

# **MASTEROPPGAVE**

**MGLU**

**Mai 2022**

## **Lærer-elev-relasjonen i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse**

Akademisk masteroppgave  
30 sp oppgave

Amanda Elvebakk



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få kunnskap om hva som kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismspekterforstyrrelse (ASF). Oppgaven har sett på hvordan lærere arbeider i møtet med denne elevgruppen, i tillegg til hvilke faktorer som påvirker dette relasjonsarbeidet. Bakgrunnen for studien er at skolens inkluderingsprinsipp resulterer i at elever med særskilte behov, for eksempel ASF, i utgangspunktet skal være en del av ordinær klasse og dermed går sammen med typisk utviklede elever. Lærerne for disse klassegruppene trenger derfor å vite noe om hva ASF er og hvilke sosiale og emosjonelle utfordringer denne elevgruppen står ovenfor, for å best mulig kunne etablere positive relasjoner med elever med ASF.

Denne masteroppgaven er basert på en kvalitativ intervjustudie, der fire lærere som har erfaring med elever med ASF ble intervjuet om sine erfaringer og refleksjoner. Studien fant at lærerne jobbet for å etablere en tydelig struktur og forutsigbarhet for elevene med ASF, i tillegg til å jobbe for å bli godt kjent med og anerkjenne elevenes behov, erfaringer og interesser. Utfordringer i møtet med elevene med ASF kan være utagerende atferd, å etablere tillit, og det at en ikke klarer å tolke elevenes ansiktsuttrykk og sinnstilstand.

Elementer som kom frem i denne studien – anerkjennelse, struktur og forutsigbarhet – viser seg å være viktige for relasjonsarbeid i møtet med alle elever, og ikke kun elever med ASF eller andre særskilte behov. Det er derfor rimelig å kunne forvente at dette er noe alle utdannede lærere behersker til en viss grad.

## Abstract

The purpose of this study is to gain knowledge about what characterizes how people work with the student-teacher-relationship when meeting students with autism spectrum disorder (ASD), and what factors influence this relationship. The background of the study is that students with special needs, e.g. ASD, are often included in regular classrooms with typically developed students. The teachers of these class groups therefore need to know what ASD is and what social challenges these students are facing, so that they can establish positive relationships with them.

This master thesis is based on a qualitative study, where four teachers who have worked with students with ASD were interviewed on their experiences. The study found that teachers worked to establish a distinct structure and predictability for the students with ASD, as well as getting to know the students to be able to acknowledge their experiences, needs and interests. Challenges when working with students with ASD is conduct problems, establishing trust, and the fact that reading their facial expressions and mental state can be difficult.

Elements that were found to be of importance – acknowledging, being structured and predictable – are important for building positive relations with *every* student, and not just students with ASD. It is therefore reasonable to expect that every teacher accomplishes this to some degree.

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en prosess med mange opp- og nedturer, og det føles ubeskrivelig godt å endelig være i mål. Nå som alt det tunge arbeidet hører fortiden til, tenker jeg på tiden som masterstudent som lærerik, givende og motiverende for fremtidig arbeid. Jeg sitter igjen med god kompetanse på det som har vært min hjertesak gjennom hele studieløpet, og det er jeg utrolig stolt av.

Først og fremst vil jeg takke informantene som deltok i studien. Uten deres viktige bidrag ville ikke studien blitt til, og at dere valgte å bruke tid på å stille til intervju i en ellers hektisk arbeidsdag er noe jeg setter uendelig stor pris på. Jeg håper jeg har klart å formidle deres innspill på en måte dere føler dere kan gå god for.

Jeg ønsker også å takke min veileder Gøril Moljord for motivasjon, innspill og oppmuntring. Dette er en prosess jeg har vokst mye på, og der har du spilt en vesentlig rolle.

En siste takk vil jeg rette til min familie. Min hjelpsomme samboer, som har vært både god mental støtte, og som har strukturert egen hverdag rundt det å gi meg tid og rom til å studere. Mine barn, som med alle sine sprell og påfunn har gitt meg mange gleder i hverdagen dette hektiske halvåret. Selv om dere ikke har bidratt direkte til arbeidet jeg har holdt på med, har dere spilt en viktig rolle i det å holde meg gående.

Oslo, 11. mai 2022

Amanda Elvebakk

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</b> .....	<b>1</b>
1.1.1 Formål og problemstilling.....	2
<b>1.2 Definisjon av begreper</b> .....	<b>2</b>
1.2.1 Autismespekterforstyrrelse.....	2
1.2.2 Lærer-elev-relasjonen.....	3
<b>1.3 Oppgavens struktur</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Elever med autismespekterforstyrrelse</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 Kjennetegn ved autismespekterforstyrrelse .....	4
2.1.2 Hvordan skiller elever med ASF seg fra typisk utviklede elever?.....	4
2.1.3 Skoleopplevelser hos elever med ASF.....	6
<b>2.2 Relasjoner i skolen</b> .....	<b>7</b>
2.2.1 Lærer-elev-relasjonen.....	7
2.2.2 Gode relasjoner .....	8
2.2.3 Egenskaper som bidrar til positive relasjoner .....	8
<b>2.3 Skolens grunnlag i møtet med elever med ASF</b> .....	<b>9</b>
2.3.1 Hvilke forventninger eksisterer for lærerstudenter?.....	10
2.3.2 Sosiale og emosjonelle ferdigheter hos elevene.....	10
2.3.3 Et inkluderende læringsmiljø .....	11
2.3.4 Tilpasset opplæring og tilrettelegging.....	12
<b>2.4 Relasjonsarbeid med elever med ASF i skolen</b> .....	<b>12</b>
2.4.1 Funn fra tidligere forskning.....	13
2.4.2 Hva kommer frem i faglitteraturen?.....	16
<b>2.5 Oppsummerende om studiens teoretiske rammeverk</b> .....	<b>18</b>
<b>3. Metode</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskning</b> .....	<b>19</b>
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	19
<b>3.2 Utvalg</b> .....	<b>20</b>
3.2.1 Rekruttering av utvalget.....	20
3.2.2 Presentasjon av utvalget.....	21
<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	<b>22</b>

3.3.1	Forberedelser .....	22
3.3.2	Digitale intervju.....	25
<b>3.4</b>	<b>Transkripsjon.....</b>	<b>26</b>
<b>3.5</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>26</b>
3.5.2	Koding.....	26
3.5.3	Kategoriene i datamaterialet.....	27
3.5.4	Gangen i analyseprosessen for denne studien .....	27
<b>3.6</b>	<b>Validitet i kvalitativ forskning.....</b>	<b>28</b>
3.6.1	Forskerrollen .....	28
3.6.2	Ytre validitet.....	29
3.6.3	Er metoden hensiktsmessig for å besvare problemstillingen? .....	30
3.6.4	Datamateriale og analyse .....	31
<b>4.</b>	<b><i>Presentasjon og drøfting av funn</i> .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Hvilken forståelse har lærere av relasjonsbegrepet, og hvilke egenskaper anser de som viktige i relasjonsarbeid?.....</b>	<b>33</b>
4.1.1	«Hva legger du i begrepet <i>relasjon</i> ?» .....	33
4.1.2	«Hvilke egenskaper anser du som viktige for godt relasjonsarbeid?» .....	34
4.1.3	Drøftende om informantenes relasjonsarbeid .....	36
<b>4.2</b>	<b>Hvilke erfaringer trekker lærere frem om relasjonsbygging i møtet med elever med autismspekterforstyrrelse? .....</b>	<b>39</b>
4.2.1	Å anerkjenne eleven .....	39
4.2.2	Tilrettelegging: behov for struktur, tydelighet og forutsigbarhet.....	41
4.2.3	Inkludering .....	45
4.2.4	Opplever informantene relasjonsarbeid med elever med ASF som utfordrende? .....	46
4.2.5	«Superlæreren» for elever med ASF – eller for hele elevgruppen? .....	49
<b>5.</b>	<b><i>Konklusjon og avsluttende kommentarer</i> .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1</b>	<b>Begrensinger ved studien .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2</b>	<b>Implikasjoner for videre forskning .....</b>	<b>52</b>
	<b><i>Kildeliste</i> .....</b>	<b>54</b>
	<b><i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>.....</b>	<b>59</b>
	<b><i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i> .....</b>	<b>62</b>
	<b><i>Vedlegg 3: Vurdering fra NSD</i>.....</b>	<b>64</b>

# 1. Introduksjon

Denne masteroppgaven vil utforske hvordan lærere møter elever med autismespekterforstyrrelse (heretter forkortet ASF). Dette er en kvalitativ studie som gjennom intervju undersøker hvordan lærere arbeider med lærer-elev-relasjonen med denne elevgruppen som preges av vansker med sosiale og emosjonelle ferdigheter (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Masteroppgaven har som formål å få en dypere forståelse av læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Etter å ha møtt mennesker med ASF på flere ulike arenaer, både privat og i jobbsammenheng, har jeg lagt merke til viktigheten av gode relasjoner med disse menneskene. Gjennom arbeid og praksis der elever med ASF har vært i ordinær klasse har jeg sett at lærere kan oppleve møtet med denne elevgruppen som utfordrende, og at det er vanskelig å «komme innpå dem». Jeg har lagt merke til at de som jobber med denne gruppen og som har en interesse for diagnosen, og dermed også har kunnskap, erfaring og forståelse rundt hva ASF innebærer, sjelden har store problemer med relasjonsarbeidet. Det motsatte har derimot sett ut til å være tilfellet for de som ikke har denne kunnskapen og forståelsen for ASF. Denne observasjonen har gjort meg interessert i å utforske relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF i mitt masterløp.

Skolen er en stor del av barn og unges oppvekstmiljø, og en arena der de søker tilhørighet til og anerkjennelse fra andre (Bru et al., 2018, s. 19). Oppvekstforhold er av stor betydning for mental helse, og utrygge oppvekstvilkår har vist seg å medføre økt risiko for utvikling av psykiske helseplager som angst og depresjon. Opplever en derimot trygghet, forutsigbarhet og stimulerende oppvekstvilkår vil det kunne bidra til å beskytte de med biologisk sårbarhet mot psykiske helseplager. I opplæringslovens § 9A understrekes det at skolen er pliktig å jobbe for et godt psykososialt læringsmiljø: «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Det poengteres videre at skolen skal jobbe forebyggende gjennom kontinuerlig fokus på å fremme helse, trivsel og læring hos elevene. Elever med ASF er en gruppe som er sårbar for utvikling av stress og psykiske lidelser som angst og depresjon (Cresswell et al., 2019, s. 46; Eisenhower et al., 2015, s. 164; Kure, 2017, s. 59). Det er derfor viktig at skolens ansatte har nødvendig

kunnskap om hvordan best mulig møte og jobbe med denne elevgruppen for å forebygge at de utvikler psykiske helseplager. Det er spesialpedagogens oppgave å bistå lærere i møtet med elever med særskilte behov og utfordringer, noe som underbygger denne oppgavens spesialpedagogiske relevans.

### **1.1.1 Formål og problemstilling**

Denne masteroppgaven har som formål å få mer kunnskap om relasjonsarbeid med elever med autismspekterforstyrrelse i skolen. Oppgavens overordnede problemstilling er: **Hva kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismspekterforstyrrelse?**

Problemstillingen vil avgrenses med følgende underspørsmål:

- Hvordan går lærere frem for å etablere og vedlikeholde en god lærer-elev-relasjon til elever med ASF?
- Hvilke faktorer kan ha påvirkning på relasjonsarbeidet med elever med ASF?

Problemstillingen vil besvares gjennom intervju med lærere, og det vil derfor være lærerens perspektiver og refleksjoner som skal undersøkes i denne oppgaven. En faktor som antas å ha stor påvirkning på relasjonen er kunnskap om personen – deriblant forutsetninger og sentrale karakteristika ved ASF – og undersøkelsen vil derfor også ta for seg informantenes grunnleggende kunnskaper om ASF-diagnosen.

## **1.2 Definisjon av begreper**

### **1.2.1 Autismspekterforstyrrelse**

I Norge benytter vi oss av det internasjonale kodeverket ICD-10 som utgangspunkt for diagnoseutredning (Direktoratet for e-helse, 2022). Verdens helseorganisasjon er ansvarlige for og publiserer ICD-kodeverket, som alle medlemsland – deriblant Norge – er forpliktet til å benytte seg av. I 2018 ble det ferdigstilte ICD-11 publisert (Verdens Helseorganisasjon, 2018), og dette vil derfor oversettes og tas i bruk også i Norge. For å gjøre denne masteroppgaven bærekraftig og relevant for tiden den publiseres i vil det bli tatt utgangspunkt i diagnosekriteriene fra ICD-11.



Autismespekterforstyrrelse klassifiseres i ICD-11 (Verdens Helseorganisasjon, 2018) som en *nevroutviklingsforstyrrelse*. Dette er en samlebetegnelse for tilstander som ofte viser seg tidlig i utviklingen, og innebærer utfordringer når det kommer til blant annet utviklingen av personlig og sosial fungering. *Komorbiditet*, altså to eller flere tilstander som opptrer samtidig, forekommer ofte når det er snakk om nevroutviklingsforstyrrelser. De mest vanlige tilleggslidelsene for mennesker med ASF er ADHD og atferdsforstyrrelser og emosjonelle lidelser, men også angstlidelser og søvnproblemer er vanlig (NOU 2020:1, s. 41).

Siden autismetilstanden ble beskrevet for første gang på 1940-tallet har den gjennomgått en rekke endringer. ICD-10, forløperen til dagens ICD-11, delte autisme inn i flere underkategorier, deriblant *Asperger syndrom* som omtaler mennesker med ASF uten språklig eller kognitiv funksjonsnedsettelse (Verdens Helseorganisasjon, 2016).

### **1.2.2 Lærer-elev-relasjonen**

Begrepet *lærer-elev-relasjon* brukes i forskning og faglitteratur om den relasjonen som eksisterer mellom lærer og elev. En relasjon er et forhold der begge parter anser hverandre som selvstendige individer, og samtidig som begge er deler av en felles tilhørighet (Drugli, 2012, s. 15). Relasjonen inneholder også tanker, følelser og holdninger ovenfor hverandre. Relasjonskompetanse handler om evne til å bruke positiv sosial interaksjon til å støtte og veilede elevene, og det er viktig at lærere innehar slik kompetanse for å fremme elevaktivitet og motivasjon (Nordenbo et al., 2008, s. 71).

## **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av fem kapitler. *Kapittel 1* tar for seg en introduksjon til valg av tema og problemstilling, i tillegg til begrepsavklaring om *autismespekterforstyrrelser* og *lærer-elev-relasjonen*. I *kapittel 2* kommer presentasjon av teoretisk rammeverk som består av forskning, styringsdokumenter og faglitteratur som er relevant for oppgavens tema. I *kapittel 3* presenteres den kvalitative metoden benyttet for å besvare oppgavens problemstilling, sammen med validitet i kvalitativ forskning. I *kapittel 4* presenteres funnene som ble gjort i denne studien, og disse drøftes opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Til slutt kommer konklusjon og avsluttende kommentarer i *kapittel 5*.

## **2. Teoretisk rammeverk**

Dette kapitlet vil ta for seg kunnskap om autismespekterforstyrrelse og om relasjonsarbeid, mer spesifikt lærer-elev-relasjonen. Kapitlet vil se på tidligere forskning, styringsdokumenter for grunnskolen og for lærerutdanningen, i tillegg til hva som kommer frem i fagbøker om temaet.

### **2.1 Elever med autismespekterforstyrrelse**

I dette underkapitlet vil det komme frem hva som kjennetegner ASF og som skiller elever med ASF seg fra resten av elevgruppen. I tillegg vil erfaringer fra tidligere elever med ASF relatert til relasjoner med tidligere lærere komme frem.

#### **2.1.1 Kjennetegn ved autismespekterforstyrrelse**

Mennesker med ASF er en veldig sammensatt gruppe der det er stor variasjon i alt fra atferd og væremåte til utviklingsnivå og fungering, men det er to typiske kjennetegn som går igjen blant de som får diagnosen (Verdens Helseorganisasjon, 2018). *Vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon* oppstår tidlig i utviklingsløpet, men kommer ofte tydeligere frem med årene ettersom kompleksiteten i sosiale samspill øker med alderen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). *Repetitive atferdsmønstre* kjennetegnes som mindre fleksibelt og mer intenst sammenlignet med sine jevnaldrende, og gjennom at barnet er særdeles opptatt av egne interesser og har vansker med å klare eller å ha et ønske om å la fokuset være på andres interesser som ikke er i tråd med ens egne (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). I tillegg kan mennesker med ASF oppleve brudd i rutiner eller plutselige endringer i planene som problematisk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526).

#### **2.1.2 Hvordan skiller elever med ASF seg fra typisk utviklede elever?**

Det er hensiktsmessig for denne oppgaven å trekke frem hvordan elever med ASF skiller seg fra resten av elevgruppen, og dette vil komme frem i det følgende.

Bauminger bruker begrepet *sosial kognisjon* om «evne til å spontant lese og korrekt tolke verbale og non-verbale sosiale og emosjonelle signalement» (Bauminger, 2002, s. 284). Det handler om gjenkjenning av emosjoner, evne til å sentrale sosiale stimuli fra perifere stimuli

og sinnsforståelse. Elever med ASF har svekket sosial kognisjon, og det er ikke sikkert om dette kommer av manglende sosial forståelse eller om det er problemer med informasjonsprosesseringen (Bauminger, 2002, s. 284).

Konseptet *theory of mind* trekkes frem av Nejati og kolleger (2021, s. 2), som beskriver det som evnen til å forstå andre menneskers mentale tilstand og å klare å separere andres mentale tilstand fra ens egen. Dette kan også omtales som evne til *mentalisering* (White et al., 2009, s. 1097), og dette begrepet vil bli brukt i det følgende.

