at profesjonell hjelp til mennesker med særskilte behov betyr arbeid i et bredt og langsiktig perspektiv med et særlig fokus på livskvalitet. Et fokus på livskvalitet medfører at vi må se på hva individer gjør og ikke gjør i dagliglivet. De initiativene vi tar må derfor forholde seg til behov og verdier som er assosiert med dagliglivets utfordringer og det som trengs for å møte utfordringene. I et slikt perspektiv er kompetanse (sosial, intellektuell) å se på som et kulturelt fenomen knyttet til individets interaksjon og kommunikasjon med omgivelsene. Det forutsetter et fokus på aktiviteter.

Aktiviteter er grunnlaget for sosiale samhandlinger og er derfor nøye knyttet sammen med et inkluderende perspektiv som har som mål å utvikle strukturer og praksis som gjør det mulig å forholde seg til alle individer i kulturen. Handlinger og initiativ for å nå mål har betydning for måten vi forstår og bruker strategier. Dette er på mange måter likt struktur og form i de historier/fortellinger (narrativer) vi benytter i kommunikasjon og samhandling med andre.

Narrativer er en av våre mest grunnleggende forståelsesformer. De historiene/fortellingene vi formidler til andre inneholder informasjon om





hva som hendte, når, hvor og med hvem. En fortelling beskriver således aktivitetene, handlingene, og personene som er involvert i fortellingen samt de personene som er med, og de viktige avgjørelsene og milepælene som fortellingen bygger på. Milepælene refererer seg til de episodene som understreker fortellingens/fortellerens hensikt med historien. Slike episoder er en måte å rette oppmerksomheten på det man ønsker å fokusere. Og slike narrative milepæler kan derfor betraktes som steg/utvikling av fortellerbevissthet og forståelse. Den form for struktur og praksis som er lagt ned i planarbeidet og prosjektorganiseringen prøver å legge til rette for slik utvikling og forståelse.

Prosjektorganiseringen forutsetter derfor at både nåtidig og framtidig livssituasjon blir beskrevet i form av hvilke aktiviteter personen deltar i. I planarbeidet er et fokus på aktiviteter viktig blant annet fordi visjoner, ønsker og hvordan nå dem er grunnleggende sett knyttet til aktiviteter. Det betyr at planene bygger på en bred kartlegging og forståelse av personens særtrekk, forutsetninger, interesser og behov. Det betyr videre at planene omfatter alle vesentlige områder og sosiale relasjoner som livet består av både på formelle og uformelle arenaer.

Viktige grunner til å fokusere på aktiviteter

Det kan synes trivielt å fokusere på aktiviteter, men det er viktige grunner til det. For det første er vår sosiale forståelse knyttet til aktiviteter, til hva mennesker gjør og ikke gjør, til hensikt og mening av det vi gjør, og hvordan vi forholder oss til det. Vår identitet, kunnskap og sosiale tilhørighet er derfor nært knyttet til aktiviteter. Et fokus på aktiviteter medfører et fokus på grunnleggende sosiale og personlige verdier for oss, familie og omgivelsene våre; dvs. det vi oppfatter som vår sosiale og kulturelle identitet.

For det andre har aktiviteter i en utviklingssammenheng viktige funksjoner. Et av de viktige aspektene ved aktiviteter er at det å utføre aktiviteter gir reaksjoner fra miljøet. Gjennom aktiviteter lærer barn seg å forvente at noe skjer når en selv gjør noe. Dette kan ses på som en grunnleggende kompetanse og forutsetning for aktivitet, oppmerksomhet, initiativ, kommunikasjon og læring.

For det tredje er målrettet atferd, motivasjon og læring nært knyttet til aktiviteter. Generelt sett er deltagelse i aktiviteter viktig for å motvirke passivitet som er et vanlig problem for funksjonshemmede. Et aktivitetsfokus gjør handlingsprosedyrer mulig fordi et eksplisitt fokus på aktiviteter blant annet impliserer en mål/delmål struktur. Fokus på aktiviteter gjør det lettere å konkretisere mål og delmål som muliggjør prosedyrer for handling. Slike prosedyrer er blant annet knyttet til hvordan komme seg til aktiviteten. Samtidig er prosedyrene en kontekst som spesifiserer initiativ som er relevante til denne konteksten. Slik kunnskap kan overføres og brukes i nye situasjoner. I plansammenheng er delmålene knyttet sammen gjennom et overordnet mål og





skaper en struktur som kan lede til initiativ og mestringsopplevelser for alle involverte.

For det fjerde er et fokus på aktiviteter alltid knyttet sammen med aktørene og hvordan de arbeider i forhold til slike hierarkiske strukturer. Det betyr et fokus på ansvar og roller for de som deltar. Fokus på aktiviteter synliggjør hvem som er, og vil være, viktige samværs partnere for personen, samt synliggjør hvilken rolle de har i målpersonens liv. Et fokus på aktiviteter gjør det lettere å konkretisere mål og delmål, og at målene i et bruker- og fagfolkperspektiv skal være knyttet sammen. Det er dette som kanskje er mest viktig i planarbeidet, at målene er knyttet sammen og at alle aktørene har den samme forståelse av målene. Med andre ord at planarbeidet er preget av det vi kan kalle målkonvergens.

Veiledning

Veiledning var det viktigste virkemiddel i prosjektet. I prosjektet ble det tilbudt veiledning knyttet både til praktisk pedagogiske problemstillinger, planlegging og gjennomføring og kunnskap om Asperger-syndrom. Det ble gjennomført veiledning ved fysiske møter og arbeids- og veiledningsseminarer lokalt og gjennom regionale samlinger. Veiledning ble gitt av fagmiljøene som hadde særskilt kompetanse på målgruppen. Disse miljøene inngikk i et veiledningsforum koordinert av sentrale fagpersoner i prosjektledelsen. Veiledningen knyttet seg til flere forhold som er sentrale for livssituasjon og livskvalitet for mennesker med Asperger-syndrom:

- kartlegging av elevenes ferdigheter, sosiale fungering og trivsel
- hvordan finne pedagogiske virkemidler (det å kunne undervise barn og unge med Asperger-syndrom og det å forholde seg til habiliteringstilbudet for den enkelte)
- hvordan tilrettelegge for god sosial funksjon
- hvordan målpersonene skal forholde seg i hverdagen
- hvordan habilitering og individuell plan forholder seg til helhet og livskvalitet
- hvordan være forebyggende

Denne kompetansehevingen omfattet således flere aktører. Det gjaldt i første rekke de aktørene som arbeidet nærmest eleven. Derest gjaldt den de som skulle ha ansvar for veiledning av skoletilbudet for barn og unge både nå og i framtida. Dette var fagpersoner innen spesialist-tjenestene; dvs at de kunne være ansatte på spesialpedagogiske kompetansesentre eller i spesialisthelsetjenestene og ha ansvar for å ha og utvikle klinisk-pedagogisk spisskompetanse på området.





Opplæringen og gjennomføringen av veiledningen skulle ha grunnlag i planarbeidet som skulle utvikles rundt brukeren, og skulle derfor ha karakter av prosjektarbeid. Det krevde både spesiell opplæring i det å lage individuelle planer (IP) og individuelle opplæringsplaner (IOP). I prosjektet ble dette styrt gjennom tilbakemeldinger om utførelser av arbeidsoppgaver og rollefordeling i arbeidet med den enkelte bruker, og gjennom faglige seminarer knyttet til arbeidet med målpersonene.

Gjennomføringen av opplæring og veiledning skjedde på flere måter. Prosjekter tok imidlertid sikte på å bruke ny teknologi i dette arbeidet. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi har åpenbare fordeler knyttet til effektiv informasjonsutveksling og kommunikasjon over store avstander. Teknologien fjerner begrensninger i tid og rom som hefter ved tradisjonelle verktøy. Ulike former for møtevirksomhet, samt veiledning, opplæring og undervisning, kan finne sted uten at noen av deltagerne er tvunget til å reise. I et langstrakt og grissgrendt land som Norge kan dette bety en vesentlig effektivisering av arbeidet med brukerne. Den effektiviseringen som ny teknologi innebærer kan også åpne opp for nye funksjoner og tjenester som til nå har vært ressurskrevende.

Utarbeidelse av læremidler

Oversikt over opplæringsmål og planlagte læremidler

Prosjektet hadde to mål som var særlig viktige:

- Utvikling av klinisk-pedagogisk kompetanse knyttet til Asperger-syndrom og andre autismspekterforstyrrelser
- Utvikling av generell klinisk-pedagogisk habiliteringskompetanse

Utviklingen av klinisk-pedagogisk kompetanse skulle som nevnt primært være basert på klinisk arbeid med brukere definert innen målgruppen. Denne fagutviklingen må ses i sammenheng med utviklingen av en mer generell klinisk-pedagogisk habiliteringskompetanse der kunnskap og prinsipper om undervisning av elever med Asperger-syndrom settes inn i en større sammenheng. Undervisning og opplæring i praktiske og mer overordnede problemstillinger bør selvsagt ses i sammenheng.

Fagutvikling skulle være et resultat av praktisk gjennomføring, og av undervisning og seminarer. I tråd med disse målene ble det utarbeidet tre fagbøker som skal fokusere på ulike problemstillinger som er sentrale for fagutviklingen. Disse bøkene har både teoretiske og praktiske framstillinger og diskusjoner.





Bok 1

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. og von Tetzchner, S (2006). *Barn og unge med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Denne boka tar for seg viktige tema knyttet til undervisning og opplæring slik som tilegnelse av skolefaglige ferdigheter, opplevelser i skoletida og det undervisningsmessige problemet. Videre omtale av sentrale pedagogiske prinsipper knyttet til kommunikasjon, stress og mestring, bruk av prosedyrebeskrivelser og metaforer, osv.

Bok 2

Martinsen, H. og von Tetzchner, S.(red.). (2007). *Barn og unge med Asperger-syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Denne boka tar for seg sentrale teoretiske tema som er viktige i forståelsen av målgruppen. Slike tema er blant annet Begreper og begrepsforståelse, Språk, mening og referanse, Normal og avvikende språkutvikling, Sosial forståelse og sosiale ferdigheter, Risiko for skjevutvikling, Psykiske vansker osv.

Bok 3

Tellevik, J.M., Nærland, T. og Martinsen, H. (2006). *Individuelt & tilrettelagt. Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Oslo: Autismeenheten.

Denne boka presenterer arbeidsredskapet for bruk i arbeidet med å lage individuelle planer og individuelle opplæringsplaner.

Etablering av lokale nettverk

En viktig målsetting med prosjektet var å etablere kontakt innen og mellom lokale nettverk. I denne sammenhengen var utviklingen av rutiner for bruk av IKT et sentralt virkemiddel. Ved Statped Vest har en etablert et nettverk av lærere og PP-veiledere som arbeider med elever med Asperger-syndrom. En har i den forbindelse etablert et eget diskusjonsforum på internett med fokus på didaktiske spørsmål.





Utredning og forskning

Muligheter og begrensninger for utredning og forskning

Som tidligere nevnt skulle prosjektet prioritere det kliniske tilbudet. Ingen forskning eller utredning skulle gå på tvers av elevenes individuelle planer. De etiske krav som ligger

til grunn for dette er både relatert til livskvalitet så vel som til tjenesteyting og de prinsipper, verdier og normer som bestemmer de konkrete handlinger rundt en bruker.

De føringer som lå til grunn for arbeidsformen vil på mange områder bestemme hvilke data som vil være tilgjengelige i prosjektet. Det vil blant annet gi tilgang til bakgrunnsinformasjon; diagnose og tidligere kartlegginger, kartlegginger som ligger til grunn for utarbeidelse av individuelle planer, osv. Innenfor prosjekttrammen vil det være sentrale problemstillinger for mennesker med Asperger-syndrom og elever med tilsvarende vansker. Analyser og diskusjoner av data knyttet til språk og ytringer, aktiviteter, stress og mestring, livskvalitet osv. kan gi kunnskap som vil kunne influere på de tilbud som kan være funksjonelle for målgruppen.

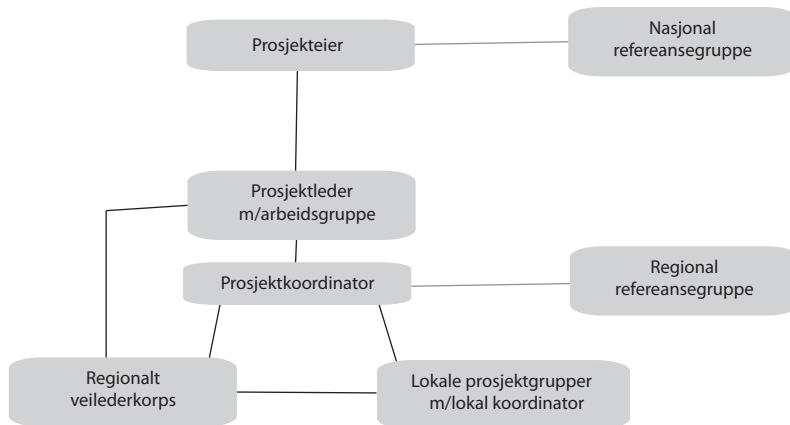


Prosjektorganisering

Fastleggelse av ansvar

Fastleggelse av ansvar var en viktig forutsetning for kvalitetssikring av det kliniske tilbudet, og var nødvendig for å sikre god forvaltning gjennom at det kliniske arbeidet er plassert i ansvarslinjen.

Prosjektets kompleksitet tilsa høy grad av oversiktbarhet. Det krevde at roller og ansvar ble klart definert for å ta vare på overordnede målsettinger, og samtidig sikre best mulig ivaretagelse av de ikke-prioriterte målsettingene. Kravet om god ansvarsfordeling var også nødvendig for kvalitetssikring av de ulike delprosjektene og virksomhetene, og sikre at de enkelte deltakernes ve og vel ble best mulig tatt vare på. Modellen for organisasjonsstrukturen i prosjektet er vist i Figur 1.



Figur 1. Modell for prosjektorganiseringen





Prosjektets sentrale kontaktpunkter

Prosjektets sentrale kontaktpunkter i fylkene Nordland, Troms og Finnmark var de tre regionale Statped miljøene, Autismeteamet ved Nordlandssykehuset og autismeteamet ved barnehabiliteringen Universitetssykehuset i Nord-Norge (UNN). Det regionale prosjektsvar var lagt til Statped Nord.

Satsingen i vest var organisatorisk delt i to der Statped Vest hadde koordineringsansvar for fylkene Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal sør for Romsdalsfjorden, og PPT Sunndal, Tingvoll og Nesset hadde ansvaret for Nord Møre.

Tidsplan – samlet oversikt

Prosjektet varte fra 2004 til 2007. Den aktive kliniske delen ble startet opp høsten 2004 og avsluttet høsten 2007. Prosjektet ble delt i to faser, og først gjennomført i fylkene Nordland, Troms og Finnmark i perioden 2004-2006. Deretter gjennomført i fylkene Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal i perioden 2006-2007.

I prosjektperioden ble det definert tre viktige faser i arbeidet: planlegging og tilrettelegging, intensivperiode (1 år) for hver målperson i prosjektet, og evaluering.

Nord-regionen

- Tilrettelegging, vår/høst 2004
- Intensivperiode, vår/høst 2005
- Midtveisevaluering (knyttet til hvordan planarbeidet går, evaluering av kvaliteten på skoletilbudet) høst 2005
- Evaluering, rapportering og utskriving høst 2007, vår 2008

Vest-regionen

- Tilrettelegging, høst 2005/vår 2006
- Intensivperiode, høst 2006/høst 2007
- Midtveisevaluering (knyttet til hvordan planarbeidet går, evaluering av kvaliteten på skoletilbudet) vår 2007
- Evaluering, rapportering og utskriving, høst 2007/2008





Gjennomføring av prosjektet og prosjektarbeidsformen

Fase I – planperiode/tilrettelegging

Planperioden besto for det første i å forankre prosjektet i ledelsen i henholdsvis Statped Nord og Statped Vest og gi en oversikt over roller, oppgaver og ansvar for aktørene innenfor de ulike delene av prosjektorganisasjonen. For det andre å danne en prosjektorganisasjon. For det tredje besto planperioden i å legge til rette og skriftliggjøre formalia, som avtaler, samtykker, invitasjoner, informasjonsskriv osv. I nord foregikk dette arbeidet vår 2004 – høst 2004, og i vest i perioden høst 2005 – vår 2006. Oversikter over aktivitetene for nord, vest og nordvest er vist i vedlegg 2.

I tilknytning til satsingen i Vest-Norge ble prosjektet for Nordmøre og Romsdal nord for Romsdalsfjorden organisert som eget delprosjekt. Bakgrunnen for dette var blant annet at det i Helse Nordmøre og Romsdal HF pågikk et arbeid med å planlegge og etablere autismeteam i nært samarbeid med den PP-tjenesten i regionen. PPT-kontorene i området var gitt tyngdepunktfunksjon for flere brukergrupper, og var nå opptatt av å styrke sin kompetanse innen Asperger-syndrom.

Plan og tilretteleggingsfasen var rettet mot oppbygging av nødvendige lokale nettverk for prosjektet og prosjektgjennomføringen. Fasen startet våsemesteret 2004 og omfattet nord-regionen. For vest-regionen startet planleggingen høsten 2005 og ble videreført våren

2006. Det grunnleggende utgangspunkt for alle prosjektmålsettingene var prosjekttet virksomhet rettet mot brukerne. Det omfatter planlegging av det klinisk pedagogiske planarbeidet, arbeidet med utvikling av virksomheter for hvordan heve veiledningskompetansen for lærere



og veiledere samt planlegging av hvordan forskningsoppgaver og forskningssamarbeid kan sikres innenfor prosjektrammen.

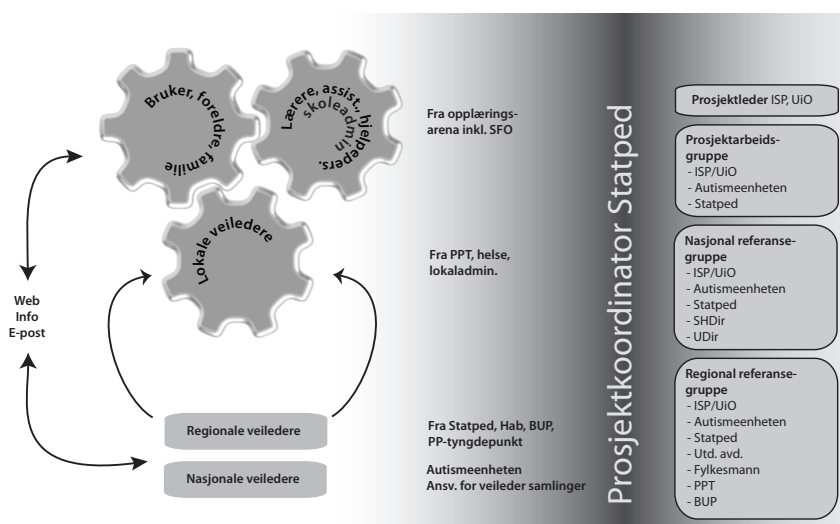
Planarbeidet omfattet organisering av nasjonal og regionale referansegrupper som sikret forankring til sentrale og regionale instanser med ansvar for tiltak og tilrettelegging for funksjonshemmede. En oversikt over prosjektorganisasjonen er vist i Figur 2.

Dokumentasjon, avtaler og samtykker

I denne perioden ble avtaler til kommunene og samtykker utviklet. En egen avtale og informasjonsmappe om prosjektet og dets oppgaver ble utformet (Vedlegg 1). Dette var informasjon som skulle distribueres til alle deltakere gjennom de ulike kommunenes kontaktpersoner.

Arbeidsoppgavene for den prosjekttrettede virksomheten omfattet utvelgning av personer innenfor målgruppe I, II, og III, informasjon og forespørsler om deltagelse i prosjektet, utarbeiding av samarbeidsavtaler med de enkelte kommuner, etablering av ansvarsgrupper med hensyn til de ulike arbeidsoppgavene i prosjektet, og etablering av rutiner for tilbakemelding.

Gjennom arbeidet med dokumentasjonen ble også krav til deltakelse gjennomgått. I tråd med den type prosjektarbeid som Autismeenheten drev innebar dette blant annet at:



Figur 2. Modell for organisering av prosjektarbeidet



- arbeidet skulle være knyttet til en definert elev
- alle deltakere skulle delta aktivt i lære- og utviklingsprosessen (ingen skulle være observatører)
- hvert brukerprosjekt skulle ha en minimumsrepresentasjon fra foresatte, opplæringssted og PPT
- alle samtykkene skulle være underskrevet
- forskningsoppgavene skulle gjennomføres som beskrevet
- utfylling av IP, IOP og gjennomføringsmodulene ved hjelp av skjemaene/verktøyet Habtool skulle gjøres 2 ganger og at en derfor måtte ha tilgang til bærbar PC med oppdatert programvare
- en forpliktet seg til å delta på 3-4 fylkesvise arbeids- og veiledningsseminarer og avsluttende erfaringskonferanse, og til å delta på månedlige lokale veiledningsmøter, sammen med regionale veiledere
- en skulle opprettholde det ordinære og kontinuerlige arbeidet med eleven
- hver aktør skulle dekke egne driftsutgifter – vikar, reise, kost og opphold m.v.
- foresatte skulle søke opplæringspenger og dekning av reiseutgifter fra NAV.

For at alle deltakere i prosjektet og andre interessert utenfor prosjektet skulle kunne følge planer og aktiviteter, ble det opprettet egne nettsider.

Verktøy for innsamling av informasjon

Prosjektet utviklet flere verktøy for innsamling av informasjon både til bruk i det kliniske arbeidet og til forskning. Det verktøyet som var mest sentralt i prosjektet var knyttet direkte til det å kartlegge, planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak og tjenester for brukeren. Dette verktøyet ble først utformet som skjemaer i papirversjon og brukt ved satsingen i nord. I løpet av prosjektperioden i nord ble en elektronisk versjon, kalt "Habtool", utviklet som ble brukt ved satsingen i vest. Det ble også utviklet forskningsoppgaver som skulle gi informasjon om opplevelse av egen situasjon, forståelse for sosiale relasjoner og ordforståelse.

Verktøy for kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering – skjemaene/Habtool

Prosjektverktøyet ble utviklet for å være hensiktsmessig som redskap i planarbeidet både for brukeren og aktørene som er involvert. Prosjektorganiseringen forutsetter at både den nåtidige og framtidige livssituasjon blir beskrevet i form av hvilke aktiviteter personen deltar i og aktiviteter som er ønskelige å delta i framtida. Det betyr at planene bygger på en bred kartlegging av aktivitetene og forståelse av perso-



nens særtrekk, forutsetninger, interesser og behov. Det betyr også at planene omfatter alle vesentlige områder og sosiale relasjoner som livet består av både på formelle og uformelle arenaer.

En viktig forutsetning for utformingen av individuell plan var at ulike formelle og uformelle aktører i familie og nærmiljø deltok i kartlegging og planlegging av brukerens hverdagslige aktiviteter. Denne kartleggingen var en nødvendig forutsetning for formuleringer og prioriteringer av mål for brukeren og for ansvar og roller for aktørene i gjennomføringen av tiltak knyttet til målene.

Prosjektverktøyet som ble utviklet i prosjektet, består av tre hovedmoduler: En modul knyttet til utforming av individuell plan, en modul knyttet til utforming av individuell opplæringsplan, og en modul knyttet til logging av pedagogiske tiltak samt lærer og foreldreregistrering av sosial aktivitet. Den første utformingen av prosjektverktøyet var utformet i papirversjon bestående av skjemaer. Til hvert enkelt av disse skjemaene ble det utviklet en skriftlig veiledning. En oversikt over skjemaene er vist i Figur 3.