God evne til mentalisering innebærer at en anerkjenner at andre mennesker kan ha andre tanker, interesser, ønsker og perspektiver enn en selv, og klarer å uttrykke andre emosjoner enn de en opplever i øyeblikket (Nejati et al., 2021, s. 2). Utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter krever at en har en viss grad av mentaliseringsevne, og lavere mentaliseringsevne er en mulig årsak til at elever med ASF har utfordringer når det kommer til disse ferdighetene (Nejati et al., 2021, s. 2). Dette kan eksempelvis komme til uttrykk gjennom at eleven kommer med upassende uttalelser fordi hen ikke tolker en situasjon ut fra andres perspektiv eller følelser, noe som kan føre til færre og dårligere relasjoner til sine jevnaldrende enn resten av elevgruppen (Cresswell et al., 2019, s. 46).

Trekk ved sosial interaksjon og relasjoner endrer seg med årene; relasjonene blir mer mangfoldige, og det legges større vekt på sosiale ferdigheter (Kaland, 2006, s. 237). Med alderen blir det viktigere å kunne stole på hverandre, dele tanker, erfaringer og følelser, og fokus på andres personlighetstrekk. Som følge av svekket mentaliseringsevne kan elever med ASF føle at de ikke helt henger med i den sosiale utviklingen som skjer i klassegruppen, og dermed faller utenfor det sosiale samholdet. Ensomhet er et vanlig problem blant elever med ASF, og en mulig forklaring kan være at det sosiale behovet er større enn deres sosiale ferdigheter mestrer (Bauminger & Kasari, 2003, s. 453; Chamberlain et al., 2007, s. 231). Gode vennskapsrelasjoner krever at en forstår at den andre har andre ønsker og behov enn en selv, noe som gjør at disse relasjonene kan oppleves utfordrende for elever med ASF (Chamberlain et al., 2007, s. 231). En konsekvens av dette er mindre opplevelse av tilhørighet og fellesskap fordi de ikke mestrer de sosiale interaksjonene, og dette kan føre til opplevelse av ensomhet.

### 2.1.3 Skoleopplevelser hos elever med ASF

Hensikten med denne masteroppgaven er å finne ut av hvilke erfaringer og refleksjoner lærere har i møtet med elever med ASF, og få frem viktigheten av godt relasjonsarbeid med denne elevgruppen. Selv om det er læreres perspektiver som er fokuset for oppgaven vil det være hensiktsmessig å få frem hvilke erfaringer elevene med ASF har for å kunne drøfte funnene fra denne studien i lys av elevenes opplevelser.

Kure (2017) undersøkte hvilke opplevelser og refleksjoner tidligere elever med ASF har fra sine år i skolen. Funn fra denne studien indikerer at det eksisterte en sammenheng mellom arbeidsmengde og opplevd stress, og at elevene som opplevde tilrettelegging med vekt på tidsbruk, nivå og arbeidsmengde trakk dette frem som positive erfaringer (Kure, 2017, s. 65). Skolens miljø skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998), noe som ikke forekommer dersom elevene opplever stor grad av stress. Elever med ASF er sårbare for stress (Cresswell et al., 2019, s. 46), og det vil dermed være viktig at læreren jobber for å forebygge dette for å bidra til et godt læringsmiljø for eleven.

Informantene ga i stor grad like beskrivelser av hvilke egenskaper de verdsette hos lærere de har hatt positive opplevelser med, og hvilke egenskaper som gjorde det vanskelig å samarbeide (Kure, 2017, s. 66). Som et resultat av dette har Kure beskrevet «superlæreren» for denne elevgruppen slik:

*«Hun har mye kunnskap om Asperger syndrom, er forståelsesfull og uttrykker seg konkret. Hun kan gi gode forklaringer og svare på spørsmål om hvorfor ting er som de er. Videre er hun rolig, hyggelig, morsom og faglig kompetent. Hun har god struktur og lager tydelige planer og endrer ikke på innleveringsfrister uten å varsle dette tydelig. Hun forventer heller ikke at elevene skal finne ut av endringer av planer på egen hånd. Hun har gode relasjoner til elevene og prater med dem. Hun maser ikke hvis eleven plutselig ikke mestrer oppgavene, og hun sier ting på en rolig måte. Hun har heller ikke forventninger om at elevene skal like hennes fag like godt som hun gjør selv. Når hun skriver på tavlen, har hun allerede delt ut skriftlig det hun ønsker at eleven skal notere. Hun hjelper elevene med planer og tilpasser arbeidsmengden og lekser. I friminuttene er hun igjen i klasserommet med de elevene som ønsker dette og lar dem fortsette med læringsaktiviteter fra timen».* (Kure, 2017, s. 66)

Med andre ord er struktur, tydelighet, forståelse og toleranse stikkord som kjennetegner en lærer som klarer å tilrettelegge for en positiv skolehverdag for elevene med ASF.

## **2.2 Relasjoner i skolen**

Dette underkapittelet tar for seg lærer-elev-relasjonen og hvilke egenskaper som bidrar til etablering og vedlikehold av positive relasjoner. Underkapittelet vil også se på skolens grunnlag for arbeid med elever med ASF, og prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring.

### **2.2.1 Lærer-elev-relasjonen**

Gode relasjoner bidrar til å skape trygghet, glede, interesse, stolthet og mening, som er nødvendig for å oppnå læring og utvikling (Fallmyr, 2020, s. 38). Lærer-elev-relasjonen har vist seg å spille en viktig rolle for elevers akademiske og sosiale utvikling og mestring (Ansari et al., 2020, s. 9; Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Liu et al., 2015, s. 358). Fra tidlig skolealder er kvaliteten på lærer-elev-relasjonen i gjensidig påvirkning med elevens akademiske prestasjoner (Mason et al., 2017, s. 184) og elevens sosiale ferdigheter (Hamre & Pianta, 2001, s. 635). Dersom det er høy grad av konflikt og lite nærhet vil det kunne forverre atferdsvansker over tid (Pianta & Stuhlman, 2004, s. 452). I møtet med elever med ASF, der sosiale ferdigheter og utagerende atferd ofte er en utfordring, er det viktig at lærere jobber aktivt for å etablere en relasjon som heller bærer preg av mye nærhet og lite konflikt. En relasjon bestående av disse elementene vil være forebyggende for utvikling og forverring av utagerende atferd (Miller-Lewis et al., 2014, s. 13).

Elever som opplever god relasjon med en eller flere av sine lærere opplever mer motivasjon, og dermed større faglig engasjement (Koca, 2016, s. 8). ASF kjennetegnes blant annet av svært innsnevrede interesseområder (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), og kombinert med svekket mentaliseringsevne kan det gjøre det utfordrende å motivere eleven til å jobbe med fag hen ikke er interessert i eller ser nytte av. En elev med stor interesse for det naturfaglige men som ikke er interessert i gymtimer, kan være utfordrende å motivere til å gjennomføre opplegget for timen. Her kan en god relasjon fungere som en motiverende faktor som bidrar til at eleven deltar i og gjennomfører undervisningen.

### 2.2.2 Gode relasjoner

En som mestrer å etablere og vedlikeholde gode relasjoner har *relasjonskompetanse*, som handler om «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkland, 2012, s. 17).

Grunnleggende holdninger og kunnskapen man har påvirker handlinger i møtet med andre mennesker (Lund, 2017, s. 22). Relasjonskompetanse handler om lærerens evne til å anerkjenne sitt ansvar for eleven (Christensen & Thorsen, 2016, s. 29), og sitt ansvar for kvaliteten på relasjonen (Lund, 2017, s. 21). Å ha relasjonskompetanse krever grunnleggende sosiale ferdigheter, der særlig evne til empati, samarbeid, emosjonskontroll, selvstendighet og ansvarlighet trekkes frem som viktige elementer (Christensen & Thorsen, 2016, s. 29).

I boken «Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen» deles relasjonsbygging inn i tre faser (Fallmyr, 2020, s. 42-43). *Relasjonsetableringsfasen* handler om å etablere en trygg og tillitsfull grunn, formidle tydelige forventninger og rammer, og å bli kjent. Det gjøres blant annet ved å fremstå vennlig, positiv og interessert i kunnskap om eleven, anerkjenne og validere elevens følelser, og fortelle om seg selv. *Relasjonsvedlikeholdsfasen* handler om å følge med på eventuelle tegn til brudd eller konflikt, eksempelvis sinne, skam eller tilbaketrekning. Dersom det oppstår brudd eller svekkelser i relasjonen går man over i *relasjonsreparasjonsfasen*. I både vedlikeholds- og reparasjonsfasen er det viktig at en har ferdigheter innen konflikthåndtering og følelsesregulering.

### 2.2.3 Egenskaper som bidrar til positive relasjoner

Fallmyr presenterer i sin bok ni egenskaper som former en positiv relasjon (Fallmyr, 2020, s. 39-41).

Pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet handler om struktur og krav. En *pålitelig* lærer er til å stole på, holder avtaler, er strukturert og grensesettende, og tilrettelegger slik at krav og forventninger tilpasses elevenes evner slik at de opplever mestring. En *tydelig* lærer etablerer klare normer og regler, følger opp disse på en konsekvent måte, gir klare beskjeder tilpasset elevenes nivå, og utfordrer og motiverer elevene. En *forutsigbar* lærer har god emosjonskontroll, er tålmodig og ikke for impulsiv. Ettersom elever med ASF kan oppleve rutinebrudd eller plutselige endringer som utfordrende (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), vil de være sårbare for fravær av forutsigbarhet.

Åpenhet og involvering, anerkjennelse og humoristisk sans handler om støtte og anerkjennelse. En *åpen og involverende* lærer avklarer forventninger, innrømmer sine feil og legger til rette for at elevene kan gi tilbakemeldinger og komme med innspill. En *anerkjennende* lærer er interessert i elevenes erfaringer og interesser, tolker elevenes handlinger og atferd med «positive briller» (Fallmyr, 2020, s. 40), og har forventninger som er tilpasset elevenes evner og utviklingsnivå. En lærer med *humoristisk sans og evne til å skape positive følelser* bruker humor som virkemiddel for å skape en avslappende atmosfære og god stemning. Slik skapes det rom for felles opplevelser som bidrar til samhold.

Konflikthåndtering, følelshåndtering og empati handler om følelsesbevissthet og empatiske evner. En *konflikthåndterende* lærer anser konflikter som naturlige og nødvendig for utvikling, og håndterer derfor konflikten med nysgjerrighet og selvkontroll. En *følelshåndterende* lærer legger merke til og aksepterer alle følelser, og jobber for å bekrefte og forstå følelsene heller enn å kontrollere eller forsøke å fjerne dem. En *empatisk* lærer forsøker å forstå elevenes atferd og handlinger på en ikke-dømmende måte, og krever at læreren har kunnskap om hvilken referanseramme elevene tolker omverdenen ut fra.

Lærere som har og bruker disse egenskapene aktivt vil ifølge Fallmyr ha bedre grunnlag for utvikling av gode lærer-elev-relasjoner. Lærere som utøver egenskapene under struktur og krav klarer å etablere en *grei* relasjon, som bør være et minimumskrav i skolen (Fallmyr, 2020, s. 44). Lærere som kombinerer dette med anerkjennelse og støtte vil styrke relasjonene slik at de går fra *grei*, til *god*. Lærere som i tillegg har empatiske evner og er følelsesbevisst kan danne *utviklende* relasjoner, der læreren evner å «se eleven innenfra og utforsker hva følelser betyr» (Fallmyr, 2020, s. 44).

### **2.3 Skolens grunnlag i møtet med elever med ASF**

I dette underkapittelet vil det rettes fokus mot hvilke forventninger vi kan ha til læreres arbeid med relasjoner i møtet med elever med ASF. Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning (2010) tydeliggjør hvilke krav som stilles gjennom lærerutdanningen, og dermed hva som kan forventes av den ferdig utdannede lærer i møtet med elevgruppen. I Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekkes sosiale ferdigheter som en del av grunnopplæringen frem, noe som blir svært relevant i arbeidet med elever med ASF som kan oppleve dette som en stor utfordring. Disse retningslinjene vil redegjøres for i det følgende, i tillegg til prinsippene om inkludering og tilrettelegging.

### **2.3.1 Hvilke forventninger eksisterer for lærerstudenter?**

I Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning (2010), § 2 om læringsutbytte kommer det frem hvilke krav som stilles til blant annet kunnskap og ferdigheter etter endt og bestått grunnskolelærerutdanning. Dette er med andre ord elementer man skal kunne forvente at enhver lærer mestrer. Noen av punktene som trekkes frem der er relevante for denne oppgaven og vil derfor legges frem i det følgende.

Læreren skal etter endt studie ha «kunnskap om klasseledelse og klassemiljø og om utvikling av gode relasjoner til og mellom elever» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). Med andre ord forventes det at en ferdig utdannet lærer innehar relasjonskompetanse og tar denne aktivt i bruk i møtet med elevene. Det kommer også frem at læreren «kan tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg, interesser og sosiokulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst [...] og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal oppnå målene» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). Å skaffe seg kunnskap om elevene og hvilke motivasjonsfaktorer og arbeidsmetoder som bidrar til læring er en del av relasjonsarbeidet, og er nødvendig for å kunne gjennomføre god tilrettelegging.

Videre i § 2 kommer det frem at lærerstudenten skal ha «kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv, og om hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). «Barn og unge i vanskelige livssituasjoner» er en vag beskrivelse som omfavner flere ulike elevgrupper. Elever med ASF som opplever store utfordringer som en konsekvens av sin diagnose vil også kunne berøres av en slik omfattende kategori, men det vil være opp til de ulike utdanningsinstitusjonene å avgjøre hvordan de velger å tolke paragrafen. Det er med andre ord ingen krav som settes til at lærere skal ha kunnskap og kompetanse om elever med ASF, og ASF-diagnosen og hvordan den kan tilrettelegges for belyses ikke i lærerutdanningen dersom en ikke tar en spesialpedagogisk fordypning.

### **2.3.2 Sosiale og emosjonelle ferdigheter hos elevene**

I *Overordnet del av læreplanen* kommer det frem at «skolen skal bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen forøvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det utdypes videre at evne til empati og vennskap



mellom elevene krever at elevene evner å forstå hva hverandre tenker, føler og erfarer, altså er evne til mentalisering en nøkkelferdighet for den sosiale utviklingen til elevene.

Kommunikasjon og samarbeid skal fremheves i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og for at kommunikasjon og samarbeid skal være vellykket kreves det gode sosiale ferdigheter slik at alle partene klarer å kommunisere godt sammen. For elever med ASF kan dette bli utfordrende nettopp fordi de har lavere mentaliseringsevne enn sine jevnaldrende og sliter med sosiale ferdigheter (Nejati et al., 2021). Det er likevel skolens ansvar å sørge for at også denne elevgruppen får utviklet sine sosiale ferdigheter gjennom skoleløpet.

Sosiale ferdigheter er med andre ord en sentral del av grunnopplæringen, noe som i møtet med elever med ASF kan føre til utfordringer ettersom dette er noe de i utgangspunktet sliter med (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). Lærerens kunnskap, eller mangel på kunnskap, om ASF og utfordringene elever med diagnosen kan oppleve vil her kunne spille en viktig rolle for hvorvidt læreren mestrer å tilrettelegge for positive sosiale opplevelser for elever med ASF (Kure, 2017, s. 70; Roberts & Simpson, 2016, s. 1092).

### **2.3.3 Et inkluderende læringsmiljø**

I Overordnet del av Læreplanen trekkes *et inkluderende læringsmiljø* frem som et grunnleggende prinsipp for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et inkluderende læringsmiljø er trygt og støttende, respekterer ulikheter og anerkjenner mangfold som en ressurs. Inkluderingsbegrepet retter seg ikke mot spesifikke grupper av elever – eksempelvis elever med særskilte behov – men handler om å jobbe for at alle elever skal kunne ta del i ordinær opplæring.

Inkludering av elever med særskilte behov – deriblant ASF – er ikke så enkelt som at eleven sitter i samme klasserom som sine jevnaldrende; det handler om både læringsutbytte, sosial tilhørighet og fellesskapsfølelse (Haug, 2018, s. 13). Chamberlain og kolleger (2007) fant at elever med ASF rapporterte selv å være en større del av det sosiale fellesskapet enn det deres medelever rapporterte dem som (Chamberlain et al., 2007, s. 239). Dette indikerer at opplevelsen av det sosiale fellesskapet defineres annerledes av elevene med ASF enn de typisk utviklede elevene. Det at elevene selv opplever å være en del av det sosiale fellesskapet indikerer at de opplever å være inkludert. En kan likevel stille spørsmål ved i hvilken grad de er inkluderte når lærere, foresatte og medelever ikke sitter med den samme opplevelsen, men derimot beskriver at elevene ikke er en del av det sosiale fellesskapet.

### **2.3.4 Tilpasset opplæring og tilrettelegging**

*Tilpasset opplæring* som prinsipp trekkes frem både i Overordnet del av Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og i opplæringslovens § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Opplæringa skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, og alle elever skal få likeverdige muligheter uansett hvilke forutsetninger de har. En lærer med god klasseledelse anerkjenner elevenes behov, etablerer varme relasjoner og profesjonell dømmekraft, og vil sitte igjen med elever som er motiverte, har tro på egen mestring og er selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Med andre ord er relasjonskompetanse et stikkord også for vellykket gjennomføring av tilpasset opplæring.

Opplæringen skal med andre ord være skreddersydd hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Som vist tidligere i oppgaven er sosiale ferdigheter en del av grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), noe som elever med ASF vil ha utfordringer med (Nejati et al., 2021, s. 2). Som en følge av dette blir det viktig at lærere kartlegger de sosiale ferdighetene til hver enkelt elev med ASF for å kunne tilstrekkelig tilrettelegge opplæringen. I tillegg kjennetegnes ASF av svært innsnevrede interesseområder (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), og lav mentaliseringsevne som kan føre til manglende forståelse for behovet for å gjennomføre ting som en selv ikke ønsker, interesserer seg i eller ser behov for (White et al., 2009, s. 1097). Dette kan gjøre det utfordrende å motivere denne elevgruppen til å se poenget i å gjennomføre undervisningsopplegg som faller utenfor deres interesseområder. God relasjonskompetanse hos læreren slik at en klarer å lage opplegg som motiverer eleven til å delta vil her være nødvendig for å klare å gjennomføre tilrettelagt undervisning.