For satsingen i vest ble prosjektverktøyet utformet elektronisk, med veiledning knyttet direkte til de enkelte punktene i verktøyet. Den elektroniske versjonen var på samme måte bygd over tre moduler slik som papirversjonen. Det ble i tillegg til den elektroniske utformingen laget

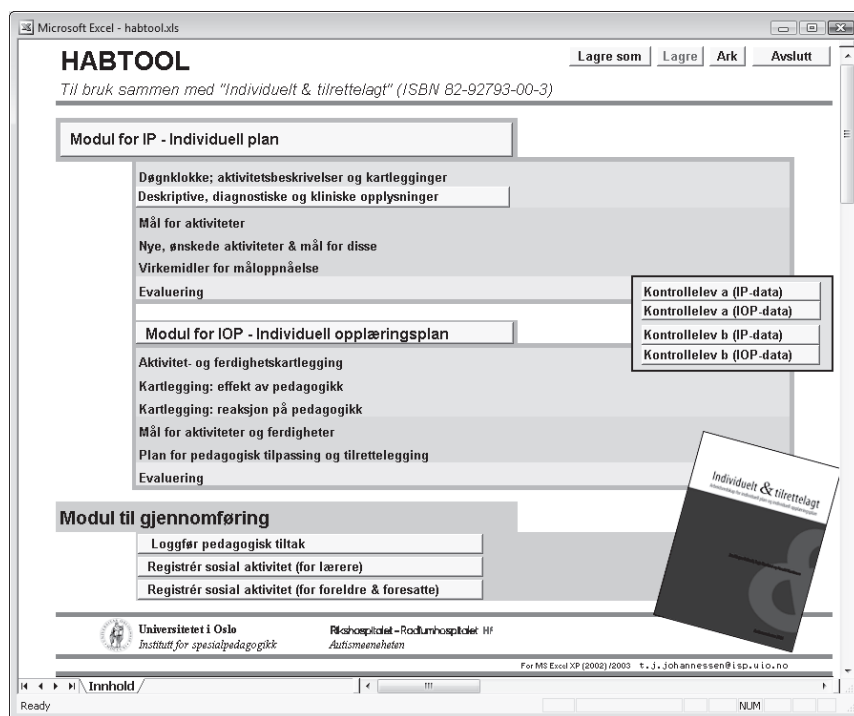
Registreringssystem				
IOP				
Skjema	Fase	Skjemanavn	Ansvarlig	Utført
Skjema 1	Kartlegging	Aktivitet og ferdighetsregistrering		
Skjema 2	Kartlegging	Kartlegging pedagogikk		
Skjema 3	Kartlegging	Kartlegging reaksjon på pedagogikk		
Skjema 4	Målformulering	Plan for tilpasning og tilrettelegging		
Skjema 5	Målformulering	Mål for aktivitet og ferdighet		
Skjema 6	Evaluering	Evaluering av faglig utvikling		
IP				
Skjema	Fase	Skjemanavn	Ansvarlig	Utført
Skjema 7	Kartlegging	Døgnklokke		
Skjema 8	Kartlegging	Beskrivelse av aktiviteter		
Skjema 9	Kartlegging	Skjema for kliniske opplysninger		
Skjema 10	Målformulering	Mål for aktiviteter		
Skjema 11	Evaluering	Evaluering av aktivitetsmål		
Logg				
Skjema	Fase	Skjemanavn	Ansvarlig	Utført
Skjema 12	Kontinuerlig	Logg over pedagogiske tiltak		
Skjema 13	Registrering	Lærerregistrering av sosial aktivitet		
Skjema 14	Registrering	Foreldreregistrering av sosial aktivitet		

Figur 3. Oversikt over registreringssystemet

en brukermanual (Tellevik, Nærland, Martinsen 2006). Verktøyet som fikk navnet Habtool kan fritt lastes ned fra nettstedet www.autismenett.no/forstaa-fu/. En oversikt over modulene er vist i Figur 4a.

Modulen for individuell plan er laget med fokus på aktivitetsbeskrivelser og kartlegginger knyttet til aktivitetene, mål for aktivitetene og nye ønskede aktiviteter, virkemidler for måloppnåelse og evaluering. I de tilfellene der fungering (for eksempel med hensyn til selvstendighet) skulle vurderes ble det benyttet en 5-punkt skala til hjelp i vurderingene. I tillegg til dette inneholder modulen deskriptive, diagnostiske og kliniske opplysninger.

Modulen for individuell opplæringsplan er knyttet til kartlegging, målformulering, gjennomføring og evaluering. I denne modulen ble 37 gjennomgående aktiviteter valgt ut. Disse aktivitetene var knyttet til tre domener. Det første domenet er knyttet til klasseromsregler, slik som vente på tur eller sitte på plassen. Det andre var knyttet til generelle skoleaktiviteter slik som gruppearbeid eller lytte når andre snakker, og det tredje til utvalgte aktiviteter knyttet til fagene norsk, matematikk, engelsk samt friminutt.



Figur 4a. Registreringssystemet Habtool

Disse aktivitetene ble kartlagt på en 5-punkts skala med hensyn på fungering, selvstendighet og trivsel, og med hensyn på struktur og tilrettelegginger. Målformuleringer ble markert på skalaen med utgangspunkt i kartleggingsvurderingene og evaluert i forhold til disse.

Modulen for logg og registrering av sosial aktivitet omfatter logg for pedagogiske tiltak, lærerregistrering og foreldreregistrering av sosial aktivitet. Loggen hadde til hensikt å beskrive tiltakets mål og begrunnelse for valgt aktivitet, beskrive hvilke pedagogiske prinsipper som ble anvendt, og hvordan tiltaket ble gjennomført. Hensikten med loggen var å registrere forandringer. Instruksjonen til det pedagogiske personalet var derfor at loggen skulle føres hver gang en forandring ble registrert eller minst en gang i uken.

Lærer- og foreldreregistrering av sosial aktivitet var knyttet til observasjon og intervju om friminuttene. Denne modulen hadde til hensikt å registrere sosial aktivitet i friminutter over en 2-3 ukers periode og koordinere det med foreldreobservasjoner samme dag som observasjonene skjedde. Bakgrunnen for det er erfaringer med at opplevelser på skolen og etter skolen kan være svært forskjellige.

Microsoft Excel - habtool.xls

Lagre & lukk Vis alt Ark Papirutskrift

Ctrl + s = Lagre

IP-modul

Elevkode:

Registrering nr.:

Arena/ansvarlig:

Dato for utfylling:

Døgnklokke

IP-aktivitet

Sluttvurderinger

- Evaluering
- Justér mål & virkemidler
- Skriv IP

Fase 2: Målsettinger

Fungering ved ... Trivsel ved ...

Overikt Hjelpetatte Innværd Overikt Hjelpetatte Innværd

Mål for regelrettet fungering

Mål for

Fungering v/oversikt

Vurder på en skala fra 1 til 5 hvordan barnet/ungdommen fungerer i aktiviteten (ifht. til de andre elevene i klassen) når han/hun har oversikt over situasjonen.

1 = svært dårlig
2 = dårlig
3 = middels godt (som klassenettet)
4 = godt
5 = svært godt.

Ready

IP-modul (1)

NUM

Figur 4b. Habtool: IP-kartlegging

Verktøy for innsamling av informasjon forståelse og sosial samhandling

I prosjektet ble det samlet inn mange ulike informasjonen gjennom prosjektverktøyet. I tillegg ble det samlet inn informasjon knyttet til språk, forståelse og sosial samhandling. Det besto av en skriftlig fortelling (narrativ) med tittelen: "Fortellingen om meg og livet mitt" som skulle gjennomføres for hele klassen i en skoletime (Vedlegg 3). Det ble også utformet to muntlig styrte narrativer som hadde til hensikt å få informasjon om elevenes evne til å beskrive følelser og opplevelser, og for å få førstehåndkunnskap om fritidsaktiviteter og sosial rolle. (Vedlegg 4) og Vedlegg 5). I samme tidsrom ble elevene fra ungdomsskolealder bedt om å fylle ut en ordprøve med enkeltord. (Vedlegg 6).

For forskningsprosjekter har utarbeiding av variabelister, kodebøker og registreringsskjema, samt rutiner for datainnsamling og lagring av data gått parallelt med prosjektarbeidet.

IOP-modul

Elevkode: _____
 Reg. nr.: _____
 Utfyller: _____
 Dato: _____

Domene **IOP-aktivitet**

Domene	IOP-aktivitet	Fungering	Selvstendighet	Trivsel	Muntlig instruks direkte til elev	Skriftlig instruks direkte til elev	Klasseromsundervisning	Enkeltundervisning	Selvstudie som lesing og data	Tidspress	Nye oppgaver/rutiner
Aktiviteter knyttet til klasseromsregler	01 - Vente på tur										
	02 - Rekke opp hånden										
	03 - Sitte på plassen										
	04 - Ikke forstyrre										
	05 - Be om hjelp										
	06 - Holde tema (ikke distraherbar)										
Generelle skoleaktiviteter	07 - Skifte tema (fleksibilitet)										
	08 - Følge faste prosedyrer										
	09 - Gjengi fakta skriftlig										
	10 - Gjengi fakta muntlig										
	11 - Vurdering av informasjon										
	12 - Løse frie/åpne oppgaver										
	13 - Prioritere og planlegge										
	14 - Gruppearbeid										
	15 - Lytte når andre elever snakker										

Fungering
 Vurder på en skala fra 1 til 5 hvor godt eleven fungerer i aktiviteten i forhold til de andre elevene i klassen.
 1 = svært dårlig
 2 = dårlig
 3 = middels godt (som klassen snitt)
 4 = godt
 5 = svært godt.

Figur 4c. Habtool: IOP-kartlegging

FASE II - etablering

Utvelgelse av brukere

Nord

Prosjektet startet med en oppstartkonferanse i Tromsø 19 – 20 oktober 2004. Til denne konferansen ble det gått bredt ut med invitasjoner til deltagelse og samarbeid i de tre nordligste fylkene. Kunngjøring ble koordinert av den sentrale og den regionale arbeidsgruppen både gjennom media og gjennom det nettverket som Statped Nord og spesialisthelsetjenesten hadde tilgjengelig. Til denne startkonferansen meldte det seg over 200 deltagere vesentlig fra de tre nordligste fylkene. Det var i første rekke foreldre, pedagogisk fagpersonell fra skoler, PPT, habiliteringstjenesten og BUP, samt personer med administrativ/organisatorisk ansvar i kommuner og fylkeskommuner.

På konferansen ble det gitt orienteringer om prosjektet og prosjektarbeidsformen, målgruppen og de føringer og forpliktelser som deltagelse i prosjektet ville medføre.

Figur 4d. Habtool: Registrering av pedagogiske tiltak



Arbeidet med å legge til rette for kommuner som var interessert i å delta ble hovedsakelig styrt gjennom nettetverket til veiledningsmiljøene i Statped Nord (Nordnorsk kompetansesenter-Alta, PPT Hammerfest, PPT Tromsø, PPT for Vesterålen og Lødingen) samt Autismeteamet ved Nordlandssykehuset og Barnehabiliteringstjenesten ved UNN og Helse Finnmark. I mange av brukersakene var det naturlig at fagfolk fra spesialisthelsetjenesten (BUP og Habiliteringstjenesten) deltok.

Utvelgelse av brukere ble gjort ved at fagpersoner fra Statped, habiliteringstjenestene, BUP og PPT-kontorene foreslo brukere de kjente til som kunne være aktuelle. I samarbeid med fagperson fra Autisemeenheten ble det valgt ut 37 aktuelle brukere. Retningslinjer for utvelgelsen var at:

- de involverte hadde ønske om å delta (dvs foresatte, lærere, skole osv.),
- bruker hadde diagnosen Asperger-syndrom
- bruker var elev i 1 – 10 klasse i vanlig skole (ev. videregående skole)
- det ikke forelå mye kjent tilleggsproblematikk

Prosjektets målsetninger var å styrke tilbudet og bygge kompetanse i hjelpeapparatet i forhold til Asperger-syndrom og elever med tilsvarende vansker. Det var derfor ikke mulig innen prosjektets ramme å inkludere brukere med kjente omfattende tilleggsvansker. Tilleggsvansker av ulike slag, var likevel til stede i svært mange brukerprosjekter. Det kan være et uttrykk for hvor stort behov det er for å styrke kompetanse i hjelpeapparatet om å tilrettelegge tilbudet til brukerne ut fra hans/hennes individuelle behov.

I nord fulgte 36 brukere prosjektet. Disse kom fra 22 kommuner i de tre nordligste fylkene:

- Alta, Hammerfest, Hasvik, Karasjok, Sør-Varanger, Vardø og Finnmark fylkeskommune i Finnmark
- Harstad, Lenvik, Nordreisa, Tromsø og Troms fylkeskommune i Troms
- Beiarn, Brønnøysund, Dønna, Fauske, Leirfjord, Lurøy, Meløy, Nordland fylkeskommune, Rødøy, Sortland, Sømna, Tjeldsund og Vestvågøy i Nordland

Vest

Fasen ble innledet med utvelgelse av elever/kommuner som skulle delta i prosjektet. 34 av de inviterte kommunene i Vest-Norge meldte interesse for prosjektet, med til sammen 53 elever. 27 elever ble valgt ut etter kriteriene nevnt overfor. I tillegg til de nevnte kriteriene ble også tidligere tjenester fra Statped Vest tatt med i vurderingen, samt det totale antall elever som prosjektet mente kunne ivaretas av veilederne vi hadde til rådighet.





Etter utvelgelsen (og like etter oppstart) trakk noen brukerprosjekter seg fra prosjektet. De to hovedgrunnene som ble oppgitt var 1) at prosjektet krevde mer omfattende ressurser enn de først hadde vært oppmerksom på, eller 2) fordi noen deltakere ikke hadde vært oppmerksom på at omgivelsene måtte kjenne til at eleven hadde diagnosen Asperger-syndrom.

21 elever fulgte prosjektet. Disse kom fra 19 kommuner i de 4 vestlandsfylkene.

- Eigersund, Stavanger, Hjelmeland og Karmøy i Rogaland.
- Odda, Samnanger, Bergen og Austrheim i Hordaland.
- Bremanger, Askvoll og Vågsøy i Sogn og Fjordane.
- Sande, Sykkylven, Volda, Ørsta, Ålesund, Sula, Rauma, Stranda fra Møre og Romsdal

Til hvert brukerprosjekt ble det dannet en lokal prosjektgruppe. 15 av brukerprosjektene knyttet til seg fra 4-6 personer, mens de resterende 6 gruppene bestod av 7-10 personer. Hvert brukerprosjekt ble ledet av en person fra kommunen. Totalt var det 127 personer med fra de 19 kommunene: 26 deltakere med fra PP-tjenesten, 59 fra opplæringsarenaene (herav 6 rektorer), 32 foresatte og 10 fra andre deler av det kommunale apparatet (skolesjef, bestillerkontor, fysioterapeut, helse-søster o.l.).

Nordvest (Nordmøre og Romsdal - nord for Romsdalsfjorden)

Utvelgelse av brukere i delprosjekt Nordmøre/Romsdal ble gjort ved at fagpersoner fra spesialisthelsetjenestene (barnehabilitering og BUP) og PPT-kontorene foreslo brukere de kjente til som kunne være aktuelle. I samarbeid med fagperson fra Autismeenheten ble det valgt ut 10 aktuelle brukere.

Disse kom fra 8 kommuner: Aure, Frei, Fræna, Molde, Rindal, Sunndal, Surnadal og Tingvoll.

Brukerne som deltok i prosjektet i nord, vest og nordvest var i alder fra 6 til 18 år.

Veiledergruppene

I utgangspunktet var det ønskelig med veilederpar bestående av personer fra ulike instanser. Målet med dette var flerdelt:

- bringe ulike perspektiver inn i arbeidet rundt den enkelte elev og i samarbeid lokale aktører
- utvikle samarbeid og relasjoner på tvers av etatsgrenser for å bygge opp nettverk





- utveksle informasjon - og få bedre kjennskap til hverandre
- bruke arbeidsmåter i veiledningsarbeid som de involverte instanser tidligere hadde brukt

Nord

I nord var veilederne knyttet til tyngdepunktene i Statped Nord og spesialisthelsetjenesten. Til sammen 15 regionale veiledere som hver hadde ansvar for 2 - 6 brukerprosjekter deltok i prosjektet. De regionale veilederne hadde faglig oppfølgings-, koordineringsansvar i brukerprosjektene. Veiledning av veilederne ble gitt av fagpersoner fra Autismenettverket og fagpersoner spesielt engasjert for dette for å sikre at spisskompetanse på målgruppen kunne utvikles i prosjektperioden. I tillegg til fagpersoner fra Autismenettverket kom de fra Nordvoll skole i Oslo, Statped Vest i Bergen og Sandane, Tambartun kompetansesenter i Melhus og Hosle skole i Bærum. Til sammen 7 sentrale veiledere var engasjert i prosjektet. Hver av disse hadde ansvaret for veiledningen i 3 - 6 brukerprosjekter.

Vest

Til hvert brukerprosjekt ble det utnevnt regionale veiledere fra Statped Vest, spesialisthelsetjenesten og et PP-tyngdepunkt. Totalt 17 veiledere. Statped Vest skulle ha hovedveilederansvar. De 6 veilederne fra Statped Vest fikk ansvar for 2-6 brukerprosjekter, mens de 9 veilederne fra Spesialisthelsetjenesten ble tilknyttet hvert sitt brukerprosjekt. 2 veiledere fra et PP-tyngdepunkt fikk hovedansvar for hvert sitt brukerprosjekt i egen region. De regionale veilederne hadde faglig oppfølgings- og koordineringsansvar i brukerprosjektene.

Nordvest

I april 2006 ble det arrangert møte mellom representanter for de aktuelle fagmiljøene og prosjektledelsen ved Autismeenheten. I møtet ble prosjektets mål og organisering presentert. Det ble bestemt at det i dette geografiske området skulle satsingen organiseres som et eget delprosjekt med lokal koordinator. Fagmiljøene valgte leder av PPT Sunndal, Tingvoll og Eide til koordinator og en representant for BUP Molde som stedfortreder. Det ble videre planlagt framdriftspan for utvelgelse av brukere til prosjektet fra det aktuelle geografiske området.

Organiseringen av nordvest som delprosjekt innebar at veiledere fra Statped Vest ikke ble benyttet som veiledere i dette geografiske området. Veiledningen ble gitt fra prosjektleder og en ansatt ved Autismeenheten, og i hovedsak gjennom de regionale arbeids- og veiledningseminarene. Veiledning fra spisskompetente fagmiljø hadde derfor et noe mindre omfang enn i resten Vest-Norge og var gjort ut fra det opprinnelige antatte behovet for veiledning og i tråd med ønsker fra fagmiljøene.





For veilederne var det opprettet egne samlinger der gruppen kunne utdype utvalgte tema og problemstillinger og utveksle informasjon knyttet til gjennomføringen av prosjektet og prosjektarbeidet.

Erfaringer fra etableringsfasen

Etableringen av de fleste brukerprosjektene gikk raskt uten større problemer. En god del spørsmål på detaljnivå kunne raskt avklares. Vi velger kun å trekke frem noen av de utfordringene som gikk igjen, eller som var av mer omfattende karakter.

Prosjektet sendte ut informasjon til kommunenes kontaktpersoner etter utvelgelsen. Forutsetningen var at informasjonen skulle videreformidles til alle aktuelle deltakere i hvert brukerprosjekt. Et av problemene i etableringsfasen var at informasjonsspredningen fra lokal kontaktperson til foresatte og opplæringssted i noen tilfeller var mangelfull eller fraværende. Dette resulterte i, på tross av informasjon og avtaleskriv, at noen prosjekter gikk inn i operativ fase med urealistiske forventninger når det gjaldt omfang, oppgaver, ressursbruk og krav til åpenhet om diagnose.

Et av kriteriene for deltakelse var at det ikke skulle være overskyggende kriser eller annen kompleks problematikk knyttet til elevene. Det viste seg at mange utfordringer knyttet til en god del av elevene var større og mer komplekse enn forventet. Dette ble en ikke tilstrekkelig klar over før prosjektet var i gang. Etske og praktiske hensyn gjorde at arbeidet ble gjennomført som planlagt. På tross av et skolefokus skulle prosjektet ivareta et helhetsspektiv, og de fleste utfordringene som også var knyttet til andre arenaer måtte løses for å komme videre i forhold til arbeidet på opplæringsstedet. Dette var også en erkjennelse av at gruppen personer som har Asperger-syndrom har en god del tilleggsversker.

Alle avdelingene i spesialisthelsetjenesten og ved PP-tyngdepunktene som vi henvendte oss til, var villige til å være med i prosjektet. Fra spesialisthelsetjenesten ble det imidlertid påpekt at en bare kunne tilknyttes saker innenfor eget geografiske ansvarsområde, og at en helst ville arbeide med saker som var henvist dem. Men noen avdelinger involverte seg også i saker som ikke var henvist til dem, legitimert som utviklingsarbeid, ut fra et behov for ytterligere kompetanseheving og samarbeid med Statped.

Etableringsfasen viste også behovet for justeringer når det gjaldt kommunikasjonen mellom prosjektledelse og lokale brukerprosjekter. Både i nord og vest ble internettsider etablert som gav deltakerne oppdaterte opplysninger. I nord ble Statpeds eget system Komsa, benyttet. I vest ble en lukket konferansegruppe for kontaktpersonene i kommunene med egne brukernavn og passord opprettet med tanke på at en skulle kunne kommunisere både faglig og administrativt mellom alle prosjek-





tene og med prosjektledelsen. Etableringsfasen var imidlertid hektisk, og den krevde raske responser. Det gikk for sent å få tilbakemeldinger gjennom e-konferanse, og vi hadde ingen sikkerhet for- eller kontroll med at alle faktisk leste informasjonen på internettssidene. Det viste seg at den mest hensiktsmessige måten å kommunisere på var vanlig e-post (personlig- eller gruppe-epost). Internettssidene ble derfor benyttet til informasjon som en kunne hente ved behov og som ikke krevde tilbakemelding.

FASE III OG IV – operativ fase med kompetansebygging og konsolidering

Den operative fasen var i nord planlagt til våren og høsten 2005. På grunn av at mange brukerprosjekter kom noe sent i gang ble denne fasen forlenget til også å omfatte våren 2006. I vest pågikk denne fasen fra høst 2006 til primo november 2007. Både fasen i nord og vest ble innledet med de første arbeids- og veiledningsseminarene. Deltakende opplæringssteder og PPT- kontorer fikk en bokpakke med ulike temaer knyttet til kunnskap og erfaring om Asperger-syndrom og habiliteringsarbeid (Vedlegg 7). Dette var innledningen på kompetanse- og nettverksbyggingen i prosjektet. Foruten erfaringsutvekslingen og foredragene på arbeidsseminarene, besto aktivitetene i kompetansebyggingen av:

- veiledningsdager sammen med regionale veiledere,
- kontinuerlig konkret arbeid med eleven og klassen som lokale instanser hadde ansvar for, samarbeid mellom lokale fagpersoner og foresatte,
- arbeid med skjemaene/Habtool og gjennomføring av tiltak,
- erfaringer oppsummert i en erfaringskonferanse som var åpen for alle som ønsket å delta

Arbeids- og veiledningsseminarer

Arbeids- og veiledningsseminarene ble hovedsakelig arrangert over 2 dager. Rammene og erfaringene fra det første seminaret dannet grunnlaget for hvordan alle seminarene ble gjennomført. Hver dag var programmet todelt, med en formidlingssekvens om formiddagen og gruppearbeid etter lunsj. Hver formidlingssekvens inneholdt to foredrag på grunnleggende tema om Asperger-syndrom. Arbeidsgruppen ønsket at deltakerne raskt skulle aktiviseres, derfor var det satt av god tid til egenarbeid i gruppene for brukerprosjektene. I denne arbeidsøkten samlet deltakerne seg om arbeidet med utfylling av skjemaene/Habtool. I tillegg var det muligheter for spørsmålsstillinger i plenum, drøftinger mellom brukerprosjektene eller avklaringer av administrativ eller faglig karakter med arbeidsgruppen i prosjektet.





Målsettingen med seminarene var kompetansebygging, kompetansedeling og nettverksbygging:

- skape en felles, grunnleggende faglig forståelse og gi generelle kunnskaper knyttet til fagfeltet Asperger-syndrom, med eksempler på metodikk,
- gi innføring i arbeidsformen som skulle brukes i prosjektet, inklusiv bruken av prosjektverktøyet Habtool,
- dele erfaringer på tvers av brukerprosjektene,
- holde fokus og tempo i fremdriften av prosjektet,
- skape nettverksrelasjoner på tvers av kommuner og på tvers av lokale /regionale /nasjonale etater.

Alle seminarene ble arrangert region/fylkesvis. I nord ble seminarene arrangert i Kirkenes, Alta, Hammerfest, Karasjok, Tromsø, Harstad, Bodø og Sandnessjøen. I vest var seminarene i Stavanger, Bergen, Sandane og Ålesund, og i nordvest i Kristiansund og Tingvoll. Dette ble gjort for å spare kommunene for unødige oppholds- og reiseutgifter, samt å ha et deltakerantall som ville muliggjøre en dialog mellom deltakerne.

Prosjektleder fra Autisemeenheten/ISP-UiO og prosjektkoordinator fra Statped Nord og Vest, og regional koordinator fra nordvest hadde ansvar for planlegging og gjennomføring av seminarene. Forelesningene og foredragene var primært av faglig karakter, mens noe av innholdet hadde en prosjektadministrativ karakter. Foredragene ble presentert av veiledere fra Statped, spesialisthelsetjenesten og av arbeidsgruppen i prosjektet.

Veiledning

De regionale veilederne deltok på de fylkesvise arbeidsseminarene der de hadde veilederansvar. Alle de regionale veilederne besøkte elevens opplæringssted, og fikk anledning til å treffe eleven og gjøre en kort observasjon av elev/gruppe. Utover denne felles innledningen på veiledningsarbeidet, stod veilederne fritt til selv å organisere arbeidet med form og innhold.

Det medførte ulike organiseringsformer i fylkene. Noen veiledere valgte å samle flere brukerprosjekter på samme sted, der de drøftet felles utfordringer og fikk praktiske eksempler og ideer på tvers av kommunene. Arbeidet ble kombinert med gruppearbeid i arbeidet med skje-maene/Habtool. Foruten å arbeide med aktuelle problemstillinger og aktiviteter knyttet til den enkelte elev, ble det også gjennomført korte foredragsseksjoner der fokus var metodikk, hjelpemidler, organisering og struktur.

I andre tilfeller valgte veilederne å samle et brukerprosjekt alene, eller to og to prosjekter sammen. Den ulike måten å organisere veiledningen





på var et resultat av a) faglige behov og kompleksitet i det enkelte brukerprosjekt, b) praktiske forhold som reiseavstand og kommunikasjon mellom brukerprosjektene, c) muligheter for å skaffe felles møtested, d) behov for å arbeide rasjonelt o.l.

De ulike organiseringsmåtene hadde ulike fordeler. Når flere brukerprosjekter var samlet, kunne en gi hverandre flere ideer, innspill, perspektiver på tvers av kommuner. På samme tid ble det mindre mulighet for dybdedrøfting rundt det enkelte brukerprosjekt. Når en møttes i ett brukerprosjekt, gjaldt de samme momentene, men med motsatt fortegn.

Når deltakerne i de ulike brukerprosjektene arbeidet i egen gruppe, observerte veilederne store ulikheter i arbeidsform. Noen grupper hadde gode og dyptpløyende drøftinger knyttet til hvert aktivitetspunkt i skjemaene/Habtool. Hvis gruppen i tillegg var stor, ble dette et tidkrevende arbeid – men med fruktbare drøftinger for forståelsen av eleven. Disse gruppene måtte i en del tilfeller hjelpes til å konkludere for å komme videre og holde fremdriften. Andre grupper var veldig effektive og hadde stor fremdrift i kartleggings- og målsettingsarbeidet, men kunne ha færre grundige drøftinger på de enkelte aktivitetspunktene. Disse gruppene ble gjerne utfordret med oppfølgende spørsmål for å sikre at valgene var godt nok fundert.

Samarbeidet mellom Statped og spesialisthelsetjenesten

I samtaler med veilederne er det noen hovedpunkter som går igjen i tilbakemeldingene om samarbeid mellom Statped og spesialisthelsetjenesten. Uten unntak påpekes det at samarbeidet har fungert godt, både på det faglige, praktiske, og mellommenneskelige planet. Det nevnes at samarbeidet har vært positivt med en grei arbeidsfordeling, der Statped har hatt naturlig hovedansvar og vært pådriver, mens en har utfyllt hverandre fint med ulike faglige erfaringer, refleksjoner og perspektiver. Det er også nevnt at Statped har hatt hovedfokus på opplæring, og har sin styrke på det pedagogiske området med god kjennskap til opplæringsarenaene, mens spesialisthelsetjenesten har kunnet hatt et mer fokus rettet mot hjemmet og familien, og at de også i noen tilfeller har hatt bedre lokalkunnskap. Det siste kan også ha å gjøre med at deltakere fra spesialisthelsetjenesten hadde kjennskap til noen av elevene fra tidligere.

Videre mener noen veiledere at det viktigste kanskje var ulik fagbakgrunn, ikke nødvendigvis hvilken tjeneste en tilhører. Andre påpeker styrken med å tilhøre ulike instanser, med ulik forankring, ulike fagmiljøer og ulike arbeidsmåter gir et flerspektret bilde på situasjonen. Det er totalt sett en styrke når dialogen ellers er god. En annen styrke som et par veiledere fra Statped påpeker, var at muligheten nå var bedre for raskt å involvere spesialisthelsetjenesten med spesiell utrederkompetanse for å få avklart hypoteser om tilleggsdiagnoser, eller ved





behovet for psykiatrisk kompetanse til personer i større kriser. Dette var verdifullt fordi rask effektivering motvirket at situasjoner fikk utvikle seg til noe mer alvorlig, som igjen ville stoppe mye av det pedagogiske arbeidet.

Noen veiledere har nevnt at en innledningsvis var usikker på hvilke roller en skulle ha som veileder, og hvordan oppgavefordeling skulle være. Ulik erfaring og ulikt syn på veilederrollen / rådgiverrollen kan ha medvirket til usikkerheten. En grunnleggende drøfting om dette temaet ble ikke gjort før oppstart. Tidsfaktoren gjorde at veilederparene selv måtte finne disse svarene seg i mellom.

Flere veiledere hevdet avslutningsvis at samarbeidsrelasjonene mellom Statped og spesialisthelsetjenesten som er opparbeidet i prosjektperioden, vil få positiv betydning i andre fremtidige saker på fagfeltet.

Fase V - evaluering

Tilrettelegging av tilbudet – utvikling av planer

Den grunnleggende arbeidsmodellen for prosjektet var at det kliniske arbeidet skulle være overordnet. De data som skulle samles inn i prosjektet, skulle være relevante for å gjøre hverdagen for brukerne bedre i tråd med målsettingen om at barn og unge med Asperger-syndrom skulle få et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud samtidig som lokal og regional veiledningskompetanse skulle utvikles. Dette arbeidet var i hovedsak knyttet til innsamling av data for utvikling av IP og IOP.

Prosjektorganiseringen forutsetter at både den nåtidige og framtidige livssituasjon blir beskrevet i form av hvilke aktiviteter personen deltar i. Det impliserer at planene omfatter alle vesentlige områder og sosiale relasjoner som livet består av både på formelle og uformelle livsarenaer. Det betyr at mange aktører (nærpersoner, fagpersoner, organisatoriske/administrative personer osv.) må være med i arbeidet med å utarbeide planer. Og det betyr at planene i tillegg til å bygge på en bred kartlegging av aktiviteter også må omfatte forståelse av personens særtrekk, forutsetninger, interesser og behov.

Barn og unge med Asperger-syndrom har sammensatte og spesialiserte behov som krever samarbeid og samordning av tjenester på tvers av tjenestesystemer og – nivåer. Medvirkning fra brukeren – oftest representert ved foreldre/pårørende – er avgjørende for å sikre tjenester som fanger opp sentrale behov hos brukeren. Individuell plan (IP) og individuell opplæringsplan i skolen (IOP) er sentrale verktøy i planlegging og gjennomføring av tilrettelagte individuelle tjenester og forutsetter brukermedvirkning. På dette grunnlaget og i tråd med Autismeenhetens





prosjektorienterte arbeidsmodell ble det lagt vekt på å tilrettelegge for brukermedvirkning i arbeids-/prosjektgruppene knyttet til den enkelte bruker. Skjemaene/Habtool var utviklet nettopp for dette formålet.

Ved å bruke skjemaene/Habtool som redskaper vil arbeidet med slike planer kunne virke samordnende, og de involverte aktører kan avklare ansvar og roller, og samordne sin innsats. Arbeidsredskapene var derfor en praktisk framgangsmåte som kan brukes i et skoleutviklingsperspektiv der lærere og elever så vel som administrative/organisatoriske instanser med fagutviklings- og økonomisk ansvar blir involvert. Skoleeier (kommune/fylkeskommune) ble inkludert i prosjektet ved forpliktelser gjennom avtaler som spesifiserer ansvar for å legge til rette for at tiltak, fagutvikling og samhandling skal finne sted. I avtale knyttet til hver enkelt elev/brukerprosjekt presiseres forpliktelsene mellom partene for å sikre videreutvikling og vedlikehold for utviklingen av kompetanse og rammer, i avtalen formulert slik:

... kommune forplikter seg til å:

- Sørge for vikarer som gjør det mulig for lærere og andre kommunale prosjektdeltakere å få fri til å delta i arbeids-/veiledningsseminarer og kurs i regi av prosjektet (i tråd med signaler gitt i prosjektbeskrivelse og invitasjonsbrev sendt til kommunene)
- Legge til rette for at lærere som del av prosjektdeltakelsen deltar i systematisk registrering av data til fagutviklingen og forskningen som inngår i prosjektet
- Legge til rette rammevilkår for at prosjekteleven(e) skal få tilrettelagt et egnet skoletilbud
- Organisere kommunens skoletilbud for elever med Asperger-syndrom (og andre elever med lignende behov), i tråd med prinsipper for et tilrettelagt inkluderende skoletilbud for denne gruppen elever som tar høyde for individuelle behov
- Delta i å organisere fagnettverk mellom lærere/fagpersoner som arbeider med barn og unge med Asperger-syndrom

Målsettingen for prosjektet la sterke føringer knyttet til skolen som læringsarena og lærende organisasjon, og til systematisk kvalitetsutvikling gjennom utvikling av verktøy, veiledning og veiledningskompetanse i praktisk utviklingsarbeid slik det fokuseres på i Stortingsmelding 30 "Kultur for læring".



Nærpersoners, fagpersoner og administrative personers deltagelse i arbeidsoppgavene i prosjektet

Den intensive prosjektperioden var satt til ett år både i nord og i vest. I denne perioden var det forutsetningen at skjemaene/Habtool skulle fylles ut to ganger, 1. gang i første semester og 2.gang i andre semester. Tabell 1 viser antall utfylte skjema for de ulike arbeidsoppgavene for IP, IOP og logg.

Tabell 1. Registrering av innleverte skjema – Nord

	IOP			IP						LOGG					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Gang	Kartlegg			Plan	Mål	Eval.	Døgnkl.	Beskriv	Opplysn.	Mål	Eval.	Logg	L.reg	F.reg	
1	36	36	36	35	25	14	64	36	26	23	5	14	207	130	
2	28	27	26	26	24	13	20	22	12	16	7	48	150	121	
3	20	20	20	20	19	10	21	17	12	10	4	33	84	75	
Sum	84	83	82	81	78	37	105	75	50	49	16	95	441	326	

Resultatene i Tabell 1 viser to ting. For det første at aktiviteten i planarbeidet var stor og at skjemaene både for IP og IOP ble utfylt stort sett etter forventningene. Tallene for gang 3 viser lavere frekvens, men utfylling en tredje gang var frivillig fordi prosjektperioden i nord ble forlenget. Tallene antyder imidlertid at aktørene i brukerprosjektene fant skjemaene nyttige som grunnlag i arbeidet med å lage planer. Like viktig er det at den arbeidsformen som prosjektet og dette verktøyet legger opp til, skaper en meningsfull virksomhet både i forhold til etablerte og nye samhandlingspartnere. Selv om arbeidsformen i startfasen nok av langt de fleste ble oppfattet som både omfattende og detaljert, ble denne måten å samarbeide på etter hvert viktig, nødvendig og interessant for deltagerne i prosjektet.

For det andre kan resultatene tyde på at enkelte deler av arbeidet var vanskeligere å gjennomføre. Tabellen antyder at det gjelder mest utfyllingen av evalueringsskjemaene som har relativt lav frekvens. En mulig årsak til det kan være at mange av deltagerne i prosjektet betraktet utfyllingen og bruk av skjemaene som en del av en kontinuerlig prosess der evaluering kom tidsmessig i klem i forhold til andre oppgaver i prosjektet, først og fremst til 2. gangs utfylling av skjemaene. Det førte i mange tilfeller til at man brukte 2. gangs utfylling, og da særlig kartleggingsskjemaene, som evalueringer både med hensyn til vurderinger av fungering, selvstendighet og trivsel, og for justering og prioritering av mål.

For det tredje kan resultatene tyde på at det var vanskelig å få i gang arbeidet med loggføring. Tallene for logg og loggføring er noe lave. En mulig årsak kan være at mange lærere ikke var vant med å bruke logg

som hjelpemiddel, og at administrering og føring av slike skjema ble opplevd som en ekstra belastning i det daglige arbeidet. Hensikten med logg og loggføring var registrering av forandringer i prosjektperioden. Instruksen til de pedagogiske aktørene var at loggskjema skulle fylles ut hver gang en registrerte en forandring hos eleven i skolen, eller minst en gang i uka. Dette kravet virket nok litt overveldende for mange med opplæringsansvar i skolen. De lærere som benyttet logg som hjelpemiddel, opplevde imidlertid dette som svært nyttig og bevisstgjørende i forhold til strukturering og framdrift i arbeidet.

For gjennomføringen i vest gjaldt de samme føringene for tid og gjennomgang av prosjektet som i nord. Resultatene av registreringen i vest er vist i Tabell 2.

Tabell 2. Registrering av innleverte moduler i Habtool - Vest

	IOP		LOGG			IP		LOGG		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gang	Kartlegg	Mål/plan	Eval	Ped tiltak	Lærer SosAkt	Kartlegg	Mål/Plan	Eval	Ped tiltak	Foreldre SosAkt
1	26	26	10	187	88	24	15	3	32	37
2	15	13	2	33	16	5	5	0	0	3
Sum	41	41	12	220	104	29	20	3	32	40

Resultatene i vest og nordvest viser samme tendens som i nord. Tallene for utfylling 2 gang er imidlertid relativt lavere enn i nord. Det skyldes nok først og fremst at 2 gangs registrering ble mangelfull i nordvest regionen.

Sett under ett var erfaringene både i nord og vest at arbeidet med å lage individuelle planer gikk noe senere enn arbeidet med å lage individuelle opplæringsplaner. Det har nok til en viss grad sammenheng med de prioriteringene som prosjektledelsen gjorde i forhold til framdrift. Det at arbeidet med individuelle opplæringsplaner ble prioritert måtte naturlig nok gå noe på bekostning av arbeidet med å utvikle individuelle planer. Det påvirket også deltagelse i arbeidet med IP og IOP noe som viser seg i tabellene (Tabell 3 og Tabell 4) over hvem som var med i utfyllingen av skjemaene/Habtool.

Tabell 3. Hvem var med i utfyllingen av skjemaene - Nord

	Nærpersoner	Lokale fagpersoner	Kommunale fagpersoner	Fylkeskomm. fagpersoner	Spes.helse tjeneste	Statlige fagpersoner
IP						
Kartlegging Skjema 7	29	18	5	2	2	2
Kartlegging Skjema 8	28	12	7	2	3	3
Diagn. Opplys. Skjema 9	14	35	21	4	5	5
Målformulering Skjema 10	22	14	10	3	3	6
Evaluerer Skjema 11	10	9	7	2	1	3
IOP						
Kartlegging Skjema 1	21	66	22	4	3	16
Kartlegging Skjema 2	18	67	19	4	3	16
Kartlegging Skjema 3	17	66	17	4	3	15
Målformulering Skjema 4	17	64	16	4	3	16
Målformulering Skjema 5	22	57	22	4	4	14
Evaluerer Skjema 6	8	24	8	3	1	9

Tabell 4. Hvem var med i utfyllingen av Habtool - Vest

	Nærpersoner	Lokale fagpersoner	Kommunale fagpersoner	Fylkeskomm. fagpersoner	Spes.helse-tjeneste	Statlige fagpersoner
IP						
Kartlegging	21	32	33	2	8	10
Målformulering / planlegging	19	26	28	2	5	11
Logg/gjennomføring	12	21	14	1	2	4
Evaluerer	8	15	14	2	1	4
IOP						
Kartlegging	20	39	37	3	11	15
Målformulering og planlegging	18	38	40	3	8	14
Logg/gjennomføring	10	37	13	1	4	5
Evaluerer	10	26	22	2	2	5



Tabellene som gir en oversikt over aktørene som deltok i prosjektarbeider i nord og vest, viser at det var relativt mange personer involvert i brukerprosjektene. (Tabellen for vest har ikke tall fra nordvest regionen). Hovedtyngden av deltagende aktører kom naturlig nok fra nærperso-ner og de som arbeidet nærmest brukeren i hans/hennes miljø. Siden prosjektet av praktiske grunner først startet arbeidet med IOP er det naturlig at dette arbeidet involverte flest personer, i første rekke foreldre, lokale fagpersoner og kommunale fagpersoner.

Tallene for fylkeskommunale fagpersoner, spesialisthelsetjenesten og statlige fagpersoner omfatter først og fremst deltagere fra habiliterings-tjenesten, BUP og Statped. Mange av disse var også med som veiledere i prosjektet.

Tabellen viser at det har vært relativt mange personer fra ulike instan-ser involvert i brukerprosjektene. De sier imidlertid relativt lite om pro-sessen i arbeidet rundt brukerne. Slike erfaringer viste seg tydeligst i evalueringene av arbeidet med skjemaene/Habtool og arbeidsformen.

Evalueringsverktøyet (skjema og Habtool) og arbeidsformen

For å evaluere den kliniske bruken av verktøyet og arbeidsformen ble det utarbeidet et vurderingsskjema for evaluering med 13 utsagn knyt-tet til de ulike oppgavene i IP og IOP (kartlegging, målformulering og planlegging, logg/gjennomføring, evaluering). I tillegg inneholdt skje-maet 17 utsagn knyttet til opplevelse av arbeidsformen. Deltagerne ble bedt om å vurdere utsagnene på en 4-punkts skala med svaralternati-ver fra "helt uenig" til "helt enig" (Vedlegg 8). Hensikten med dette skjemaet var å beskrive dimensjonalitet i vurderingene, og undersøke om et eventuelt mønster i vurderingsskårene for deltagerne. Dette vurderingsskjemaet ble sendt ut i etterkant av prosjektperioden i nord noe som ga en svært lav svarprosent (ca. 20%). Det ble ikke brukt på Nord Møre, og i vest ble resultatene samlet inn for de som var med på siste arbeids- og veiledersamling. Siden mange av prosjektene i vest på evalueringstidspunktet ikke var ferdigstilt, særlig mht. IP, valgte vi bare å bruke resultatene fra IOP delen både fra nord og vest.

Vurderinger for 30 utsagn på en 4-punkts skala for 101 deltagere ble skåret. En utforskende faktoranalyse av skårene ble så utført. Fire påstander ble utelukket fordi de ladet på flere faktorer. Cronbach's alfa ble regnet ut for å evaluere faktorene (dimensjonene) for faktoranaly-sen. Faktoranalysen ga en 5-faktor løsning som til sammen forklarte 65,5 % av den totale variansen. Cronbach's alfa for de fem faktorene er henholdsvis .804, .810, .675, .803, .681. Resultatene av faktoranalysen er vist i Tabell 5.



Tabell 5. Dimensjonene i evaluering av arbeidsredskapet og arbeidsformen

Faktor	Spørsmål	Ladning
Oversikt og sam-arbeid	5. Habtool ga oversikt i planarbeidet	.750
	6. Habtool ga forståelse av elevens behov	.725
	9. Fokus på aktiviteter i Habtool gjorde samarbeidet med andre lettere	.819
	10. Habtool førte til økt samarbeid mellom skole og hjem	.737
	12. Habtool førte til økt samarbeid med lokale faginstanser (PPT, sosial og helse, osv.)	.766
	13. Habtool førte til økt samarbeid med regionale faginstanser (BUP, Hab, Statped, osv)	.753
Mål/tiltak	20. Habtool gjorde det lettere å sette tidsrammer for tiltak	.637
	22. Fokuset på aktiviteter gjorde det lett å gjøre tiltakene konkrete	.763
	26. Habtool gjorde det enklere å velge og prioritere mål for eleven	.748
	27. Habtool gjorde det enklere å utforme tiltak for eleven	.796
	28. Bruken av Habtool har forandret min måte å arbeide på	.680
Kunnskap og kompetanse	14. Litteratur og foredrag om Asperger-syndrom var svært viktig	.680
	15. Jeg er fornøyd med veiledningen i prosjektet	.664
	16. Bruken av Habtool gjorde at jeg fikk økt min kompetanse om Asperger-syndrom	.748
	17. Habtool gjorde det enklere å se ansvar og roller i arbeidet	.628
	18. Jeg er fornøyd med hvordan prosjektarbeidet ble gjennomført	.512
	23. Arbeidet med Habtool var med å øke min kunnskap om eleven	.610
Brukervennlighet	7. Arbeidet med Habtool var altfor omfattende	.760
	8. Arbeidet med Habtool var altfor detaljert	.839
Sammenheng IP/IOP	21. Habtool gjorde det lettere å se IP og IOP i sammenheng	.792
	25. Habtool førte til at arbeidet med IP/IOP ble oversiktlig	.796

Alle faktorene beskriver ulike dimensjoner knyttet til arbeidsformen og bruken av verktøyet. Faktorstrukturen som framhever og skiller mellom fem dimensjoner gir et godt utgangspunkt for å diskutere evaluering av tiltaksrettet arbeid hos fagfolkene som deltok i prosjektet. Den fremhever viktige forhold som kjennetegner slikt arbeid.