## **2.4 Relasjonsarbeid med elever med ASF i skolen**

Dette underkapittelet vil trekke frem ulike momenter ved relasjonsarbeid med elever med ASF. I første del av underkapittelet presenteres funn fra tidligere forskning om behov for læreres kunnskap om ASF, kvalitet i lærer-elev-relasjonen i møtet med elever med ASF, og læreres opplevelse av å ha elever med ASF. I andre del av underkapittelet vil relevant faglitteratur presenteres om behovet for kunnskap om ASF, og prinsipper for relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF.

### **2.4.1 Funn fra tidligere forskning**

Ingen av studiene som nevnes i det følgende har blitt gjennomført i Norge. Fordi det i ulike land er ulike lovverk rundt utdanning og inkludering, i tillegg til forskjeller i kultur og grunnleggende holdninger, er det vanskelig å si om funnene ville vært de samme om den samme studien ville blitt gjennomført i Norge. Det er likevel ikke usannsynlig ettersom studiene som trekkes frem kommer fra andre vestlige kulturer, og derfor blir de likevel ansett som relevante for denne oppgaven.

#### **Læreres kunnskap om ASF**

For å kunne gjennomføre god og meningsfull tilrettelegging av undervisning kreves det at man har kunnskap om det man tilrettelegger for. En studie gjennomført av Robertson og Simpson (2016) fant at pedagogspesialister, foreldre og elever med ASF opplever at læreres mangel på kunnskap om ASF fører til manglende forståelse for hvordan ASF kan komme til uttrykk gjennom utypisk atferd, og hvilke hensyn en bør ta i møtet med denne elevgruppen (Roberts & Simpson, 2016, s. 1090). En lærer må vite at elever med ASF trenger en lærer som er tydelig, strukturert og forutsigbar for å være bevisst på at dette er elementer hen må sikre i sitt møte med elevene. Når lærere ikke har kunnskap om ASF, og dermed ikke mestrer å tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene, kan det føre til isolasjon, frustrasjon og ekskludering for elevene (Roberts & Simpson, 2016, s. 1092). Det kan også medføre store mengder stress og frustrasjon for læreren.

En av informantene i Kures studie beskrev om en lærer hen verdsatte at «hun har mye kunnskap om Aspergers syndrom, er forståelsesfull og uttrykker seg konkret» (Kure, 2017, s. 66). Det kom også frem at informantene opplevde å ha behov for lærere som kunne kompensere for deres forståelsesvansker i sosiale interaksjoner (Kure, 2017, s. 70). Det er naturlig at læreren må vite hva disse forståelsesvanskene innebærer for å klare å gjennomføre denne kompenseringen på en god måte. Dette indikerer at for å skulle kunne sikre tilstrekkelig tilrettelegging for elever med ASF er det viktig at man vet noe om hva ASF innebærer og hvilke utfordringer disse elevene har.

#### **Kvalitet i lærer-elev-relasjonen**

En studie gjort av Blacher og kolleger (2014) fant at læreres relasjoner til elever med ASF var kvalitativt ulike relasjoner til elever i kontrollgrupper uten en slik diagnose (Blacher et al., 2014, s. 330). Sosiale ferdigheter spilte en vesentlig rolle for grad av nærhet mellom lærer og elev, og utagerende atferd spilte en vesentlig rolle for grad av konflikt mellom lærer og elev.

Utagerende atferd er noe som ofte forekommer blant elever med ASF (Murphy et al., 2009, s. 480), og sosiale ferdigheter er noe denne elevgruppen ofte har store utfordringer med (Nejati et al., 2021, s. 2). I tråd med dette sier funnene fra Blacher og kollegers studie at læreres relasjoner til elever med ASF er av dårligere kvalitet enn til kontrollgruppene, med større grad av konflikt og lavere grad av nærhet (Blacher et al., 2014, s. 330). Studien trekker frem at redusering av eksternalisert atferd – utagerende atferd rettet mot omgivelsene, for eksempel aggressivitet eller vold – kan forebygge konflikt, og dermed føre til høyere kvalitet i lærer-elev-relasjonen (Blacher et al., 2014, s. 331).

Eisenhower et al. (2015) påpeker at elever med ASFs økte risiko for utvikling av psykiske lidelser som depresjon og angstlidelse sannsynligvis gjør det mer utfordrende for denne elevgruppen å etablere gode lærer-elev-relasjoner (Eisenhower et al., 2015, s. 164). Det understrekes at fordi lav kvalitet i lærer-elev-relasjonen ser ut til å være konsekvent over tid kan det være nødvendig med intervensjoner for å forbedre kvaliteten i relasjonen (Eisenhower et al., 2015, s. 170).

### **Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen med elever med ASF**

*Utagerende atferd*, eller *problematferd* er en sterk prediktor for kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Brown & McIntosh, 2012, s. 84; Hamre & Pianta, 2001, s. 635; Robertson et al., 2003, s. 127). Hvorvidt atferd kategoriseres som utfordrende eller problematisk avhenger i stor grad av de sosiale normene og reglene i konteksten der atferden oppstår (Emerson, 2001, s. 7), og eksempler på slik atferd er aggresjon, selvskading, hyperaktivitet, upassende sosial eller seksuell tilnærming (Emerson, 2001, s. 1). Ettersom utagerende atferd er noe som ofte forekommer hos elever med ASF (Murphy et al., 2009, s. 480), er dette en risikofaktor man bør være bevisst på i møtet med elever med en slik diagnose for å jobbe mot en positiv relasjon.

*Grad av inkludering* er en annen faktor som påvirker relasjon mellom lærer og elever med ASF (Robertson et al., 2003, s. 128). En studie der deltakerne var elever med ASF som var inkludert i ordinær klasse, og som dermed sannsynligvis var høytfungerende, fant at andelen pensum som var felles med resten av klassen hadde sammenheng med kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Brown & McIntosh, 2012, s. 85). Slike funn indikerer at sosial inkludering og felles pensum skaper en følelse av tilhørighet og fellesskap, og fremmer positive relasjoner (Brown & McIntosh, 2012, s. 86; Robertson et al., 2003, s. 128).

## Læreres opplevelse av å ha elever med ASF

Roberts og Simpson (2016) gjennomførte en studie som undersøkte læreres perspektiver på hvorvidt elever med ASF er inkludert i ordinær undervisning, og om effekten av en slik inkluderingspraksis fører til tilstrekkelig læringsutbytte for elevene med ASF (Roberts & Simpson, 2016, s. 1885). I deres studie rapporterte majoriteten av lærerne uten spesialpedagogisk utdanning at de opplevde å ha for lite kunnskap om ASF og hvilke læringsstrategier som er hensiktsmessig å bruke i møtet med denne elevgruppen (Roberts & Simpson, 2016, s. 1088). Det ser med andre ord ut til at det eksisterer lav grad av mestringstro – troen på egen evne til å oppnå ønsket eller nødvendig utfall i en gitt situasjon – blant lærerne som deltok i denne studien, som følge av manglende kunnskap og opplæring. Dette funnet støttes av Bolourian og kolleger (2021), som fant at kunnskap om ASF er nødvendig for å kunne gi denne elevgruppen positive skoleopplevelser og at manglende kunnskap fører til at lærerne ikke føler seg i stand til å gi elevgruppen fullverdig opplæring og positive interaksjoner (Bolourian et al., 2021, s. 2).

Videre uttrykte deltakerne i Roberts og Simpsons' studie at denne manglende kunnskapen førte til at en reaktiv tilnærming, der handlingene rettes mot situasjoner etter de har oppstått, heller enn en proaktiv og forebyggende tilnærming (Roberts & Simpson, 2016, s. 1088). Det ser dermed ut til at det er nødvendig med kunnskap om ASF for at lærere skal være trygge på at de mestrer møtet med elever med diagnosen. Det kom også frem i studien at spesialpedagoger, elever med ASF og deres foreldre opplevde at lærernes manglende kunnskap om ASF førte til manglende forståelse for de atferdsmessige annerledeshetene og utfordrende som karakteriserer ASF-diagnosen (Roberts & Simpson, 2016, s. 1090). Det ser med andre ord ut til at lærernes manglende mestringstro resulterer i en selvpøffyllende profeti: Lærerne er bevisste på manglende kunnskap, vet at dette kan føre til feiltolkninger av situasjoner og mislykket forebygging og tilrettelegging, men oppsøker ikke kompetansen de vet de mangler, noe som fører til at situasjoner feiltolkes og tilrettelegging og forebygging mislykkes. Vi vet derimot at lærerjobben er stor og omfattende, og det kan derfor virke urimelig å kreve at lærere skal bruke ledig tid på å sette seg inn i de ulike diagnosene som eksisterer i elevgruppen sin og som de ikke får kompetanse på gjennom sin arbeidsgiver.

Robertson og kolleger (2003) gjennomførte en studie som utforsket læreres opplevelse av relasjonen til elever med ASF gjennom intervju og spørreskjema. Lærerne ble først intervjuet om utdanningsbakgrunn, antall yrkesaktive år, hvilket klassetrinn de har jobbet, og om de har tilgang på spesialpedagoger eller annen spesialkompetanse. Deretter besvarte de ett

spørreskjema som tok for seg lærer-elev-relasjonen, og ett spørreskjema som tok for seg hvordan de opplever og karakteriserer elevenes atferd. I denne studien fant de at lærere generelt sett opplever relasjonen mellom seg og elever med ASF som positive (Robertson et al., 2003, s. 128). Når lærerne opplevde relasjonen som positiv rapporterte de mindre utagerende atferd blant elevene, og dette så ut til å videre henge sammen med høyere grad av sosial inkludering blant medelevene. Det ser med andre ord ut til at gode relasjoner mellom lærere og elever med ASF kan bidra til å forebygge atferdsproblematikk i skolen, og skape en større grad av tilhørighet og fellesskapsfølelse for eleven. Dette er elementer som bidrar til å sikre eleven et trygt psykososialt læringsmiljø, som er skolens – og dermed lærerens – ansvar (Opplæringslova, 1998). Dette understreker dermed viktigheten av godt relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF.

Bolourian og kolleger fant at læreres opplevelse av elever med ASF i stor grad formes av deres erfaringer med elever med diagnosen (Bolourian et al., 2021, s. 2). Dersom de mens studien pågikk, eller tidligere hadde hatt elever med ASF-diagnose som hadde stor grad av utagerende atferd, ville dette forme deres syn på hele gruppen av elever med ASF. En kan dermed anta at lærere som har hatt flere elever med ASF, og som dermed har sett heterogeniteten innad i denne elevgruppen, anerkjenner grunnleggende kjennetegn ved elevene med diagnosen men søker etter å bli kjent med den enkelte elevens behov, interesser og væremåte.

## **2.4.2 Hva kommer frem i faglitteraturen?**

### **Læreres kunnskap om ASF**

Også i faglitteraturen understrekes det at lærere må vite hva ASF innebærer for å kunne møte disse elevene på en god måte. I sin bok *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser* poengterer Martinsen og kolleger (2019) viktigheten av å være klar over at sosiale settinger kan medføre stor mental belastning for elever med ASF (Martinsen et al., 2019, s. 41). Videre utdypes det at utfordringene denne elevgruppen har når det kommer til kommunikasjon, tolkning og forståelse av andres ord og handlinger kan medføre store mengder stress og utmattelse. For enkelte elever med ASF er det at andre stiller krav en utfordring (Martinsen et al., 2019, s. 44). Andre kan bruke store mengder tid i etterkant av sosiale interaksjoner på å forsøke å tolke og forstå situasjonen, hva som eventuelt gikk galt, hva de har misforstått (Martinsen et al., 2019, s. 45). Dette er faktorer som kan

bidra til å forsterke følelsen av stress og utmattelse, og som igjen kan føre til psykiske helseplager som angstlidelser og søvnproblemer. En lærer som er bevisst på dette i møtet med elever med ASF vil kunne jobbe for å forebygge at mengden stress og frustrasjon blir for stor, og dermed gjøre skolehverdagen enklere for eleven.

Kaland (2006) forklarer i sin artikkel hvordan en tankegang om at høy grad av eksponering fører til at elevene mestrer sosiale utfordringer bedre, kan ha motsatt effekt og lede til at de unngår sosiale situasjoner i fremtiden (Kaland, 2006, s. 237). Sammenligningen Kaland trekker frem illustrerer dette svært godt:

*«Å skulle lære tenåringer med [ASF] å utvikle vennskapsferdigheter, uten hensyn til hva de med rimelighet kan klare, ville være som å ta en alvorlig dyslektisk tenåring og pålegge ham å lese Sofies verden eller Harry Potter – fordi dette er bøker som mange tenåringer leser. Hvis en valgte dette, ville tenåringen neppe lære å lese, men høyst sannsynlig lære å hate å lese. For energiske, men mindre gjennomtenkte bestrebelser på å lære disse ungdommene å tilpasse seg sosialt, kan frata dem gleden ved et vennskap, idet samspill med andre kan bli opplevd som en ildprøve og ikke som en kilde til inspirasjon og fellesskap.» (Kaland, 2006, s. 237)*

Med andre ord kan en velment taktikk som innebærer høy grad av eksponering – det å «kaste elevene uti det» – resultere i å forverre situasjonen for eleven når det kommer til sosiale og kommunikative ferdigheter. Dette understreker viktigheten av å ha kunnskap til hvorfor elevene med ASF er som de er, hvilke utfordringer de har, og hvordan man best mulig kan veilede og støtte dem, nettopp slik at man ikke gjør skolehverdagen mer uutholdelig for dem.

### **Prinsipper for relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF**

Martinsen og kolleger (2019) trekker frem konkrete prinsipper for relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF (Martinsen et al., 2019, s. 54). Et prinsipp handler om å *kartlegge og bli kjent med elevens særtrekk*. I en slik kartlegging er det viktig å få frem elevens væremåte, temperament, interesser, hva eleven opplever som positivt eller negativt, hva eleven mestrer og hva som er utfordrende. Et annet prinsipp handler om å *si og gjøre ting enkelt og tydelig* (Martinsen et al., 2019, s. 85). Mennesker med ASF har lett for å misforstå og tolke noe bokstavelig, og det er derfor viktig å prøve å unngå dette gjennom å bruke direkte språk og være tydelig når man legger frem forventninger og kriterier. Et tredje prinsipp handler om å *være oversiktlig og forutsigbar* (Martinsen et al., 2019, s. 102), der man bistår eleven i å lage

seg en oversikt over situasjonen, forventninger og krav, og tydeliggjør for dem hva som skal gjøres. Her understrekes det at man skal «aldri si til noen at de ikke skal gjøre noe, uten samtidig også å fortelle dem konkret hva de skal gjøre» (Martinsen et al., 2019, s. 108).

Ettersom elever med ASF kan oppleve store mengder stress i forbindelse med skolens sosiale interaksjoner og situasjoner, er det hensiktsmessig at lærere også arbeider ut fra et prinsipp om å forsøke å dempe stressnivået hos eleven (Martinsen et al., 2019, s. 190). Dette kan gjøres gjennom å hjelpe å få oversikt og kontroll over dagen, at man ikke maser på eleven, legger til rette for mestringsopplevelser, og skjærmer eleven fra det sosiale dersom det blir behov for det.

## **2.5 Oppsummerende om studiens teoretiske rammeverk**

Elever med en ASF-diagnose skiller seg fra sine typisk utviklede jevnaldrende ved at de har lavere mentaliseringsevne og svekket sosial kognisjon, og dermed kan oppleve store utfordringer når det gjelder tolkning av og deltakelse i sosiale interaksjoner (Nejati et al., 2021, s. 2; Bauminger, 2002, s. 284). For å møte disse elevene på en måte som bidrar til positive skoleopplevelser trengs det lærere som innehar god relasjonskompetanse (Miller-Lewis et al., 2014, s. 13), og en lærer som er tolerant, forståelsesfull, strukturert og tydelig bidrar til å skape trygge og forutsigbare rammer for denne elevgruppen (Kure, 2017, s. 66). Selv om det ikke poengteres i lovverket at lærere skal ha kunnskap om ASF, kommer det tydelig frem at lærere skal skaffe seg kunnskaper om hver enkelt elevs forutsetninger, evner og ferdigheter (§ 2, Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). Lærere skal med andre ord kunne bli godt kjent med alle elever, og for å forstå og kunne tilrettelegge for elever med ASF innebærer dette å ha grunnleggende kunnskap om diagnosen.

Denne studien utforsker hvordan lærere møter elever med ASF, og hvordan de jobber med lærer-elev-relasjonen med denne elevgruppen. Med dette teoretiske rammeverket som grunnlag ble en kvalitativ intervjustudie gjennomført for å besvare problemstillingen *hva kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse?*



### **3. Metode**

Denne studien utforsker hva som kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismspekterforstyrrelse. I dette kapittelet vil de metodiske valgene og utvalget for denne studien redegjøres. Avslutningsvis i kapittelet vil studiens validitet redegjøres for.

#### **3.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitative studier benyttes når man søker etter å forstå og tolke mening fra data innhentet innenfor en gitt kontekst, som noen ganger, men ikke alltid, kan generaliseres til en mer generell forståelse av fenomenet (Braun & Clarke, 2013, s. 4). Gjennom å bruke en kvalitativ forskningsmetode legger man til rette for å få med kompleksiteten og eventuelle motstridende elementer ved et fenomen, samtidig som man kan identifisere mønstre av mening ved fenomenet (Braun & Clarke, 2013, s. 10). For denne studien blir kvalitativ metode benyttet ettersom målet er å få en dypere forståelse av læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF, og det vil være hensiktsmessig å få med refleksjon og detaljerte beskrivelse fra informantene.