De fem faktorene som kommer fram i analysen samsvarer godt med de temaene i tilbakemeldingene som man på ulike måter fikk i løpet av prosjektperioden. Evalueringsskjemaene var imidlertid laget for fagfolkene. I denne sammenhengen er det viktig at fagfolkene og foreldrenes/brukernes synspunkter og erfaringer ses i sammenheng og at dimensjonene i denne analysen diskuteres sammen med erfaringer som har kommet fram på andre måter. Erfaringer med skjemaene/Habtool er også samlet inn gjennom drøftinger og fremlegginger på arbeids- og veiledningsseminarer, erfaringskonferansene, e-post fra deltakerne og samtaler med aktørene i de ulike brukerprosjektene.

Oversikt og samarbeid

Den første faktoren er sterk på utsagn knyttet til oversikt og samarbeid. Informasjonen fra ulike aktører i prosjektet kan sammenfattes med at skjemaene/Habtool først og fremst bidro til at alle deltakerne til enhver tid hadde et felles fokus. Punktene i skjemaene/Habtool strukturerte arbeidet, holdt fokus rettet mot aktivitet og bidro til at konkrete tiltak ble utformet. Det skapte oversikt i arbeidet. Skjemaene/Habtool synliggjorde både mangler og muligheter i samarbeid. Både foreldre og fagfolk har pekt på at arbeidsverktøyet ga oversikt og struktur i arbeidet med å lage planer, synliggjorde elevens behov og hvilke utfordringer og tiltak som var nødvendig å forholde seg til i skole og fritid. Brukerprosjektene ble tvunget til å drøfte ulike sider rundt brukeren inngående, noe som gav en felles forståelse av brukeren, eller som bidro til at ulike oppfatninger av brukeren ble drøftet og begrunnet. Det at diskusjonene skulle gjøres ved hjelp av en tallskala fra 1-5 ga grundige dialoger som førte til opplevelse av bedre samarbeid og involvering for de som deltok i dette arbeidet.

Arbeidsformen og verktøyene knyttet til dem gir klare synergieffekter med hensyn til samarbeid mellom hjem og skole, og til å bruke den kompetanse og de erfaringer som foreldrene og nærpersoner har. Mange foreldre har pekt på at skjemaene/Habtool både synliggjør og bevisstgjør det som er problematisk, men viser også elevens sterke sider. Det at slike ting kommer fram i samarbeid, særlig gjennom kartleggingen, skapte ikke bare større ydmykhet og forståelse hos de som deltok, men bidro sterkt til bedre samarbeidsrutiner og samarbeidsklima mellom skole og hjem.

For brukerne og deres nærpersoner har en viktig effekt vært at de har blitt sett og forstått på en ny måte av omgivelsene. Når både brukere og nærpersoner blir inkludert gjennom samarbeid i arbeidet med kartlegging, planlegging og tilrettelegging av skoletilbudet, får det gjerne konsekvenser for deltagelse i nærmiljøets aktiviteter. Dette har hatt betydning for livskvaliteten for de brukerne som har deltatt i prosjektet. Mange foreldre peker også på at skjemaene/Habtool også ga en bedre oversikt over hjelpeapparatet som medførte informasjon om





“hvor vi kan/skal henvende oss” og de muligheter som det innebærer. Som eksempel på det medførte kartleggingen av dagens aktiviteter (døgneklokka) en bevisstgjøring av behovet for organiserte aktiviteter som igjen førte til diskusjoner av behov for støttekontakt og hvordan gå fram for å ordne det. Det ga også en bevisstgjøring om hvor viktig det var at ansvarsgrupper ble opprettet og at disse fungerer etter forutsetningene.

Arbeidet med å utforme skjemaene/Habtool førte generelt til et nært og tett samarbeid særlig med fagfolk og nærpersoner i det lokale miljøet. Det ga en større forståelse av eleven for alle aktørene, og skapte en større innsikt og forståelse av hva samarbeid kan innebære for hjem, skole, fagfolk og administrative aktører lokalt og regionalt. Samarbeidet mellom både regionale og lokale faginstanser ble av deltagerne opplevd som bedre i de fleste brukerprosjektene. Særlig gjaldt det samarbeidet med PPT-kontorene. Fagfolkene ved PPT har en svært sentral rolle i kartlegging, planlegging og tiltak for funksjonshemmede mennesker noe som krever gode faglige og administrative relasjoner både til aktørene lokalt og til fagfolkene i de regionale instansene. Dette gjenspeiler seg også i tabellen med oversikt over hvem som har vært med som viser at kommunale fagpersoner var svært godt representert i arbeidet.

Erfaringene fra prosjektet er i tråd med erfaringer fra den prosjektorienterte arbeidsformen i knutepunktene i det tidligere Autismenettverket og fagutviklingsprosjektene i regi av Autisemeenheten. Den prosjektorienterte arbeidsform bidro til å styrke samarbeidet mellom foreldre og fagfolk slik at informasjon fra bruker og pårørende ble benyttet i arbeidet med individuell tilrettelegging av tjenestetilbudet til brukeren. For brukerne førte det til økt selvstendighet og trivsel.

Mål/tiltak

Den andre faktoren er sterkt på utsagn knyttet til mål og tiltak. En viktig forutsetning for samarbeid og samordning er fokus på mål og målsettinger. Kompetanseoverføring handler om å formulere mål og prioritere de aktivitetene en vil fokusere på for å nå målene. Det vi kaller målkonvergens impliserer at målene i et bruker- og et fagfolkperspektiv er knyttet sammen. En individuell plan kan bare fungere når mål og prosedyrer blir klare også for andre aktører, slik at de kan ses i en sammenheng, og bli føringer hvor en bruker egen kompetanse fleksibelt for måloppnåelse.

Det at prosjektet og arbeidsredskapet fokuserte på aktiviteter gjorde det lettere å konkretisere mål og delmål. Den generelle erfaringen i tidligere arbeid med IP/IOP har vært at målene som oftest blir for generelle og følgelig vanskelig å evaluere og justere. Mange slike planer har derfor ikke hatt den nytte som de var ment å ha. Både det at målene måtte diskuteres langs en 5-punkt skala i forhold til kartleggingen, og at de skulle prioriteres og rangeres, medførte at aktørene kunne





få en felles forståelse av målene og hva som skulle være tiltak for å nå målene. Et aktivitetsfokus vil naturlig være knyttet sammen med hvordan deltagerne skal arbeide i forhold til mål og tiltak. Det betyr fokus på ansvar og roller som ofte er langt mer nyansert enn innenfor tradisjonelle fagplanperspektiver. At gruppen rundt de enkelte brukerprosjektene sammen måtte bli enige om å prioritere og rangere tiltak, skapte en felles forståelse av hvilke tiltak en til enhver tid arbeidet med. Mange uttrykte at man blir bevisst virkemidler for måloppnåelse, og særlig IOP'ene ble derfor et dynamisk dokument som en kunne arbeide etter, ikke et dokument som ble lagt bort.

Det at prosjektet hadde et eksplisitt fokus på målstyring ga positive konsekvenser i arbeidet på andre arenaer for mange av de involverte aktørene. Det at mange fagfolk generelt er blitt mer målorienterte og konkrete i forhold til mål og tiltak kan betraktes som en kompetanseheving av egen kunnskap og arbeidsform.

Kunnskap og kompetanse

Den tredje faktoren er sterk på utsagn knyttet til kunnskap og kompetanse. Kompetanseutvikling og kompetansehevende effekter ble i hovedsak tatt vare på gjennom prosjektarbeid der prosjektvirksomheten var knyttet til alle sentrale arbeidsoppgaver. Utgangspunktet for en slik arbeidsmodell var at folk lærer best ved å knytte teori direkte til praksis særlig når målene blir gjort synlige for og koordinert av aktørene i arbeidet. I prosjektet ble det lagt stor vekt på å koordinere formidlingen av faglige innspill i forhold til progresjonen i prosjektarbeidet.

Det at prosjektvirksomheten var målrettet og koordinert medførte utvikling av prosedyrer som gjorde at det ble mulig å evaluere de tiltak en har igangsatt og gjennomført på et senere tidspunkt. Arbeidsformen medførte at samhandling og samhandlingsrutiner, særlig mellom hjem og skole og kommunale fagpersoner, endret seg. Mange av deltagerne pekte på den effekten som den 5-delte tallskalaen hadde på samhandling og samarbeid. Det at en måtte diskutere seg fram til enighet på en slik skala var positivt på flere viktige områder. Først og fremst i forhold til det at slike diskusjoner ga et mer utfyllende bilde gjennom kartleggingen. Derneft at foreldrenes kunnskap om brukeren ble tilført fagfolkene langt bedre enn før. I sin tur medvirket det til at utveksling og bruk av kunnskap mellom aktørene som ga klare positive effekter med hensyn til konkretisering av mål og tiltak og strukturering av tiltak som førte til en bedre hverdag for brukeren og gjorde brukeren mer synlig i eget nærmiljø.

For brukerne førte det at mange aktører var involvert i målrettet arbeid til at de ble sett som deltagere i nærmiljøets aktiviteter på en måte som ikke var preget av stigmatisering og avvisning. Mye av disse effektene hadde klar sammenheng med opplæring og informasjon om Asperger-syndrom, hva det innebærer, og hvordan møte de utfordringene som





er knyttet til mennesker med dette syndromet. Det ligger mye kompetanse i det å se og forstå hvor vanskelig dette er.

For veilederne lokalt og regionalt ser arbeidsformen ut til ha positiv innvirkning både på samarbeidsmåter og kompetanseutvikling i tiltaksrettet arbeid. Prosjektarbeidsformen synliggjør også hvor viktig det er at skoleeier, ved sine administrative/organisatoriske instanser, er aktivt med i planarbeidet. Når skoleeier er med, vil kunnskap og samarbeid om mål, prioriteringer og tiltak kunne realiseres innenfor økonomiske rammer det er enighet om.

Brukervennlighet

Den fjerde faktoren er sterk på utsagn knyttet til brukervennlighet. Skjemaene som ble brukt i nord ble opplevd som svært omfattende og detaljerte. Ønsket om en mer brukervennlig versjon meldte seg derfor tidlig. Det førte til at man i løpet av prosjektperioden i nord utviklet en elektronisk versjon som ble benyttet i vest. Den elektroniske prototypen var langt mer brukervennlig, men hadde en del "barnesykdommer" som ga unødvendige avbrudd i arbeidet.

Selv om omfanget og arbeidet med skjemaene ble opplevd som svært arbeidskrevende, ga mange foreldre uttrykk for at de i større grad enn tidligere ble "tatt på alvor", og at den informasjonen som foreldre/foresatte har om brukeren blir inkludert i planarbeidet. Det ga en opplevelse av brukermedvirkning som mange brukere og foreldre/foresatte pekte på som svært viktig. Gjennom skjemaene/Habtool får en et klart fokus på brukeren med Asperger-syndrom. Faren er at en ikke ser brukeren i kontekst, sammen med resten av gruppen. Gjennom arbeidet med tiltakene og tilbakemeldingen fra gruppene ser det ikke ut til at dette har vært et stort problem. Flere tiltak rapporteres å være tilknyttet gruppen brukeren opptre i.

I prosjektet hadde Habtool to formål; det skulle være et anvendelig redskap i arbeidet med eleven og samtidig skulle det være et redskap til å samle inn forskningsdata. Et slikt todelt fokus kan bidra til kompromissløsninger. Den vanlige deltaker i prosjektet hadde sitt fokus naturlig knyttet til anvendelighet i det daglige arbeidet. De forslag til forbedringer som deltakerne bidro med må ses i dette lyset. I fremtidige versjoner av Habtool er det derfor et mål å finslipe versjonen for bruk i det daglige kliniske arbeid.

Sammenheng IP/IOP

Den siste faktoren i analysen er sterkt knyttet til sammenhengen mellom IP og IOP. Hensikten med individuelle planer er å bygge opp og styre tjenestetilbudet fra det offentlige ut fra en individuelt begrunnet og langsiktig plan. Den individuelle opplæringsplanen er underordnet





den individuelle planen. Det ideelle skulle derfor være først å utvikle den individuelle planen og så følge opp med den individuelle opplæringsplanen. I prosjektet viste dette seg vanskelig å gjennomføre. Rutinene og erfaring med å lage slike planer var ofte svært begrenset i mange kommuner. Mange av deltagerne hadde ved prosjektstart forventninger om at dette i stor grad dreide seg om skolen slik som prosjektnavnet antydte. I prosjektet valgte man derfor en strategi som medførte at en startet opplæringen med arbeidet med den individuelle opplæringsplanen.

Denne tilnærmingsmåten medførte først og fremst at vi fikk et sterkere fokus på IOP og følgelig det resultat at IOP – delen av prosjektet ble bedre gjennomgått og utviklet enn IP – delen. Det førte til at arbeidet med IP kom senere i prosjektfasen enn arbeidet med IOP. Mange individuelle planer ble derfor noe mangelfulle eller tidsmessig senere utført (de fleste etter den intensive prosjektperioden i hver region). Dette viser seg også tabellene over hvem som var med i dette arbeidet i nord og vest. Arbeidet med de individuelle opplæringsplanene ga imidlertid forståelse for hvor viktig den individuelle planen var i arbeidet med brukerne. Forståelsen av å ha et lengre perspektiv og mer langsiktige målsettinger enn det som IOPene forutsatte ble mer og mer klart etter hvert i planarbeidet.

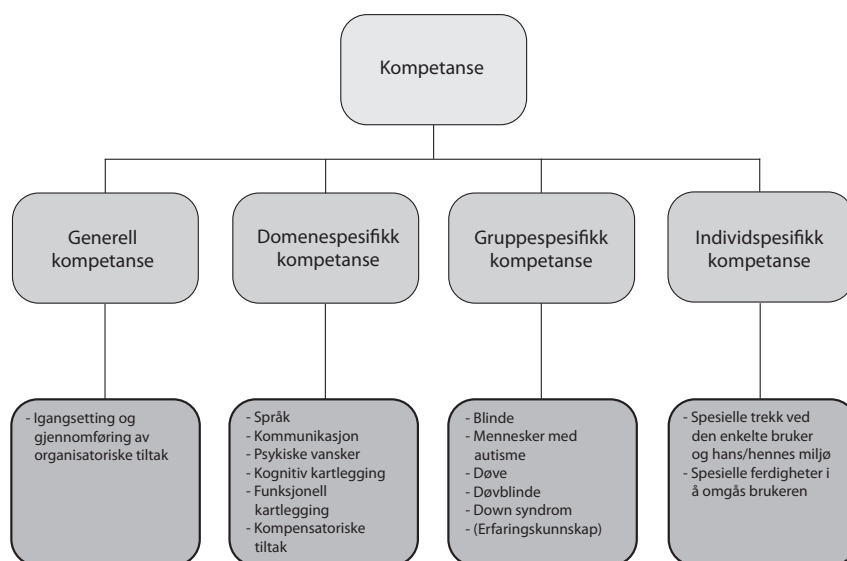
Kompetanse og kompetanseoverføring

En viktig målsetting for prosjektet var å heve fagkompetansen og samhandling i skolen og hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar. En forutsetning for kompetanse for habilitering og habiliteringsarbeid er kompetanseoverføring. Kompetanseoverføring mellom tjenestenivåene i et brukerrettet perspektiv forutsetter innsikt i de prosessene som er relevant for målpersonenes utvikling. Det betyr i praksis at spesialisert gruppe- og domenespesifikk kompetanse blir "oversatt" på en slik måte at det blir synlig hvilke konsekvenser den har for brukeren i sitt nærmiljø. Slik kompetanse må også overføres til kommunalt nivå slik at kommunale etater og fagfolk kan iverksette og gjennomføre rammetiltak på en egnet måte.

På samme måte er det en forutsetning at individspesifikk kunnskap som overføres fra nærmiljøet, blir gjort tilgjengelig for spesialistene. Kompetanseoverføring handler om å koordinere mål og prioritere de aktivitetene som en vil fokusere på for å nå målene. Fra brukerens side skulle helheten i tilbud og tjenester vise seg gjennom at behovene for tiltak og tjenester blir sett i en sammenheng. I et organisatorisk perspektiv skulle helheten komme til uttrykk gjennom at tiltak og tjenester knyttet til ulike områder i brukerens liv blir prioritert og samordnet.



Tiltaksrettet arbeid med funksjonshemmede krever ulike former for kompetanse. Habiliteringstilbudet må tilpasses de fellestrekkene som karakteriserer mennesker med en bestemt funksjonshemning (Autisme, synshemning, hørselshemning, psykisk utviklingshemning, osv.). Det krever kunnskap og erfaring om både normal og avvikende utvikling på viktige områder (språk, kommunikasjon, osv.). Habiliteringstilbudet må ta vare på variasjonsbredden i særtrekk og problemer innen de ulike populasjoner av funksjonshemmede. Det krever ulike former for kompetanse. En oversikt over typer kompetanse i tiltaksrettet arbeid er vist i Figur 5.



Figur 5. Kompetanse i tiltaksrettet arbeid (Tellevik og Martinsen 2002⁵)

For å tilfredsstille kravene til kompetanseoverføring er det ikke bare nødvendig å vurdere aktørenes kompetanse (hva de kan og vet om funksjon, utvikling, tiltak og tilrettelegging), men også å vise hva kompetanseheving i praksis vil innebære.

⁵ Tellevik, JM og Martinsen, H. (2002). Habilitering i en brytningstid. I F. Hesselberg (red). *Habiliteringsplanlegging*. Oslo: Autisemeenheten.



Kompetansenivåer i tiltaksrettet arbeid

For å vise hva kompetanseheving kan innebære kan det være fruktbart å skille mellom ulike kompetansenivåer. En inndeling i nivåer gjør det klart hvorledes ulike former for kunnskaper og ferdigheter skiller seg fra hverandre og viser hva en kompetanseheving i praksis vil innebære. I tillegg egner en slik inndeling seg som et utgangspunkt for en diskusjon av de ulike faginstansenes og forvaltningsnivåenes ansvar, arbeidsoppgaver og arbeidsform.

I det følgende er det skilt mellom tre ulike kompetansenivåer: involveringsnivået, målsettingsnivået og formidlingsnivået (Tellevik & Martinsen, 2002). Disse kompetansenivåene er ordnet i en hierarkisk rekkefølge. De høyere kompetansenivåene innbefatter den kompetanse som ligger på de lavere nivåene, men også en særskilt kompetanse som kommer i tillegg. Kompetansenivåene beskriver faglig kompetanse knyttet til ferdigheter i det å omgås og tilrettelegge tiltak for brukere, i det å definere et egnet totaltilbud, velge strategi, metode og teknikker for gjennomføring av de tiltakene som inngår i totaltilbudet, tilrettelegge for de aktivitetene som tiltakene innebærer, velge og lære opp i bruken av nødvendige hjelpemidler, utføre de aktivitetene som tiltakene innebærer og samordne og kvalitetssikre de tiltakene som totaltilbudet består av. Spesifikk administrativ og organisatorisk kompetanse er ikke omtalt i beskrivelsen av kompetansenivåene.

I forhold til prosjektets målsettinger og problemstillinger var det nødvendig å definere kompetanse i forhold til arbeidsoppgaver som inngår i det å planlegge, organisere, gjennomføre og evaluere et brukerrettet, helhetlig og langsiktig totaltilbud. Gjennomgangen av kompetansenivåene kan synliggjøre hvorledes de forskjellige arbeidsoppgavene krever ulik kompetanse og hvorledes dette samsvarer med aktørenes tilhørighet til ulike faginstanser og ansvarsnivå. For å karakterisere og eksemplifisere hvilke arbeidsoppgaver fagfolk på de ulike kompetansenivåene er i stand til å utføre, og hvilken kompetanse i form av kunnskaper og ferdigheter som kreves på de enkelte nivåene skal vi gi en oversikt over hva dette kan innebære. Eksempelene er ikke ment å være utfyllende, men valgt for å belyse forskjellene mellom kompetansenivåene.

K 1 – Involveringsnivået

Det grunnleggende nivået (K 1 nivået), kalt involveringsnivået, er assosiert med initiativ og orientering mot å nå mål ved å utføre bestemte ferdigheter eller benytte spesifikke former for kunnskap. Noen av disse ferdighetene og kunnskapene er generelle i den forstand at de er anvendbare i forhold til flere ulike aktiviteter og mål, mens andre er spesifikt knyttet til bestemte aktiviteter og mål.

På K1 nivået er kompetanse assosiert med viktige ferdigheter for det å involvere seg i habiliteringsarbeid, dvs. ferdigheter som er nødven-



K1 – involveringsnivået

Viktige involveringsferdigheter kan være

Hvordan innhente nærpersoneinformasjon?

- bruke kilder/intervju (av fagfolk og nærpersone) for å skaffe opplysninger om bruker og de nærpersone som finnes i brukerens miljø.

Hvordan lage tiltaksprosedyrer, arbeidsplaner?

- lage en arbeidsoppgave for bruker
- bruke ulike former for teknikker
- tilrettelegge det fysiske miljø
- bruke hjelpemidler.

Hvordan lage rammetiltak?

- skaffe spesialpedagogiske ressurser
- tilrettelegge og organisere avlastningstilbud
- iverksette to-lærersystem.

dige for å strukturere slikt arbeid. Noen av disse er generelle, i den forstand at de er anvendbare for flere funksjonshemninger, mens andre er mer direkte knyttet til prosedyrer for klinisk praksis for en enkelt funksjonshemming.

På involveringsnivået kan man karakterisere den nødvendige kompetanse ved å skille mellom nærpersoneinformasjon, tiltaksprosedyrer og kunnskap om rammetiltak. Eksempler på nærpersoneinformasjon er erfaringer med hvorledes det enkelte individ pleier å oppføre seg, hvilke erfaringer personen har, hvilke aktiviteter personen deltar i, hvilke aktiviteter og ting som personen liker eller ikke liker, språklige og kommunikative ferdigheter og vaner personen har og hvilke nærpersone som finnes i personens miljø. Slik kunnskap er en viktig forutsetning for valg av tiltaksprosedyrer og rammetiltak.

Eksempler på tiltaksprosedyrer er for eksempel hvorledes man kan lage en arbeidsoppgave for et autistisk menneske, beskrive og planlegge en føringsrute for et synshemmet barn, gjennomføre en sensitiv håndledning, bruke ulike former for teknikker, foreta en administrasjon av pictogram, bruke aktuelle registreringsskjema, fysisk tilrettelegge miljøet for den enkelte og bruke konkrete hjelpemidler.

Kunnskap om rammetiltak omfatter kunnskap om hvorledes lage rammetiltak for habiliteringsklienter. Det omfatter for eksempel kunnskaper om hvorledes skaffe spesialpedagogiske ressurser, iverksette to lærersystem, tilrettelegge og organisere avlastningsforhold, støttekontaktordninger, lærertimer, legeundersøkelser, skaffe oversikt over trygderettigheter, osv.

K 2 nivået – Målsettingsnivået

Neste nivå (K 2 nivået), er kalt målsettingsnivået, er assosiert med det å se viktige ferdigheter og kunnskaper i forhold til målsettinger, forutsetninger og betingelser for å nå målet. Dette krever planlegging, prioriteringer av handlinger i forhold til målsettinger og vurdering av gjennomføring, evaluering og justering av handlinger og mål.

Kompetansen på målsettingsnivået kan karakteriseres ved å skille mellom tilrettelegging, prioritering og samordning av prosedyrer og evaluering/justering av prosedyrer i forhold til definerte målsettinger.



Tilretteleggingsprosedyrer definert i forhold til målsetting er for eksempel hvordan lage en habiliteringsplan. Dette omfatter kompetanse i det å gjennomføre en kartlegging av elevens ferdigheter, aktiviteter osv., og på grunnlag av denne utarbeide en individuell plan og definere oppgaver og aktiviteter i forhold til målsettingene i den individuelle planen.

Eksempel på hvordan prioritere og samordne tiltak i forhold til målsetting vil være å fokusere på de aktiviteter en vurderer mest hensiktsmessige som virkemidler for å nå de generelle målsettingene i den individuelle planen. Det forutsetter anvendelse av kunnskap assosiert med atferdsendring i et mer langsiktig perspektiv. En slik prioritering omfatter vurderinger av adekvate tiltak knyttet til ulike kunnskapsområder som for eksempel utviklingsteori, læringsteori, kulturelle og sosiale føringer i elevens miljø, osv.

En individuell plan gjør det nødvendig å vurdere hvordan en best mulig kan sikre mot kontinuitetsbrudd i gjennomføringen av planen. Slik kunnskap er sterkt knyttet sammen med prosedyrer om når og i hvilken situasjon en bør gå inn med veiledning. Erfaringsmessig skjer kontinuitetsbrudd ofte når det er skifte i målorientering, miljø, personale og situasjon. Det krever at en er sensitiv for både elevens behov og interesser, faglige, administrative og organisatoriske rammer for gjennomføring av tiltak så vel som de sosiale og kulturelle føringer som er virksomme i elevens miljø.

Evalueringsprosedyrer i forhold til målsetting bør ideelt være beskrevet i den oppsatte individuelle planen, og fagpersoner på K 2 nivå skal være i stand til å foreta evaluering i forhold til målsetting. En individuell plan vil alltid trenge justering, ofte fordi aktiviteter som er prioritert på et tidlig stadium etter hvert viser seg mindre hensiktsmessige. I tillegg vil som nevnt uforutsette hendelser som for eksempel sykdom, forandringer i fagpersonale og sammensetning, osv. kreve justering og evaluering.

Når en skal overføre lorekunnskap, erfaringskunnskap om gruppa, til personer som befinner seg på involveringsnivået, vil arbeidet for den som befinner seg på

Viktig målsettingskompetanse er knyttet til

Hvordan lage en individuell plan?

- kartlegge brukerens ferdigheter, aktiviteter osv.
- bruke informasjon fra kartleggingen til å lage en individuell plan
- bruke aktiviteter som virkemiddel for å nå generelle mål i den individuelle planen.

Hvordan prioritere tiltak i forhold til målsettinger?

- prioritere og samordne tiltak/tjenester/aktiviteter i forhold til målsettinger i den individuelle planen.

Hvordan sikre mot kontinuitetsbrudd i habiliteringsarbeid?

- gå inn med veiledning (når og i hvilke situasjoner).

Hvordan velge/utføre evaluering?

- evaluere/justere målsettinger og tiltak (aktiviteter) i den individuelle planen (når og i hvilke situasjoner).

Hvordan overføre lorekunnskap til involveringsnivået?

- lage prosedyrer for å få folk på K 1 nivå opp på K 2 nivå gjennom etablering av individuelle planer og målsettinger.

K2 – målsettingsnivået





målsettingsnivå synliggjøre/beskrive hvorledes lorekunnskapen knytter seg til målsettingene i tiltakene. Et eksempel på dette er å peke på når man arbeider med voksne autistiske mennesker hvor viktig det er å definere klart begynnelsen og slutten på en arbeidsoppgave for å få gjennomført et arbeidstiltak. Dette er prosedyrer som stimulerer til kunnskap om brukergruppen som ikke direkte kan avledes av teori. Det viktigste virkemiddelet for aktivisering av slik kunnskap er igangsetting av kartleggingsrutiner i sammenheng med etablering av individuell plan. Kartleggingsarbeidet setter blant annet fokus på kunnskap om brukergruppen en arbeider med, og som i stor grad bygger på praktiske erfaringer over tid. Slike erfaringer er nødvendige forutsetninger for habiliteringsarbeid, for å tilrettelegge tiltak og tjenester som virker meningsfulle for alle impliserte parter.

K 3 nivået – Formidlingsnivået

Det siste nivået (K 3 nivået) er kalt formidlingsnivået. Dette nivået er assosiert med det å kunne formidle sammenhengen mellom ferdigheter, kunnskaper, aktiviteter og mål på en måte som tar hensyn til forutsetninger og betingelser i det miljøet hvor brukeren befinner seg.

Formidlingsnivået beskriver kompetanse i det å velge framgangsmåter/prosedyrer som er tilpasset overordnede formål. I praksis betyr dette at personer på dette kompetansenivået må ha et verktøyforhold til prosedyrer, fagbakgrunn og kunnskap hos fagpersonale og nærpersone, kulturelle føringer, kunnskap og teori i forhold til formål. Dette viser seg gjerne i evnen til å tilpasse egen kunnskap og språkbruk til mottagerens forutsetninger og kunnskaper, i evne til det å lære bort til andre.

En viktig forutsetning for at noen skal bli engasjert i habiliteringsarbeidet, er erfaringsmessig det at de får eiendomsforhold til problemstillinger og målsettinger for arbeidet. I praktiske situasjoner betyr det blant annet at man kan velge og begrunne prosedyrene avhengig av situasjon i forhold til målsettinger, teori og kulturelle føringer når en skal lære bort til andre prosedyrer og kunnskap som er assosiert med K 1 og K 2 nivået. Kunnskapen som skal læres bort må tilpasses slik at den kan assimileres av mottagerne. Det er da nødvendig å ta hensyn til de faglige og teoretiske tradisjonene som er representert i mottakermiljøene slik at mottageren kan akkommodere forandring ut fra egen kunnskapsstruktur. Dette er kunnskap som er integrert hos personer som er på K 3 nivået på en slik måte at den kan formidles ulikt til ulike brukermiljøer som skal heves til et K 2 nivå avhengig av miljøenes fagtradisjon, spesialpedagogiske kunnskaper og deres teoretiske bakgrunn. Personer på dette kompetansenivået har ikke bare en intuitiv situasjonsforståelse, men også en intuitiv handlingsforståelse.

Like viktig er det å forsøke å få folk til å se og forstå de teoretiske implikasjonene av arbeidet med en habiliteringsklient. Det betyr først og fremst at man klarer å lage prosedyrer som genererer bruk av adekvat





kunnskap og teori i forhold til målsettinger. Prosedyrene er å betrakte som bindeledet til det vi kaller deklarativ kunnskap. Deklarativ kunnskap og teori er i stor grad assosiert til våre handlinger. Slik kunnskap er nært knyttet sammen med vår prosedyrekunnskap. Våre handlingsprosedyrer er en integrert del av vår kunnskap på ulike livsområder.

I arbeid med funksjonshemmede er det også nødvendig å få folk til å se de administrative og organisatoriske konsekvensene av habiliteringsarbeid. En nødvendig forutsetning for at det kan skje er at rolle og ansvarsfordeling fungerer i arbeidet med habiliteringsklienten. Et viktig stikkord i denne sammenheng er tydelighet på ulike nivåer. Et vellykket habiliteringsarbeid krever tydelighet på det individuelle nivå (egen og andres roller), på administrativt/organisatorisk nivå (hvem har ansvar for hva, hvem tar initiativ til endringer) og på det faglig prinsipielle nivå (hva er faglig viktig for de impliserte parter, hvem har ansvar for å ivareta dette). Dersom slike krav ikke imøtekommes, kan det bli vanskelig å møte uforutsette situasjoner. Resultatet kan da lett medføre ansvarsfraskrivelse og mangelfull dialog mellom partene som er involvert i habiliteringsarbeidet.

Formidlingskompetanse forutsetter en fleksibel målorientering og evne til å ha et verktøyforhold til de ferdigheter, kunnskaper og prosedyrer som definerer fagfeltet, slik som:

Hvordan få folk til å ha et eiendomsforhold til problemstillinger og målsettinger?

- tilpasse kunnskap og språkbruk til mottakerens forutsetninger, dvs. velge og begrunne etter situasjon i forhold til målsettinger, teori og kulturelle føringer, når en skal lære bort kunnskap knyttet til K1 og K2 nivået.

Hvordan få folk til å se de teoretiske implikasjonene av arbeidet med en habiliteringsklient?

- lage prosedyrer som genererer bruk av adekvat kunnskap og teori i forhold til mål.

Hvordan få folk til å se de administrative og organisatoriske konsekvensene av habiliteringsarbeid?

- lage prosedyrer/tilrettelegge for rolle og ansvarsfordeling både for tiltak, evaluering og initiativ til endringer.

K3 – formidlingsnivået

Vurdering/opplevelse av egen kompetanse

De arbeidsoppgaver og ferdigheter som er beskrevet for de ulike kompetansenivåene kan være et godt utgangspunkt for å lage verktøy som retter seg mot vurderinger av kompetanse. Det ble utarbeidet et vurderingsskjema basert på kompetansenivåene med 10 utsagn for hvert nivå. Deltagerne ble bedt om å vurdere sin egen kompetanse på en 5-punkts skala med svaralternativer fra "Passer svært godt" til "Passer svært dårlig". Hensikten med dette skjemaet var å beskrive dimensjonalitet i vurderingene, og undersøke om et eventuelt mønster i vurderingsskårene for deltagerne. Dette vurderingsskjemaet ble bare gjennomført for deltagerne i vest (Vedlegg 9).



Vurderinger for 30 utsagn på en 5-punkts skala for 101 deltagere ble skåret. En utforskende faktoranalyse av skårene ble så utført. Cronbach's alfa ble regnet ut for å evaluere faktorene (dimensjonene) for faktoranalysen. Faktoranalysen ga en 6-faktor løsning som til sammen forklarte 65,2 % av den totale variansen. Cronbach's alfa for de seks faktorene er henholdsvis ,917 ,851 ,807 ,756 ,659 og ,625. Faktorene (dimensjonene) er vist i Tabell 6.

Tabell 6. Dimensjonene i vurdering/opplevelse av egen kompetanse

Faktor	Spørsmål	Ladning
Veiledning og formidling	K27 Jeg vet hvordan man kan forebygge og lage sikring mot kontinuitetsbrudd/avbrudd i det langsiktige arbeidet med eleven	.534
	K31 Jeg vet hvordan jeg skal tilpasse meg til mottakerens forutsetninger, når jeg skal lære andre å innhente informasjon fra nærperso- ner og fagpersoner	.777
	K32 Jeg vet hvordan jeg skal tilpasse meg til mottakerens forutsetninger, når jeg skal lære andre å lage målsettinger og planer for eleven	.714
	K33 Jeg kan begrunne og ta hensyn til målsettinger og tiltak med utgangspunkt i kunnskap om kulturelle og sosiale forhold	.750
	K34 Jeg kan velge og begrunne målsettinger og tiltak for nærperso- ner og fagpersoner med utgangspunkt i teoretisk kunnskap knyttet til læring, utvikling og sosialisering	.579
	K35 Jeg kan lage framgangsmåter som medfører at nærperso- ner, fagpersoner og administrative personer klarer å bruke kunnskap som er relevant i forhold til målsettinger for tilbudet til eleven	.612
	K36 Jeg kan lage framgangsmåter som medfører at nærperso- ner, fagpersoner og administrative personer har samme forståelse av mål og målsettinger	.723
	K37 Jeg kan formidle hensikten med langsiktige målsettinger, planer og tiltak for nærperso- ner, fagfolk og administrative personer	.565
	K38 Jeg kan lage prosedyrer/framgangsmåter og tilrettelegge for rolle- og ansvarsfordeling for nærperso- ner, fagpersoner og administrative personer med utgangspunkt i målsettinger, planer og tiltak for eleven	.677
	K39 Jeg kan lage prosedyrer/framgangsmåter og tilrettelegge for rolle- og ansvarsfordeling for nærperso- ner, fagpersoner og administrative personer når målsettingene og tilbudene for eleven skal evalueres og endres	.713
	K310 Jeg vet hvordan jeg skal gå fram for å sikre at det blir tatt nødvendige initiativ til endringer av målsettinger, tiltak og tilrettelegging	.554
Mål og prioritering	K23 Jeg kan bruke informasjon fra kartleggingen i arbeidet med å lage en individuell plan (IP) for eleven	.577
	K24 Jeg kan bruke aktiviteter som virkemiddel for å nå de overordnede mål i den individuelle planen (IP)	.828
	K25 Jeg kan prioritere aktiviteter/tiltak i forhold til målsettinger for arbeidet med eleven	.682
	K26 Jeg kan prioritere og samordne tiltak/tjenester/ aktiviteter i forhold til målsettingene i den individuelle planen (IP)	.791
	K29 Jeg kan evaluere/justere målsettinger og tiltak/aktiviteter i den individuelle planen (IP) når nødvendig	.668

Faktor	Spørsmål	Ladning
Kartlegging	K11 Jeg kan innhente opplysninger og informasjon om eleven fra fagfolk og nærpersoner	.588
	K12 Jeg kjenner de vanlige teoretiske forståelsene knyttet til tiltak og tilrettelegging	.517
	K21 Jeg kan kartlegge aktiviteter som eleven deltar i	.645
	K22 Jeg kan kartlegge elevens ferdigheter, selvstendighet og trivsel	.638
Teknikk og hjelpemidler	K13 Jeg kan lage tiltaksprosedyrer (framgangsmåter), arbeidsplaner og arbeidsoppgaver for eleven	.723
	K14 Jeg kjenner til ulike former for teknikker som jeg kan bruke i arbeidet med eleven	.566
	K15 Jeg kan tilrettelegge det fysiske miljøet for eleven	.731
	K16 Jeg kjenner til hjelpemidler som jeg kan bruke i arbeidet med eleven	.690
Diagnose-spesifikk planlegging	K28 Jeg vet når det er nødvendig å gi mer veiledning	.482
	K210 Jeg vet hvilke konsekvenser Asperger-syndrom har for utarbeidelse av målsettinger og planer	.750
Administrere og tilrettelegge tiltak	K18 Jeg kan skaffe spesialpedagogiske ressurser for eleven	.626
	K19 Jeg kan tilrettelegge og organisere et avlastningstilbud for eleven	.528
	K110 Jeg kan iverksette et to-lærersystem når eleven trenger det	.840

Faktorene i analysen er relatert til ulike former for kompetanse i arbeidet med tiltak og tilrettelegging for funksjonshemmede mennesker. Resultatene viser en mer nyansert oppdeling enn den opprinnelige kompetansenivåinndelingen. Men selv om analysen inneholder flere dimensjoner, så samsvarer de godt med den inndelingen som var utgangspunktet for utsagnene på K1, K2 og K3 nivåene.

Faktorstrukturen som framhever og skiller mellom seks dimensjoner gir imidlertid et godt utgangspunkt for å diskutere opplevelse av egen kompetanse hos fagfolkene som deltok i prosjektet. Den framhever det som kjennetegner ulike former for kompetanse i tiltak og tilrettelegging.

Den første faktoren, kalt veiledning og formidling, er hovedsakelig knyttet til det som er beskrevet som K-3 kompetanse; den andre faktoren, kalt mål og prioritering, er knyttet til K-2 kompetanse; den tredje faktoren, kalt kartlegging, er knyttet både til K-1 og K-2 kompetanse; den fjerde faktoren, kalt teknikk og hjelpemidler, er knyttet til K-1 kompetanse; og den femte faktoren, kalt diagnosespesifikk planlegging, er knyttet til K-2 kompetanse. Den sjette faktoren, kalt administrere og tilrettelegge tiltak, er knyttet til K-1 kompetanse.



Kompetanse i tiltaksrettet arbeid

Dimensjonene i analysen er knyttet til viktig kompetanse i tiltaksrettet arbeid og varierer nivåmessig slik vi tidligere har diskutert. Utfordringene i habiliteringsarbeid er mange. I det profesjonelle arbeidet knyttet til det å drive tiltak og tilrettelegging er det viktig å være klart over hva man gjør i forhold til hensikt og mål. Fagfolkene møter tilsvarende utfordringer i sin arbeidshverdag som funksjonshemmede gjør når de skal lære en ferdighet. Det å være profesjonell betyr at en i løpet av arbeidshverdagen må utføre en rekke prosedyrer som blir beskrevet som K-1 kompetanse. K-1 kompetanse handler om kunnskap og prosedyrer som er grunnleggende for å kunne involvere seg i habiliteringsarbeid. Som nybegynner må man lære disse prosedyrene. Hvor godt prosedyrene beherskes er med å bestemme hvordan man opplever egen og andres kompetanse.

Men dersom prosedyrene ikke ses i en større sammenheng, kan prosedyrene lett bli egne mål og ikke bli relatert til den helheten som prosedyrene er ment å være en del av. Når prosedyrene blir løsrevet fra en mål-middel relasjon, blir fagfolkene regelstyrt, og ikke i stand til å se egen og andres kompetanse i forhold til handlingsmuligheter i målene i habiliteringsplanen og de aktivitetene man prioriterer for å nå målene.

En viktig forutsetning for habiliteringsarbeid er målorientering. Et sentralt poeng i habiliteringsarbeid er å etablere prosedyrer som fagfolkene oppfatter som målstyrte slik at de kan se dem i en mål-middel relasjon i forhold til ønsket aktivitet. Det er en klar forskjell i det å følge en prosedyre som er målstyrt fra det å følge en prosedyre hvor målet ikke er klart definert eller oppfattet. Når en opplever at prosedyrer kan brukes for å nå viktige mål (K-2 nivået), vil det ha positiv innvirkning på initiativ og entusiasme i arbeidet. K-2 nivået er assosiert med viktige ferdigheter og kunnskap i forhold til målsettinger, forutsetninger og betingelser for å nå målet. Det krever planlegging, prioritering av aktiviteter og handling i forhold til målsetting, og vurdering av gjennomføring, evaluering og justering av handlinger og mål.

Middelorientering i habiliteringsarbeid blir tydelig når fagfolkene opplever og bruker prosedyrene meningsfylt i forhold til målene i habiliteringsplanen. Når det skjer, opplever de mestring ved å arbeide målrettet i forhold til en helhetlig og langsiktig habiliteringsplan.

Slike opplevelser medfører at en ønsker å gjøre kunnskapen mest mulig fleksibel og effektiv slik at en kan ha et verktøyforhold til de ferdigheter og kunnskaper som er knyttet til prosedyrene. Det er dette som blir beskrevet som K-3 nivået. Dette er viktig for å kunne formidle sammenhengen mellom ferdigheter, kunnskaper, aktiviteter og mål på en måte som tar hensyn til forutsetninger og betingelser i det miljøet brukeren befinner seg. En individuell plan kan bare fungere når mål og prosedyrer også for andre aktører blir klare slik at de kan ses i en sam-





menheng og bli føringer hvor en bruker egen kompetanse fleksibelt for måloppnåelse.

Vurdering/opplevelse av egen kompetanse for ulike grupper av fagfolk

Vurdering/opplevelse av egen kompetanse skilte mellom seks dimensjoner. Slike vurderinger vil naturligvis variere for aktørene som deltar i slikt arbeid avhengig av flere faktorer. For å kunne sammenligne vurderinger/opplevelse av egen kompetanse på tvers av deltagerne ble sumskårer av utsagnene som utgjorde de ulike dimensjonene regnet ut. I figurene (A til G) nedenfor er profilene for ulike grupper av fagfolk som deltok i prosjektet vist.

Dimensjonaliteten i gruppene varierer med den yrkesrolle som deltagerne har. Det er også selvsagt variasjon innen hver gruppe. Hensikten med å vise vurdering av opplevd kompetanse gruppevis er å illustrere variasjonen på tvers av gruppene. Noen grupper har lite antall, men tas med for å vise variasjonen mellom gruppene. I en fagutviklings-sammenheng kan slike individ- og gruppeprofiler være bevisstgjørende for fagpersoner som arbeider med funksjonshemmede. De kan være funksjonelle i opplæring og diskusjon av kompetanse og kompetanseoverføring i habiliteringsarbeid.

Generelt kan slike profiler se ut til å gjenspeile oppfatninger og forventninger om egen yrkesrolle og kompetanse. Ser vi på lærerprofilen (Figur A) ser den ut til å antyde at lærere opplever seg som godt kompetente i forhold til teknikk og hjelpemidler. Det er selvsagt nødvendig og viktig for fagpersoner i skolen. Lærere opplever seg generelt som rimelig kompetente i veiledning, men noe svakere med hensyn til mål og prioritering, kartlegging og administrasjon og tilrettelegging av tiltak. Dette kan for det første ha sammenheng med at mange opplever at de ikke har nødvendig domenespesifikk og gruppespesifikk kompetanse for slike vurderinger. For det andre kan det bety at mange lærere nok opplevde arbeidsformen og de kravene den stilte til struktur og samarbeid med mange andre aktører som noe nytt og lite prøvd i eget arbeid. Arbeidsformen ble særlig i starten opplevd som krevende fordi den hadde et noe større omfang enn det de var vant til. Dette endret seg imidlertid vesentlig i løpet av prosjektperioden for de aller fleste. Arbeidsformen ble etter hvert opplevd som svært nyttig og ble følgelig sentral i forhold til brukerprosjektene. Men den ble nok for de fleste opplevd som ny og relativt lite innarbeidet i prosjektperioden selv om lærerne fant den både nyttig og stimulerende i eget arbeid. Det har nok hatt innvirkning på vurderingene/opplevelse av egen kompetanse.

Assistentene (Figur B) er nok den gruppen som opplever egen kompetanse som svak på de fleste dimensjonene. De skårer lavere enn gjennomsnittet på alle dimensjoner med unntak av teknikk og hjelpemidler.





Disse resultatene kan kanskje i enda større grad enn for lærere understreke forventninger om egen yrkesrolle og den kompetanse, ansvar og rolle de har i skolen.

Spesialpedagogene (Figur C) skårer derimot over gjennomsnittet på alle dimensjonene, og mener seg særlig kompetent på diagnosespesifikk planlegging og teknikk og hjelpemidler. Diagnosespesifikk planlegging er planlegging med utgangspunkt i gruppespesifikk kunnskap. Det indikerer at en i planlegging og tilrettelegging tar mer hensyn til hva som er typisk for gruppen og har derfor mindre fokus på individet. Den relativt lave skåren på brukeren (kartlegging) styrker dette inntrykket. Spesialpedagogenes rolle er gjerne preget av forventninger om at de skal ha gruppe- og domenespesifikk kunnskap som gir grunnlag både for diagnostisering og metodisk anvisning og tilrettelegging.

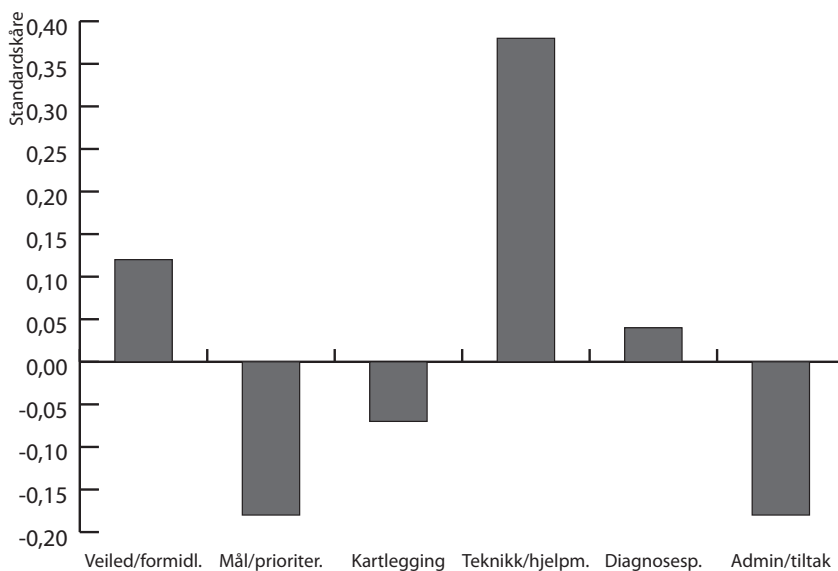
Kontaktlærerne (Figur D) har både en faglig og administrativ rolle i brukerprosjektene. De har en litt spesiell funksjon som medfører oppmerksomhet på administrasjon og tilrettelegging av tiltak samt veiledning og målformulering. Kontaktlærerne ser ikke ut til å oppleve sin kompetanse som spesielt god verken med hensyn til gruppespesifikk eller individspesifikk kunnskap. Derfor opplever de seg nok kompetansesmessig stort sett som gjennomsnittlige og i noen henseende litt dårligere enn gjennomsnittet i forhold til mange av arbeidsoppgavene knyttet til arbeidsformen. Unntaket er administrering og tilrettelegging av tiltak.