##### **3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Intervju kan defineres som en profesjonell samtale som har til hensikt å la deltakeren, heretter kalt informant, snakke om sine erfaringer og perspektiver gjennom sitt språk og sin forståelse av et begrep som en forsker har definert og avgrenset (Braun & Clarke, 2013, s. 77). I et ustrukturert intervju kan forskeren ha en liste med tema som skal diskuteres, men det er i stor grad informanten som styrer intervjuet, mens et strukturert intervju har definert kategorier for både spørsmål og svar på forhånd (Braun & Clarke, 2013, s. 77). Semistrukturerte intervju består av fastsatte kategorier og hovedspørsmål, men det er likevel åpent for å la samtalen spore av i de retningene som faller naturlige for informanten så lenge det er relevant for å besvare studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). For denne studien er dette hensiktsmessig ettersom det er ønskelig med spontanitet og refleksjoner, samtidig som det eksisterer en tydelig rød tråd som sikrer at de samme temaene og hovedspørsmålene dekkes med alle informantene. Det er nødvendig for å kunne analysere funnene i etterkant (Dalland, 2012, s. 167; Maxwell, 2008, s. 233).

## **3.2 Utvalg**

For å kunne si noe om hvordan lærere arbeider med relasjonen i møtet med elever med ASF er det nødvendig å finne et utvalg lærere som har erfaring med nettopp arbeid med elever med ASF. For å besvare studiens problemstilling var det ønskelig å gjennomføre intervju med fem informanter. I det følgende vil det komme frem hvilken fremgangsmetode som ble brukt for å finne studiens utvalg, og utvalget for studien vil presenteres.

### **3.2.1 Rekruttering av utvalget**

Det ble for denne studien ansett som hensiktsmessig å intervjuere lærere som har erfaring med arbeid med elever med ASF. For å åpne opp for muligheten for fysiske intervju var det av interesse å kontakte skoler på Østlandet. For å finne kontaktinformasjon til disse skolene ble nettsidene til utvalgte kommuner i Oslo og Viken tatt i bruk. På nettsidenes oversikt over skolene i kommunen ble det tatt utgangspunkt i alle skoler med ungdomstrinn, ettersom det opprinnelige ønsket var å få tak i lærere som jobbet med denne aldersgruppen. De fleste skolene hadde oppgitt rektors e-postadresse, og informasjon om studien og hvilken type informanter som ettersøktes ble derfor sendt til vedkommende. De skolene som ikke hadde oppgitt rektors e-postadresse ble inspektør kontaktet, eller så ble informasjonen sendt til skolens hoved-e-postadresse dersom ingen kontaktpersoner var oppgitt.

Det var kun rektorene som ble kontaktet som besvarte henvendelsen. Flere ga tilbakemelding om at deres ansatte ikke ville ha mulighet til å delta i studien, et fåtall svarte at de skulle ta det opp med sine ansatte (der kun to av disse senere ga tilbakemelding om manglende interesse eller kapasitet til å delta), men de aller fleste ga ingen tilbakemelding. Ingen av rektorene responderte direkte med at de hadde noen interesserte, men jeg ble likevel kontaktet av fire ansatte fra ulike skoler om at de hadde fått informasjon om studien og min kontaktinformasjon fra sine skoleledere og var interesserte i å delta.

På denne måten resulterte rekrutteringen i et tilgjengelighetsutvalg av informanter som selv meldte seg til studien (Braun & Clarke, 2013, s. 57). I et målrettet utvalg oppsøker man mennesker med spesifikke erfaringer for å best mulig kunne besvare studiens problemstilling (Maxwell, 2008, s. 235). Denne fremgangsmåten sikrer at en får informanter som kan si noe om virkeligheten i det som utforskes, og bidrar til å skape et heterogent utvalg. Ettersom rekrutteringen for denne studien forespurte informanter med bestemte kriterier, nemlig at de må ha jobbet som lærer for elev(er) med ASF, bærer denne studien preg av målrettet utvalg.

De som meldte sin interesse fikk tilsendt et utdypende informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) som ble gjennomlest og signert i forkant av intervjuene. I informasjonsskrivet ble informantenes rettigheter presentert, slik at de var klar over hva som kreves av dem og hva de kunne kreve av meg. Der ble det også understreket at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg dersom de ønsket det. Alle interesserte ble i tillegg oppmuntret til å stille spørsmål de eventuelt måtte ha i forkant av intervjuet.

Etter gjennomført intervju med en av informantene fortalte hen om studien til en bekjent som også jobber med elever med ASF, og denne bekjente tok deretter kontakt med meg med ønske om å delta. Dermed ble også snøballmetoden benyttet i rekrutteringsprosessen, som innebærer at nettverket til (i dette tilfellet) deltakere av studien brukes til videre rekruttering (Braun & Clarke, 2013, s. 57). Dette resulterte i fem informanter som stilte til intervju. Det første intervjuet som ble gjennomført var et pilotintervju, og informanten og funnene vil derfor ikke redegjøres for og presenteres.

### **3.2.2 Presentasjon av utvalget**

Informantene har fått tilfeldige kvinnenavn til pseudonymer, uavhengig av deres faktiske kjønn. Årsaken til at de får navn i stedet for å omtales som «lærer 1» og «lærer 2» er å skape flyt og oversikt når funnene skal presenteres og drøftes senere i oppgaven.

Turid er utdannet vernepleier med videreutdanning i psykisk helse hos barn og ungdom. Hun har vært ansatt som lærer i over tjue år. Hun jobber som kontaktlærer i et alternativt, tilrettelagt skoletilbud der det kommer blant annet elever med ASF.

Andrea er utdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn. Hun har jobbet som lærer i under ti år, og er ansatt som kontaktlærer på barnetrinnet. I forbindelse med å ha hatt en elev med ASF har hun tatt kurs om hva ASF innebærer.

Dina er har utdanning innen pedagogikk og spesialpedagogikk. Hun er ansatt som spesialpedagog på den videregående skolen hun arbeider på, og jobber som kontaktlærer på tilrettelagt avdeling. Hun har jobbet som lærer i over ti år.

Sigrid er utdannet adjunkt med tillegg, og har tatt tretti studiepoeng i spesialpedagogikk. Hun er ansatt som kontaktlærer på ungdomsskole, og har jobbet som lærer i over tretti år.

Andrea hadde hatt én elev med diagnosen, og Dina jobbet mest med elever med andre diagnoser som hadde ASF som en tilleggsdiagnose. Turid og Sigrid hadde derimot hatt flere ulike elever med ASF, både enkeltvis og flere om gangen, flere ganger i løpet av sitt yrkesaktive liv.

Utvalget består med andre ord av lærere med ulik utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring, antall år i yrket, alderstrinn, antall elever med ASF de har jobbet med, og graden av ASF hos disse elevene.

Alle de fire informantene jobbet som lærere på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Hvor lenge de har jobbet som lærere varierer fra over tretti til fem år. Det var stor variasjon i hvilken utdanning informantene hadde, fra lærerutdanning til vernepleie og spesialpedagogikk. Det var også informanter som jobbet i både barneskole, ungdomsskole og på videregående. En av informantene – «Andrea» – har hatt én elev med ASF, mens de andre informantene hadde hatt flere. Andrea snakket dermed ut fra sin relasjon til denne enkelteleven, mens de andre informantene fortalte ut fra å ha møtt flere.

### **3.3 Datainnsamling**

Dataene i denne studien ble innhentet gjennom intervju, og dette underkapittelet vil ta for seg forarbeidet som ble gjort, og redegjøre for digitalt intervju.

#### **3.3.1 Forberedelser**

For å sikre god kvalitet på studiens datainnsamling, som foregår gjennom intervju, er godt forarbeid av stor betydning (Braun & Clarke, 2013, s. 81). Forberedelsene i datainnsamlingen bestod i denne studien av å sette seg inn i teori og tidligere forskning på temaet, lage en intervjuguide, og å teste intervjuguiden og det tekniske oppsettet rundt digitale intervjuer gjennom et pilotintervju. I det følgende vil disse delene av forarbeidet gjennomgås.

#### **Litteratursøk**

I innhenting av relevant litteratur for denne studien ble først fagbøker om temaet benyttet, som *Autisme og pedagogikk* (Øzerk & Øzerk, 2020), *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (Fallmyr, 2020), og *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser* (Martinsen et al., 2019). Utvalget bøker baserte seg på de

relevante temaene for denne studien, og fordi de var utgitt nylig da denne oppgaven ble påbegynt våren 2021. Disse bøkene ble i utgangspunktet brukt til å finne inspirasjon til ulike retninger å ta denne studien i, gjennom å se på hvilke elementer som kommer frem om ASF, relasjonsbygging og pedagogikk fra denne faglitteraturen. Litteraturlistene fra kapitlene som tok for seg relevante tema for denne studien ble også gjennomgått, og flere av kildene brukt i denne studien ble oppdaget gjennom denne metoden.

Ut fra disse bøkene ble det formulert stikkord som ble brukt som søkeord i videre litteratursøk. Eksempler på slike søkeord som ble brukt er: student-teacher-relationship; student-teacher-relationship autism; autism spectrum disorder student; teacher experience autism; autism school experience; theory of mind; lærer-elev-relasjon; lærer-elev-relasjon kvalitet; lærer-elev-relasjonen autismespekterforstyrrelse; autismespekterforstyrrelse skoleopplevelser. Slik ble både norske og internasjonale studier en del av denne studiens teoretiske grunnlag. For å begrense mengden arbeid med hensyn til tid og ressurser ble søkene begrenset til artikler publisert fra 2006 og senere – altså de siste 15 årene fra litteratursøket ble påbegynt. Selv om dette ble gjort med hensikt å skrive en oppdatert og tidsrelevant oppgave, kan det ha utelukket relevante studier i det innledende litteratursøket.

Litteratursøkene foregikk i stor grad gjennom Google Scholar, men også nettsidene journals.sagepub.com, sciencedirect.com og springer.com, som publiserer ulike journaler og tidsskrifter. Flere av disse nettstedene kommer med forslag til artikler som tar for seg lignende tema når man er inne og leser en artikkel. Denne funksjonen ble benyttet i stor grad, da flere av artiklene som kom opp som forslag hadde titler som så svært relevante ut for denne studien. I tillegg ble tidligere utgaver av tidsskriftet Spesialpedagogikk bladd gjennom, særlig med fokus på de fagfelleverderte artiklene, og alle med fokus på enten lærer-elev-relasjon eller autismespekterforstyrrelse – eller begge deler – ble lest gjennom. Artiklene og studiene henviste ofte til andre artikler og studier, noe som førte til flere kilder å oppsøke og eventuelt ta i bruk dersom de viste seg å være relevante. Flere av artiklene som ble oppdaget med denne metoden var publisert før 2006, og slik ble også eldre studier og artikler tatt i bruk for denne studien også.

## **Intervjuguide**

Intervjuene brukt i denne studien fulgte en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2), og befinner seg et sted mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Dette sikret at intervjuene som ble gjennomført gikk gjennom de

samme temaene og hovedspørsmålene, og dermed utforsket det samme. Hensikten med intervjuene var å få et realistisk innblikk i hvordan informantene reflekterer over og erfarer relasjonsarbeidet i møtet med elever med ASF.

Intervjuguiden ble delt inn i fire underkategorier:

1. *Bakgrunn og grunnleggende informasjon* tok for seg informantenes utdanning og yrkesmessige bakgrunn.
2. *Kunnskap om ASF* utforsket hvorvidt informantene hadde fått noe opplæring om ASF gjennom utdanning, kursing eller annet. I tillegg ble det stilt spørsmål om hvilke tre aspekter ved ASF informantene opplevde som grunnleggende viktig å kunne noe om når man skal jobbe med denne elevgruppen.
3. *Relasjon* inneholdt spørsmål om hva informantene legger i begrepet og hvilke egenskaper de mener er viktige for lærere å ha i arbeidet med lærer-elev-relasjoner, i møtet med alle elever og ikke kun rettet mot ASF.
4. *Erfaring* handlet om hvilke erfaringer lærerne har gjort seg når det kommer til å møte elever med ASF og arbeidet med relasjoner med denne elevgruppen.

Alle disse kategoriene har i ettertid blitt omformulert til mer passende kategorier, som vil komme frem senere i oppgaven. Kategoriene henger sammen med denne studiens teoretiske rammeverk gjennom å utforske informantenes bilde på ASF-diagnosen og relasjonsarbeid. Gjennom å stille spørsmål rettet mot informantenes erfaring ble det langt til rette for at de kom med utdypende beskrivelser av situasjoner, sine opplevelser og refleksjoner. I tillegg vil det å få frem informantenes utdanning og yrkesmessige bakgrunn være av interesse, ettersom det er rimelig å anta at en spesialpedagog har mer kompetanse på området enn en lærer uten slik spesialkompetanse. Dette er elementer som vil være interessante å drøfte i ettertid.

### **Pilotintervju**

For å teste intervjuguiden og sikre at den ledet intervjuet i retning av å besvare problemstillingen ble det gjennomført et *pilotintervju* (Dalen, 2011, s. 30). Informanten ble oppmuntret til å gi tilbakemelding på spørsmålene, settingen, om det var avsatt nok tid, og meg som intervjuperson. Pilotintervjuet ble gjennomført med en av informantene som meldte seg til studien, og fordi intervjuet hadde som hensikt å teste spørsmålene i intervjuguiden, ble det ikke tatt opp og funnene vil ikke brukes i denne oppgaven.

I pilotintervjuet uttrykte informanten å oppleve spørsmålene og rekkefølgen på dem som naturlig, noe informanten sa seg enig i, og det ble derfor ikke gjort noen endringer i

intervjuguiden. Informanten uttrykte å oppleve avsatt tid som nok til å kunne reflektere nok rundt spørsmålene, men at jeg som intervjuer kunne komme med litt mer ledende oppfølgingsspørsmål. Disse var en del av intervjuguiden, men under pilotintervjuet ønsket jeg å legge til rette for mest mulig egen refleksjon hos informanten. Det gikk derfor noe lang tid fra hovedspørsmålene ble stilt til oppfølgingsspørsmål ble stilt for å veilede informanten, noe jeg derfor var bevisst på å gjøre annerledes i de senere intervjuene.

### **3.3.2 Digitale intervju**

Intervjuene i denne studien ble gjennomført gjennom de digitale møteplattformene Zoom og Teams. Gjennomføring av digitale intervju har noen utfordringer, noe som vil utdypes i det følgende. I tillegg vil opplevelsen av de digitale intervjuene gjennomført i denne studien beskrives. Intervjuene ble tatt opp med Nettskjema diktafon-app, som er godkjent opptaksutstyr ved utdanningsinstitusjonen (OsloMet, 2020). Dette er en app som kan brukes fra egen smarttelefon, der opptaket krypteres umiddelbart og sendes videre til Nettskjema, uten å lagres på den lokale enheten.

#### **Utfordringer ved digitale intervju**

Digitale møter fjerner tilgangen på visuelle signaler som man har når man møtes fysisk, som blikkontakt og annet kroppsspråk (Deakin & Wakefield, 2014, s. 610). I tillegg krever digitale intervju at deltakerne har en viss digital kompetanse, tilgang til internett og plattformene som skal brukes til møtet, og kan dermed begrense hvem som har mulighet til å delta (Braun & Clarke, 2013, s. 100). Dette ble ikke ansett som en utfordring for denne studien der informantene er lærere, ettersom mye nedstengning av skoler og hjemmekontor under pandemien har krevd at lærere har satt seg inn i disse tingene tidligere og dermed besitter den nødvendige digitale kompetansen til å gjennomføre digitale møter. I tillegg er digitale ferdigheter vektlagt som en grunnleggende ferdighet som alle elever skal beherske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), og det er derfor nødvendig at lærere også besitter disse ferdighetene.

Ved digital gjennomføring av intervju er det viktig at en reflekterer over risikoen ved sikkerheten (Braun & Clarke, 2013, s. 101). Intervjuene i denne studien ble gjennomført på plattformene Zoom og Teams, med tilgang gjennom universitetet. All kommunikasjon med informantene ble tatt over student-e-post, blant annet med linker til de digitale møtene. OsloMet krever tofaktorautentisering for innlogging, noe som bidrar til å styrke sikkerheten mot at uvedkommende får tilgang til møtene.

### **3.4 Transkripsjon**

Etter at intervjuene var ferdig, ble de transkriberte. Utsagn og sitater hentet fra transkripsjonen som vil presenteres videre i oppgaven vil være omskrevet fra muntlig til skriftlig språk. Dette er for å skape god flyt og forståelighet i teksten. Innholdet og budskapet i utsagnet vil dermed ikke endres, men kun gjøres mer leselig. Ettersom alle informantene snakket østlandsdialekt har det ikke vært nødvendig å endre på selve språket for noen av dem, eller å ta stilling til om dialekter skulle omskrives til bokmål.

I forkant av gjennomføringen av intervjuene var jeg innstilt på at dersom informanten kom med sensitiv informasjon som ikke var nødvendig for å besvare oppgavens problemstilling, som for eksempel elevens navn, ville dette ikke komme frem i transkripsjonen. Dette ble imidlertid ikke nødvendig da ingen av informantene oppga sensitive opplysninger i intervjuene.

### **3.5 Analyse**

Analyseprosessen innebærer en konstant flyt mellom datamateriale, det kodede materialet og analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Tematisk analyse er en egnet metode for å identifisere gjengående mønster og tema i de innsamlede dataene (Braun & Clarke, 2013, s. 175). Ettersom denne oppgaven utforsker hva som kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF vil tematisk analyse være en hensiktsmessig metode for å se etter gjengående mønster i informantenes utsagn og besvarelser.

#### **3.5.2 Koding**

I kvalitativ forskning handler koding om å dele opp dataene og organisere dem i ulike kategorier slik at en kan sammenligne både innad i en kategori, og på tvers av kategorier (Maxwell, 2008, s. 237). I kodingsprosessen identifiseres de elementene i datamaterialet som kan bidra til å besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2013, s. 206). I kodingsprosessen er det viktig at en ikke har for åpne kategorier, men snevrer det inn slik at ingen elementer overlapper over flere av kategoriene (Braun & Clarke, 2013, s. 211). Etter at datamaterialet var gjennomgått og ferdig kodet, ble de kodede utsagnene satt inn i et nytt dokument inndelt i de ulike kategoriene. Slik ble det en samlet og tydelig oversikt (Braun & Clarke, 2013, s. 216).



### 3.5.3 Kategoriene i datamaterialet

Intervjuguiden ble satt opp etter kategoriene *bakgrunn og grunnleggende informasjon, kunnskap om ASF, relasjon, og erfaring*. Når datamaterialet ble transkribert og gjennomgått i ettertid ble denne inndelingen ansett som ikke beskrivende nok til å kunne bidra til å besvare studiens overordnede problemstilling. Det ble derfor dannet nye kategorier for det videre arbeidet med materialet, som vil beskrives i det følgende sammen med spørsmålene de omfavner. Flere av kategoriene er formulert som spørsmål for å gjøre det enkelt å finne de utsagnene fra transkripsjonene som bidrar til å besvare det konkrete spørsmålet, og unngå at kategorien blir for åpen.

1. *Yrke, utdanning, kurs*
2. *Hvilken forståelse har informantene av relasjonsbegrepet, og hvilke egenskaper anser de som viktige i relasjonsarbeid?*
3. *Hvilken forståelse har informantene av autismspekterforstyrrelser?*
4. *Hvilke erfaringer trekker informantene frem om relasjonsbygging i møtet med elever med ASF?*

### 3.5.4 Gangen i analyseprosessen for denne studien

Transkripsjonene ble gjennomlest for å bli godt kjent med materialet, før hver av analysekategoriene ble avgrenset og definert i form av spørsmål, presentert i 3.5.3.

Transkripsjonene ble deretter igjen gjennomgått, men ble nå fargekodet etter de ulike kategoriene. Kategori 1 var grønn, kategori 2 var blå, kategori 3 var gul, og kategori 4 var lilla. Utsagn som bidro til å besvare spørsmålene i kategoriene beskrevet i 3.4.4 ble markert med farge. For å forhindre at utsagn falt inn under flere kategorier ble kategoriene formulert som spørsmål, og det var ingen av utsagnene som fløt mellom kategorier. Det var derfor tydelig hvilken kategori de ulike utsagnene falt inn under. Utsagn som ikke ble markert, og dermed ikke havnet inn under noen av kategoriene, ble ansett som å ikke bidra til å besvare studiens problemstilling. Disse ble derfor ikke en del av det videre analysearbeidet.

Direkte sitat fra transkripsjonene ble satt inn i egne dokumenter delt inn etter kategori, der alle utsagn som falt inn under kategori 1 ble samlet i et dokument, utsagn tilhørende kategori 2 samlet i et eget dokument, og så videre. Dette ble gjort for å skape en tydelig oversikt ut fra kategoriene, og i dokumentene ble sitatene satt opp etter hvilken informant de kom fra. Etter at alle sitatene var ført inn i egne dokumenter ble de skrevet om slik at språket ble mindre

muntlig ved at «ehm», nøling og formuleringer som «jeg, ja, jeg har jo, jeg vet jo at», ble gjort mer konkret og tydelige. I denne prosessen har ingen av ordene blitt forandret, og sitatene står slik de ble uttalt, men [...] markerer at fyllord eller mye nøling har blitt fjernet for å gjøre sitatet mer leselig. Slik ble sitatene klargjorte for presentasjon i oppgavens kapittel 4.

Ettersom relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF er et bredt og omfattende tema, måtte det gjøres prioriteringer i hvordan funn fra analysen skulle presenteres. Hvert utsagn fra informantene ble forsøkt oppsummert i ett ord, for eksempel inkludering, anerkjennelse eller tilrettelegging. Oppgavens fjerde kapittel ble deretter skrevet ut fra hvilke tema som gikk mest igjen. Det kom med andre ord frem mer i intervjuene enn det som presenteres i denne oppgaven, men på grunn av begrensninger med tanke på tid og omfang på oppgaven måtte noe velges bort. Dette ble med andre ord gjort ut fra hvilke elementer som gikk igjen i intervjuene, i et forsøk på å få frem det nettopp det informantene trakk frem, og ikke det jeg som forsker på forhånd anså som viktig.

## **3.6 Validitet i kvalitativ forskning**

*Validitet* omfatter hvorvidt en studie viser det den hevder å vise (Braun & Clarke, 2013, s. 280). *Økologisk validitet* handler om hvorvidt studien representerer en realistisk kontekst og dermed kan appliseres til den virkelige verden, og er det validitetsprinsippet som er mest vesentlig i møtet med kvalitative studier (Braun & Clarke, 2013, s. 280). Validitet handler med andre ord om hvorvidt studien representerer virkeligheten, noe som i kvalitativ forskning kan være utfordrende ettersom den utforsker fenomener innenfor en gitt kontekst, og dermed vil funnene være representative innenfor denne konteksten (Braun & Clarke, 2013, s. 20). Dette underkapittelet vil få frem denne studiens validitet med tanke på forskerrollen, ytre validitet, om metode bidrar til å besvare problemstilling, og validitet i datamateriale og analyse.

### **3.6.1 Forskerrollen**

I denne studien er det læreres refleksjoner og erfaringer som undersøkes, og i prosessen vil disse funnene tolkes av forskeren. Ingen går helt nøytrale inn i en studie. *Bias*, eller *forutinntatthet*, handler om hvordan datainnsamling og analyse påvirkes av forskerens teoretiske grunnlag, verdier og forståelse (Maxwell, 2008, s. 243). Det vil være umulig å

fullstendig eliminere disse biasene, og det er dermed viktig å heller forsøke å forstå hvordan forskerens biaser påvirker studien.

Det er likevel viktig at en jobber mot å minimere i hvilken grad studien påvirkes av forskerbias. En måte å gjøre dette på er å legge opp intervjuene slik at informantenes uttalelser er så nære deres virkelighet og forståelse som mulig (Dalen, 2011, s. 105), slik at det ikke gis mye rom for forskerens subjektivitet å spille inn for hvordan funnene kan tolkes. Å be om detaljerte beskrivelser og å stille utdypende oppfølgingsspørsmål, og å etablere felles forståelse for ulike begreper er måter å gjøre dette på. I denne studien ble informantene blant annet bedt om å redegjøre for deres forståelse av begrepet relasjon og hvilke aspekter ved ASF de trekker frem som grunnleggende viktig å vite noe om i møtet med elever med ASF. Hensikten med disse spørsmålene var å kartlegge informantenes forståelse av begrepene, slik at ikke funnene kunne misforstås og bli brukt feil i tolkningen og drøftingen senere i oppgaven, og på denne måten styrke studiens validitet.

### **3.6.2 Ytre validitet**

Ytre validitet handler om hvilken kontekst resultatene fra studien er gyldig i (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 133). *Generaliserbarhet* handler om hvorvidt funn fra en studie kan brukes til å si noe om hele populasjonen (Braun & Clarke, 2013, s. 280). Denne studien utforsker hva som kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF, og det er derfor viktig at utvalget består av lærere som har erfaring med å jobbe med denne elevgruppen.

Når man sender ut forespørsmål om deltakere til et prosjekt er man avhengig av at informantene selv melder seg, slik de gjorde i denne studien. En mulig ulempe er at de som melder seg sannsynligvis allerede interesserer seg for det som forskes på i ulik grad, noe som i seg selv vil kunne utfordre validiteten ettersom det ikke vil si noe om hvordan lærere uten denne interessen jobber.

Fordi kvalitativ forskning jobber ut fra å utforske et fenomen innenfor en gitt kontekst, og som dermed vil være meningsfulle kun innenfor denne konteksten, er det ikke en selvfølge at å replikere studien i etterkant vil resultere i de samme funnene (Braun & Clarke, 2013, s. 20). Dette betyr ikke at funnene ikke er generaliserbare. Denne studien utforsker hvordan lærere jobber i møtet med elever med ASF, og ettersom det er en intervjustudie med 4 informanter

vil den naturligvis ikke kunne si noe om hvordan *alle* lærere jobber. Den kan likevel si noe om hvilke strategier som kan tas i bruk, hvilke erfaringer informantene har med disse, og begrunne det ut fra teorien som trekkes frem i oppgaven. På denne måten vil studien likevel kunne belyse viktige momenter til videre forskning, i tillegg til å være aktuell for lærere som ønsker mer kunnskap om studiens tema.

### **Er dette utvalget representativt?**

Alle informantene i denne studien jobbet som kontaktlærere på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Studiens informanter er både lærere som har grunnskolelærerutdanning, annen pedagogisk utdanning, som har spesialpedagogikk og vernepleierutdanning. Det er med andre ord stor variasjon i hvilket kunnskapsgrunnlag om ASF en kan forvente at disse informantene møter elever med diagnosen. En som har tatt utdanning som spesialpedagog eller vernepleier har vært innom ASF og lignende diagnoser gjennom sin grunnutdanning, mens en med grunnskolelærerutdanning uten videreutdanning ikke kan forventes å ha den samme kunnskapen.

Det varierte i hvilken grad informantene jobbet med og hadde erfaring med elever med ASF. Mens Turid og Sigrid hadde mye erfaring med flere ulike elever med diagnosen, baserte Andrea's erfaringer seg på møtet med én elev, og Dina hadde mer erfaring med andre diagnoser og elevgrupper. Med andre ord representerer funnene i denne studien både perspektivet fra lærere med lang og bred erfaring, og lærere med mindre erfaring med elever med ASF. Dette gjør studiens funn mer allsidige, og det er ikke bare kunnskapen og erfaringene fra lærere med lang erfaring og god kompetanse på det som utforskes som kommer frem.

### **3.6.3 Er metoden hensiktsmessig for å besvare problemstillingen?**

Intervju som metode er hensiktsmessig når studien utforsker erfaring og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47; Thagaard, 2009, s. 87). Full transparens rundt hele intervjuprosessen bidrar til å sikre metodens validitet (Dalen, 2011, s. 107), og denne studiens metode-kapittel tar derfor for seg alle stegene i prosessen rundt forberedelse og gjennomføring av intervju.

Antallet informanter kan ha innvirkning på studiens validitet, særlig dersom det ikke etableres en felles forståelse for begreper eller om spørsmålene er utydelige (Dalen, 2011, s.

107). Gjennom pilotintervju ble intervjuguiden, settingen og meg som intervjuperson utprøvd. Det kom der frem at det var behov for at oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene ble stilt. Etter at dette ble tatt hensyn til i de senere intervjuene kom flere nyanserte beskrivelser og refleksjoner frem, noe som tyder på at dette i seg selv bidro til å styrke sikkerheten og validiteten i det informantene fortalte. Spørsmålene der informantene selv redegjorde for relasjonsbegrepet og hva de trekker frem som viktige momenter ved ASF ble stilt slik at eventuelle misforståelser eller uenigheter kunne fanges opp raskt, og for å sikre at jeg som forsker hadde god innsikt i hvilket utgangspunkt informantene snakket ut fra.

*Triangulering* handler om at det å kombinere to eller flere metoder for datainnhenting, da dette kan bidra til resultater som er så virkelighetsnære som mulig (Braun & Clarke, 2013, s. 285). I denne studien var det kun intervju som ble benyttet, noe som begrunnes med tidsperspektivet for datainnsamlingen. Ettersom studien gjennomføres på et semester ble det ikke prioritert å bruke tid på for eksempel både intervju og observasjon, selv om observasjon av lærere i møtet med elever med ASF ville bidratt til å øke validiteten ved funnene fra intervjuene. Studien er derfor avhengig av at de besvarelsene informantene kom med er i tråd med hvordan de faktisk tenker og handler.

### **3.6.4 Datamateriale og analyse**

Validitet i datamaterialet kan styrkes gjennom grundige spørsmål som tilrettelegger for innsiktsfulle, reflekterte og utdypende uttalelser (Dalen, 2011, s. 97). Korte og vage uttalelser vil gi lite grunnlag til senere drøfting, og uten informantens refleksjoner og utdypende kommentarer vil tolkningen bære preg av forskerens egen forståelse og refleksjoner. I denne studien var det stor variasjon blant informantene med tanke på lengden på utsagn og i hvor stor grad de reflekterte rundt spørsmålene de ble stilt og svarene de kom med. For å sikre at informantene kom med utdypende nok besvarelser ble det stilt oppfølgingsspørsmål. Forsker oppsummerte det informantene sa for å sikre at det ikke hadde oppstått misforståelser, og for å løse opp i eventuelle uklarheter. Oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål ble stilt med hensikt å sikre at tolkning som gjøres i studiens drøfting var så tett opp mot informantenes virkelighet som mulig.

Braun og Clarke (2006) beskriver femten sjekkpunkter for en god tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 96), og elementer fra denne sjekklisten vil trekkes frem i det følgende.

Det er viktig at transkripsjonen er detaljert nok før man starter å analysere og at teksten dobbeltsjekkes opp mot lydfilene. Etter at lydfilene ble transkribert ble de gjennomlest igjen mens lydfilen avspiltes for å sikre at alt var kommet med. Også tenkepauser, «ehm» og nøling ble skrevet ned, og utsagn ble skrevet ned direkte slik de ble sagt uten noen omformuleringer.

I kodingsprosessen er det viktig at man bruker like mye tid på hvert tema, og at temaene utformes gjennom en grundig og omfattende prosess. For å sikre dette i denne studien ble flere av temaene formulert som spørsmål, og alle utsagn fra informantene som bidro til å besvare et spørsmål ble kodet inn til den aktuelle kategorien. I analyseprosessen er det viktig at dataene ikke bare gjengis eller beskrives, men at de faktisk analyseres. Det er også viktig at analysen henger sammen med dataene, og at en setter av nok tid til gjennomføring av alle steg ved analyseprosessen.

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

Gjennom kvalitativt forskningsintervju har denne studien utforsket problemstillingen «*hva kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismspekterforstyrrelse?*». I det følgende vil det som kom frem i intervjuene presenteres, og drøftes. Først presenteres funn relatert til relasjonsarbeid, før lærernes erfaringer med relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF kommer frem i delkapittel 4.2. Sitater fremheves med innrykk atskilt fra annen tekst og står i kursiv.

### 4.1 Hvilken forståelse har lærere av relasjonsbegrepet, og hvilke egenskaper anser de som viktige i relasjonsarbeid?

I dette delkapittelet vil informantenes besvarelser på spørsmål om relasjon og relasjonsarbeid presenteres, før disse funnene vil drøftes i lys av studiens teoretiske rammeverk.

#### 4.1.1 «Hva legger du i begrepet *relasjon*?»

Alle informantene tolket spørsmål om hva de legger i relasjonsbegrepet til å handle om lærer-elev-relasjonen, og ingen snakket ut fra et generelt grunnlag om hva relasjoner er utenom skolesammenheng.

Dina besvarte spørsmålet slik:

*«[Relasjonen] er det viktigste for å kunne [...] være i god posisjon for opplæring. Man må bli kjent, observere [eleven].»*

Det kan se ut til at Dina vektlegger den rollen relasjonen spiller for elevenes læringsmiljø, og hun trekker frem det å skaffe seg kunnskap om eleven og å observere vedkommende som et ledd for å etablere relasjonen.

Andrea kom med følgende definisjon på relasjonsbegrepet:

*«En relasjon er på en måte forholdet mellom meg og eleven [...] alt fra hvor godt man kjenner hverandre, hvor trygge man er på hverandre, og hvordan man kommuniserer med hverandre. [...] I en god relasjon så vil man jo naturlig kunne kommunisere på en annen måte [...] en hyggeligere måte. Relasjonen går jo på samspillet mellom meg og barnet.»*

Elementer Andrea trakk frem er at i en god relasjon kjenner man og er trygge på hverandre, og at kvaliteten på relasjonen påvirker hvordan man kommuniserer sammen. Hun beskriver i tillegg relasjonen som et samspill.

Turid beskrev relasjon slik:

*«Relasjon handler jo om at jeg ser deg og du ser meg, og [...] mange ungdommer trenger på en måte å bli «skrudd på plass», sånn i forhold til å lære seg [sosial kompetanse]. Jeg kan for det første ikke gå inn og korrigere atferd før man har fått en relasjon, så det handler om å bli trygg, anerkjenne [...] og så kan man begynne å, på en måte, 'skru'.»*

Turids fokus ser med andre ord ut til å ligge på rollen relasjoner spiller for å jobbe med elevenes sosiale kompetanse. Det kommer frem av hennes utsagn at en god relasjon må være på plass for at man skal kunne jobbe med å forme og utvikle elevenes sosiale ferdigheter.

Sigrid kom med følgende svar på spørsmål om relasjonsbegrepet:

*«Jeg prøver å bli bedre kjent med elevene på andre ting enn det som er det faget jeg har dem i, finne sterke sider ved [elevene] og hva de liker å drive med [...] så ser man plutselig eleven på en helt annen måte enn man gjør i en mattetime i klasserommet. [...] Man kan jo også ta det med inn i [undervisningen], det de liker å holde på med utenom. [...] Og relasjonen, den er jo det å ha et godt forhold til dem uansett hva som skjer, for vi skal på en måte stå sammen [...]. Det er jo viktig å være en person de kan stole på og som de er trygge på.»*

Sigrid reflekterer med andre ord mer rundt hva relasjonen innebærer, og hvordan hun jobber for å oppnå gode relasjoner, enn å forsøke å komme med en konkret definisjon av hva en relasjon er.

#### **4.1.2 «Hvilke egenskaper anser du som viktige for godt relasjonsarbeid?»**

Det var ingen egenskaper som gikk igjen blant informantene.

Turid sa følgende om viktige egenskaper for relasjonsarbeid:

*«Jeg tenker at det er viktig at jeg har en viss for forståelse for den ungdommen jeg skal møte, men trenger ikke så veldig mye. Også det er ålreit å, i stedet for*



*å bare sitte over hverandre med øyekontakt og sånn, at man går en tur, gjør noe sammen. [...] Å jobbe sånn parallelt, da kommer samtalene av seg selv. Og nærhet, [...] hvis man er glad i å trøste og klemme og sånn, er ikke det noe å starte med før man har skjønt om [eleven] synes det er ålreit.»*

Det ser med andre ord ut til at Turid tenker kunnskap om eleven på forhånd er viktig. Hun utdyper ikke hva hun mener med «men trenger ikke så veldig mye». En mulig tolkning er at grunnleggende kunnskap, for eksempel «gutt med ASF og skolevegring», kan være viktig å ha på forhånd, men at hun ønsker å bygge på den grunnleggende kunnskapen gjennom møtet med eleven uten å ha gjort seg opp for mange tanker og meninger på forhånd. Videre trakk hun frem at det å gjøre noe praktisk samtidig som man møter elevene kan bidra til å styrke relasjonen.

Dinas besvarelse ser ut til å ha sammenheng med hennes svar på forrige spørsmål:

*«Å være lyttende [...] og observerende. Ser at du er i riktig posisjon til eleven, at eleven er mottakelig for læring.»*

Dina vektlegger med andre ord igjen det å anerkjenne eleven i form av å se eleven, og lytte til det eleven har å si. Både når hun snakker om relasjonsbegrepet og nødvendige egenskaper hos læreren, trekker hun frem det å se at eleven er i posisjon for læring.

Sigrid snakket om følgende:

*«Jeg tror jeg er en ganske rolig person, får ofte høre at [...] jeg virker veldig trygg og rolig i undervisningssituasjoner. [...] Å ikke bli sint, men [...] snakke sammen. [...] Ja, jeg tror nok sosial kompetanse har noe å si, [...] dem som er gode på den biten får det nok [...] litt bedre til.»*

Sigrid trekker selv frem begrepet sosial kompetanse når vi snakker om egenskaper som kreves for relasjonsarbeid. De andre elementene hun tar opp, som det å være rolig, trygg og å ikke bli sint, handler om emosjonsbeherskelse.

Egenskapene Andrea anså som viktige for relasjonsarbeid er:

*«I hvert fall med denne elevgruppen her så tenker jeg jo det er viktig at man er tydelig. [...] Jeg synes jo det er viktig med humor, at man skal kunne tulle litt, [...] at ikke alt blir så alvorlig. [...] Noe av det viktigste er at du tar den eleven på alvor. [...] Og at man prøver å finne litt ut av hva de bryr seg om.»*

Elementer Andrea trakk frem er med andre ord det å skaffe seg kunnskap om eleven og hva som er viktig for dem, det å fremstå som tydelig, og å bruke humor, men samtidig ta eleven på alvor. Andrea er den eneste av informantene som selv trakk linjer til relasjonsarbeid med elever med ASF. Dette trenger likevel ikke bety at hun ikke jobber likt i møtet med resten av elevgruppen.

### **4.1.3 Drøftende om informantenes relasjonsarbeid**

Informantenes forståelse av relasjonsbegrepet samsvarer med litteratur om relasjon trukket frem i denne oppgavens teoretiske rammeverk. Drugli beskriver relasjonen som et forhold mellom to parter (Drugli, 2012, s. 15), som stemmer overens med Andrea's beskrivelse av relasjon som et forhold, eller samspill mellom seg og elevene.

Det går igjen at informantene mener en god relasjon må være på plass for at læring skal skje. Dette kommer kanskje tydeligst frem av Dinas uttalelse, som sier rett ut at relasjonen er «det viktigste» som må være på plass for å kunne ha utbytte av opplæringen. Turid snakker om noe av det samme, men virker å fokusere med på opplæring av sosiale ferdigheter når hun snakker om at relasjonen må være på plass før man kan «gå inn og korrigere atferd». Slike uttalelser finner støtte i forskning, der flere studier har vist at lærer-elev-relasjonen henger tydelig sammen med både faglig og sosial utvikling (Ansari et al., 2020, s. 9; Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Liu et al., 2015, s. 358). At alle informantene i studien nevnte dette i intervjuene kan tyde på at god kvalitet i lærer-elev-relasjonen er noe som er anerkjent i yrket som viktig å jobbe mot, nettopp fordi det er spille ren så viktig rolle for elevenes opplæring og utvikling.

På spørsmål om hvilke egenskaper informantene anså som viktige for godt relasjonsarbeid var det ingen egenskaper som gikk igjen i besvarelsene. I intervjuene ble informantene ikke bedt om å komme med et konkret antall egenskaper, og frem til informantene selv oppsummerte sitt svar fikk de fritt reflektere og tenke høyt for at alle elementene de trakk frem skulle komme med uten påvirkning fra intervjuer. At ingen egenskaper gikk igjen er interessant fordi dette kan tyde på at relasjonsarbeid er et omfattende tema som inkluderer flere ulike aspekter. Av egenskapene informantene trakk frem var det flere som havner inn under Fallmyrs beskrivelse av en støttende og anerkjennende lærer (Fallmyr, 2020, s. 40-41).

Sigridd trakk frem at lærerens grad av sosial kompetanse spiller en vesentlig rolle i møtet med elevene. Det har kommet i kapittel 2 av dette oppgaven at det å klare å etablere og vedlikeholde positive relasjoner krever relasjonskompetanse (Spurkland, 2012, s. 17), og at relasjonskompetanse krever grunnleggende sosiale ferdigheter (Christensen & Thorsen, 2016, s. 29). Sigridds utsagn støttes med andre ord i faglitteraturen. At hun trekker frem at de som har gode sosiale ferdigheter kan mestre relasjonsbygging i større grad enn dem med mindre sosiale ferdigheter, kan tyde på at dette er noe hun – bevisst eller ubevisst – i løpet av sitt yrkesaktive liv har observert ved både seg selv og andre lærere i møtet med elevene. Dina snakket i sitt intervju om at det å være lyttende og observerende er viktig for gode relasjoner. En måte å være anerkjennende ovenfor elevene er gjennom å vise interesse for elevenes opplevelser, tanker og følelser (Fallmyr, 2020, s. 40), noe som kan gjøres gjennom nettopp det å lytte til og observere eleven. Også dette krever en viss grad av sosiale ferdigheter av læreren.

Andrea trakk frem bruk av humor som et viktig virkemiddel i relasjonsarbeid i møtet med elevene. Dette var noe hun nevnte flere ganger i løpet av intervjuet, og hun beskrev å oppleve at det at hun tullet mye med eleven med ASF bidro til å styrke relasjonen mellom dem. Fallmyr poengterer at læreres bruk av humor bidrar til å skape en fellesskapsfølelse, i tillegg til engasjement og stolthet som bidrar til økt motivasjon og lærelyst (Fallmyr, 2020, s. 41). Ettersom elever med ASF ofte har svært spesifikke og innsnevrede interesser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), og kan ha vansker med å bry seg om ting utenom det de selv synes er interessant (Nejati et al., 2021, s. 2), krever bruk av humor med denne elevgruppen at en har kunnskap om det eleven synes er morsomt. Andrea trekker frem senere i intervjuet at elever med ASF ofte kun har et ansiktsuttrykk, noe som kan gjøre det utfordrende å alltid skjønne hva de synes er gøy, trist, hva som frustrerer, og så videre. Dette kan tyde på at bruk av humor med denne elevgruppen oppleves mer utfordrende enn med typisk utviklede elever, da det ikke er like enkelt å tolke når en «treffer blink» og når forsøk på humor har ingen, eller negativ effekt. En kan argumentere med at lærere skal mestre å skaffe seg kunnskap om alle elever, og at hva eleven interesserer seg for og synes er morsomt er en del av dette. Dermed vil det kunne forventes at enhver lærer mestrer dette med denne elevgruppen på lik linje med resten av elevene. Dette betyr likevel ikke at det vil være enkelt, og det vil være naturlig at man uten kunnskap om og erfaring med ASF vil kunne oppleve det som utfordrende.

Sigridd trakk frem viktigheten av at lærere har god emosjonsbeherskelse i møtet med elevene. Hun beskrev seg selv som rolig og trygg, og ga uttrykk for at hun ikke har lett for å bli sint,

men heller snakker sammen for å løse opp konflikter. Det ser dermed ut til at Sigrid har god kontroll over sine egne følelser, noe som er en viktig egenskap for godt relasjonsarbeid da mangel på følelseskontroll kan føre til konflikt og brudd i relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 283).

Ut over dette hører ingen av egenskapene som ble trukket frem av informantene inn under Fallmyrs kategori *struktur og krav*, som innebærer å være pålitelig, tydelig og forutsigbar (Fallmyr, 2020, s. 39) Da vi senere i intervjuet snakket om relasjon spesifikt rettet mot elever med ASF kom derimot disse egenskapene frem blant alle informantene. Dette kan tyde på at disse egenskapene ikke umiddelbart oppleves som like fremtredende når man snakker om elevgruppen som helhet, og at man da fokuserer i større grad på egenskapene som går inn under støtte, anerkjennelse, konflikthåndtering og empati.

At disse egenskapene umiddelbart oppleves som mer viktige å tenke på i møtet med elever med ASF kan handle om at denne elevgruppen har behov for stor grad av struktur og tydelighet (Kure, 2017, s. 66). En kan stille spørsmål ved en holdning om at slike egenskaper er kun er viktige i møtet med elever med ASF (eller lignende diagnoser). Fallmyr beskriver egenskapene under struktur og krav som noe som bør være et minimumskrav i skolen, og at anerkjennelse, støtte og empati kombineres med struktur og krav for å styrke relasjonene (Fallmyr, 2020, s. 44). Det at informantene i denne studien ikke trakk dem egenskaper som går på struktur og krav betyr ikke at ikke disse egenskapene er fremtredende i deres klasseledelse. Dette sier kun noe om at dette ikke er egenskaper de umiddelbart assosierer med relasjonsarbeid når spørsmålet blir stilt, og det kan dermed fremdeles være tilfellet at informantenes relasjonsarbeid i praksis preges av struktur i møtet med hele elevgruppen.

Alle elever har behov for lærere som er pålitelige, forutsigbare og tydelige, men det varierer innad i elevgruppen i hvilken grad enkeltelevne lar seg påvirke dersom disse egenskapene ikke er like fremtredende i læreren. Det kom dog ikke frem i denne studien at det var en holdning om at struktur og krav ikke er like viktig for elevgruppen som helhet som i møtet med elever med ASF. Det er derfor ikke mulig å si sikkert om det er tilfeldigheter som gjør at ingen av informantene trakk frem disse egenskapene, eller om dette kan tyde på en generell holdning om at struktur og krav ikke oppleves å være særlig viktig i møtet med elevgruppen som helhet.

## 4.2 Hvilke erfaringer trekker lærere frem om relasjonsbygging i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse?

I dette kapittelet vil funn fra intervjuene om anerkjennelse, tilrettelegging, inkludering og utfordringer ved relasjonsarbeid med elever med ASF presenteres og drøftes. Funnene vil presenteres etter tema, etterfulgt av drøfting av det enkelte temaet. Avslutningsvis vil det drøftes hvorvidt den ideelle lærer for elever med ASF kun er nødvendig i møtet med denne elevgruppen, eller om denne lærertypen vil være ideell for alle elever.

### 4.2.1 Å anerkjenne eleven

Turid trakk inn anerkjennelse som et nøkkelbegrep tidlig i samtalen om hvordan hun møter elever med ASF:

*«For det første må det være å anerkjenne den jeg møter ut fra en forståelse for nærhet og klemming, om dette er noe de er komfortable med, at man må «lodde værmeldinga» på en måte. [...] Åpenhet er egentlig veldig viktig, så det å sette ord på for denne ungdommen at «du søkte hit fordi dette er dine utfordringer, jeg har sett at sånn og sånn», for det å ikke snakke om det er bare tull. [...] Dette med å anerkjenne og vite at dette er dine utfordringer og de skal jeg respektere, og jeg skal [...] lære deg disse verktøyene.»*

Turid beskrev hvordan hun går frem for å bli kjent med elevene slik:

*«Vi leser oss opp på denne eleven, sakkyndig vurdering, også må vi på en måte tilrettelegge som best vi kan [...] ut fra det ungdommen og foreldre og samarbeidspartnere har fortalt. [...] Og å luske seg innpå, skape trygghet, humor, ikke for mye fleip, ikke for mye ironi, alle de tingene her.»*

Andrea snakket også om det å bli kjent med eleven:

*«Å prøve å finne ut litt hva de bryr seg om. [...] Det føler jeg har vært viktig, det at jeg har vært genuint interessert i [elevens] særinteresse [...] og det har jo hatt en positiv innvirkning på relasjonen.»*

Også Sigrid trakk frem elevens interesser som en viktig del av relasjonsarbeidet:

*«Det er viktig å bruke litt tid på det de er interessert i [...] sånn at man kanskje kan bruke det som en slags innfallsvinkel til det faglige.»*

Turid trakk frem at en av og til gjør feilvurderinger i møtet med denne elevgruppen, og forteller at det da er svært viktig at en er ydmyk og innrømmer sine begrensninger og feilvurderinger:

*«De gangene hvor vi kanskje har gjort feil [...] så har jeg vært den første til å beklage og si at her tok jeg oversats.»*

### **Drøftende om å anerkjenne eleven**

En anerkjennende lærer viser interesse for elevens erfaringer og interesser, og tolker elevens atferd og utsagn i et positivt lys (Fallmyr, 2020, s. 40). Det å bli kjent med eleven er dermed en viktig del av relasjonsarbeidet.

Turid var den eneste av informantene som selv bruker ordet anerkjennelse, og poengterer at dette er viktig i møtet med denne elevgruppen. Når hun utdyper anerkjennelse, kommer det frem at det handler om å respektere elevens grenser, eksempelvis gjennom å ikke bruke mye fysisk berøring dersom eleven ikke er komfortabel med dette. For å kunne ta slike hensyn, kreves det at en har kunnskap om eleven, som er en grunnleggende viktig del av relasjonsarbeidet (Fallmyr, 2020, s. 40). Gjennom å skaffe seg kunnskap om hvilket forhold eleven har til for eksempel fysisk berøring, kan en jobbe ut fra dette i møtet med eleven for å bidra til trygge og komfortable rammer for eleven.

Turid snakket også om det å anerkjenne og respektere elevens utfordringer, ettersom dette er noe lærerne skal hjelpe elevene å håndtere selv. For å kunne veilede og gi eleven nødvendige verktøy for å mestre hverdagen må en ha kunnskap om eleven, slik at en vet nettopp hvilke verktøy som er til hjelp. Det Turid la frem er med andre ord viktige elementer i relasjonsarbeidet med elever med ASF, ettersom de danner et nødvendig grunnlag å bygge det videre relasjonsarbeidet på.

Andrea forteller at det å ha vist interesse for elevens særinteresser har hatt positiv innvirkning på relasjonen, og Sigrid trekker inn å bruke elevens interesser som en innfallsvinkel til det faglige. Å være interessert i å elevens erfaringer og interesser er en form for anerkjennelse (Fallmyr, 2020, s. 40). Det at eleven opplever å bli anerkjent for det som for mange kan virke sært og annerledes, kan bidra til å gjøre eleven motivert og engasjert (Koca, 2016, s. 8). Å

bruke elevens interesser som et virkemiddel i relasjonsarbeidet har dermed positiv gevinst i at det både kan bidra til å gjøre eleven motivert til å delta i det faglige, og fordi det styrker lærer-elev-relasjonen.

Det å skaffe seg kunnskap om elevene kan med andre ord ses som nødvendig for å kunne jobbe på måter som oppleves meningsfulle for elevene. Gjennom å kartlegge elevens behov og utfordringer legger man dermed et godt grunnlag for å kunne møte disse elevene med anerkjennelse, noe som vil ha positiv effekt på relasjonsarbeidet med denne elevgruppen.

Selv om informantene var innom det å anerkjenne eleven i form av å vise interesse for ulike sider ved eleven, snakket ingen av informantene om å anerkjenne elevens følelser.

Utagerende atferd forekommer ofte blant elever med ASF (Murphy et al., 2009, s. 480), og det ville i slike tilfeller vært interessant å se om det at informantene fokuserer på anerkjennelse av eleven også omfatter ved emosjonelle utbrudd og utagerende atferd. Turids utsagn om at hun innrømmer sine feilvurderinger i møtet med elevene når ting går galt, er en måte å anerkjenne elevens følelser og opplevelse på. Med andre ord har det oppstått en spenning eller konflikt i relasjonen, og lærerens ansvar er å bringe relasjonen over i reparasjonsfasen (Fallmyr, 2020, s. 43). Selv om Turid ikke konkret sa at hun jobber for å anerkjenne elevens følelser, er dette noe hun ser ut til å praktisere, noe som indikerer at også de andre informantene muligens jobber slik selv om de ikke sier noe om dette i intervjuene. Dersom det hadde vært stilt spørsmål rettet mot håndtering av elevenes (utagerende) atferd er det mulig at dette er et element som ville kommet frem, eller noe som kunne blitt fanget opp om informantenes praksis gjennom observasjon.

#### **4.2.2 Tilrettelegging: behov for struktur, tydelighet og forutsigbarhet**

Turid brukte i sitt intervju begrepet tilrettelegging når hun snakket om hvorvidt hun møter typisk utviklede elever og elever med ASF ulikt:

*«Jeg tror grunnholdningen min [i møtet med alle elever], med menneskesynet mitt, er likt. [...] Jeg stiller nok høyere krav til noen som kun har en lærevanske [og ikke sosiale og emosjonelle vansker] [...] og dette handler rett og slett om individuell tilrettelegging.»*

Sigrid trakk frem behovet for forutsigbarhet med tanke på å forebygge stress hos denne elevgruppen:

*«[...] hvor viktig det er for dem å ha en forutsigbar skolehverdag, vite hvem de skal møte, kanskje hvor de skal møte opp, hva de skal ha med seg [...] være veldig tydelig sånn at når de kommer på skolen så vet de hva som skal skje. Uforutsigbarhet kunne oppleves som forvirrende og stressende for noen av dem.»*

Sigrid snakket videre om muligheten for å etablere egne avtaler sammen med elevene med ASF for å skape trygge rammer i skolehverdagen:

*«Også at man legger litt til rette for at selv om man har det sånn at alle elevene skal ut i friminutt, så kanskje det å ikke gå ut i et friminutt er trygt for en elev med [ASF], så man kan gjøre avtaler om sånt.»*

Turid viste frem et eksempel på en ukeplan der det ved alle øktene er fylt inn navn på lærer, hvilket fag og hvilket tema som skal gjennomgås, og hvem som har hvilke praktiske ansvarsoppgaver for hver dag. I tillegg fortalte hun at de hver morgen igjen går gjennom planen for dagen på tavla. Hun poengterte at dette er en svært viktig del av jobben, og begrunner det med at det skaper trygghet for elevene:

*«Så detaljert må det være, [...] det er det viktigste du kan få med deg. [...] Det er rett og slett vårt verktøy for å trygge [elevene].»*

I tillegg til å snakke om viktigheten av å legge tydelige planer for elevene med ASF, snakket Turid om at det er viktig å også trene på at elevene med ASF må kunne håndtere at ting ikke alltid går som man hadde tenkt:

*«De må jo også trene på å godta at av og til [går ikke alt etter planen]. Det er noe å jobbe med, fordi [...] livet er sånn at man samhandler og ting skjer, så vi tilrettelegger, og vi øver [...] og det kommer til å gå bra. [...] De må eksponeres for det, for de skal ut og bli fungerende mennesker.»*

Hun brukte et eksempel hvor en elev fikk en plan for en utflukt der det brått ikke ble som planlagt, og at dette medførte store mengder stress for denne eleven. Turid snakket i sitt intervju om at dette er det viktig å ta hensyn til for å forebygge stress og tilbaketrekning blant elevene:



*«[...] for [en av elevene] er det nesten grunn til å bli superstressa og ikke komme for det står ikke spesifikt om de skal ha om noveller, hvilken sjanger, alt det der.»*

Andrea snakket utdypende om sitt første møte med eleven med ASF i forkant av første skoledag:

*«[Eleven] ble jo møtt i forkant av de andre elevene [...] sånn at [eleven] skulle være forberedt på [første skoledag]. [...] Og med en gang jeg hilste på eleven, [...] var jeg veldig tydelig på hvem jeg var, hva jeg het. [...] Jeg møtte [eleven] jo før skolestart, bare oss to. [...] Jeg var veldig bevisst på å være litt tydeligere når jeg presenterte meg og viste [eleven] rundt på skolen, i klasserommet. [...] Jeg snakka ikke så mye, brukte ikke så mye fyllord, sa veldig konkret hva som skal skje og hvem jeg var, «nå skal vi lese bok og etter det skal vi se på biblioteket». [...] Det var vel det jeg var mest nøye på, å være tydelig.»*

### **Drøftende om behov for struktur, tydelighet og forutsigbarhet**

En lærer med god relasjonskompetanse og evne til å anerkjenne elevens behov, tilrettelegger undervisningen ut fra elevens behov og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tilrettelagt undervisning er med andre ord noe alle elever har krav på, uavhengig av behov og forutsetninger. Som vist i denne oppgavens kapittel 2.1.3. kommer det frem av tidligere elever med ASFs erfaringer fra skoletiden at lærere som er tydelige og strukturerte, og dermed bidrar til å gjøre hverdagen forutsigbar, jobber på en måte som forebygger stress og uro (Kure, 2017, s. 66). Sigrid, Turid og Andrea var innom disse elementene i sine intervjuer, og deres utsagn vil drøftes i det følgende.

Når Sigrid utdypet forutsigbarhet trakk hun inn elementer som også handler om det å være tydelig og strukturert, som å tydeliggjøre hvor elevene skal møte opp og hvem de skal være sammen med. Tar en utgangspunkt i Fallmyrs egenskaper for positive relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 39) ser det med andre ord ut til at egenskapene som handler om struktur og krav er svært viktige i møtet med elever med ASF.

Sigrid brukte det å tydeliggjøre hvem eleven skal være med, hvor de skal møte opp og hva de skal ha med seg, og det å etablere egne regler for elevene med ASF ut fra deres behov, som eksempler på hvordan en kan jobbe for forutsigbarhet. Disse elementene kom også tydelig

frem av ukeplanen Turid viste frem, der disse detaljene er med. Turid fortalte i sitt intervju at dersom noen av lærerne ikke hadde fylt inn sin del av ukeplanen før helgen, kom det alltid spørsmål fra elever og foresatte søndag om hva som skulle skje dagen etter. Det Sigrid fortalte om at uforutsigbarhet kan oppleves som forvirrende og stressende ser med andre ord ut til å stemme overens med det Turid beskrev, og det er med andre ord ikke uten grunn at Turid tydelig poengterte at «det er det viktigste du kan få med deg».

Elever med ASF kan oppleve rutinebrudd og endringer i planen som svært utfordrende (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), noe som henger sammen med det Turid fortalte om mye stress for eleven på en utflukt der ting ikke gikk som planlagt. Dette underbygger viktigheten av det å forsøke å gjøre skolehverdagen så forutsigbar som mulig for eleven. Det er likevel viktig å også her tenke på Turids utsagn om at elevene må øve seg på å godta at uplanlagte ting skjer og at livet er uforutsigbart. Turid snakket om at hennes jobb er å gi elevene verktøyene som trengs for at de skal lære seg å mestre hverdagen. Det ser ut til at det å forebygge så mye som mulig er en viktig del av dette, men at elevene likevel må øve seg på å akseptere at ikke alt kan forutses og tilrettelegges i den grad eleven kanskje føler å ha behov for.

Andrea møtte sin elev med ASF i forkant av første skoledag for å gi eleven en egen omvisning på skolen og for å bli litt kjent. Hun uttrykte ikke spesifikt i sitt intervju at dette var for å skape forutsigbarhet for eleven, men en kan tenke seg at dette er begrunnelsen. Det å gi eleven rom til å bli kjent og trygg på skolen i rolige omgivelser, med kun læreren til stede, gjør at eleven vet litt mer om hva hen kan forvente første skoledag. Dette kan med andre ord ha vært et tiltak for å forebygge stress og uro, som kunne ha oppstått dersom elevens første møte med skolen bar preg av mye støy og uro i en spent og ivrig gjeng førsteklasinger.

Andrea fortalte videre at hun i dette møtet var opptatt av å være tydelig, og at hun gjorde dette gjennom blant annet et konkret språk uten for mange unødvendige ord. Å bruke tydelig og konkret språk er en måte å tilrettelegge for elever med ASF som har utfordringer knyttet til mentaliseringsevne (Nejati et al., 2021, s. 2). Det at hun snakker tydelig gjør at eleven med ASF ikke trenger å bruke energi på å tolke, og eventuelt opplever stress ved misforståelser, noe som gjør at Andreas fremgangsmåte er godt egnet i møtet med denne eleven.

### 4.2.3 Inkludering

I intervjuet med Sigrid beskrev hun at åpenhet rundt ASF og hvorfor elever med diagnosen er som de er, kan bidra til å etablere forståelse og aksept innad i klassen:

*«Jeg tenker åpenhet også til de man er sammen med, [...] at de rundt er klar over at den personen er sånn, og at man ikke bare lurere på hva det er for noe rart med han eller henne, [...] for noen av dem er jo veldig opptatt av enkelte ting og fokusert på det bare de selv har lyst til [...] og de kan jo tolke bokstavelig talt det man sier til dem.»*

Turid snakket om hvordan inkludering av elever med ASF i ordinær klasse og forvente at forståelse og aksept oppstår i klassen bringer med seg mulige utfordringer:

*«[...] om det er rett å blande dem sammen, det er også et godt spørsmål. [...] Kan man forvente at en tiendeklassing som har hatt nok med seg selv hele livet og som ikke [har ASF] skal gå inn og forstå at han er sånn og hun er slik. [...] Det er vel positivt også, både det å samle dem og det å ha dem i ordinær klasse, sånn vil jo resten av livet bli.»*

Hun mener med andre ord at det kan være mye å forvente av resten at klassen automatisk skal forstå, akseptere og ta hensyn til behovene og særtrekkene til en elev med ASF.

### Drøftende om inkludering

Inkluderingsprinsippet legger til rette for at alle elever skal kunne ha tilhørighet i et klassefelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Som følge av dette kan en drøfte hvorvidt det er hensiktsmessig at elever med ASF har tilhørighet i ordinær klasse, eller om de har det best i en spesialklasse eller -avdeling med personale som har spisskompetanse på og erfaring med ASF-diagnosen.

I løpet av skolealder er det mye som endrer seg, blant annet de sosiale reglene og forventningene som eksisterer til sosial interaksjon (Kaland, 2006, s. 237). Det er derfor ikke usannsynlig at Turid er inne på noe når hun snakket om at de har «nok med seg selv», ettersom de selv former og tilpasser seg etter endringene i de sosiale forventningene. Likevel er det målet at elevene skal lære seg å mestre skolehverdagen, og bli fungerende deltakere i samfunnet der alle, uavhengig av diagnoser, skal eksistere og samhandle sammen.

Sigridd trakk frem at hun mener åpenhet ovenfor medelevene kan føre til forståelse og aksept. Åpenhet kan være hensiktsmessig fordi elevene med ASF har utfordringer når det kommer til sosial kognisjon (Bauminger, 2002, s. 284) som vil gjøre at de skiller seg merkbart fra de andre i elevgruppen. Som tidligere vist er elever med ASF sårbare for utvikling av ensomhet, utagerende atferd og psykiske lidelser (Cresswell et al., 2019, s. 46; Eisenhower et al., 2015, s. 164). Et trygt læringsmiljø kan være en viktig forebygger for disse utfordringene (Miller-Lewis et al., 2014, s. 13). Medelevers forståelse og anerkjennelse vil kunne bidra til at eleven opplever læringsmiljøet som mer trygt enn dersom vedkommende blir møtt med manglende forståelse og aksept. Det er med andre ord grunn til å tro at gjennom å skape et trygt og forståelsesfullt læringsmiljø vil en forebygge at eleven faller utenfor og opplever stor grad av ensomhet. Det å snakke sammen i klassen om hvilke behov eleven med ASF kan ha i sosiale interaksjoner kan bidra til at medelevene har økt forståelse for og innsikt i hvordan de bør samhandle med denne eleven for å forebygge misforståelser og frustrasjon.

En problemstilling som oppstår dersom man anser det som nødvendig at lærere skal inneha kompetanse om ASF for å kunne inngå i positive relasjoner med denne elevgruppen, er om dette da ikke bør være et krav ved alle ulike diagnoser og tilstander. Burde lærere da også ha tilspisset kompetanse om dysleksi, Downs syndrom, skolevegring, spiseforstyrrelser, og alle andre mulige diagnoser, tilstander og andre merkelapper en kan finne i en elevgruppe? Dette fostrer opp et videre spørsmål om hvorvidt det vil være nødvendig at lærere har den samme kunnskapen om ASF som kan fås gjennom en spesialpedagogisk fordypning. Trenger lærerne å ha full innsikt i hva en slik diagnose kan innebære? Er det ikke tilstrekkelig å ha god relasjonskompetanse, og at man gjennom å bli kjent med eleven lærer seg metoder for å tilrettelegge og sørge for at eleven opplever et godt psykososialt læringsmiljø? Dette er spørsmål som ikke lar seg besvare i denne studien ettersom alle informantene hadde kunnskap om ASF-diagnosen, men som kan være interessant å se på i fremtidig forskning om temaet.

#### **4.2.4 Opplever informantene relasjonsarbeid med elever med ASF som utfordrende?**

Når vi snakket om utfordringer fokuserte Sigridd på at å etablere tillit kan være en utfordring:

*«Det å få tillit. Kanskje noen bruker lang tid. Kanskje du ikke når innpå dem, at det blir litt avstand.»*

Andrea kom med følgende svar:

*«Jeg synes ikke at det har vært utfordrende, jeg synes det har vært bare spennende å få lært å kjenne [eleven] på en måte. [...] Men til tider har det jo vært utfordrende for man kan jo føle at nå er det bra også plutselig så føler jeg at vi går tilbake noen steg [...] uten at man vet hva man har gjort feil. [...] Med disse barna så kan jo jeg føle at vi har en god relasjon, men jeg aner jo ikke om [eleven] mener det. [...] [Eleven] uttrykker jo ikke det på noen som helst måte [...] så det er veldig vanskelig å vite hva som gjør at vi får en god relasjon. [...] Det er litt vanskelig å tolke [eleven] noen ganger. Så jo, det er kanskje utfordrende likevel. [...] Med denne eleven så føler jeg at jeg må gi ekstremt mye av meg selv. [...] Jeg må jobbe mye mer for å virkelig føle at vi har en relasjon. [...] Man jobber mye mer, også får man ikke alltid så veldig mye igjen.»*

Dina fokuserte i større grad på at utagerende atferd kan være en utfordring i møtet med denne elevgruppen:

*«Det kan jo oppstå atferd [...] som kommer som lyn fra klar himmel, men det gjør jo egentlig ikke det inni hodet til den eleven. [...] Men det kommer jo overraskende på deg. Ingen [med ASF] er jo like, alle har ulike triggere. [...] Det er jo utfordrende på en positiv måte.»*

Flertallet av informantene i denne studien ga med andre ord uttrykk for å oppleve relasjonsarbeid med elever med ASF som utfordrende. Turid svarte derimot umiddelbart nei på dette spørsmålet. Da hun ble stilt oppfølgingsspørsmål for å trekke frem utdypende refleksjoner svarte hun:

*«Jeg liker det fordi jeg er så opptatt av struktur selv.»*

### **Drøftende om utfordringer knyttet til relasjonsarbeid med elever med ASF**

Sigrid trakk frem at det kan oppleves utfordrende å få tillit til disse elevene. Fallmyr beskriver tillit når han snakker om viktige elementer i relasjonsetableringsfasen (Fallmyr, 2020, s. 42), noe som indikerer at tillit er et grunnleggende element ved relasjonen. En årsak til at tillit er det eneste konkrete eksempelet Sigrid nevner om hva som kan være utfordrende

kan dermed være at noe grunnleggende viktig for det videre relasjonsarbeidet mangler, og at det stagnerer dersom tilliten ikke etableres.

Dina trakk frem at utagerende atferd som kommer brått på er en faktor som kan gjøre det utfordrende å jobbe med elever med ASF. Utagering er en sterk prediktor for kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Brown & McIntosh, 2012, s. 84; Hamre & Pianta, 2001, s. 635; Robertson et al., 2003, s. 127), og det er derfor ikke overraskende at dette momentet kommer frem i denne studien. Relasjonsarbeid er en prosess som tar tid, og kartlegging av eleven kommer i første fase (Fallmyr, 2020, s. 42). Å se etter mønstre i elevens atferd og kunne kartlegge eventuelle triggere skjer dermed tidlig, noe som kan forklare at det oppleves som utfordrende når man ikke forstår hva som er årsaken til elevenes utagering. Det er med andre ord rimelig å kunne anta at dette er noe som vil bli gradvis mindre utfordrende etter hvert som en blir kjent med eleven og klarer å forebygge at utageringen forekommer. Dette understreker viktigheten av å jobbe for gode relasjoner, selv om det kan være utfordrende, slik at de utfordringene som forekommer minker i antall eller påvirkningskraft med tiden.

Andrea startet sin besvarelse på spørsmålet med å si at det ikke har vært utfordrende, men interessant. Andrea hadde ingen opplæring om ASF utenom kursing i forbindelse med den ene eleven hun hadde, noe som kan forklare hvorfor hun umiddelbart beskriver det som mer spennende enn utfordrende. Hun fikk bryne seg på en ny og utfordrende arbeidshverdag, og hadde bratt læringskurve ettersom hun ikke i forkant av dette hadde noen erfaring med elever med ASF. Hun uttrykker i løpet av intervjuet å ha opplevd at hun fikk en god relasjon med denne eleven, noe som trolig styrker en positiv opplevelse av relasjonsarbeidet, til tross for at det var noen utfordringer underveis.

Når hun utdyper tanken videre kommer det likevel frem at det kan oppstå utfordringer rundt kommunikasjonen med denne eleven som gjør at hun konkluderer med at hun synes det kan være utfordrende likevel. Hun sto ved at det fremdeles er spennende, selv etter å ha reflektert seg frem til at hun kunne oppleve det som veldig utfordrende i perioder. Dette indikerer at det at noe er utfordrende ikke er et utelukkende negativt ladet begrep. Heller ikke Dina ser ut til å mene at «utfordrende» nødvendigvis er utelukkende negativt, ettersom hun avslutter sin besvarelse med å si rett ut at «det er utfordrende på en positiv måte».

Det er interessant at alle informantene utenom én ga uttrykk for å oppleve relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF som utfordrende. Turid var den av informantene med lengst og mest omfattende erfaring med denne elevgruppen. Hun jobbet på et tilrettelagt

opplæringstilbud for elever som av ulike årsaker ikke mestrer å være i ordinær klasse, som dermed vil være et attraktivt tilbud for elever med ASF med sosiale utfordringer. En forklaring på at hun ikke ga uttrykk for å oppleve det som utfordrende kan være at hennes brede kunnskapsgrunnlag fra vernepleierutdanning. Kombinert med flere møter med ulike elever med ASF opp igjennom, kan det ha ført til at hun kjenner seg svært trygg i møtet med denne elevgruppen. En annen mulig forklaring er at fordi hun er en person som er opptatt av struktur har oppsøkt dette yrket og denne elevgruppen. At struktur kommer naturlig for henne vil også sannsynligvis også være en stor fordel i arbeidet, da det at hun jobber mer eller mindre automatisk for å være strukturert og forutsigbar forebygger stress, utagerende atferd og andre utfordringer blant elevene.

#### **4.2.5 «Superlæreren» for elever med ASF – eller for hele elevgruppen?**

Sigrid snakket i sitt intervju om at det krever mye tilrettelegging å ha elever med ASF i sin elevgruppe, men at det ikke kun gjelder for eleven med ASF-diagnose:

*«Men jeg gjør jo det med mange andre og for det er jo mange som også ikke er så flinke til å ta imot beskjed eller å få med seg ting eller som trenger den lille oppfølginga. [...] Det er jo litt forskjellig med [typisk utviklede elever] også.»*

Også Turid kom innpå det at mye av tilretteleggingen som gjøres for elever med ASF er noe som vil være gunstig også for elever uten ASF-diagnoser:

*«Struktur og rutiner er jo noe vi er mange som vet å sette pris på.»*

I sin artikkel presenterer Kure (2017) en beskrivelse av det som vil være «superlæreren» for elever med ASF (Kure, 2017, s. 66). Elementene som trekkes frem i Kures beskrivelse kommer også frem av informantenes utsagn i denne studien, noe som indikerer at informantene i denne studien jobber mot å være en slik «superlærer» i møtet med denne elevgruppen. En kan stille spørsmål ved hvorvidt ikke denne «superlæreren» vil være like positiv, og nødvendig, for hele klassen, uavhengig av diagnoser. Som nevnt i 4.2.3 nevnte både Turid og Sigrid i sine intervjuer at den forutsigbare og strukturerte læreren som elevene med ASF har behov for, også vil være til nytte for andre i elevgruppen.

Turid og Sigrid poengterte i sine intervjuer at den forutsigbare og strukturerte læreren som elevene med ASF har behov for, også vil være til nytte for andre i elevgruppen. Noen elever har behov for struktur og forutsigbarhet uten at det er noen diagnoser i bildet, enten fordi de

opplever manglende struktur som stressende eller fordi de selv ikke klarer å strukturere eller ha kontroll over egen skolehverdag. En kan her trekke linje til Fallmyrs egenskaper for å skape positive relasjoner, der *struktur og krav* ses på som en nødvendig grunnmur for godt relasjonsarbeid (Fallmyr, 2020, s. 44). Fallmyr tar utgangspunkt i relasjonsbygging generelt, og ikke med utgangspunkt i møtet med elever med ASF eller andre særskilte behov. Turid og Sigrid trekker dermed frem et viktig poeng, og det bør kunne forventes at enhver lærer legger opp til tydelig kommunikasjon og en god og tydelig struktur av skolehverdagen.

Også de andre egenskapene som trekkes frem av Kure (2017, s. 66), som det å være forståelsesfull, faglig sterk og å ha god relasjonskompetanse er noe som forventes av enhver lærer, og ikke kun lærere med spesialpedagogisk kompetanse i møtet med elever med ASF. Struktur, tydelighet, emosjonsbeherskelse og relasjonskompetanse er med andre ord ikke egenskaper som kun skal være synlige hos lærere som har elever med ASF, men noe som i stor grad bør være til stede hos *alle* lærere, uavhengig av de eventuelle diagnosene som eksisterer i en elevgruppe.



## 5. Konklusjon og avsluttende kommentarer

Denne studien har utforsket læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju med fire informanter ansatt i kontaktlærerstillinger, og funn fra disse ble brukt til å besvare problemstillingen *hva kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse?* Hvordan informantene i denne studien jobbet for å etablere og vedlikeholde en god lærer-elev-relasjon vil oppsummeres i det følgende, i tillegg til hvilke faktorer informantene trakk frem som kan påvirke dette relasjonsarbeidet.

Informantene i denne studien jobbet for å skape en forutsigbar skolehverdag for elevene med ASF gjennom tydelig og konkret språkbruk, detaljrike planer og god struktur. Informantene vektla viktigheten av å anerkjenne elevene med ASF, noe de jobbet for gjennom å skaffe seg kunnskap om og bli kjent med eleven, deres behov og deres særinteresser. Gjennom å ta hensyn til, og eventuelt implementere elevenes særinteresser i skolehverdagen, jobbet informantene for å motivere og engasjere elevene.

Det kom frem at utagerende atferd og vansker med å tolke elevenes ansiktsuttrykk og sinnstilstand kunne oppleves utfordrende for relasjonsarbeidet med elever med ASF, noe som igjen påvirker kvaliteten på relasjonen. I tillegg kunne det være vanskelig å oppnå tillit hos elevene med ASF, og dersom det tar tid kan også dette være en utfordring for det videre relasjonsarbeidet. Det ble funnet en enighet blant informantene at det å være tydelig og konkret spilte en viktig rolle i arbeidet med elever med ASF, og at denne elevgruppen kunne oppleve mangel på disse elementene som svært stressende. Det at informantene opplevde relasjonsarbeidet som utfordrende betyr ikke at det er utelukkende negativt, og to av informantene trakk frem at det var spennende og positivt utfordrende.

De elementene som kommer fram av intervjuene i denne studien, som anerkjennelse, tilrettelegging, struktur og forutsigbarhet, viser seg å være elementer som anses som viktige for relasjonsarbeid med alle elever, uavhengig av diagnoser. Selv om lærerne uten fordypning eller spesifikk erfaring ikke kan forventes å ha grunnleggende kompetanse om ASF, forventes det at de har god relasjonskompetanse. God relasjonskompetanse trenger likevel ikke bety at en ikke møter utfordringer i møtet med enkelte elevgrupper, og støtte og veiledning fra spesialpedagogisk sektor vil derfor være hensiktsmessig for å skreddersy arbeidet til møtet med elever med ASF.

## **5.1 Begrensinger ved studien**

Oppgaven tar for seg et bredt tema, og det vil derfor ikke være mulighet til å trekke frem og drøfte alle elementer som bidrar til å besvare problemstilling. Dette resulterer i at enkelte relevante elementer ikke vil komme tydelig frem av denne oppgaven, da noe har måttet velges bort for å ikke overskride formelle krav om lengde.

Å forstå kompleksiteten i hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker elevenes psykiske helse og skoleopplevelser krever at man ser på både lærere og elevers erfaringer og refleksjoner. At denne studiens informanter kun har vært lærere blir dermed en begrensning. For å jobbe rundt dette har det i teoridelen blitt hentet fram litteratur som løfter frem erfaringer blant elever med ASF, slik at studiens funn kan drøftes ut fra det tidligere studier har funnet om deres perspektiver.

Ettersom denne studien består av et utvalg deltakere som selv har meldt seg, er det hensiktsmessig å reflektere rundt hvorvidt dette vil resultere i et representativt utvalg. Det er sannsynlig at deltakerne som har meldt seg har en underliggende interesse av det som undersøkes. Funnene vil derfor ikke representere den gjennomsnittlige lærer, men lærere som allerede er opptatt av ASF og/eller relasjonsarbeid, og som muligens derfor har mer kunnskap på området enn den gjennomsnittlige lærer. Datainnsamlingen foregikk i en periode med nedstengninger i samfunnet, der lærere allerede hadde mye å gjøre og opplevde store mengder stress. Dette kan være en mulig forklaring på lite respons på forespørsler om deltakere til studien, noe som igjen leder til at de som faktisk meldte seg allerede har en interesse og engasjement for tematikken studien utforsker.

## **5.2 Implikasjoner for videre forskning**

For fremtidige studier på temaet vil det være hensiktsmessig å benytte seg av flere forskningsmetoder, for eksempel å kombinere intervju og observasjon. Slik vil en kunne gå dypere inn på både de elementene informantene selv trekker frem, og hva forskeren observerer som informanten selv kanskje ikke er klar over, eller anser som viktig å få frem. Det vil også være hensiktsmessig med den studie som går over en lengre tidsperiode, og har et større antall informanter enn det var kapasitet til i denne studien, gjerne både lærere og elever for å få best mulig kunnskap om alle relevante elementer for å besvare en slik problemstilling. Det vil være interessant for fremtidig forskning å få mer tydelig frem

hvordan relasjonsarbeidet i møtet med elever med ASF skiller seg fra resten av elevgruppen i læreres praksis – om det i det hele tatt er signifikante forskjeller.

## Kildeliste

- Ansari, A., Hofkens, R. L. & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2003). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., Reed, F. D. D. & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 324-333. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research* (1. utg.). SAGE.
- Brown, J. A. & McIntosh, K. (2012). Training, Inclusion, and Behaviour: Effect on Student-Teacher and Student-SEA Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality Education International*, 22(2), 77-88. <https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7699>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2018). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Christensen, H. & Thorsen, K. E. (2016). *Jeg skal bli lærer! Utvikling av profesjonskompetanse*. Universitetsforlaget.

- Cresswell, L., Hinch, R. & Cage, E. (2019). The experiences of peer relationships amongst autistic adolescents: A systematic review of qualitative evidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 61, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.003>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Direktoratet for e-helse. (2022, 16. mars 2022). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)* [20.]. Hentet 20. april 2022 fra
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eisenhower, A., Blacher, J. & Bush, H. H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.007>
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2. utgave. utg.). Cambridge University Press.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=lov%20om%20lærerutdanning>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Haug, P. (2018). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autimespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N. (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt "annerledes", vansker med å etablere og opprettholde vennsksrelasjoner til typisk ungdom? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 230-242.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kure, B. E. (2017). Aspergers syndrom og skoleerfaringer. *Spesialpedagogikk*, (6), 59-72.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(3), 354-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ijop.12112>
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole*, 29(1), 20-25.
- Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2019). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A. & Turek, J. J. (2017). Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher-Student Relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0020.V46-2>
- Maxwell, J. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214-253). <https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G. & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2, 27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>
- Murphy, O., Healy, O. & Leader, G. (2009). Risk factors of challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 474-482. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.008>
- Nejati, V., Moradkhani, L., Suggate, S. & Jansen, P. (2021). The impact of visual-spatial abilities on theory of mind in children and adolescents with autism spectrum disorder.

- Research in Developmental Disabilities*, 114, 103960.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103960>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008).  
*Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. D. C. f. Utdanningsforskning.
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/91c0032472934440af6fd496cf12301d/nou/pdfs/nou202020200001000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OsloMet. (2020). *Kom i gang med lydopptak*. OsloMet. Hentet 3. januar 2022 fra <https://student.oslomet.no/kom-i-gang-med-lydopptak>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Roberts, J. & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Spurkland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Verdens Helseorganisasjon. (2016). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (10. utg.). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Verdens Helseorganisasjon. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11. utg.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

White, S., Hill, E., Happé, F. & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117.



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet «*Lærer-elev-relasjonen i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som tar for seg relasjonsarbeid i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse (ASF). I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Forskningsprosjektet er utgangspunktet for masteroppgave i spesialpedagogikk, og avslutningen på grunnskolelærerutdanningen. Oppgaven har som formål å øke kunnskap om hvilken rolle lærer-elev-relasjonen spiller for elever med ASF.

Prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen *hva kjennetegner læreres relasjonsarbeid i møtet med elever med ASF?*

I tillegg vil oppgaven se på følgende underspørsmål:

- Hvordan går lærere frem for å etablere og vedlikeholde en god relasjon til elever med ASF?
- Hvilke faktorer kan ha påvirkning på relasjonsarbeidet med elever med ASF?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Amanda Elvebakk ved OsloMet og veileder Gøril Moljord er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masteroppgaven tar for seg store mengder teori på områdene *autismespekterforstyrrelser* og *relasjonsbygging*, som skal drøftes i lys av pedagogers erfaringer. Jeg er derfor på utkikk etter pedagoger som har erfaring med arbeid med barn og unge med ASF som ønsker å stille til intervju.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju. Det vil settes av 45 minutter. Intervjuet vil ta for seg spørsmål om din yrkesmessige bakgrunn (utdanning, stillingstittel, hvor lenge du har jobbet som lærer og på hvilke klassetrinn), din erfaring med ASF og elever med diagnosen, og hvordan du arbeider med relasjonsbygging med disse elevene.

Intervjuet vil tas opp for å enkelt kunne transkriberes og analyseres i etterkant. Under transkripsjon vil alle personopplysninger anonymiseres. Når intervjuet er transkribert, vil lydopptaket slettes.

### Det er frivillig å delta

Du kan når som helst trekke samtykket uten å måtte oppgi årsak til dette. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg dersom du velger å ikke delta eller å trekke deg i ettertid.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun behandle opplysninger om deg til formålene som har kommet frem i dette skrivet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med gjeldende personvernregelverk. De eneste med tilgang til dokumentasjonen er masterstudent Amanda Elvebakk og hennes veileder Gøril Moljord. Navn og kontaktopplysninger vil bli endret til koder, og lagret atskilt fra alle øvrige data. Alle data bevares innelåst og/eller kryptert. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode, som lagres på en egen navneliste atskilt fra øvrige data. I den ferdige oppgaven vil all informasjon om deg være anonymisert, og dine personopplysninger vil ikke kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene vil anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Dette vil etter planen skje våren 2022. All datamateriell vil da slettes. I den publiserte oppgaven vil alle data være anonymisert slik at verken enkeltpersoner eller skolen vil kunne identifiseres.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg, og  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent Amanda Elvebakk

E-post: [s325142@oslomet.no](mailto:s325142@oslomet.no)

Telefon: 95409250

Veileder Gøril Moljord

E-post: [gorilmol@oslomet.no](mailto:gorilmol@oslomet.no)

Telefon: 67235385

Personvernombud Ingrid S. Jacobsen

E-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Telefon: 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent Amanda Elvebakk

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærer-elev-relasjonen i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

Sted og dato

Navn

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Underspørsmål
<b>Innledende samtale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentere meg selv</li> <li>- Takke for deltakelse</li> <li>- Gjennomgang av tematikk og hensikt for oppgaven</li> <li>- <b>Minne om at informant har taushetsplikt</b>, og at denne gjelder også under dette intervjuet, så ingen identifiserbar informasjon må komme frem</li> <li>- <b>Har du noen spørsmål før vi begynner?</b></li> </ul>	
<b>Bakgrunn og grunnleggende informasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan er nåværende arbeidssituasjon?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er du kontaktlærer eller faglærer?</li> <li>- Hvilket klassetrinn jobber du på – barnetrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn?</li> <li>- Hvilken utdanning har du i bunn?</li> <li>- Hvor mange år har du jobbet som lærer?</li> </ul>
<b>Bakgrunn og grunnleggende informasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du tidligere hatt elever med ASF-diagnose i din elevgruppe?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor mange, en eller flere?</li> <li>- Hvor lenge fulgte du disse elevene?</li> <li>- Var du kontaktlærer, faglærer, eller hadde en annen stilling?</li> </ul>
<b>Kunnskap om ASF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Din utdanning [...], inneholdt den opplæring/kunnskap om ASF eller lignende diagnoser?</li> </ul>	
<b>Kunnskap om ASF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du fått kursing, (videre)utdanning eller på andre måter kunnskap om ASF gjennom din arbeidsgiver da du fikk elev(er) med ASF i din gruppe?</li> </ul>	
<b>Kunnskap om ASF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis du skulle velge tre aspekter ved ASF du anser som grunnleggende viktig å kunne i møtet med disse elevene, hvilke ville det vært?</li> </ul>	
<b>Relasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva legger du i begrepet <i>relasjon</i>?</li> </ul>	
<b>Relasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke egenskaper tenker du er viktige i arbeidet med å danne gode relasjoner?</li> </ul>	

<b>Erfaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ditt første møte med eleven(e) med ASF: er det noe du bevisst gjør?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En bestemt måte å snakke, ordlegge deg på?</li> <li>- Er du mer bevisst på egen atferd enn du er i møtet med andre elever?</li> <li>- «Oppsummert»: <i>gjør du noe annerledes enn du gjør i møtet med resten av elevgruppen?</i></li> </ul>
<b>Erfaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan forholder du deg til eleven(e) i skolehverdagen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjør du noen grep i timer/undervisning med eleven(e) som du ikke gjør med de andre elevene?</li> <li>- Gir du eleven(e) egne beskjeder og instruksjoner i timene, eller får de alle beskjeder i fellesskap?</li> <li>- Vil du si at du forsøker å utfordre eleven(e), skjerme dem fra triggere, eller har du en annen tilnærming?</li> </ul>
<b>Erfaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplever du noen utfordringer i møtet med eleven(e) med ASF som påvirker relasjonen mellom dere?</li> </ul>	
<b>Erfaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplever du generelt møtet og relasjonen mellom deg og eleven(e) med ASF som utfordrende?</li> </ul>	
<b>Erfaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avsluttende: synes du selv at relasjonsarbeidet er annerledes med elever med ASF enn det er med «typisk utviklede» elever?</li> </ul>	
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Runde av intervjuet – oppsummere hovedpoengene informant har kommet med</li> <li>- Hvordan opplevde du intervjuet?</li> <li>- Føler du at du har fått sagt alt du ønsker?</li> <li>- Er det noe du ikke har blitt spurt om som du har lyst å si?</li> <li>- Takke igjen for deltakelse</li> </ul>	

## Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28/03/2022, 10:10



### Vurdering

#### Referansenummer

575416

#### Prosjekttittel

Lærer-elev-relasjonen i møtet med elever med autismespekterforstyrrelse

#### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gøril Moljord, gorilmol@oslomet.no, tlf: 67235385

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Amanda Elvebakk, amanda.elvebakk@gmail.com, tlf: 95409250

#### Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.05.2022

#### Vurdering (1)

---

##### 10.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!