De pedagogisk/psykologiske rådgiverne (Figur E) er en gruppe som opplever egen kompetanse som god på alle områder med unntak av teknikk og hjelpemidler. Det gjenspeiler nok i stor grad den yrkesrolle de har som veiledere, kartleggere og tilretteleggere for brukerne. Siden de i større grad nok opplever sin rolle mer som "ballfordelere" enn som utførere er det rimelig at vurdering av egen kompetanse når det gjelder teknikk og hjelpemidler ikke vurderes som like god som de andre dimensjonene. Det samme mønsteret finner vi også for BUP/Hab fagfolkene (Figur F).

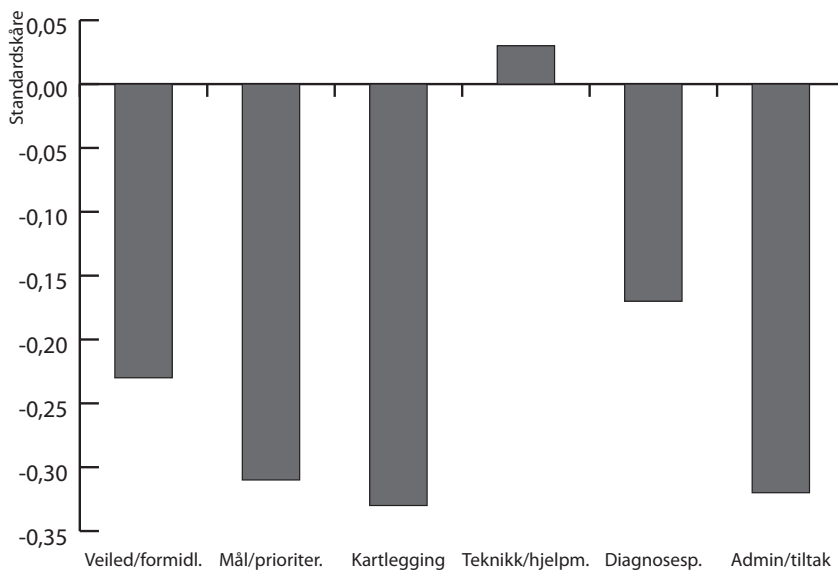
Den siste gruppen som er med, er rektorene (Figur G). Deltagerne i denne gruppen har både faglig og administrativt ansvar. Denne gruppen vurderer seg som bedre enn gjennomsnittet på alle dimensjonene, men med særlig god opplevd kompetanse på administrasjon og tilrettelegging av tiltak og på teknikk og hjelpemidler. Det gjenspeiler nok den rolle og det ansvar som medlemmer av denne gruppen har på egen arbeidsplass.

Slike profiler som her er presentert, kan være nyttige for flere formål. De kan illustrere sammenlignende vurdering/opplevelse av egen kompetanse på tvers av fagrolle og fagansvar. Det kan selvsagt være interessant å vise fram for å få en diskusjon om arbeids- og yrkesrolle. Men slike data kan være vel så nyttige som tilbakemelding for den enkelte fagperson. Slike profiler som er vist i figurene A til G, kan gjøres for



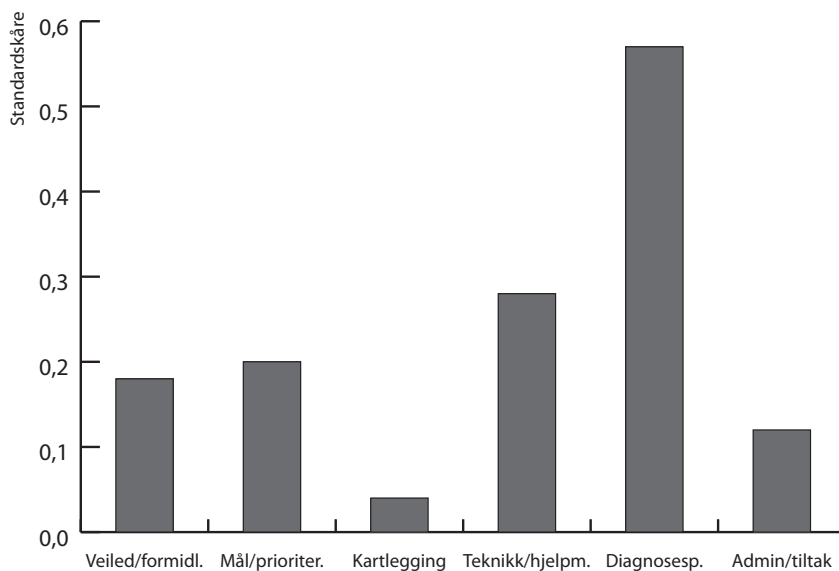


Figur A. Vurdering av egen kompetanse - Lærerprofil (n=23)

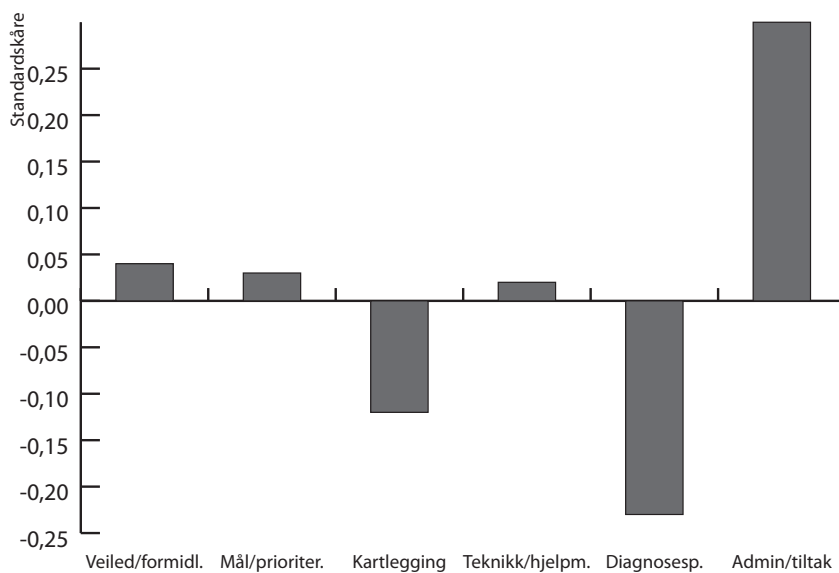


Figur B. Vurdering av egen kompetanse - Assistentprofil (n=11)





Figur C. Vurdering av egen kompetanse - Spesialpedagogprofil (n=11)



Figur D. Vurdering av egen kompetanse - Kontaktlærerprofil (n=24)



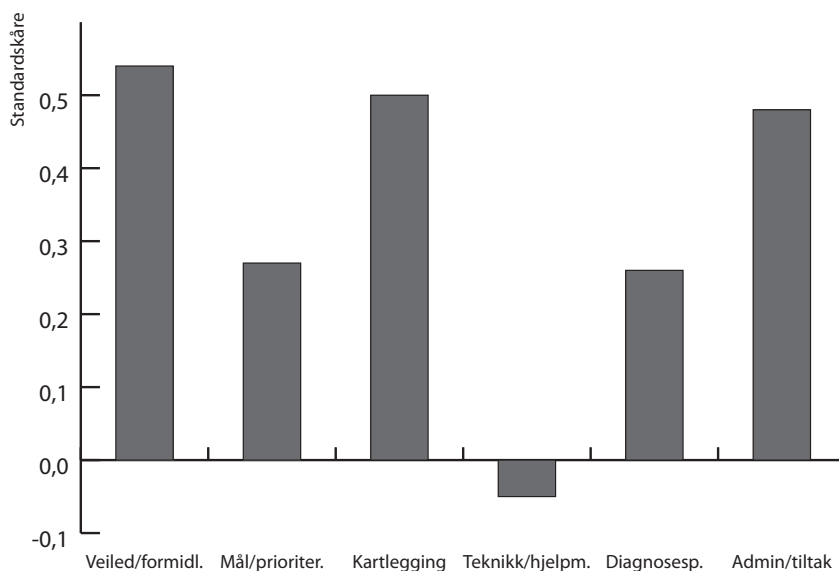


den enkelte fagperson der egne vurderinger blir framstilt i forhold til resultatene for hele gruppen. Den profilen som framkommer, vil vise om vurdering/opplevelse av egen kompetanse er over, lik eller under gjennomsnittet for gruppen. Det kan fungere som en tilbakemelding til den enkelte fagperson hvordan hans vurderinger er i forhold til andre og til hva han/hun kanskje må jobbe mer med for å utvikle egen kompetanse i tiltaksrettet arbeidet.

Fase VI - etterarbeid

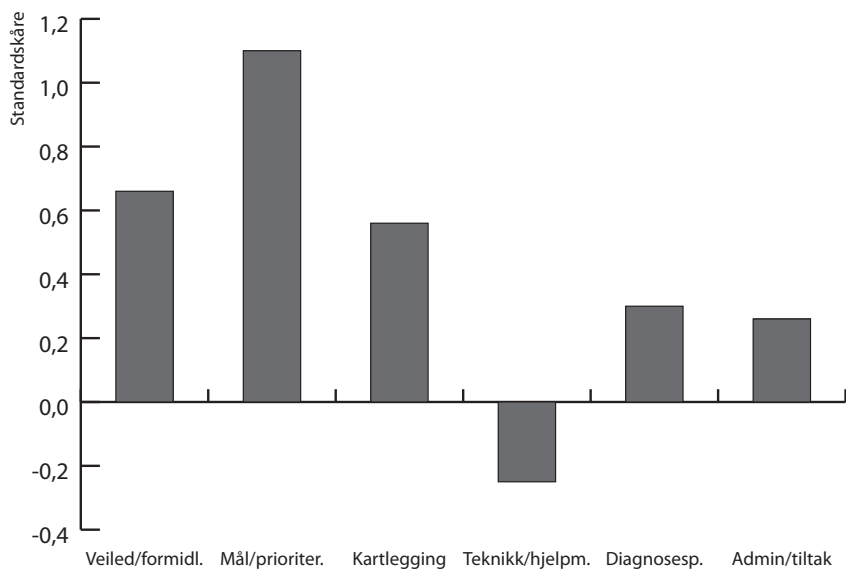
Samarbeid og nettverksbygging

Denne fasen var planlagt for å sikre kvaliteten og tilgangen på den spesialiserte kompetansen knyttet til veiledningen av fagmiljøene som er ansvarlige for skoletilbudet til barn og unge med Asperger-syndrom. Det omfatter ikke bare utvikling av kompetanse i eget miljø, men også utvikling av samarbeid og samarbeidsrutiner med andre miljøer slik som tjenesteytende instanser innen opplæring og helse, utdannings og forskningsmiljøer, osv. Erfaring fra Autismeprogrammet og Autismenettverkets virksomhet tilsier at man må regne med en lengre

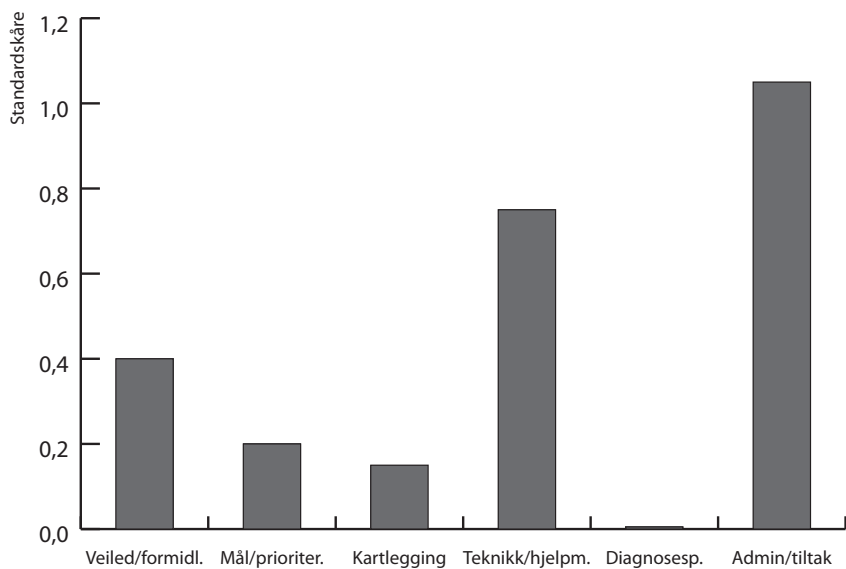


Figur E. Vurdering av egen kompetanse - Pedagogisk/psykologisk rådgiverprofil (n=29)





Figur F. Vurdering av egen kompetanse - Fagfolkprofil BUP/Hab (n=4)



Figur G. Vurdering av egen kompetanse - Rektorprofil (n=6)





tidsperiode for å bygge opp spisskompetanse på relevante miljø på andre eller tredjelinjenivå.

Personer med Asperger-syndrom har behov for tjenester både fra pedagogiske og medisinske miljøer. Diagnostiseringen gjøres i hovedsak av spesialisthelsetjenesten, mens "medisinen" for gruppen i stor grad er av pedagogisk karakter. Prosjektet har hatt opplæringsarenaen i fokus, noe prosjektnavnet og hovedandelen av deltakere naturlig bærer preg av. Statped har vært en hovedaktør i gjennomføringen av prosjektet. Offentlige dokumenter påpeker at Statped og spesialisthelsetjenesten skal samarbeide om grupper som mottar tjenester fra de to miljøene. Det var derfor naturlig at Statped initierte samarbeid med de deler av spesialisthelsetjenesten som arbeider med personer med Asperger-syndrom. På denne måten ville en kunne få konkrete erfaringer med hvordan et synkront samarbeid mellom instansene fungerte, og en kunne skape relasjoner mellom fagpersoner fra de ulike fagmiljøene, få bedre kjennskap til hverandre, få bedre informasjon om ulike arbeidsmåter, få eksempler på komplementære eller overlappende tjenester m.v.

Problemstillinger som omfatter helsetjenester og pedagogiske tjenester skal medføre samarbeide på alle nivå om felles løsninger. I nord er det utviklet en intensjonsavtale mellom Helse Nord RHF og Statped Nord. I tillegg er møter på overordnet nivå formalisert for gjensidig å orientere hverandre og drøfte konkrete samarbeidsprosjekter. Leder for Ambulant ReHabilitering ved Universitetssykehuset i Nord-Norge og direktør for Statped Nord har sammen formidlet hvilke forventninger, brukere, foreldre og hjelpeapparat kan ha til Helse Nord RHF og Statped Nord. Helse Nord RHF og Statped Nord ønsker å initiere arbeidsseminar, kurs og konferanser - familieseminar i samarbeid med Autismeforeningene i Nordland, Troms og Finnmark, og Lærings- og mestringssentrene i helseforetaket, regional autismekonferanse for brukere, pårørende og fagfolk på kommunalt nivå. Det er også enighet om at det gjennomføres felles FoU - prosjekt mellom Helse Nord og Statped Nord med utgangspunkt i brukerne for å utvikle ny kunnskap.

I vest, som allerede før prosjektet startet opp, hadde utviklet gode nettverksforbindelser mellom ulike instanser på ulike tjenestenivå medførte prosjektet styrket samarbeidet mellom nettverkene som var involvert i prosjektet. Statped Vest underskrev en intensjonsavtale med Helse Vest RHF i februar 2007, og utarbeidelsen av avtalen pågikk derfor når prosjektet i vest startet sin operative fase. Det var derfor naturlig at intensjonsavtalen lå til grunn for samarbeidet som ble initiert med de underliggende avdelingene i helseforetakene. I etterkant av prosjektet vil det være naturlig å ta initiativ til egne avtaler med disse avdelingene, som omhandler et videre samarbeid om målgruppen.

Rammene til deltakerne fra spesialisthelsetjenesten var slik at de primært hadde anledning til å delta på den direkte veiledningen i bruker-





prosjektene, mens tid til samarbeid i hele veiledergruppen ikke kunne prioriteres. Dette hadde sammenheng med den naturlige forankringen instansen hadde i prosjektet. Deltakerne fra spesialisthelsetjenesten ble ikke klare før sent i planfasen, mens Statped Vest som var hovedaktøren plukket ut sine veiledere på et tidlig tidspunkt og la nødvendige ressurser inn i årsplanene. En annen faktor var at Statped Vest har alle fylkene som sitt målområde, mens deltakerne fra spesialisthelsetjenesten kom fra 5 ulike helseforetak, med noe ulik organisering av oppfølgingen av personer med Asperger-syndrom. Det var derfor noe vanskelig innledningsvis å finne de aktuelle underliggende avdelingene som en skulle samarbeide med når det gjaldt veiledningsarbeid knyttet til personer med Asperger-syndrom.

Deltakerne fra Vest-Norge, både fagpersoner fra opplæringsarenaene, fra PPT og fra brukerorganisasjonen, har gitt klare tilbakemeldinger på at de forventer et videre initiativ fra Statped Vest når det gjelder oppfølging av nettverksarbeidet. Disse synspunktene ble fremmet både på det avsluttende arbeidsseminaret i september 2007 og på felles Erfaringskonferanse i november 2007. Det har vært kontakt mellom Statped Vest og Statped Nord med tanke på et felles samarbeid om videreføringen. Det kan skje gjennom fysiske og elektroniske møteplasser, der en med avtalt frekvens kan oppdatere kunnskap, dele erfaringer og drøfte ulike utfordringer i arbeidet med målgruppen. Det er naturlig at Autismeforeningen blir invitert med i et slikt arbeid, og at deltakerne fra spesialisthelsetjenesten som har vært involvert i prosjektet blir en naturlig samarbeidspart. Plan for et slikt arbeid, med tilbakemelding til deltakerkommunene, kan tidligst drøftes våren 2008.

I Helse Nordmøre og Romsdal HF pågikk det parallelt med prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom" et arbeid med sikte på å etablere et eget autisteteam. I denne sammenheng skulle det utvikles nære og forpliktende samarbeidsformer mellom helseforetaket og PP-tjenestene i regionen. Flere av disse PP-tjenestene er flerkommunale kontorer med godt grunnlag for å utvikle og vedlikeholde kompetanse på autismspektertilstander. Målet for prosjektet var å bidra til utviklingen av denne kompetansen og samarbeidsrutiner mellom helse og PPT. Et sentralt virkemiddel var å sikre samarbeid mellom de to instansene i de enkelte brukerprosjektene. Med bakgrunn i liten kapasitet i spesialisthelsetjenesten, ble dette samarbeidet realisert kun i noen få prosjekter. Samarbeidserfaringene er gode, men av sparsomt omfang. Det er derfor en utfordring for tjenestesystemene å videreføre de positive erfaringene i dette samarbeidet i den videre utviklingen og etablering av tjenester for personer med diagnose innen autismspekteret.





Ble prosjektmålene nådd?

Tilrettelegge for et kvalitetssikret, tilpasset og inkluderende skoletilbud for elever med Asperger-syndrom

Den overordnede målsettingen for prosjektet var at barn og unge med Asperger-syndrom skulle få et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud samtidig som lokal og regional veiledningskompetanse skulle utvikles. Det sentrale virkemiddelet for å heve kvaliteten for elever og medarbeidere var knyttet til brukerprosjekter der planlegging, kartlegging, målformuleringer, gjennomføring og evaluering var strukturert og organisert gjennom verktøy utviklet spesielt for dette formålet. Verktøyet – skjemaene/Habtool – ga en strukturering som medførte økt initiativ og selvstendighet både for brukerne, nærpersionene og fagfolkene i prosjektet. Som vi har sagt tidligere førte verktøyet og arbeidsformen til oversikt og samarbeid som for elevene medførte bedre funksjon, større selvstendighet og trivsel.

Arbeidsformen og verktøyet medførte for langt de fleste brukerne i prosjektet et mer tilpasset og inkluderende skoletilbud. Selv om arbeidsformen var krevende for deltagerne så førte det til at tiltak ble utformet ut fra en bevisst og grunngitt plan. For brukerne førte det til at hverdagen ble mer oversiktlig og tilrettelagt. Siden åpenhet om funksjonshemningen og tilføring av kunnskap og kompetanse var viktige forutsetninger for prosjektet, ble det på grunn av det ofte sett forandringer i holdninger i nærmiljøet. Økt forståelse for de problemene målgruppen sliter med resulterte i mer fleksible løsningsformer i ulike aktiviteter som ga større trygghet og forutsigbarhet for brukerne. Resultatet var større trygghet og forutsigbarhet for brukerne. Foreldre opplevde sterkt at brukerne ble mer sett og akseptert i eget miljø. Det medførte større





grad av inkludering, bedre oversikt og følgelig mindre risiko for angst og konflikter med andre i nærmiljøet.

For foreldre og fagfolk ga arbeidsformen og verktøyet anledning til å ha et bevisst felles fokus på brukerens interesser og behov som utgangspunkt for formulering både av langsiktige og kortsiktige mål og delmål. Arbeidsformen og verktøyet ga anledning til strukturering og samhandling som var viktig for ansvar og rollefordeling faglig og organisatorisk. Det førte til bedre tilbud og tiltak for den enkelte bruker og til større forståelse hos fagfolkene for de utfordringene som målgruppen sliter med. Det å bruke disse delene av verktøyet har vist seg viktig for samarbeidet mellom skole og hjem.

En viktig forutsetning for prosjektet var at arbeidsformen og verktøyet skulle resultere i funksjonelle individuelle planer og individuelle opplæringsplaner. Arbeidsformen satte imidlertid store krav til kontinuerlig innsats og gjennomføring med hensikt på utforming av slike planer. I en ellers krevende hverdag med mange krav og forordninger fra lokale og sentrale instanser ga mange av deltagerne uttrykk for at arbeidet var svært omfattende og vanskelig å ferdigstille innenfor tidsrammen for prosjektet. Som vi tidligere har diskutert gikk dette særlig ut over arbeidet med individuelle planer. Gjennomføringen av slike planer var gjort for ca halvparten av brukerprosjektene i løpet av prosjektperiode, mens langt de fleste av prosjektene fikk dette på plass etter at den intensive prosjektperioden i den enkelte region var avsluttet.

Arbeidsformen og verktøyet viste seg gunstig for å generere systematisk mål- og tiltaksrettet arbeid for mennesker med særskilte behov. Selv om mange av deltagerne opplevde prosjektet og prosjektarbeidsformen som svært positiv har ikke arbeidsformen blitt fulgt opp på samme måte som i prosjektperioden. Det kan være mange grunner til det. Vi har allerede nevnt at arbeidsformen er krevende og ikke alltid like lett å gjennomføre i en ellers travelt hverdag. For noen har det i tillegg medført at verktøyet har blitt lite brukt. Andre har funnet at deler av verktøyet er svært hensiktsmessig, ikke bare for eleven med Asperger-syndrom, men også som verktøy for strukturering av undervisning og opplæring for hele klassen. Det gjelder først og fremst den delen som omfatter kartlegging og målformulering særlig for IOP, men også for IP. Prosjektverktøyet hadde således både en aktiviserende og samlende effekt for deltagerne i slikt arbeid.

En annen faktor som nok også har virket inn på oppfølging og videreføring av arbeidsformen er det at det i skole og blant kommunale og regionale fagpersoner er relativt stor mobilitet. Pedagogiske fagpersoner skifter fra tid til annen jobb eller får andre oppgaver innen egen arbeidsplass. Det fører lett til kontinuitetsbrudd som kan ta lang tid å rette opp. Kontinuitetsbrudd er også vanlig når brukeren skifter miljø. Særlig er overgangene fra barneskole til ungdomsskole, videregående skole og arbeidsliv sårbare tidspunkter. Slike overganger krever god





forberedelse og oppfølging. Erfaringene fra prosjektet er imidlertid svært positive særlig for de eldste brukerne. Bevisstheten og fokus på forberedelse og oppfølging er klart til stede fordi både foreldre og fagfolk i større grad ser nødvendigheten av dette når brukerne kommer i ungdoms- og videregående skole.

Heve fagkompetansen og samhandling i skolen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene

Når det gjelder målsettingen om å heve fagkompetansen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene, har prosjektet hatt en klar positiv innvirkning. Det har vist seg på flere måter. Først og fremst har det vist seg i gjennomføringen av arbeidsformen og bruken av verktøyet og hvordan det er en viktig plattform for veiledning og tilrettelegging. Arbeidsformen tydeliggjør den kompetanse som er viktig i habiliteringsarbeid og hvordan bruke den i brukerprosjektene. Like viktig er det at fagfolkene i prosjektperioden ble mer bevisst på den kunnskap og kompetanse som foreldre og foresatte har om brukeren og hans/hennes miljø. Det gjelder blant annet informasjon om væremåter, interesser, behov og spesielle ferdigheter i det å omgås brukeren osv. Dette er informasjon som fagfolkene ikke uten videre har, og som er nødvendig ved siden av domene- og gruppespesifikk kunnskap. Det at fagfolkene sammen med foreldre/foresatte og andre fagpersoner måtte diskutere seg fram til enighet gjennom bruk av verktøyet ga klare effekter i forhold til kompetanse og kompetanseoverføring.

Sist men ikke minst er en viktig faktor for kompetanse og kompetanseheving knyttet til prosjektets fokusering på aktiviteter. Et fokus på aktiviteter gjør det lettere å formulere mål- og delmål og gjøre dem konkrete slik at de kan bli gjennomførbare og mulig å evaluere. Dette har vist seg å ha gode generaliseringseffekter. Et eksempel på det har i ettertid vist seg i forbindelse med Statped's målsetting om målstyring. I kurs og diskusjoner omkring målstyring har det kommet tilbakemeldinger på at de veilederne som har vært med i prosjektet er særlig bevisst å gjøre mål og delmål konkrete slik at de kan være funksjonelle i planer, tiltak og tilrettelegging.





Belyse hvordan utvikling av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom samarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester og utdannings- og forskningsmiljøer

Denne målsettingen var knyttet til flere forhold. For det første til veiledning som virkemiddel i tiltaksrettet arbeid. Det krever overføring av kunnskap og kompetanse fra utdannings- og forskningsmiljøene til fagfolkene som skal bruke slik kunnskap i sitt arbeid. Utdannings- og forskningsmiljøene skal sikre ajourføring av kunnskap gjennom utdanning, forskning og internasjonalt samarbeid, og formidle slik kunnskap til de som har ansvar for veiledningen overfor brukerne. Dette er imidlertid ikke en enveisprosess. Det krever dialog og samarbeid med fagmiljøene med ansvar for dette nasjonalt og regionalt. Dette ble sikret gjennom arbeidsformen i prosjektet. Arbeidsformen ga således føringer både for tiltak og tilrettelegging for brukerne og for veiledningen knyttet til dette i prosjektet.

Det at veiledningen ble så nært knyttet til arbeidsformen førte for det andre til utvikling og styrking av faglige og administrative nettverk. Som nevnt tidligere førte prosjektet til fokus på samarbeid mellom faginstanser for opplæring og helse både i nord og vest så vel som til intensjonsavtaler for gjensidig å orientere hverandre og drøfte konkrete samarbeidsprosjekter. Det er en klar forventning om at de føringene for samarbeid som er lagt blir fulgt opp og utviklet i funksjonelle nettverk og samarbeidsprosjekter.

Ser vi på målsettingene for prosjektet under ett er det rimelig å konkludere med at målsettingene for prosjektet ble nådd. Erfaringene fra prosjektet viser at utvikling og framdrift i de enkelte brukerprosjekter varierte. Klinisk orienterte prosjekter, slik som Aspergerprosjektet, må nødvendigvis i større grad enn mange andre typer av prosjekter være preget av ulik progresjon og gjennomføring. Det skyldes først og fremst at det er svært mange faktorer som kan virke inn på framdrift og gjennomføring. Disse spenner fra organisatoriske, administrative og økonomiske forhold til faglige utfordringer og dagligdagse trivialiteter. Dette virker også inn på datainnsamling og analyser av data. Likevel er slike prosjekter verdifulle og nødvendige til tross for arbeidsmengde og stor grad av uforutsigbarhet. Når arbeidsformen fungerer, skaper den kunnskap og kompetanse for fagfolk og nærpå personer, skaper oversikt og samarbeid, og ikke minst entusiasme og initiativ for aktørene som er med. Den viser hva som virker og hva som kan være hensiktsmessig i forhold til brukeren og brukerens deltagelse i eget miljø.





Publisering og informasjonsspredning

Publikasjoner fra forskningsarbeidet er planlagt som artikler, bøker og presentasjoner på konferanser osv. Hovedtyngden av publiseringsarbeidet vil først foreligge i løpet av 2008 og senere. Her presenteres en oversikt over publikasjoner knyttet til prosjektet som er utkommet til nå.

Bøker

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. og von Tetzchner, S (2006). *Barn og unge med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H. og von Tetzchner, S.(red.). (2007). *Barn og unge med Asperger-syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tellevik, J.M., Nærland, T. og Martinsen, H. (2006). *Individuelt & tilrettelagt. Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Oslo: Autisemeenheten.





Rapporter

Munthe-Kaas, B. (2006). Nytt det? Erfaringer fra prosjektet "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen". Statped: *Statped skriftserie* nr. 45. (Rapport fra erfaringskonferansen i Alta 2006 som summerer opp inntrykk fra satsingen i nord.)

Olsen, W. (2008). Økt forståelse! For hvem? "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen". Prosjektrapport fra delprosjekt i Vest-Norge 2006-07. Statped: *Statped skriftserie* nr. 60. (Rapport fra erfaringskonferansen i Bergen 2007 som summerer opp inntrykk fra satsingen i vest.)

Tidsskriftartikler

Tellevik, J.M., Steindal, K. og Ytterland, V. (2006) Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen – tilpasset og inkluderende opplæring og utvikling av lokal og regional veilederkompetanse. *Autisme i dag*, 33, nr. 2, 3-6.

Helland, G. (2006). Asperger-syndrom og planarbeid – suksess eller fiasko? *Autisme i dag*, 33, nr. 2, 7-12.

Johnsen, O. J. (2004). En helt spesiell jente. *Pingvinen* - UNN, nr. 25, 16-21.

Olsen, W. (2007). Godt tilbud krever hardt arbeid. *Statped-magasinet*, nr. 3, 8-9.

SHdir. (2007). Barn og unge med Asperger-syndrom – et prosjekt for målrettet kompetanseheving og styrking av tjenestetilbudet. *Sjeldenheten* nr. 1, s. 4.

Presentasjoner på konferanser

Postere

Andersen, F. & Folden, H. Children with Asperger-syndrome in mainstream schools – experiences from rural districts in northern Norway. *Autism Safari – The Second World Congress on Autism* 30.10 – 2.11. 2006, Cape Town, South Africa.

Nærland, T., Tellevik, J.M., Martinsen, H., Johannessen, J., Steindal, K. Habtool-an instrument for activity-based planning of services to per-





sons challenged with Asperger-syndrome. *The 5th Nordic Conference on Research on Autism Spectrum Disorders* 31.05.2007 - 01.06.2007

Nærland, T., Tellevik, J.M., Martinsen, H., Johannessen, J., Steindal, K. Dimensions of capabilities in school-activities. Comparing pupils with Asperger-syndrome with their peers. *8th International Congress Autism* 30.08.2007 - 02.09.2007.

Muntlige presentasjoner

Nærland, T., Tellevik, J.M., Martinsen, H., Johannessen, J., Steindal, K. Dimensions of capabilities in school activities. *The 5th Nordic Conference on research on Autism Spectrum Disorders* 31.05.2007 - 01.06.2007.

Tellevik, J.M., Martinsen, H., Nærland, T., Johannessen, J., Steindal, K. Activities and Participation in Activities when not being at school: Comparing Children and Youth with and without Asperger-syndrome in Mainstream School. *The 5th Nordic Conference on Research on Autism Spectrum Disorders* 31.05.2007 - 01.06.2007.

Nærland, T., Johannessen, J., Tellevik, J.M., Martinsen, H. Habtool-an instrument for activity-based planning of services to persons challenged with Asperger-syndrome. *8th International Congress Autism-Europe* 30.08.2007 - 02.09.2007.

Tellevik, J.M., Martinsen, H., Nærland, T., Johannessen, J., Steindal, K. Participation in activities for children and youth with and without Asperger-syndrome in mainstream school. *8th International Congress Autism-Europe* 30.08.2007 - 02.09.2007.

Statped – Fagtorget: Presentasjoner i 2005 i Bergen og 2007 i Tromsø.

Video

Andersen, S.W. (2006). I en annen verden. (DVD) - Statped Nord.







Vedlegg





Vedlegg 1 Avtalemappe for prosjektet

Avtalemappe

For Prosjekt

"Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen"

Innhold:

- *Viktige punkter ved avtaleinngåelse mellom kommune, Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) og Autismenettverket.*
- *Informasjon om prosjektet til foreldre/foresatte*
- *Samtykkeerklæring 1 (foreldre /foresatte til eleven med Asperger-syndrom - samtykke om at det blir kjent at en elev i klassen har Asperger-syndrom)*
- *Samtykkeerklæring 2 (foreldre/foresatte til prosjekteleven og referanselever om innsamling, registrering, lagring og bruk av personopplysninger knyttet til forskningsprosjekt)*
- *Samtykkeerklæring 3 (foreldre/foresatte til øvrige elever i klassen om innsamling, registrering, lagring og bruk av opplysninger fra skolefaglige aktiviteter til forskningsprosjekt)*
- *Prosjektavtale*





Viktige punkter ved avtaleinngåelse mellom kommune, Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) og Autismeenheten for prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen"

Denne orienteringen har til hensikt å sikre at alle personer som er involvert i prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen" har et felles grunnlag og forståelse for roller og ansvar, og de forventninger som knyttes til igangsetting og gjennomføring av prosjektet.

Viktige momenter:

Samtykke og avtaleinngåelse

- Informasjonsskriv til foreldre/foresatte til barn med Asperger-syndrom.
 - Samtykkeerklæring 1 - fra foreldre/foresatte til barn med Asperger-syndrom
 - Samtykkeerklæring 2 - fra foreldre/foresatte til elev med Asperger-syndrom og to medelever (referanselever)
 - Samtykkeerklæring 3 - fra foreldre/foresatte til øvrige elever i klassen
- Avtale mellom kommunen, Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) og Autismeenheten (med gjennomgang for å bli enige om forståelsen av forpliktelsene i avtalen).

Gjennomgang av prosjektverktøyene med impliserte aktører i prosjektet (prosjektgruppa i kommunen)

- Gjennomgang av prosedyrene i prosjektet (skjemaene for IP og IOP)
- Tidspunkt for registrering (kartlegging, mål og målformuleringer, gjennomføring og evaluering).
- I prosjektet er det forutsatt at det skal tilfeldig velges ut to elever fra samme klassetrinnet som eleven med Asperger-syndrom tilhører. Grunnen til det er at det i prosjektet er behov for et sammenligningsgrunnlag av hva andre elever gjør og hvilke aktiviteter de deltar i skole og fritid. De skjema som derfor er aktuelle for disse to





elevene er først og fremst Døgnklokka (Modul for IP - aktivitetsbeskrivelser og kartlegginger), og Aktivitets og ferdighetskartlegging (Modul for IOP).

Registrering, koding og videresending av innsamlede data

- Alle elever får en egen kode som brukes gjennomgående på all registrert informasjon om elevene. Veiledningsmiljøet tar kontakt med Autismeenheten for å få en kode for hver enkelt elev som deltar i prosjektet.
 - Autismeenheten vil opprette en kodebok der hver elev får en kode. Dette gjør vi for ikke å risikere at opplysninger samlet inn i prosjektet om deltagerne skal bli misbrukt av andre dersom de skulle komme på avveie ved overføring til dataansvarlig for prosjektet.
 - Alle innsendte opplysninger/skjema blir oppbevart i tråd med kravene fra Datatilsynet.

Opplysninger/skjema sendes til:

Vegard Ytterland, Autismeenheten, Postboks 1144 Blindern, 0317 Oslo.

Med vennlig hilsen

Vegard Ytterland
Leder Autismeenheten

Jon Magne Tellevik
prof. ISP, prosjektleder





Til foreldre og foresatte

Institutt for spesialpedagogikk

Autismeenheten

(Tidl. Autismeprogrammet)

Postboks 1144 Blindern
0317 Oslo

Besøksadresse:

Sognsveien 70, 6. etg.

Telefon: +47 22 85 88 77

Telefaks: +47 22 85 88 59

Web-adr.: <http://www.uv.uio.no/isp/autisme/>

Dato: 5. mars 2008

Deres ref.:

Vår ref.:

Saksbehandler: Vegard Ytterland, tlf. +47 22858848, mobil: +47 900 57 171

E-post: vegard.ytterland@isp.uio.no

**Informasjon om prosjektet
"Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen".**

I de senere årene har man fått mye kunnskap og kompetanse om Asperger-syndrom særlig om forståelsesproblemer knyttet til syndromet. Det er imidlertid et gap mellom den kunnskapen en har i dag og den realiteten man møter i dagens skole. Det er derfor behov for å fokusere på undervisningstilbudet til barn og unge med Asperger-syndrom og andre innen autismspekteret med tilsvarende behov.

Den overordnede målsettingen for prosjektet er at barn og unge skal få et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud samtidig som lokal og regional veiledningskompetanse skal utvikles. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Det nasjonale kompetansenettverket for autisme i Norge (Autismenettverket) og Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped). Det er en klar målsetting å utvikle samarbeidet med.

Som et resultat av satsingen skal det i hver region (Nord, Sør, Vest, Øst og Midt-Norge) etableres fagmiljøer, i første rekke knyttet til Statped, som skal ha spisskompetanse på tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom. Disse fagmiljøene skal ha ansvar for å yte veiledning til lærere/skoler med elever som har Asperger-syndrom og liknende funksjonsvansker.

Prosjektet er lagt opp etter samme mal som andre prosjekter i Autismenettverket.¹ Oppbygging og utvikling av kompetanse vil i hovedsak bli tatt vare på gjennom prosjektarbeid der virksomheten er knyttet til alle sentrale arbeidsoppgaver.

¹ Autismenettverket består av en faglig enhet (Autismeenheten) og et system av fagmiljøer med ulike spisskompetanse; kalt knutepunkter. Hvert av disse fagmiljøene skal yte definerte, spisskompetente tjenester til undergrupper av autismebefolkningen.

Knutepunktene skal legges til sentrale fagmiljøer som har, eller kan bygge opp, spisskompetanse på de fagområdene som knutepunktfunksjonene forutsetter. De kan være knyttet til helseforetak eller kompetansesentra under Statpeds ansvarsområder. Knutepunktene vil vanligvis ha et nasjonalt ansvar på sitt kompetansefelt; det vil si et spesielt ansvar for fagutvikling på feltet, samt veiledning til andre miljøer etter behov.





Prosjektet har ambisjon om å kaste lys over flere av de utfordringer eleven selv, lærerne og hjelpeapparatet står overfor. For dette formål vil en grundig kartlegging være nødvendig. Kartleggingen vil blant annet fokusere på elevenes fungering og på den pedagogiske tilretteleggingen av undervisningen. En del av de vurderinger vi vil gjøre, er avhengig av en sammenligning av eleven med Asperger-syndrom og hennes/hans jevnaldrede.

Alle opplysninger som blir samlet inn vil bli aidentifisert og behandlet anonymisert i tråd med de krav som framgår av Lov om personopplysninger. Når prosjektet avsluttes, vil dataene bli oppbevart i anonymisert form og vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner som har deltatt i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Vegard Ytterland
Leder, Autismeenheten

Jon Magne Tellevik
prof. ISP, prosjektleder

Vedlegg:

- Informasjonsfolder: "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen"
- Samtykkeskjema





Autismeenheten

Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring 1
- samtykke om å gjøre kjent at en elev i klassen har
Asperger-syndrom

Prosjekttittel: Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen

Formål: Målsettingen for prosjektet er å heve kompetansen nasjonalt og lokalt om tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom. Prosjektet omfatter tre viktige delprosjekter med disse målsettingene:

- Høyne kvaliteten på skoletilbudet for elever med Asperger-syndrom.
- Heve fagkompetansen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene.
- Belyse hvordan utviklingen av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester og utdannings- og forskningsmiljøer, slik som gjennom et samarbeid med Statped og Autismenettverket ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Prosjektet er et samarbeid mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (Autismenettverket) og spesialisthelsetjenesten.

Prosjektleder: Prof. Jon Magne Tellevik

Jeg/vi samtykker i at det i forbindelse med gjennomføring av prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen", blir kjent for foreldre til andre elever i klassen at en elev i klassen har Asperger-syndrom.

.....
Sted Dato Underskrift av bruker/foreldre/verge/hjelpverge



Autismeenheten

Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring 2
ved innsamling, registrering, lagring og bruk av
personopplysninger knyttet til forskningsprosjekt
(elev med Asperger-syndrom og to medelever - referanselever)

Prosjektittel: Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen

Formål: Målsettingen for prosjektet er å heve kompetansen nasjonalt og lokalt om tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom. Prosjektet omfatter tre viktige delprosjekter med disse målsettingene:

- Høyne kvaliteten på skoletilbudet for elever med Asperger-syndrom.
- Heve fagkompetansen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene.
- Belyse hvordan utviklingen av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester og utdannings- og forskningsmiljøer, slik som gjennom et samarbeid med Statped og Autismenettverket ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Prosjektet er et samarbeid mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (Autismenettverket) og spesialisthelsetjenesten.

Prosjektleder: Prof. Jon Magne Tellevik

Jeg/vi samtykker i registrering av personopplysninger kan samles inn fra skole, pp-tjeneste og spesialisttjeneste.

Jeg/vi samtykker i at opplysninger innhentet fra meg, fra foreldre eller fra ovennevnte steder kan registreres og oppbevares underveis og etter prosjektavslutning ved Autismeenhetens database for forskningsprosjektet.

Jeg samtykker videre i at de innsamlede opplysningene, i anonymisert form, kan brukes i oppfølgingsundersøkelser av forskere i Autismenettverket som forplikter seg på gjeldende regler i lov og forskrift.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet og be om å få slettet opplysningene som er registrert om meg i prosjektets database.

.....
Sted Dato Underskrift av bruker/foreldre/verge/hjelpeverge



Autismeenheten
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring 3 knyttet til forskningsprosjekt

Prosjekttittel: *Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen*

Formål: Målsettingen for prosjektet er å heve kompetansen nasjonalt og lokalt om tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom. Prosjektet omfatter tre viktige delprosjekter med disse målsettingene:

- Høyne kvaliteten på skoletilbudet for elever med Asperger-syndrom.
- Heve fagkompetansen hos fagpersoner/instanser med veiledningsansvar overfor skolene.
- Belyse hvordan utviklingen av kvalitet og kompetanse kan utvikles gjennom forskningssamarbeid med ansvarlige nasjonale instanser for opplæringstiltak og tjenester og utdannings- og forskningsmiljøer, slik som gjennom et samarbeid med Statped og Autismenettverket ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Prosjektet er et samarbeid mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (Autismenettverket) og spesialisthelsetjenesten.

Prosjektleder: *Prof. Jon Magne Tellevik*

Jeg/vi samtykker i registrering fra skolefaglige aktiviteter fra meg/mitt barn blir benyttet i gjennomføringen av ovenfor nevnte forskningsprosjekt. Registreringen (f.eks skolestil) vil ikke være påført navn, men en særskilt kode som sikrer elevens anonymitet.

Jeg/vi samtykker videre i at de innsamlede opplysningene fra disse aktivitetene, i anonymisert form, kan brukes i oppfølgingsundersøkelser av forskere i Autismenettverket som forplikter seg på gjeldende regler i lov og forskrift.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg/mitt barn fra prosjektet og be om å få slettet opplysningene som er registrert om meg i prosjektets database.

.....
Sted

.....
Dato

.....
Underskrift fra foreldre/foresatte til
øvrige elever i klassen til elev
med Asperger-syndrom





*Det nasjonale kompetansenettverket
nettverk
for autisme*

AUTISMENETTVERKET
NSN
Nordnorsk spesialpedagogisk

PROSJEKTAVTALE

knyttet til prosjektet
Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen

mellom

Autismeenheten og Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk
Og
..... kommune

Bakgrunn

Gjennom kontrakt mellom Sosial- og helsedepartementet og Universitetet i Oslo er det opprettet et nasjonalt, funksjonsrettet kompetansenettverk for autisme - *Autismenettverket*. Autismenettverket består av en faglig enhet - Autismeenheten - og knutepunkter som skal inneha spesialisert kompetanse. Formålet med nettverket er å dekke behovet for spisskompetanse innen feltet som ikke dekkes av fylkenes ordinære autismekompetanse.

Den faglige enheten har ansvar for forskning, undervisning og utvikling av tjenestetilbudet til mennesker med autisme. Enheten skal bistå med kompetanseutvikling og koordinering av knutepunktfunksjonene i Autismenettverket.

Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk er et kompetansenettverk innen Statped og har blant annet som mål å gi faglig spesialpedagogisk støtte på individ- og systemnivå gjennom avtalefastet samarbeid med kommuner og fylkeskommuner. Nettverket skal også videreutvikle spesialpedagogisk kompetanse som skal komme elever med store spesielle behov, foresatte, lærere og andre fagfolk i barnehage/skoleverket til nytte. I tillegg skal nettverket spre spesialpedagogiske kunnskap og kompetanse til brukere, fagfolk og samfunnet.

Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk/Statped og Autismenettverket har inngått et samarbeid knyttet til prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen". Den overordnede målsettingen for prosjektet er at barn og unge skal få et kvalitetsikkert skoletilbud. Prosjektet skal bidra til utvikling av modeller for tilpasset opplæring og inkludering av elever med Asperger-syndrom i ordinær skole. Samtidig skal prosjektet – gjennom desentralisert opplæring og utdanning - bidra til å øke kompetansen blant lærere og i veiledningstjenesten.



Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk og Autismenettverket v/Autismeenheten inngår med dette avtale om samarbeide med: kommune

Fordeling av oppgaver og ansvar

Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk forplikter seg til å:

- skaffe til veie fagpersoner og fagmiljø som skal ha spesialistkompetanse og ha ansvar for å gi veiledning til skolen, PP - tjenesten, det øvrige kommunale hjelpeapparat med ansvar for å yte tjenester til brukeren.
- sikre et omfang på veiledningen som er i tråd med prosjektplanen for satsingen

Autismenettverket forplikter seg til å:

- skaffe til veie fagpersoner som kan veilede fagpersonene ved de regionale fagmiljøene i Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk som skal ha ansvar for å være veiledningsinstans med spesialistkompetanse på tilrettelegging av skoletilbud for elever med Asperger-syndrom
- i samarbeid med ISP og andre samarbeidsparter etablere videreutdanningsmoduler som kan inngå i bachelor- eller mastergrad for deltakere som er interessert i dette.

Innsatsen fra Autismenettverket kommer i tillegg til innsatsen fra det ordinære hjelpeapparatet som ytes gjennom tjenestelinjen og skal ikke forrykke den ordinære ansvarsfordeling mellom disse instansene.

..... kommune forplikter seg til å:

- sørge for vikarer som gjør det mulig for lærere og andre kommunale prosjektdeltakere å få fri til å delta i arbeids-/veiledningsseminarer og kurs i regi av prosjektet (i tråd med signaler gitt i prosjektbeskrivelse og invitasjonsbrev sendt til kommunene)
- legge til rette for at lærere som del av prosjektdeltakelsen deltar i systematisk registrering av data til fagutviklingen og forskningen som inngår i prosjektet
- legge til rette rammevilkår for at prosjekteleven(e) skal få tilrettelagt et egnet skoletilbud
- organisere kommunens skoletilbud for elever med Asperger-syndrom i tråd med prinsipper for et tilrettelagt inkluderende skoletilbud for denne gruppen elever, som tar høyde for individuelle behov
- delta i å organisere fagnettverk mellom lærere/fagpersoner som arbeider med barn og unge med Asperger-syndrom

Rapportering fra prosjektet

Det skal skrives faglig rapport i henhold til mål, problemstillinger, gjennomføring og evaluering av prosjektet. Veilederne fra fagmiljøene i Statped som skal ha veiledningsansvar i og etter prosjektperioden skal ha ansvar for faglige rapporter i de enkelte brukerprosjekt.

Prosjektgruppen i Autismenettverket skal ha ansvar for den samlede rapportvirksomheten fra satsingen.

Rettigheter til forskningsresultater

Universitetet i Oslo skal, i samråd med prosjektmedarbeiderne rundt den enkelte elev ha rett til å publisere, annonsere eller på annen måte gjøre forskningsdata eller forskningsresultater

kjent. Ansvarlige instanser i prosjektet og den enkelte fagperson kan bruke data fra arbeidet i Autismenettverket etter drøfting med og godkjenning av Autismenettverkets faglig overordnede.

Målperson/elev - anonymisert kode (kode fås ved henvendelse til Autismeenheten tlf 22858877)	
Prosjektets varighet	
Ansvarlig(e) kommunal(e) Instans(er)	
Deltakere i prosjektgruppa rundt den enkelte prosjektelev - målpersoner for kompetanseheving (rolle/funksjon og instans)	
Prosjektkoordinator i elevprosjektet (navn og instans)	
Ansvarlige/veiledere fra spesialisttjenesten(e) (Statped, habiliteringstjeneste etc)	
Veileder(e) fra Autismenettverket	

Sted/dato

Ansvarlig instans kommunene

Veiledningsinstans / spesialisttjeneste

Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk

Autismenettverket

Vedlegg 2 Aktivitetsplan i prosjektet

Aktivitetsplan i prosjektet "Barn og unge med Asperger-syndrom" 2005 - 2007

Aktiviteter	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12	Vår 2006						Høst 2006																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
Nord-Norge																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
Brakerprosjektene																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															</

Aktiviteter	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12	Høst 2006				01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12
Vest-Norge	Vår 2006								Høst 2006				Vår 2007				Høst 2007									
"Velge" reg. koordin.			X																							
Uform. kont. til komm, forening etc																										
Invitere kommuner mm																										
- til oppstartkonferanse																										
- prosjektdeltakelse																										
Arbeidsseminarer									X	X						X	X									
Brakerprosjektene																										
Prosjektgruppene samles									X	X						X	X									
Starte arbeid IP/IOP								X	X	X																
Fylle ut skjema gang 1									X	X	X															
Veilederoppløsing								X	X	X	X					X	X			X						
IOP ferdig utarbeidet											X									X						
IP ferdig utarbeidet																				X						
Fylle ut skjema gang 2																X	X									
Sluttevaluering/justering																				X						
Erfaringskonferanse																									X	
Forskning																										
Skriftlig narrativ(skolestil)										X																
Muntlige narrativ																		X	X	X						
Muntlig styrt narrativ																		X	X	X						
Ordprøve																		X	X	X						
Veilederforum																										
Samling veiledere						X					X					X										

Aktiviteter	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12
Nordmøre	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	08	09	10	11	12
			X	X																		
"Velge" reg. koordin. Uform. kont. til komm, forening etc																						
Invitere kommuner mm - til oppstartkonferanse - prosjektdeltakelse																						
Arbeidsseminarer							X						X	X								
Brukerprosjektene																						
Prosjektgruppene samles							X		X													
Starte arbeid IP/IOP							X		X													
Fylle ut skjema gang 1							X		X													
Veilederoppfølging							X		X				X	X								
IOP ferdig utarbeidet											X						X					
IP ferdig utarbeidet																	X					
Fylle ut skjema gang 2													X	X			X					
Sluttevaluering/justering																	X					
Erfaringskonferanse																					X	
Forskning																						
Skriftlig narrativ (skolestil)									X	X												
Muntlige narrativ															X	X						
Muntlig styrt narrativ															X	X						
Ordprøve															X	X						
Veilederforum																						
Samling veiledere						X			X					X								



Vedlegg 3 Skriftlig narrativ (skolestil)

Skriftlig Narrativ (Skolestil)

Aktivitetsplanen forutsetter at læreren i første semester skal arrangere en time for alle elevene for skriving av en skolestil (en skoletime) med tema:

"Fortellingen om meg og livet mitt"

Hensikten med fortellingen, eller narrativen som det heter på fagspråket er flere:

For det første har vi valgt et tema som alle kan skrive om.

For det andre er oppgaven viktig fordi fortellingen (narrativen) er en av våre grunnleggende forståelsesformer (Vi organiserer våre erfaringer ut fra slike ting som "hva hendte, når og med hvem" osv).

For det tredje vil narrativene kunne styrke vår forståelse av forståelsesproblemene hos mennesker med Asperger-syndrom gjennom sammenligning av narrativer fra jevnaldrene elever.

For det fjerde skal narrativen være med i evalueringen av hvordan eleven med Asperger har det før og etter tiltak er satt i gang.

Instruks

Skolestilen, narrativen, bør ha følgende instruksjon (gjerne på oppgavearket):

"Fortell om hvem du er og hva som er viktig for deg"

og/eller

"Fortell om deg selv og viktige ting i livet ditt"

Prøv ikke å gi for mye hjelp.

Det å skrive stil krever jo at en kan skrive, enten for hånd eller på PC. Oppgaven egner seg derfor ikke for de yngste elevene.

Det kan nok hende at noen elever vil vegre seg for oppgaven men de som kjenner eleven vet hva som er nødvendig av forberedelse, tilrettelegging og forklaring for at oppgaven kan gjennomføres.





Vedlegg 4. Samtale med eleven

Samtale med eleven

Samtalen skal gjennomføres for eleven med Asperger og de to referanseelevene (en om gangen).

Ta lydopptak av samtalen på kassett, mp3-spiller, video el.l. Ved video, ikke la eleven bli identifisert (sett feks. dekselet foran linsa) – vi er kun ute etter lyden.

Samtalen bør ikke vare mer enn 30 minutter.

Hensikten med samtalen er å få førstehåndskunnskap om fritidsaktiviteter og sosial rolle. Vi har tatt med elementet med terningkast fordi vi tror det forenkler situasjonen for eleven med Asperger-syndrom. Evaluering er typisk vanskelig, mens rangering og tallfesting normalt er lettere for denne gruppen elever.

Vi er avhengig av noe å sammenligne informasjonen fra elevene med Asperger-syndrom med. Vi ønsker derfor at samtalen med de to referanseelevene blir gjennomført på en så lik måte som mulig.

Samtaleguide

Innledning:

For eksempel:

"Jeg skal stille en del spørsmål som vi har fått fra Universitetet i Oslo. Jeg skal spørre litt om hva du liker å holde på med etter skoletid og litt om venner. Jeg tar opp samtalen på video for at jeg skal slippe å skrive ned alt du sier."

1. Kan starte med å spørre:

- 1a) "Kan du fortelle om noe som hendte eller som du har vært med på som gjorde deg ordentlig glad?"
- 1b) "Er det andre ting som gjør deg ordentlig glad?"

2. Fritidsaktiviteter

- 2a) "Starte med å si: "Vi er interessert i hva du gjør og liker å gjøre etter skoletid. Fortell først hva du har gjort etter skoletid de siste fire skoledagene; - i går og på de tre foregående skoledagene før i går". Etter å ha fått svar, gå videre med å spørre: "Hvor godt likte du disse tingene? Først nevnte du Hvilket terningkast vil du gi det. 6=Veldig godt, 5=godt, 4=litt godt, 3=litt dårlig, 2=dårlig, 1=veldig dårlig. Så fortalte du at du Gi terningkast". Og så videre for alle fritidsaktivitetene som eleven nevnte."
- 2b) "Er det andre ting du gjør som du liker godt?; - som du vil gi terningkast 5 eller 6?" "Er det andre ting du gjør som du liker dårlig?; - som du vil gi terningkast 1 eller 2?"





3. Jevnaldrene

- 3a) "Hvor godt liker du å være sammen med andre barn/ungdommer som er like gamle som deg selv. Gi terningkast 6 til 1. 6 er svært godt. 1 er svært dårlig."
- 3b) "Er det noe med det å være sammen med andre på samme alder som du liker godt eller svært godt? (Med godt eller svært godt mener vi noe som du vil gi terningkast 5 eller 6. Be eleven utdype/fortelle *hva*, om han/hun svarer kun "ja")?"
- 3c) "Er det noe med det å være sammen med andre på samme alder som du liker dårlig eller svært dårlig? (Med dårlig eller svært dårlig mener vi noe som du vil gi terningkast 5 eller 6. Be eleven utdype/fortelle *hva*, om han/hun svarer kun "ja")?"
- 3d) "Hvor godt tror du de andre på din alder liker å være sammen med deg? Gi terningkast."
- 3e) "Tenk på noen på din alder som du mener er populær; hva er det med dem som gjør dem populær?"
- 3f) "Tenk på noen på din alder som du mener er upopulær; Hva er det med dem som gjør dem upopulær?"



Vedlegg 5 Beskrivelser av opplevelser og følelser

Beskrivelser av opplevelser og følelser

Hensikt

Vi er ute etter å få mulighet til å beskrive utviklingen av elevers evne til å beskrive følelser og opplevelse.

Prosedyre Ungdomskole

Del ut oppgavene til hele klassen og send svarene til Autismeenheten i Oslo. Del ut arkene med en oppgave på hver side. Det bør gis en skoletime til denne oppgaven.

Lærer må i etterkant påføre kode for elev med Asperger-syndrom samt de to referanseelevene

Prosedyre Barneskole

For elever i barneskolen må dette gjøres mundtlig. Ta lydopptak av samtalen på kassetts, mp3-spiller, video el.l. Ved video, ikke la eleven bli identifisert (sett feks. dekselet foran linsa) – vi er kun ute etter lyden.

Oppgaven gjennomføres for eleven med Asperger-syndrom og de to referanseelevene.

Spørsmålene:

1. Kan du fortelle om en gang du var glad?
 - a. Hva skjedde?
 - b. Hvorfor ble du glad?
 - c. Hvordan oppførte du deg da?
 - d. Kunne de andre merke at du var glad?
 - e. Hvordan føltes det å være glad?
2. Fortell om en gang du var flau/forlegen.
 - a. Hva skjedde?
 - b. Hvorfor ble du flau?
 - c. Hvordan oppførte du deg da?
 - d. Kunne de andre merke at du var flau?
 - e. Hvordan føltes det å være flau?
3. Fortell om en gang du ble sint.
 - a. Hva skjedde?
 - b. Hvorfor ble du sint?
 - c. Hvordan oppførte du deg da?
 - d. Kunne de andre merke at du var sint?
 - e. Hvordan føltes det å være sint?
4. Fortell om en gang du var stolt.
 - a. Hva skjedde?
 - b. Hvorfor ble du stolt?
 - c. Hvordan oppførte du deg da?
 - d. Kunne de andre merke at du var stolt?
 - e. Hvordan føltes det å være stolt?
5. Fortell om en gang du ble lei deg





- a. Hva skjedde?
- b. Hvorfor ble du lei deg?
- c. Hvordan oppførte du deg da?
- d. Kunne de andre merke at du var lei deg?
- e. Hvordan føltes det å være lei seg?



Vedlegg 6 Ordprøven

Hva betyr ordet eller uttrykket?

Moped, Utadvendt, Snakke, Ventil, Klok, Danse, Avsky, Høvel, Gråte, Spille, Ekteskap, Redd, Kalibrere, Omtenksom, Megle, Barmhjertighet, Misunnelig, Kompass, Nysgjerrig, Sloss, Selvtendighet, Støpsel, Diktatur, Sint, Stumtjener, Blåøyd, Tilsidesatt, Veiskulder, Syndebukk, Sverme, Klønete, Besøke, Regel, Angst, Kabelsko, Lettveker, Oversett, Nett, Tykkhudet, Hvit løgn, Blogg, Svigerfar, Kompliment, Kjærlighet, Sorg, Virus, Stivbent, Fryse ut, Barometer, Modig, Demokrati, Lek, Ytringsfrihet, Lykke, Brannmur, Nedtrykt, Uthenging, Chatte, Selvtillit, Kommunisere, Ærlighet, Takknemlig, Forskaling, Venn, Høflig, Plikt, Flau, Hacke, Sjarm, Avvise, Rettferdighet, Skam, Drenere, Kjæreste, Lyve, Harmoni, Stolt, Blindgjenger, Tørrpinn, Nesevis, Måle, Omgjengelig, Flørte, Skjønnhet, Ansvar, Sveise, Snill, Adlyde, Likestilling, Skuffet, Avmakt.

	Domene				
	Naturlige slag		Kulturell praxis		Følelser
	Teknologi	Mennesker	Sosiale handlinger	Ideer	Følelser
Direkte	Moped Ventil Høvel Kompass Barometer Støpsel Blogg	Utadvendt Klok Gråte Nysgjerrig Modig Klønete Svigerfar	Snakke Danse Spille Sloss Lek Besøke Kompliment	Diktatur Demokrati Ekteskap Selvtendighet Ytringsfrihet Regel Kjærlighet	Avmakt Avsky Redd Sint Lykke Angst Sorg
Overført	Brannmur Virus Stumtjener Veiskulder Kabelsko Nett Blindgjenger	Nedtrykt Stivbent Blåøyd Syndebukk Lettveker Tykkhudet Tørrpinn	Uthenging Fryse ut Tilsidesatt Sverme Oversett Hvit løgn Nesevis		
telasjonell	Hacke Måle Chatte Sveise Forskaling Drenere Kalibrere	Sjarm Omgjengelig Selvtillit Snill Venn Kjæreste Omtenksom	Avvise Flørte Kommunisere Adlyde Høflig Lyve Megle	Rettferdighet Skjønnhet Ærlighet Likestilling Plikt Harmoni Barmhjertighet	Skam Ansvar Takknemlig Skuffet Flau Stolt Misunnelig





Vedlegg 7 Bokpakken

Hernar, B. (2005). *Å undervise elever med Asperger-syndrom - Eksempler på pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker*. Oslo: Autisemeenheten.

Hesselberg, F. (red.) (2002). *Habiliteringsplanlegging. Bruk av individuelle planer for å skape kontinuitet og stabilitet i tilbudet til mennesker med omfattende hjelpe og habiliteringsbehov*. Oslo: Autisemeenheten.

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. og von Tetzchner, S. (2006). *Barn og unge med Asperger-syndrom: Prinsipper for pedagogisk tilrettelegging og sosialt felleskap i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nærland, T., Wigaard, O., Kirkebøen, A., Tollefsen, M. (2003). *Verktøykassen. Habiliteringsarbeid for barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i Buskerud*. Oslo: Autisemeenheten.

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

Tellevik, J.M., Nærland, T. & Martinsen, H. (2006). *Individuelt & tilrettelagt*. Oslo: Autisemeenheten.

Tellevik, J.M. & Storliløkken, M. (red) (2003). *Habilitering i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

Tellevik, J.M., Storliløkken, M., Martinsen, H., og Elmerskog, B. (1999). *Spesialisten inn i nærmiljøet. Førlighetsopplæring i et habiliteringsperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.



Vedlegg 8 Evalueringsskjema – Habtool og arbeidsformen

Dato for utfylling		Din rolle i prosjektet		Ditt fødselsår		Ditt kjønn	
Elevenes kode i prosjektet		Ditt fødselsår		Ditt kjønn			
Evaluering av habtool				IOP - individuell opplæringsplan		IP - individuell plan	
NB: 1-13 besvares for hver enkelt av fasene i IOP og IP.							
Vil du si deg helt uenig (1), litt uenig (2), litt enig (3) eller helt enig (4) i følgende påstander?							
				Kartlegging	Målformulering og planlegging	Loggføring og gjennomføring	Evaluering
1	Det var lett å komme i gang med habtool						
2	habtool var enkelt å bruke ved 1. registrering						
3	habtool var enkelt å bruke ved 2. registrering						
4	Det var tidkrevende å bruke habtool						
5	habtool ga oversikt i planarbeidet						
6	habtool ga forståelse av elevens behov						
7	Arbeidet med habtool var allfor omfattende						
8	Arbeidet med habtool var allfor detaljert						
9	Fokus på aktiviteter i habtool gjorde samarbeidet med andre lettere						
10	habtool førte til økt samarbeid mellom skole og hjem						
11	habtool førte til økt samarbeid i skolen						
12	habtool førte til økt samarbeid med lokale faginstanser (PPT, sosial og helse, etc.)						
13	habtool førte til økt samarbeid med regionale faginstanser (DUP, Hab, Stat.ped., etc.)						
Vil du si deg helt uenig (1), litt uenig (2), litt enig (3) eller helt enig (4) i følgende påstander?							
14	Litteratur og foredrag om Asperger syndrom i prosjektperioden var svært viktig						
15	Jeg er fornøyd med veiledningen i prosjektet						
16	Bruken av habtool gjorde at jeg fikk økt min kompetanse om Asperger syndrom						
17	habtool gjorde det enklere å se ansvar og roller i arbeidet						
18	Jeg er fornøyd med hvordan prosjektarbeidet ble gjennomført						
19	Det ble vanskelig å se en helhet i arbeidet						
20	habtool gjorde lettere å sette tidsrammer for tiltak						
21	habtool gjorde det lettere å se IP og IOP i sammenheng						
22	Fokusert på aktiviteter gjorde det lett å gjøre tiltakene konkrete						
23	Arbeidet med habtool var med å øke min kunnskap om eleven						
24	Fokusert på aktiviteter gjorde arbeidet vanskelig						
25	habtool førte til at arbeidet med IP/IOP ble oversiktlig						
26	habtool gjorde det enklere å velge og prioritere mål for eleven						
27	habtool gjorde det enklere å utforme tiltak for eleven						
28	Bruken av habtool har forandret min måte å arbeide på						
29	Jeg bruker habtool i dag						
30	Jeg har anbefalt habtool for andre						

Vedlegg 9 Opplevelse/vurdering av egen kompetanse

(Kryss av det du synes passer for deg)

Påstander	Påstanden passer				
	svært godt	godt	både/og	dårlig	svært dårlig
K-1					
Jeg kan innhente informasjon om eleven fra fagfolk og nærpersoner					
Jeg kan lage tiltaksprosedyrer (framgangsmåter) og arbeidsplaner					
Jeg kan lage en arbeidsoppgave for eleven					
Jeg kan bruke ulike former for teknikker i arbeidet med eleven					
Jeg kan tilrettelegge det fysiske miljøet for eleven					
Jeg kan bruke hjelpemidler i arbeidet med eleven					
Jeg kan igangsette og gjennomføre obligatoriske rammetiltak for elever med særskilte behov					
Jeg kan skaffe T-timer					
Jeg kan tilrettelegge og organisere avlastningstilbud					
Jeg kan iverksette to-lærersystem					
K-2					
Jeg kan kartlegge elevens aktiviteter og deltagelse i aktiviteter					
Jeg kan kartlegge elevens ferdigheter, selvstendighet og trivsel					
Jeg kan bruke informasjon fra kartleggingen til å lage en individuell plan (IP)					
Jeg kan bruke aktiviteter som virkemiddel for å nå generelle mål i den individuelle planen (IP)					
Jeg kan prioritere aktiviteter/tiltak i forhold til målsettinger					
Jeg kan prioritere og samordne tiltak/tjenester/ aktiviteter i forhold til målsettingene i den individuelle planen (IP)					
Jeg kan sikre mot kontinuitetsbrudd/avbrudd i habiliteringsarbeidet					
Jeg kan gå inn med veiledning når det er nødvendig					
Jeg kan evaluere/justere målsettinger og tiltak/aktiviteter i den individuelle planen (IP) når det er nødvendig					
Jeg kan lære andre om hva Asperger-syndrom er gjennom etablering av planer og målsettinger					

K-3					
Jeg kan tilpasse kunnskap og språkbruk til mottakerens forutsetninger nå jeg skal lære andre hvordan innhente informasjon fra nærperso- ner og fagfolk.					
Jeg kan tilpasse kunnskap og språkbruk til mottakerens					
forutsetninger når jeg skal lære andre hvordan lage					
målsettinger og planer.					
Jeg kan velge og begrunne målsettinger og tiltak for nærperso- ner og fagfolk med utgangspunkt i kunnskap om kulturelle og sosiale forhold					
Jeg kan velge og begrunne målsettinger og tiltak for					
nærperso- ner og fagfolk med utgangspunkt i teoretisk					
kunnskap knyttet til læring, utvikling og sosialisering					
Jeg kan lage framgangsmåter som medfører at nærperso- ner, fagfolk og administrative aktører klarer å bruke kunnskap som er relevant i forhold til målsettinger					
Jeg kan lage framgangsmåter som medfører at nærperso- ner, fagfolk og administrative aktører har samme forståelse av mål og målset- tinger					
Jeg kan lage framgangsmåter som medfører at nærperso- ner,					
fagfolk og administrative aktører kan forstå hensikten med					
målsettinger, planer og tiltak i et langsiktig perspektiv.					
Jeg kan lage prosedyrer/framgangsmåter og tilrettelegge for					
rolle- og ansvarsfordeling for nærperso- ner, fagfolk og					
administrative aktører når det gjelder målsettinger, planer					
og tiltak					
Jeg kan lage prosedyrer/framgangsmåter og tilrettelegge for					
rolle- og ansvarsfordeling for nærperso- ner, fagfolk og					
administrative aktører når det gjelder evalueringer og endringer.					
Jeg vet hvordan jeg skal gå fram for å ta initiativ til endringer					
når det gjelder målsettinger, tiltak, tilrettelegging og evaluering.					

Dato for utfylling:

Elevens kode i prosjektet:

Din rolle i prosjektet:

Ditt fødselsår:

Ditt kjønn: