



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE



Barn med autisme i skolen-
en kvalitativ studie av lærer-elevrelasjonens betydning for
psykisk helse

Hanne Svendsen master i spesialpedagogikk

Høst 2013



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

...høst.semesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Hanne Svendsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Janne Støen

Tittel på masteroppgaven: Barn med autisme i skolen- en kvalitativ studie av lærer-elevrelasjonens betydning for psykisk helse

Engelsk tittel: Children with Autism in school- a qualitative study on the teacher-student relationship's impact on mental health

Emneord:
Autismespekterforstyrrelser
Autoritativ klasseledelse
Lærer-elevrelasjon
Psykisk helse

Sidetall: ...73.....
+ vedlegg/annet: ...89...

Stavanger, ...07/11-2013.
dato/år

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	1
Forord	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning	5
2.0 Autismespekterforstyrrelser	7
2.1 Hva er autismespekterforstyrrelser	7
2.1.1 Årsak og opphav	8
2.1.2 Sosiale vansker	9
2.1.3 Språklige vansker	11
2.1.4 Non-sosiale vansker	12
2.1.5 Strategier for å kompensere for vanskene	15
2.2 Autismespekterforstyrrelser og tilleggsvansker	17
2.2.1 Angst, depresjon og ASF	17
2.3 Oppsummering	19
3.0 Lærer-elevrelasjonen	20
3.1 Autoritativ klasselederstil	20
3.1.1 Læreren som klassens faglig leder	21
3.1.2 Læreren som klassens sosiale leder	22
3.2 Relasjonskompetanse	23
3.2.1 Relasjonskompetanse i skolen	24
3.3 Lærer-elevrelasjoner og Teacher's belief	26
3.3.1 Kategorier og merkelapper	27
3.3.2 Lærer-elevrelasjon som beskyttelses eller risikofaktor	29
3.3.3 Læreren og eleven med ASF	30
3.4 Oppsummering	34
4.0 Metode	35
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	35
4.2 Forskerrollen	36
4.2.1 Etske betraktninger	38
4.4 Utvalg og kriterier for utvalg	39

4.5 Intervju.....	42
4.6 Analyseprosessen.....	42
5.0 Presentasjon av resultater	44
5.1 Introduksjon til presentasjon av intervjuene.....	44
5.1.1 «Det tror jeg er det viktige. Det å orke å forstå ham, orke og gidde å høre».....	45
5.1.2 «Men skolen har vist interesse og vist en fantastisk vilje for å få det til»	46
5.1.3 «og der fikk han male. Han lagde store freskomalerier på loftet...».....	48
5.1.4 «Det gikk stort sett på at han skulle brenne skolen for å slippe å gå på den...»	50
5.1.5 «skoleassistenten betydde mye, det var hun som var tryggheten»	53
5.2 Presentasjon av studiens resultater	54
5.2.1 Lærer-elevrelasjonen	55
5.2.2 Samarbeid mellom skole og hjem	56
5.2.3 Tilrettelegging av skolehverdagen	58
5.3 Oppsummering	59
6.0 Diskusjon.....	60
6.1 Innledning til diskusjon av resultatene	60
6.1.1 Lærer-elev-relasjon og trivsel.....	61
6.1.2 Tilrettelegging og trivsel	64
6.1.3 Skole-hjem-samarbeid og trivsel.....	66
6.1.4 Skoletrivsel og psykisk helse.....	68
6.2 Konklusjon.....	70
6.3 Metodiske betraktninger	72
6.4 Forslag til videre forskning.....	74
7.0 Avslutning	74
8.0 Vedlegg.....	81

Forord

En lang og slitsom periode er i ferd med å gå mot slutten. Barn med autismespekterdiagnoser og deres rett til en positiv og tilrettelagt skolegang har vært en inspirasjonskilde og en kilde til et sterkt engasjement for meg i mange år. Det har vært en utrolig interessant periode, og jeg gleder meg til å utforske feltet i praksis.

Jeg har mange å takke for at jeg nå har nådd målet. Jeg vil først, fremst og aller viktigst takke min bror for å være den opprinnelige kilden til mitt engasjement. De opplevelsene du har hatt fordi du er spesiell, sjelden og spennende, har vært retningsgivende for mitt liv og de valgene jeg har tatt. Du har lært meg så vanvittig mye, og for det vil jeg alltid være takknemlig.

Tusen takk til min mor, den tøffeste dama på jord! Tusen takk for støtten jeg alltid får, og for at du er den beste diskusjonspartneren som finnes. Du er den beste!

Jeg må rette en stor takk til min veileder, Janne Støen, for å geleide meg og veilede meg i en jungel av mer eller mindre god teori. Jeg setter umåtelig stor pris på at du har stilt opp og svart på alle mine spørsmål til tross for at vi holder til i to forskjellige deler av landet. Jeg vil også sende et bukk i retning av Anja Rønnevik som stilte velvillig opp som korrekturleser til tross for en hektisk hverdag.

Til alle mine forskningsdeltagere; tusen takk! Det hadde definitivt ikke blitt en oppgave uten at jeg fikk komme på besøk i deres liv. Tusen takk for at dere delte deres oppturer og nedturer med meg. Det betyr så utrolig mye.

Sist men ikke mindre viktig av den grunn, takk til familien min som har holdt ut med meg de siste seks månedene. Takk til samboeren min som aksepterte den trøtte og mutte kjæresten han til tider har hatt, og til datteren min som alltid møtte meg med et gledeshyl i døra uansett hvor sur og sliten jeg var. Jeg elsker dere begge to!

Jeg håper at du som leser finner oppgaven like spennende å lese som jeg syntes det var å skrive den!

Hanne Svendsen

Stavanger, november 2013

Sammendrag

Formål med oppgaven

Forskning har vist at mennesker med autismspekterforstyrrelser ofte også har tilleggsvansker som angst og depresjon. Frem til nå har det vært et fokus på faktorer hos personen som kan fungere som beskyttelses- eller risikofaktorer for utvikling av denne typen tilleggsvansker. Jeg ønsker å flytte fokuset fra faktorer ved personen til faktorer ved omgivelsene. For barn er skole en av de viktigste arenaene i deres liv, der læreren spiller en sentral rolle. Det har blitt forsket mye på den autoritative klasselederstilen som den stilen som på best måte fremmer læring. Denne lederstilen er preget av både høy grad av kontroll og en høy grad av relasjon til elevene, og studier har vist at en god og trygg lærer-elevrelasjon har stor betydning for elevenes faglige prestasjoner og trivsel i skolen. I denne masteroppgaven har jeg konsentrert meg om hvorvidt man kan se på lærer-elevrelasjonen som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av tilleggsvansker som angst og depresjon hos elever med autismspekterforstyrrelser. Mine forskerspørsmål er som følgende:

Har lærer-elevrelasjonen en betydning for psykisk helse hos barn med autismspekterforstyrrelser? Kan lærer-elevrelasjonen fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av psykiske vansker hos denne elevgruppen?

Metode

Dette er en kvalitativ studie der det ble foretatt semistrukturerte intervjuer med fire foreldrepar som alle hadde barn med en diagnose innen autismspekteret. Det ble utarbeidet en intervjuguide med fokus på barnets skoledag og hvordan foreldrene opplevde at denne fungerte for deres barn. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av Nvivo og det ble foretatt en analyse av fenomenologisk art. Resultatene viste at det var hovedsakelig tre faktorer som så ut til å ha en betydning for elevenes skoletrivsel, nemlig lærer-elevrelasjon, skole-hjem-samarbeid og tilrettelegging av fag og hverdag. Med støtte fra andre studier ble det diskutert hvorvidt trivsel har en betydning for mental helse. Resultatene viser tendenser som tilsier at lærer-elevrelasjonen kan fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av psykiske vansker som angst og depresjon.

1.0 Innledning

Autismespekterforstyrrelser er en samlebetegnelse for nevrologiske utviklingsforstyrrelser som ofte fører med seg gjennomgripende vansker for personen det gjelder. Vanskene blir kategorisert innen sosiale, nonsosiale og kommunikative vansker. Man ser ofte at personer med en autismespekterforstyrrelse har vansker med å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, de er rigide i sitt handlingsmønster og avhengig av rutiner og forutsigbarhet i hverdagen. Man ser også kommunikative vansker preget av manglende forståelse av normer og regler innen samspill og samtale, og vansker med å oppfatte språklige virkemidler som metaforer og ironi. Forskning innen autismefeltet har avdekket at en autismediagnose «sjelden kommer alene». Det er ikke uvanlig at personer som får en autismediagnose har blitt henvist til utredning for AD/HD, tvangslidelser, depresjon, angst eller Tourettes syndrom. Det har vært et stort fokus på tilleggsvansker som angstlidelser og depresjoner, og det har vist seg at det er høy komorbiditet mellom disse og autismespekterforstyrrelser. Resultater fra disse studiene har vist at alder, IQ og alvorlighetsgrad av autismediagnosen er risikofaktorer for utvikling av angst og depresjon. Disse resultatene knyttes til at barnet ved høyere alder, høyere IQ og lavere alvorlighetsgrad har en opplevelse av at utfordringene som følger diagnosen hemmer dem, og at de innser at de har vansker på grunn av noe med dem selv. Det er ikke resten av verden som det er noe feil med.

Det har tradisjonelt vært et fokus på faktorer ved personen som kan fungere som beskyttelses- eller risikofaktorer, mens mulige faktorer i omgivelsene har blitt oversett. Det er en voksende andel barn som får en diagnose innen autismespekteret, og det er likeledes et behov for mer kunnskap om denne diagnosen i skolen. Jeg ønsker å flytte fokuset på beskyttelses- og risikofaktorer for utvikling av angst og depresjon fra barnet til omgivelsene, i denne sammenheng nærmere bestemt skolen og læreren. Formålet med oppgaven er å gi en økt bevissthet om hvordan man som lærer på best mulig måte kan ivareta de behovene en elev med autismespekterforstyrrelser har, og hvilken betydning dette har for elevens psykiske helse. Mine forskerspørsmål er som følgende:

Har lærer-elevrelasjonen en betydning for psykiske helse hos barn med ASF? Kan lærer-elevrelasjonen fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av psykiske vansker hos denne elevgruppen?

I første omgang vil jeg gi en grundig redegjørelse for hva autismespekterforstyrrelser innebærer. Jeg vil ta for meg hver enkelt av de ulike kategoriene for vansker man møter i denne diagnosen, samt si noe om angst og depresjon i sammenheng med forstyrrelsen. Deretter vil jeg gå i dybden på den autoritative klasselederstilen. Fordi mine forskerspørsmål tar utgangspunkt i det relasjonelle momentet av denne ledelsesstilen, vil jeg hovedsakelig fokusere på lærer-elevrelasjonen og relasjonskompetanse. Jeg vil ta for meg pedagogiske kategorier og merkelapper. Til slutt i den teoretiske innrammingen og redegjørelsen vil jeg se på læreren i møte med elever med ASF.

I kapittel 4 vil jeg ta for meg metoden som er brukt i studien. Jeg har valgt å gjøre metodekapittelet på en noe utradisjonell måte, der redegjørelsen av kvalitativ forskningsmetode har måttet vike for mine betraktninger og refleksjoner gjennom forskningsprosessen. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsket en så åpen og gjennomsiktig prosess som mulig for å styrke studiens pålitelighet. Derfor vil du i dette kapittelet møte mine refleksjoner rundt forskerrollen og etiske betraktninger, samt en grundig gjennomgang av prosessene knyttet til utvelgelse av forskningsdeltakere, intervjuer og analyse.

Kapittel 5 har blitt viet til presentasjon av intervjuer og resultater av analyseprosessen. Jeg har valgt en todeling av kapittelet, der jeg i første omgang gir en grundig presentasjon av de ulike intervjuene og forskningsdeltakerne. Deretter presenterer jeg tre faktorer som har utpekt seg i analyseprosessen. Denne presentasjonen danner grunnlaget for neste kapittel, nemlig drøfting av resultatene. Her tar jeg for meg hver enkelt faktor og drøfter dens betydning for skoletrivsel, for å så diskutere hvorvidt trivsel i skolen har en betydning for psykisk helse. Deretter presenterer jeg en konklusjon. Jeg vil diskutere troverdighet og pålitelighet ved dette masterprosjektet før jeg kommer med forslag til eventuell videre forskning. Helt til slutt kommer jeg med noen avsluttende ord.

2.0 Autismespekterforstyrrelser

Studier har vist en høy komorbiditet mellom autismespekterforstyrrelser og tilleggsvansker som angst og depresjon. Blant risikofaktorene for utvikling av disse tilleggsvanskene finner vi forstyrrelsens alvorlighetsgrad og barnets alder. Man antar at årsaken til dette er at barn med høyt fungerende autismespekterforstyrrelser etterhvert får en opplevelse at det er de som er annerledes, ikke omgivelsene slik de har antatt i tidligere alder. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. For å kunne forstå hvorfor det er så høy komorbiditet mellom autismespekterforstyrrelser og angst og depresjon, kreves det en grundig redegjørelse for hva det innebærer å ha denne typen forstyrrelse. Jeg vil se på ulike teorier om årsak til at noen utvikler autismespekterforstyrrelser, hvilke områder som påvirkes av forstyrrelsen og hvilke konsekvenser dette har for mennesker med autismespekterforstyrrelser. Til slutt vil jeg se på komorbiditet med angst og depresjon. For enkelthets skyld vil jeg referere til autismespekterforstyrrelser som ASF. Det er mye som kjennetegner en autismespekterforstyrrelse som jeg ikke har tatt med i denne redegjørelsen. På grunn av naturlige begrensninger i oppgaven med hensyn til plass, så har jeg ikke mulighet til å skrive noe mer enn en generell innføring i de utfordringene og vanskene som møter barn med en autismespekterforstyrrelse.

2.1 Hva er autismespekterforstyrrelser

ASF er en nevrologisk utviklingsforstyrrelse som påvirker alle aspekter av en persons liv. Forstyrrelsen påvirker utviklingen av sosial kompetanse og fører til språklige vansker som for eksempel manglende evne til å lese kroppsspråk og vansker med å forstå språklige virkemidler som metaforer og ironi. Disse vanskeområdene vil jeg beskrive nærmere senere i oppgaven. I tillegg fører forstyrrelsen til såkalte non-sosiale vansker som for eksempel repeterende atferd, bestemte ritualer som må følges og over- eller undersensitivitet til visse sansestimuli. Selv om de vanskene en person med ASF ofte har er «sortert» i disse tre kategoriene, så flyter ofte utfordringene over hverandre og har en gjensidig påvirkning på hverandre. For eksempel har ofte personer med ASF en tendens til å vise liten fantasi i lek. Barnets lek har ofte et rutinemessig preg med begrenset representasjon av sosiale situasjoner. Barnet viser liten interesse i å delta i rollelek, og bruker heller tiden sin på å sette alle bilene i en bestemt rekkefølge. Dette forhindrer en av lekens viktigste funksjoner, nemlig å være en arena for utvikling av sosiale ferdigheter. Barnet går også glipp av den språklæringen som finner sted i den sosiale leken, noe som igjen påvirker barnets evne til å etablere gode

relasjoner. Til tross for at vanskene er kategorisert, er det med andre ord viktig å holde blikket på helheten, hvordan vanskene påvirker og styrker hverandre.

2.1.1 Årsak og opphav

Det er enighet om at ASF er en nevrologisk utviklingsforstyrrelse, men det er fremdeles uklart hva som er årsaken bak utviklingsforstyrrelsen. Det har blitt fremmet en rekke teorier knyttet til årsaken, noe Dietert tok for seg i sin review av mulige årsaker til ASF. (Dietert et. al, 2010).

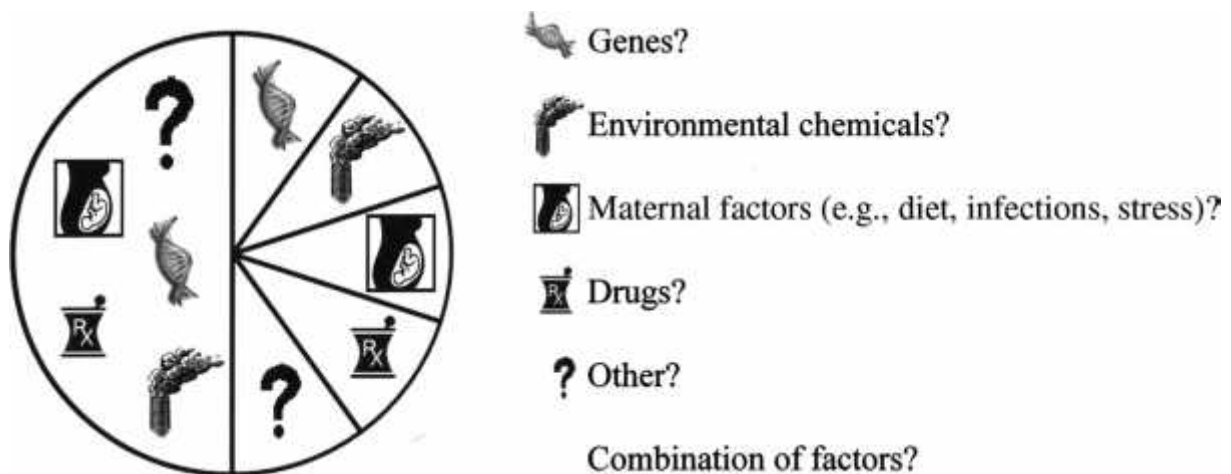


Fig. 1 (Dietert et. al, 2010) tar for seg de faktorene som forfatterne anser som mest sannsynlige risikofaktorer. Faktum er at man vet for lite om årsakene bak ASF til å sette pekepinne på en bestemt faktor.

Det ordinære vaksinasjonsprogrammet i USA ble i en periode stemplet som syndebukk, og da spesielt MMR vaksinen. Dette er fordi symptomer på ASF ofte viser seg etter at denne vaksinen har blitt gitt. Studier på temaet har i ettertid ikke funnet en signifikant sammenheng mellom MMR vaksinen og autisme (Mrozek-Budzyn et.al, 2010). Videre har man sett på for tidlig avnavling ved fødsel som en risikofaktor for å utvikle autisme. Teorien går ut på at det er større fare for jernmangel hos barn der navlestrengen ble kuttet kort tid etter fødsel enn hos barn der avnavlingen forekom etter tre minutt. Man mener at jernmangel gir stor risiko for blant annet utviklingsforstyrrelser, deriblant ASF (Andersson et. al, 2011). Den mest troverdige årsaksteorien er i følge Siegel (2003) at det er gener og genmutasjon som står bak forstyrrelsen i utviklingen som fører til ASF. Det er ikke snakk om et «autismegen» som sier at dersom man har dette genet er det skrevet i stein at man utvikler autisme. Det er mer snakk om gener som er sårbare for utviklingsforstyrrelser. I den forbindelse har man sett på en rekke

risikofaktorer som kan føre til en utviklingsforstyrrelse. Mat, medisiner og alkohol/narkotikabruk, samt mors alder og emosjonelle tilstand under svangerskapet har blitt sett på som mulige risikofaktorer for utviklingsforstyrrelser generelt og da også ASF. Det er med andre ord mange teorier ute og går om hvorfor noen har ASF. Det er ikke utenkelig at det er flere faktorer som spiller inn (Siegel, 2003).

2.1.2 Sosiale vansker

Et av hovedkjennetegnene for ASF er manglende sosial mestring. På grunn av blant annet svekket sosial kompetanse, nedsatt evne til å oppfatte og forstå sosiale normer og regler og manglende bevissthet for omgivelsene, har barnet vansker med å etablere og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende. Noen barn med ASF har gjentatte mislykkede forsøk på å danne relasjoner bak seg, mens andre rett og slett ikke viser interesse for sosial interaksjon med andre (Siegel, 2003). En kollega av meg har en sønn med ASF, og hun fortalte meg at hun gjentatte ganger gjennom hans oppvekst har forsøkt å få ham til å ta kontakt med sine jevnaldrende uten noe resultat. Til slutt sa han «mor, jeg vil veldig gjerne bli venner med dem, men jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre det». Dette illustrerer en del av kjernen i problemet. Barn med ASF mangler ofte en del av den kunnskapen og de ferdighetene som skal til for å lykkes sosialt. Mens det lenge har vært en oppfatning om at mennesker med ASF ikke trengte venner, så har forskning vist at dette ikke stemmer. Tvert imot har man funnet at denne gruppen ofte er svært ensomme (White og Roberson-Nay, 2009). I følge Bandura (2000) legger man lite ressurser i å forsøke å mestre noe når man tidligere har en lang historie med opplevelse av nederlag. I lys av dette er det ikke vanskelig å forstå hvorfor mennesker med ASF foretrekker å være alene.

Tony Attwood har i sin bok, «The Complete Guide to Asperger's syndrome» skrevet følgende sitat som en beskrivelse av de sosiale vanskene barn med ASF opplever. Jeg vil starte med dette sitatet før en dypere redegjørelse av nøyaktig hva de sosiale vanskene er og hva som er årsaken bak dem.

«The reader will be interested to know that I have discovered a means of removing all of the characteristics that define Asperger's Syndrome in any child or adult. This simple procedure does not require expensive and prolonged therapy, surgery or medication, and has already been secretly discovered by those who have Asperger's syndrome. The procedure is actually rather simple. If you are a parent, take your child with Asperger's syndrome to his or her

bedroom. Leave the child alone in the bedroom and close the door behind you as you walk out of the room. The signs of Asperger's syndrome in your son or daughter have now disappeared” (Attwood, 2007:55)

For å forstå hvorfor barn med ASF har sosiale vansker, må man også ha en forståelse for hva sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er. Sosial kompetanse er et sammensatt begrep som handler om det sett med kunnskaper og ferdigheter som gjør en person i stand til å delta i det sosiale fellesskapet. Utviklingen av den sosiale kompetansen starter i første omgang i relasjonen mellom barnet og dets foreldre. Barnet lærer hvordan mennesker interagerer med hverandre og hvordan man danner gode relasjoner til andre. Barnet lærer de sosiale ferdighetene som ligger til grunn for å kunne danne relasjoner og det lærer prososial atferd. Denne kunnskapen tar barnet i bruk når det blir eldre, og man anser barn som fungerer godt i grupper med jevnaldrende som sosialt kompetente (Drugli, 2008). Allerede fra spedbarnsalder er barnet en aktiv sosial aktør. Barn er bevisst på og interessert i hva som skjer i miljøet rundt dem. På den måten får de viktige erfaringer knyttet til samspill mellom mennesker, hvordan de interagerer og hvorfor de handler som de gjør. Denne bevisstheten for og interessen i omgivelsene er i mindre grad til stede hos barn med ASF. Dette viser seg ofte i leken. Lek er en viktig kilde for læring, og spiller en stor rolle i utvikling av sosial kompetanse. I for eksempel imitasjonslek imiterer barna atferd som de har sett hos signifikante voksne, som i leken «mor far og barn». Empati, turtakingsferdigheter, konfliktløsning, evne til å følge normer og regler som blir satt er alle elementer som barn lærer gjennom blant annet lek (Tetzchner, 2005). Barn med ASF viser ofte liten eller ingen interesse for denne typen lek, og går dermed glipp av erfaringer som er viktig for utviklingen av sosial kompetanse (Siegel, 2003).

Sosiale ferdigheter blir av Drugli (2008) definert som den «*spesifikke og lærte atferden som barnet utnytter for å utføre en sosial oppgave*» (Drugli, 2008:74). Videre blir det identifisert fem elementer innen sosiale ferdigheter som alle må mestres på en hensiktsmessig måte. Selvhevdelse dreier seg om å hevde seg selv nok i relasjonen til at man ikke blir ansett som kjedelig, men ikke så mye at man blir oppfattet som egosentrisk. Det samme gjelder for de resterende elementene innen sosiale ferdigheter, nemlig evne til å samarbeide med andre, selvkontroll, ansvarlighet og empati (Drugli, 2008). Sistnevnte går også under betegnelsen Theory of mind, og innebærer evnen til å sette seg inn i og forstå andres tanker, følelser, meninger, ønsker og intensjoner. Dette er viktig for å forstå deres atferd og handlinger (Premack & Woodruff, 1988 i Harbers et.al, 2012). Det er snakk om å være i stand til å

oppfatte at andre kan ha forskjellige tanker og følelser, meninger, ønsker og intensjoner enn det en selv har. Mennesker med ASF har en umoden eller svekket evne til empati. De klarer ikke å gjenkjenne eller forstå de signalene som indikerer tankene og følelsene hos en annen på den måten man forventer ut fra et gitt alderstrinn (Attwood, 2007). Barn med ASF har også ofte vansker knyttet til de andre elementene innen sosiale ferdigheter. For eksempel kan det oppleves som vanskelig å finne den rette balansen i selvhevdelse, og en strategi barn med ASF ofte bruker for å kompensere for vanskene er å hevde seg selv i så stor grad at barnet blir oppfattet som egosentrisk og kontrollerende. Ulike kompensatoriske strategier vil bli redegjort for senere i kapittelet. Det hele koker ned til at barn med ASF enten ikke har ervervet seg eller har begrensede sosiale ferdighetene som er nødvendig for å lykkes sosialt.

2.1.3 Språklige vansker

Å kommunisere med et barn med ASF kan by på utfordringer for alle parter. En samtale består av flere elementer enn kun det talte språket. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk er en viktig del av samtalen som gir mye utfyllende informasjon om det som sies, og har en stor betydning for det å forstå og kunne respondere på samtalepartnerens budskap er å tolke både det som blir sagt og de signalene som kroppsspråk, håndgester og ansiktsuttrykk gir. Her kommer ofte mennesker med ASF til kort. De har vansker med å oppfatte og forstå de non-verbale signalene som gis i en samtale. Dermed går de glipp av viktig informasjon som er nødvendig for å forstå budskapet som gis. For en forelder som bruker håndgester og ansiktsuttrykk for å påvirke barnets atferd, kan det være frustrerende når barnet gang på gang overser beskjedene som gis. Barnet kan oppleves som trassig når faktum er at han ikke har oppfattet eller forstått all informasjonen som har blitt gitt. Mennesker med ASF har også en begrenset bruk av non-verbale språklige signaler. Ansiktsuttrykk, håndgester og kroppsspråk blir ikke brukt for å kommunisere følelser og understreke budskapet i det som blir sagt slik som hos personer uten ASF (Siegel, 2003).

Personer med ASF har også ofte vansker knyttet til talespråket og språkforståelsen. Det kan være flere årsaker bak disse vanskene. Man ser ofte at de har vansker med å oppfatte og forstå språklige virkemidler som metaforer, sarkasme og ironi. En ytring som «i dag hopper vi over middagen og spiser ute i stedet» er kun logisk og forståelig dersom man har kunnskapen til å tolke den riktig. En person med ASF vil ofte tolke ytringer helt bokstavelig, så i stedet for å forstå «å hoppe over middagen» som at man ikke skal spise middag i dag, så forstås ytringen som at man faktisk skal *hoppe* over middagen. Dermed blir ytringen helt meningsløs og

uforståelig (Attwood, 2007). Videre sier Siegel at personer med ASF kan ha forsinket ordprosessering. Dette betyr at barnet kan oppfatte ethvert ord som blir sagt, men selve tolkningen av ordets betydning tar så lang tid at meningen bak setningen forsvinner for barnet. Dette kan medføre at barnet tar i bruk strategier som å plukke opp nøkkelordene i en setning for å så selv fylle ut resten etter hva barnet selv tror passer. Man kan også oppleve en tilsynelatende selektiv hørsel, der barnet ikke gir respons til visse ting som for eksempel eget navn, men gir sin fulle oppmerksomhet til andre ting, som for eksempel en bestemt sang (Siegel, 2003).

Bruken av talespråket er ofte instrumentell. Dette innebærer at barnet bruker språket for å oppnå et bestemt mål. Det er ikke uvanlig at elever med ASF blir kalt for professorer på grunn av deres uvanlige måte å bruke språket, såkalt idiosynkratisk språkbruk (Attwood, 2007). Den instrumentelle bruken av talespråket står i motsetning til en ekspressiv bruk av talespråket. Mens en vanlig samtale inneholder «small talk» og utveksling av informasjon om seg selv, for eksempel «jeg er så lei av det dårlige været. Jeg blir jo helt værsyk», er den instrumentelle bruken blottet for de personlige og emosjonelle elementene man finner i den ekspressive språkbruken. Dersom barnet tar i bruk ekspressivt språk så er det som regel i forbindelse med samtaler om de interessene som barnet har. Da får samtalen ofte en natur som ligner mer på en monolog eller et foredrag enn et gjensidig samtale. Barnet følger ikke de «vanlige» konvensjonene knyttet til en samtale der begge parter bidrar. Man kan også oppleve at barnet har en ordrett gjentakelse av ytringen som blir gjort, såkalt ekkosnakking eller echolia, eller at barnet snakker i stikkordsform som om det leser et telegram, en såkalt telegrafisk språkbruk (Siegel, 2003)

2.1.4 Non-sosiale vansker

For ordens skyld vil jeg opplyse om at non-sosiale vansker er hentet fra Siegel (2003), og er en beskrivelse av den kategorien av vansker som verken er innen sosial kompetanse eller kommunikative ferdigheter. Jeg vil starte redegjørelsen av non-sosiale vansker med et eksempel. I Svingen barnebolig bor det er barn med ASF. Han har et meget stort behov for en forutsigbar hverdag, og personalet må ha faste rutiner på alt. Hver dag starter med å sette opp dagen ved hjelp av piktogrammer, og når en aktivitet er avsluttet tar barnet det gjeldende piktogrammet fra veggen. Barnet har oversikt over hvem som kommer på jobb til enhver tid, og dersom det blir avvik fra denne oversikten går barnets verden helt i grus den dagen. En av de store interessene dette barnet har er trær. Han elsker alt som har med trær å gjøre. Han kan

stå i lange tider i vinduet og bare se på trærne utenfor som beveger seg i vinden. Toppen av all lykke er å gå på tur slik at han kan få ta på trærne. Han stopper ved hvert eneste tre på hele turen, og holder ømt og kjærlig rundt treet frem til personalet får ham til å slippe taket. En tur på flere timer trenger ikke å ta dem lengre enn rundt parkeringsplassen utenfor barneboligen.

For personer uten noe særlig kunnskap og erfaring med ASF er det mye ved atferden hos et barn med denne diagnosen som kan virke sært og uforståelig. De sanseinntrykkene som oppfattes som interessante og meningsfylte for en person med ASF er forskjellig fra hvilke sanseinntrykk som oppfattes som interessante og meningsfylte for en person uten ASF. Vi blir hele tiden bombardert med sanseinntrykk, og vi sorterer ut de sanseinntrykkene som er verdt å feste oppmerksomheten ved. Dersom jeg går bortover gata i byen og hører en voldsom ståhei, vil oppmerksomheten min automatisk feste seg ved det jeg oppfatter som kilden til ståheien. Jeg henter ut informasjon om hva det er som foregår, og når det ikke er mer informasjon å hente så går jeg videre. Dette er en automatisk og kontinuerlig prosess, og samme prosessen foregår naturligvis også hos personer med ASF. Forskjellen er at den ståheien som fanger min og mange andres interesse, kan bli forkastet som uinteressant av barnet med ASF. Flagget som vaier i vinder, bevegelsen og fargene kan derimot oppleves som kjempespennende for barnet, samtidig som det er totalt uinteressant for meg. Barnet kan også bli stående i lange tider og bare se på dette flagget, slik som barnet i eksempelet over som kunne stått i vinduet og sett på vinden i trærne hele dagen om han fikk lov. Oppmerksomheten forblir festet ved flagget selv om det ikke er mer informasjon å hente. ASF innebærer med andre ord et annet oppmerksomhetsfokus, samt vansker med å få skiftet oppmerksomhetsfokus når det ikke er mer informasjon å hente (Siegel, 2003).

Et barn i en barnehageavdeling har ASF. Hver dag når han kom i barnehagen setter han seg ned for å tegne. Når han er ferdig med tegningen, kler han seg ut som Spider-Man. Deretter setter han i gang med å bygge med de røde legoklossene. Til tross for at avdelingen er fylt med alle mulige leker, viser han aldri interesse for disse. Foreldrene kan fortelle at han leker med de samme lekene hjemme. Sterk preferanse for det kjente og mangel på nysgjerrighet for det ukjente er et typisk kjennetegn for ASF. Det er ikke uvanlig at barn er skeptisk til det nye og ukjente, men barn som er naturlig skeptisk til det ukjente kan varmes opp med hjelp av tid og støtte fra foreldrene. Dersom barnet med ASF får tilgang til en kasse med leker, vil han velge ut den leken som han kjenner til og leke med kun den. Han vil ikke vise noen interesse eller nysgjerrighet for å finne ut hvordan de ukjente lekene fungerer, og kan reagere på de

ukjente lekene ved å ignorere dem eller til og med vise aversjon mot dem gjennom for eksempel å løpe bort, dytte dem bort eller slå bort lekene han ikke har sett før.

Som nevnt over er det forskjell hos personer med og uten ASF i hvilke sanseinntrykk som oppfattes som interessante og meningsfulle. Det er også andre forskjeller i oppfattelsen av sanseinntrykk, hvorvidt de oppleves som behagelige eller ubehagelige. Å ta på et tent stearinlys fører til at man brenner seg. Å brenne seg oppleves som vondt og ubehagelig, og man trekker automatisk hånden bort fra kilden til det vonde. Dette er ikke alltid tilfellet for personer med ASF. Det er snakk om en over- eller underrespondering på stimuli. En hund som bjeffer på gata er en stimulus som de fleste ikke reagerer på, mens en person med ASF kan finne denne lyden som svært ubehagelig og holder seg for ørene for å slippe lyden. Dette kalles overrespondering på en stimulus. Overrespondering på en stimulus kan tyde på vansker med regulering av opphisselse og emosjoner (Siegel, 2003). Å få to grytelokk slått hardt sammen rett ved siden av øret er ubehagelig, vi kan skvette til og få vondt i ørene etterpå, mens et barn med ASF ikke gir noen respons til samme hendelsen. Her er det snakk om underrespondering, altså ingen reaksjon på stimuli andre vil reagere på. Perceptual inconstancy er en teori som tar for seg dette fenomenet (i Siegel, 2003). Teorien sier at sanseinntrykk ikke blir oppfattet på samme måte hos personer med ASF som hos personer uten ASF. Den forteller også at det samme sanseinntrykket kan oppfattes forskjellig fra gang til gang personen blir utsatt for det. Den ene gangen stueelyset blir skrudd på, så er det behagelig og lyst, mens neste gang føles det så skarpt at det nesten gjør vondt (Siegel, 2003). Det skal understrekes at ikke alle barn med ASF har vansker med både over- og underrespondering, men det kan se ut til at disse barna foretrekker såkalte proksimale eller nære sanseinntrykk. De responderer bedre på det de kan føle og ta på framfor mer distale sanseinntrykk, sanseinntrykk som kommer fra utenfor kroppen, som for eksempel det man kan høre eller se. Dette kan være bakgrunnen for beskrivelsen av barn med ASF som at de lever i sin egen lille verden. Det som er i den umiddelbare nærhet, og som kan tas på og føles på, oppleves som mer viktig enn det som er langt borte.

Mange barn med ASF har en rutine eller ritual som de repeterer i det uendelige. Å åpne og lukke skapdører et bestemt antall ganger, stable kun de røde klossene eller sette lekebilene i en bestemt rekkefølge er alle eksempler på slik atferd. Dersom det er brudd i rutinen, for eksempel hvis man setter en gul klosse oppå alle de røde, eller åpner en skapdør for tidlig, kan det ende med høylytte protester og et barn som er veldig opprørt. Siegel (2003) trekker

paralleller mellom den repeterende atferden og preferanse for det kjente og manglende evne til å endre aktivitet. Et kjennetegn for den repeterende atferden er at den blir mer og mer intens jo lengre atferden foregår, og kommer til et punkt hvor det er bortimot umulig å avbryte atferden uten utagering og høylytte protester. Atferden har både positive og negative sider. På den ene siden viser barnet en sterk motivasjon for å gjennomføre en aktivitet. Man kan dermed bruke aktiviteten som motivasjon for å få barnet til å gjennomføre en annen aktivitet som motivasjonen ikke er like høy for. Samtidig er det ingen nye læringserfaringer å hente i en aktivitet eller atferd som blir gjentatt gang på gang, og kan dermed anses som å være en slags mental «down-time» der det ikke er noen ny stimuli (Siegel, 2003).

2.1.5 Strategier for å kompensere for vanskene

Attwood (2007) presenterer fire ulike strategier barn med ASF som han kaller strategier for å kompensere for vanskene. Disse strategier kan også kalles for reaksjoner på annerledesheten. Dette er strategier som er både mer eller mindre konstruktive. Man kan anta at en innagerende reaksjon som depresjon er mer til skade enn gagn for et barn som allerede har det vanskelig. Dessverre viser forskning at en stor del av barna med ASF tar i bruk nettopp denne strategien etterhvert som barnet blir eldre og det er større krav til sosial kompetanse for å lykkes sosialt. Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet.

Mange barn rømmer til en fantasiverden i forsøk på å takle sine vansker. I denne verdenen er de vellykkede både faglig og sosialt. De blir forstått og de har mange venner. Det er ikke uvanlig at barn har fantasivenner, men forskjellen mellom fantasivennene til vanlige barn og barn med ASF er intensiteten og varigheten i vennskapene. I dannelsen av sine fantasiverdener kan det oppstå dyptgående interesse for geografi, kulturer, verdensrommet og mer, altså fagområder som gir relevant kunnskap i oppbygningen av fantasien (Attwood, 2007).

Noen barn med ASF eksternaliserer årsaken til at de er annerledes. Det er resten av omgivelsene som er problemet, og barnet selv tar aldri feil, gjør aldri feil og har en høyere intelligens enn alle andre i omgivelsene. Barnet utvikler en arrogant holdning til problemet for å unngå å føle at det er noe ved han selv som fører til at han ikke lykkes i sosiale situasjoner. Barnet vet selv at han har en svekket sosial kompetanse, men kommer aldri til å innrømme det. Han mener selv at han står over de sosiale reglene som er så vanskelige å forstå. Faren med denne strategien er at barnet får en truende og aggressiv atferd og skremmer sine

jevnaaldrende for å få kontroll over en sosial kontekst, og dermed blir de sosiale vanskene forsterket. Denne atferden kan oppleves så skremmende for omgivelsene at de underkaster seg barnets kontroll for å unngå å bli utsatt for atferden, og barnet kan oppleve å bli «ruset» på makten han opplever. Resultatet kan bli varige atferdsproblemer. Barn som tar i bruk denne strategien har vansker med å lese andres intensjoner i en gitt handling, forstår ofte ikke hva han skal gjøre i en sosial situasjon, og har kanskje opplevd å gjøre en åpenbar feil i en slik situasjon. De negative følelsene som oppstår i kjølvannet av nederlaget kan føre til at barnet tror at de andre var bevisst slem mot ham, og går inn i en slags hevnmodus, der han ønsker å påføre «den skyldige» den samme smerten som barnet selv opplever. I diskusjoner er barnet standhaftig, argumenterende og kverulerende i det lengste uten evne til å trekke seg fra diskusjonen og si «jeg hadde feil» og uten evne og vilje til kompromiss. Igjen kan resultatet bli en forsterkning av de allerede eksisterende sosiale vanskene (Attwood, 2007).

Den mest konstruktive strategien av de presenterte er imitasjon av de personene i omgivelsene som barnet opplever som sosialt suksessfulle. Barnet som tar i bruk denne strategien holder seg ofte i periferien av leken. De følger nøye med og observerer hva de ulike deltakerne i leken sier og gjør. Når barnet er alene tar han rollen som det sosialt suksessfulle barnet, og øver enten alene eller sammen med fantasivenner på hva han skal si og gjøre for å bli like vellykket. Resultatet kan bli en slags sosial suksess, men den sosiale kompetansen vil aldri være den naturlige og intuitive kompetansen man ser hos de andre barna. Barnet kan allikevel bli i stand til å danne gode relasjoner. Noen barn med ASF blir så dyktige til å imitere at det blir vanskelig å overbevise omverdenen om at de har utfordringer knyttet til sosial forståelse og kompetanse. Faren er at barnet imiterer jevnaldrende som er sosialt suksessfulle i sin gruppe, men som selv lever i grenseland for hva som er sosialt akseptert av samfunnet. Dermed stenges muligheten for å imitere bedre rollemodeller. Barnet kan også, til tross for at han spiller rollen sin godt, risikere å bli avslørt som en som prøver for hardt og bli latterliggjort av dem han forsøker å imitere. Barnet kan bli stemplet som en splittet personlighet i stedet for at man ser at det er en strategi barnet bruker for å bli akseptert. Dersom barnet imiterer noen av det motsatte kjønn, risikerer de å ende opp med vansker knyttet til sin kjønnsidentitet (Attwood, 2007).

Den siste strategien kaller Attwood for depresjon (Attwood, 2007) Det er vanskelig å se for seg at noen velger å bli deprimert, og i denne kontekst snakker Attwood om depresjon som en konsekvens av at barnet blir sosialt tilbaketrukket og/eller isolert. Sosial kompetanse og evne

til å etablere og vedlikeholde gode relasjoner blir høyt verdsatt av samfunnet. Når barnet ikke lykkes på dette området kan han reagere med å bli selvkritisk og deprimert. De gjentatte sosiale nederlagene kan også føre til at barnet blir sosialt tilbaketrukkent. Etterhvert som barnet blir eldre innser han at han er sosialt isolert, men at han mangler de sosiale ferdighetene som skal til for å gjøre noe med problemet. Forsøkene på å få venner kan bli møtt med avvisning og latterliggjøring. Barn med ASF er ofte lette mobbeofre (Attwood, 1998). Barnet ønsker seg desperat venner, men har ikke redskapene som skal til for å oppnå dette. Depresjonen kan gå utover flere områder i livet, senke motivasjon og energi til aktiviteter som interesserte barnet før, og barnet kan få en negativ holdning til livet. I verste fall kan barnet utvikle selvmordstanker eller gjennomføre impulsive eller planlagte selvmordsforsøk (Attwood, 2007).

2.2 Autismespekterforstyrrelser og tilleggsvansker

Vanskene man finner ved ASF er ikke unike for forstyrrelsen. Det er ikke uvanlig at barn med ASF blir henvist til utredning av helt andre årsaker enn mistanke om ASF (Attwood, 2007). Eksempelvis kan et barn som har tatt i bruk en arrogant strategi bli henvist for utredning av atferdsvansker på grunn av sin skremmende og truende atferd. Barn med ASF kan bli undersøkt for spiseforstyrrelse på grunn av aversjon mot visse typer mat. Ikke minst er det mange barn som går rundt med en uro i kroppen som får dem henvist til hjelpeapparatet med mistanke om AD/HD. Barnets stadige sosiale og faglige nederlag kan føre til at kroppen er i en konstant alarmtilstand, en tilstand som kan forårsake angstanfall og depresjon, og barnet kan bli henvist for utredning av humørforstyrrelser. Det er heller ikke uvanlig at et barn som har fått en autismediagnose også får tilleggsdiagnoser som AD/HD, Tourettes syndrom, OCD (tvangslidelser) og angst- eller depresjonsdiagnoser (Hayashida et. al, 2010). Jeg vil i denne delen av kapittelet ta for meg de to sistnevnte. Jeg vil kort se på hva angst og depresjon er, forekomst av disse hos barn med ASF og diskutere mulige årsaker i lys av teori og forskning.

2.2.1 Angst, depresjon og ASF

Kyrios et. al (2011) definerer angst som en kroppslig reaksjon på en trussel, og i følge helsetilsynet er det en rekke følelser som inngår i angstbegrepet, frykt, uro og panikk er eksempler på disse følelsene (Statens helsetilsyns utredningsserie 4-99, 2000). Når man opplever angst, kan man oppleve en rekke kroppslige symptomer som hjertebank, høy puls, svette og uro i kroppen. I følge Lazarus er angst en stressfølelse (Lazarus, 2009). Dersom man ser på den relasjonelle tilnærmingen Lazarus tilbyr i sin redegjørelse av stressbegrepet, kan

man se at stress oppstår når det er ubalanse mellom en persons ressurser og de krav som blir satt av miljøet. Dette er høyst relevant i utforskningen av årsaken til den høye komorbiditeten mellom ASF og angst. Studier har vist at opp mot 79 % av barn med høytfungerende ASF og 67 % av barn med lavtfungerende ASF også har angst (Mayes et. al, 2011). Disse tallene varierer litt etter hvilken studie man leser, men den generelle tendensen er at prosentandelen av barn med både ASF og angst er meget høyt.

Det har blitt gjort en rekke studier på risiko- og beskyttelsesfaktorer i utvikling av angst hos barn med ASF, men resultatene er noe motstridende. Kjønn og etnisitet blir i noen studier trukket frem som risikofaktorer, mens andre studier har vist at disse ikke har noe signifikant betydning (Mayes et. al, 2011). Til tross for motstridende resultater stikker barnets alder og IQ seg frem som risikofaktorer for utvikling av angst. En hovedtendens er at barn med høytfungerende ASF skårer høyere på angst enn barn med lavtfungerende ASF (Dickerson Mayes et. al, 2011). En forklaring på dette kan være at etterhvert som barnet blir eldre, øker også omgivelsenes krav til blant annet sosial kompetanse. Mens barnet er lite, har vennskap en mer praktisk funksjon. Barnet trenger noen å spille fotball med. Når barnet blir eldre endrer også relasjonenes natur seg. Vennskap går fra å ha en praktisk funksjon til og i større grad å ha en emosjonell funksjon. Venner blir de man snakker med og betror seg til. Kompetansen og ferdighetene som må til for å danne og opprettholde denne typen relasjoner er ofte begrenset hos barn med ASF, og det blir dermed vanskelig for denne gruppen å møte disse kravene. Resultatet kan være at barnet får angst. Dette blir illustrert av Lazarus' vippeanalogi (Lazarus, 2005). Her ser Lazarus for seg en vippe som skal balansere en persons ressurser i den ene ytterkanten og omgivelsenes krav i den andre. Den ideelle tilstanden er en perfekt balanse mellom ytterkantene. Dersom vippetippen tipper i retning personlige ressurser ser Lazarus for seg at omgivelsenes krav er for lave i forhold til personlige ressurser. Konsekvensen er et lavt stressnivå og risikoen for kjedsomhet. Dersom vippetippen tipper i retning av omgivelsenes krav er kravene for høye i forhold til personens ressurser. Konsekvensen er et høyt stressnivå og en risiko for at personen skal utvikle angst (Lazarus, 2005). Vanskene man ser hos barn med ASF sett i lys av denne analogien støtter opp om teorien om årsaken til den høye komorbiditeten mellom ASF og angst.

I tillegg blir barnet eldre, og innser kanskje etterhvert at det er noe ved ham som gjør ham annerledes og ikke alle andre det er noe i veien med. Som nevnt tidligere er det ikke uvanlig at barnet blir sosialt tilbaketrukkent og får en negativ holdning til livet. Studier har vist at det

er en stor komorbiditet mellom ASF og depresjon. Mayes et. al (2011) viser til tidligere studier der resultatene har vist at rundt 54 % av barn med høytfungerende ASF og 42 % av barn med lavtfungerende ASF er deprimerte. Her er tallene noe varierende, og Dickerson Mayes et. al (2011) viser til at depresjon er en tilleggsvanske man i større grad finner hos voksne med ASF. Teorier knyttet til årsak til komorbiditet mellom ASF og depresjon går i stor grad ut på de samme faktorene som årsaksteorier knyttet til komorbiditet mellom ASF og angst, nemlig at omgivelsenes krav blir så høye at barnet ikke klarer å leve opp til dem. Barnet innser at han er annerledes, han er ensom og har ikke den kompetansen og de ferdighetene som kreves for å komme ut av ensomheten.

2.3 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet sett på hva ASF er, og hvilke vansker denne forstyrrelsen fører til. Til tross for at vanskene er kategorisert innen sosiale, kommunikative og non-sosiale vansker, er det klart at disse tre påvirker hverandre. For eksempel kan sosial isolasjon i utgangspunktet være forårsaket av manglende eller begrensede sosiale ferdigheter, men blir forsterket av spesielle interesseområder, rigid atferds- og rutinemønster og kommunikative vansker som manglende forståelse av språklige virkemidler. Attwood (2006) har identifisert fire ulike strategier for å takle og kompensere for vanskene. Depresjon og eksterialisering av vanskene regnes som mindre konstruktive da begge disse kan forsterke den sosiale isolasjonen barnet allerede opplever. Konstruksjon av en fantasiverden der barnet opplever å bli forstått og å være sosialt og faglig suksessfull regnes som mer konstruktiv. Den beste strategien er ifølge Attwood (2006) imitasjon av personer barnet anser som sosialt suksessfullt. Strategien kan føre til at barnet selv kan bli sosialt suksessfull, selv om det er en viss fare for at barnet kan imitere andre som regnes som marginaliserte. Avslutningsvis i dette kapittelet har vi sett på ASF og tilleggsvansker som angst og depresjon. Studier har vist at selv om tallene varierer, er det en meget høy prosentandel av barn med ASF som også har angst. Tallene for depresjon er noe lavere, og det er høyere komorbiditet med både angst og depresjon for barn med høytfungerende ASF enn lavtfungerende ASF. Alder og IQ blir ansett som risikofaktorer, og en årsak til dette kan være at barnet med høyere IQ i større grad innser at hun er sosialt isolert og ikke har de ferdighetene som må til for å endre på dette. Etterhvert som barnet blir eldre øker også omgivelsenes krav, og angst kan oppstå som konsekvens av det stresset som oppstår når barnet ikke klarer å leve opp til disse kravene.

3.0 Lærer-elevrelasjonen

Denne oppgaven har som mål å se om lærer-elevrelasjonen kan være en beskyttelses- eller risikofaktor for barn med høytfungerende ASF med tanke på utvikling av angst eller depresjon. Vi har allerede sett på de vansker ASF fører med seg, dermed er det tid for å sette blikket på lærer-elevrelasjonen. For å kunne belyse dette temaet på en god måte, vil jeg først redegjøre for klasseledelse, nærmere bestemt den autoritative klasseledelsesstilen. Denne stilen er preget av høy grad av kontroll, men også en høy grad av omsorg og relasjoner. Jeg vil redegjøre for begge elementene i lederstilen, men fordi det er relasjonen som står i fokus i oppgaven, vil mitt fokus være her. Jeg vil undersøke hvilken kompetanse læreren må ha for å danne gode og trygge relasjoner til sine elever. Jeg vil også se på noen faktorer som kan påvirke kvaliteten på relasjonen, med hovedvekten på den såkalte teacher's belief. Til slutt vil jeg se hvilken betydning en god og trygg lærer-elevrelasjon har for elever i risiko for å falle utfor i skolen.

3.1 Autoritativ klasselederstil

Det er omfattende forskning på hvilken lederstil som fremmer god læring hos elevene, og det er gjennomgående enighet om at den autoritative lederstilen er den mest konstruktive for å fremme både læring og sosial utvikling (Roland, 1999 i Roland, 2009). Denne klasselederstilen har opphav i Baumrinds modell om fire foreldrestiler, den autoritære, den autoritative, den ettergivende og den forsømmende foreldrestilen (Baumrind, 1991). Den autoritative foreldrestilen har, i motsetning til de øvrige stilene, en høy grad av både interesse i og omsorg for barnet og en høy grad av krav og kontroll. Dette innebærer at foreldrene stiller krav til barnet og forventer at barnet skal overholde de regler som er satt, samtidig som at det legges stor vekt på gode og trygge relasjoner til barnet. Baumrind fant i sine studier at de barna som vokste opp med autoritative foreldre var de mest suksessfulle både faglig og sosialt (Baumrind, 1991 i Walker, 2009). Disse barna utøvde i større grad selvkontroll, var vennligere og utviste mer samarbeidsvilje enn sine jevnaldrende som hadde vokst opp med foreldre av de øvrige foreldrestilene.

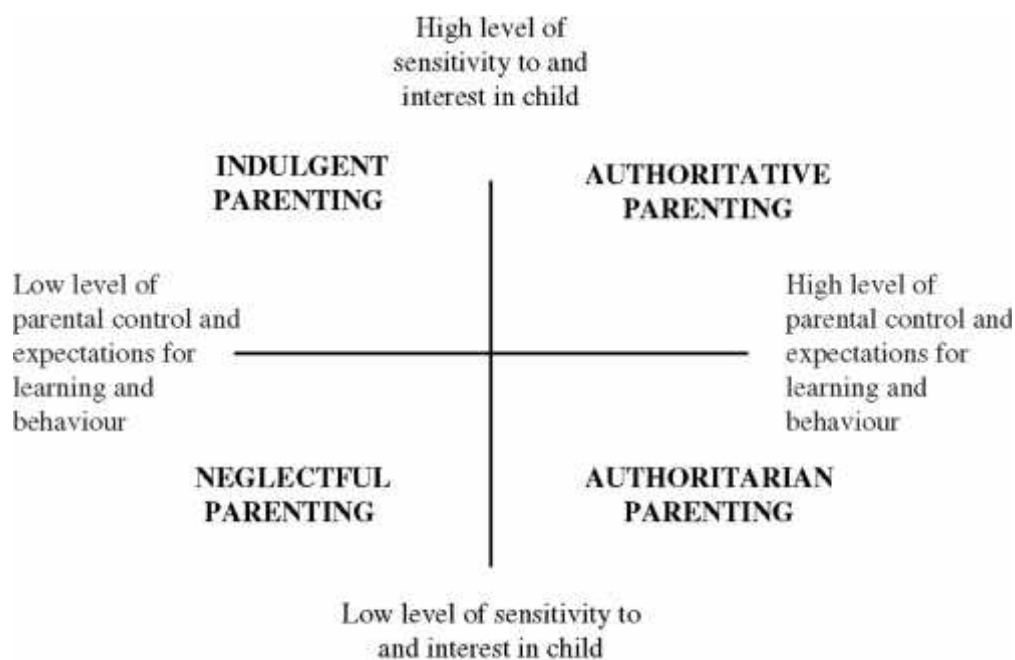


Fig. 2 Baumrinds modell over foreldrestiler (Baumrind, 1991 i Cameron & Maginn, 2008)

I ettertid har man overført Baumrinds foreldrestiler til skolen og sett på hvilken stil som i størst grad fremmer læring, og i likhet med Baumrind har man funnet at de mest suksessfulle elevene har en autoritativ lærer (Walker, 2009).

3.1.1 Læreren som klassens faglig leder

Lik de autoritative foreldrene setter den autoritative læreren krav til sine elever. Hun har høye forventninger om elevenes atferd og prestasjoner, og har satt klare regler om hva som er og ikke er akseptabel atferd. Det skal understrekes at forventninger og krav til faglige prestasjoner ikke innebærer at samtlige elever skal få toppkarakterer, men snarere et krav til arbeidsinnsats. Alle elevene skal gjøre sitt beste i det faglige arbeidet. Som Stubbe sier: « *Vi er på jobb- ikke i lekestua!* » (Stubbe, 2006:21) Læreren har klare konsekvenser ved regelbrudd som står i stil til regelbruddets alvorlighetsgrad, og elevene har god kjennskap til både regler og konsekvenser. Reglene er logiske for elevene og konsekvensene er rettfærdige.

Læreren er konsekvent i sin håndheving av regler og slår ned på atferd som ikke er akseptabel. Samtidig gir hun positiv anerkjennelse når elevene har fortjent det. Den positive anerkjennelsen skal fungere som motivasjon for å fortsette å gjøre et godt arbeid og følge regler. Et eksempel på dette er kompisene som får lov til å jobbe på grupperommet med den betingelsen at de faktisk skal jobbe. Læreren gir beskjed om at dersom betingelsen blir brutt, må de inn på klasserommet igjen og arbeid på grupperom vil ikke være et alternativ i

fremtiden. Etter en stund går læreren og sjekker guttene, og ganske riktig så sitter de og jobber stille. Læreren gir positiv anerkjennelse på arbeidsroen og går ut av grupperommet. Når guttene ved en senere anledning ønsker å jobbe på grupperommet, får de lov til dette. Dette blir i barneoppdragelsen populært kalt «frihet under ansvar». Autoritativ lederstil tar utgangspunkt i at barn ønsker og trenger klare retningslinjer, regler og grenser. At læreren gir støtte og anerkjennelse til elevene er også viktige elementer i autoritativ klasseledelse (Porter, 2010).

Lærerens høye forventninger til atferd og prestasjoner innebærer at det stilles høye krav til lærerens egen kompetanse. For å kunne kreve at elevene skal jobbe godt og gjøre sitt beste i klasserommet, nytter det ikke for læreren å komme heseblesende og uforberedt til timen to minutter før ringer inn. Mens det er elevenes jobb å gjøre sitt beste, er det lærerens jobb å sørge for at undervisningen holder en høy kvalitet. Som Porter (2010) sier, dårlig kvalitet på undervisningen er manglende respekt ovenfor elevene.

3.1.2 Læreren som klassens sosiale leder

En autoritativ lærer utviser som vist over en høy grad av kontroll og forventninger til sine elever. Samtidig krever denne lederstilen at læreren har en god og trygg relasjon til hver enkelt elev. Gjennom å se den enkelte eleven, vise en genuin interesse i deres liv, støtte og anerkjenne den enkelte, dannes det gode og trygge relasjoner både mellom læreren og enkelteleven, men også mellom lærer og klassen som helhet. Ideen er at læreren er en signifikant voksen, og dersom en elev har en varm og trygg relasjon til sin lærer, så vil eleven strebe etter å få anerkjennelse fra læreren. Dermed er det større sannsynlighet for at eleven overholder de reglene som er satt og legger i den arbeidsinnsatsen som læreren forventer enn at eleven viser negativ atferd. Gjennom å danne gode relasjoner til sine elever får dermed læreren en mulighet til å påvirke og styre læringsmiljøet (Porter, 2010).

Når læreren har klart å opparbeide en god relasjon til en elev får han også en unik tilgang til denne elevens person. Hvem hun er, hvilke interesser hun har, styrker og svakheter, og ikke minst hvilke behov eleven har. Dersom læreren har denne kunnskapen om en elev, har læreren en mulighet til å lage en undervisning og gi støtte og oppfølging som er tilpasset den enkelte eleven. I tråd med Vygotskys proksimale utviklingszone fremmer dette elevens læring. Læreren har innsikt i hva eleven klarer på egenhånd og hva hun klarer med litt støtte (Walker, 2009).

Gjennom en autoritativ lederstil får læreren mulighet til å påvirke både læringsmiljøet og det sosiale miljøet i klasserommet. Ifølge Roland (2007) er det mindre forekomst av mobbing i klasser der læreren fremstår som en tydelig leder. Dette kommer av at læreren gjennom sin klare klasselederstil setter en standard om hva som er akseptabel atferd. Når læreren har et faglig fokus og en høy kvalitet på undervisning, får elevene et faglig fokus og større motivasjon for å jobbe. Det har vist seg at et faglig fokus hos læreren har positiv effekt på elevenes sosiale utvikling. Roland (2007) forklarer denne effekten ved at

«det er tilfredsstillende for elevene å merke at de har faglig fremgang, og dette gir trivsel. De merker videre at de er medlemmer av en effektiv gruppe, og dette bidrar til at de liker hverandre og læreren. Og rent praktisk: De bruker relativt sett mye tid på faglig arbeid, noe som iallfall gir mindre rom for negativ atferd» (Roland, 2007:94).

Kort oppsummert kan man altså si at en lærer som klarer å danne varme og trygge relasjoner til sine elever, har muligheten til å danne et klassemiljø og et læringsmiljø som er preget av lojalitet mot hverandre innad i elevgruppen og mot læreren, noe som vil senke risikoen for uakseptabel atferd og mobbing. Læreren har mulighet til å sette en standard som sier at «her er vi for å jobbe og lære», og det blir mindre attraktivt å fremvise atferd som avviker fra denne normen. På grunn av det faglige fokuset vil elevene merke fremgang. Dette gir en økt trivsel blant elevene noe som igjen har en positiv effekt på både læringsmiljø og klassemiljø. Sett i et slikt perspektiv kan man se hvor viktig det er for en klasseleder å ha fokus på både krav og kontroll og relasjoner til elevene. Dette er ikke avgrensede faktorer uten sammenheng. De er snarere to viktige deler av en helhet som gjør skolehverdagen best mulig for både lærere og elever.

3.2 Relasjonskompetanse

I avsnittene over har betydningen av relasjoner flere ganger blitt understreket. Gode relasjoner gir læreren tilgang til kunnskap om de behov som elevene har, og gir dermed mulighet til å lage kvalitetsmessig god undervisning. Læreren vet de sterke og svake sidene hos eleven, og kan dermed gi god og hensiktsmessig støtte til eleven. En effektiv klasseledelse dreier seg om en balanse mellom de kravene man setter og den omsorgen man gir til elevene. Som sagt setter lederstilen store krav om kvalitetsmessig god undervisning, men også til lærerens relasjonskompetanse. I følge Spurkeland er relasjonskompetanse *«ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner*

mellom mennesker» (Spurkeland, 2011:63). Relasjonskompetanse er med andre ord den kompetansen som gjør oss i stand til å ha et forhold til menneskene rundt oss. Å ha kompetanse på relasjoner er grunnleggende for all sosial kontakt, og innebærer at man har de ferdighetene som kreves for å samhandle med andre.

Relasjonskompetanse har mange likhetstrekk med definisjonen på sosial kompetanse. Begge kompetansene viser til ferdigheter som kreves for å delta i det sosiale fellesskapet, men der sosial kompetanse har hovedfokuset på evne til å oppdage, forstå og følge sosiale normer og regler, samt evne til å endre sosial strategi etter den konteksten man er i, fokuserer relasjonskompetanse på hvordan relasjoner opprettes, vedlikeholdes og repareres. I følge Spurkeland (2011) har relasjonskompetanse en base i emosjonell kompetanse gjennom å inneholde krav til emosjonell intelligens, empati og *«evnen til å skape eller lede stemninger»* (Spurkeland, 2011:64).

I tillegg inneholder relasjonskompetanse en kognitiv faktor gjennom å stille krav til en persons evne til å bevisstgjøre, planlegge og strukturere en samhandling med det fokus hvordan denne vil påvirke relasjonen. Det er snakk om læreren som planlegger å bruke et kvarter av mandagens første time til å la elevene fortelle om helgens hendelser. Det kan også være kjæresteparet som får barnevakt en kveld i måneden og går på restaurant for å pleie forholdet. Den kognitive faktoren viser at det er mer enn en automatisk og intuitiv kompetanse. Det er en kompetanse som utvikles og læres i samhandling med andre. Relasjonsfaktorens kognitive faktor viser at arbeidet med å danne og opprettholde gode og trygge relasjoner er ressurskrevende, og det krever at man er bevisst og reflektert på hvorfor man gjør det man gjør.

3.2.1 Relasjonskompetanse i skolen

Gjennom redegjørelsen av autoritativ klasseledelse og relasjonskompetanse, er det klart at en varm og trygg relasjon mellom elev og lærer har en stor påvirkningskraft på det daglige livet i klasserommet. Derfor vil jeg driste meg til å si at dannelsen og vedlikeholdet av slike relasjoner bør stå svært høyt på enhver lærers prioriteringsliste. På den annen side er det ofte svært mange elever per klasse, og det krever mye arbeid og ressurser av en lærer å danne en trygg relasjon til hver og en. Porter (2010) sier at relasjoner kan dannes gjennom å vise en genuin interesse i elevenes liv. Dette kan gjøres gjennom å hilse på alle elevene ved navn hver dag, ha det gøy og le sammen, spørre hvordan helgen har vært og passe på å vie litt ekstra tid

til hver enkeltelev. Dette mener Porter vil føre til at alle elevene vil føle seg sett og oppfatte seg selv som verdifulle. Dette sammen med en rettferdig klasseledelse og god kvalitet på undervisningen viser respekt for elevene som i gjengjeld viser respekt til læreren. Spurkeland (2011) går dypere inn i temaet og presenterer det han kaller Radarhjulet. Denne modellen viser de 14 ferdighetene han mener inngår i relasjonskompetanse.

De ulike dimensjonene samhandler og påvirker hverandre. For eksempel krever relasjonsbygging at man har en stor grad av tillit. Denne dimensjonen krever også at man har dialogferdigheter, både til individer og til grupper. Utvikling og motivasjon krever at man får tilbakemeldinger, og tilbakemeldinger krever at man har en høy grad av følelsesmessig modenhet.

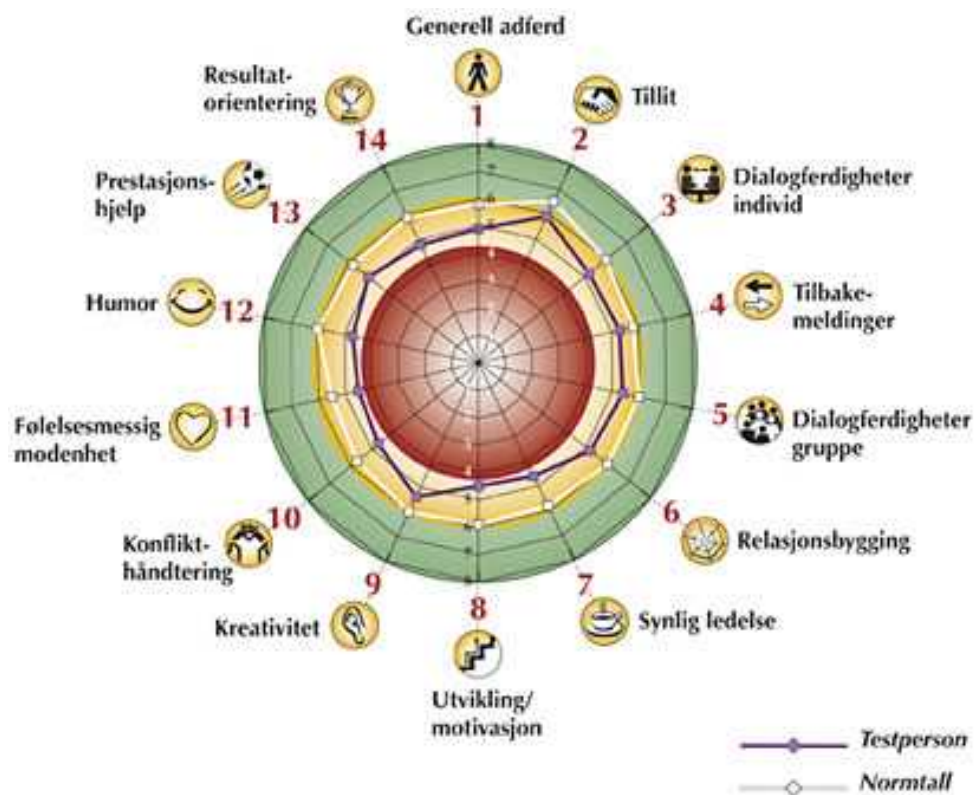


Fig. 3: Radarhjulet, modell av de 14 dimensjonene innen relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011:62)

Med denne modellen viser Spurkeland at relasjonskompetanse og relasjonsbygging er noe mer enn å hilse på hver enkelt elev hver dag. Ifølge Radarhjulet krever det mye kompetanse og ressurser hos læreren. I følge Spurkeland er en lærers suksess avhengig av aksept fra kollegaer og ikke minst elevene. Uten denne er det vanskelig for læreren å stå frem som en sterk klasseleder. Denne aksepten kalles for A-faktoren, og oppnås gjennom å ha ferdigheter

innen hver av de 14 dimensjonene i Radarhjulet, og gjennom å la relasjonene få den tiden som er nødvendig for å gjøre dem trygge og gode (Spurkeland, 2011). I tråd med den autoritative klasseledelsen må lærerens relasjonsarbeid være bevisst og reflektert gjennom å ha en forståelse for hvordan lærerens handlinger, som for eksempel å hilse på hver enkelt ved navn eller vise interesse for elevens liv, påvirker relasjonen. Arbeidet må være konsekvent gjennom for eksempel alltid å gi positive tilbakemeldinger eller konsekvenser for en bestemt atferd, og det må være kontinuerlig. Arbeidet med å bygge gode relasjoner til elevene starter det øyeblikk elevene kommer inn i klasserommet for første gang, og fortsetter gjennom hele skoleåret (Porter, 2010).

I skolen er det kontaktlærer og medelever som er elevens primærrelasjoner. Spurkeland definerer primærrelasjonene som de relasjoner som «*har størst betydning for både læring og trivsel*» (Spurkeland, 2011:52). Så hvorfor har primærrelasjonene så stor betydning for læring og trivsel? Som nevnt flere ganger, gir en god relasjon et innblikk i elevens behov. Dette gjør læreren i stand til å sikre eleven et godt læringsmiljø. Forskning har også vist at kvaliteten på lærer-elevrelasjonen har stor betydning for både kvantiteten og kvaliteten på den støtte, hjelp og anerkjennelse som elevene får fra læreren. En studie foretatt av Nurmi (2012) viser at de elevene som har en positiv relasjon til sine lærere, og som lærerne har positive inntrykk av og følelser for, i større grad mottar hjelp, støtte og anerkjennelse. Det er også disse elevene som klarer seg best i skolen.

3.3 Lærer-elevrelasjoner og Teacher's belief

I sin doktorgradsavhandling gir Arlene Thorsen følgende definisjon på beliefs: «*Beliefs are a person's understanding of the world and how it is or should be, consciously or unconsciously held, and which guides one's actions*» (Thorsen, 2008:19). Beliefs er det sett med kunnskaper, meninger og oppfatninger man har om hvordan verden fungerer og hvordan man tror verden fungerer. Som man kan se av definisjonen ovenfor blir våre handlinger og vår atferd styrt ut fra de beliefs vi har. Disse vil i stor grad påvirke kvaliteten på lærer-elevrelasjonen. En lærer som har en positiv oppfatning av eleven, vil i større grad knytte positive relasjoner til eleven, mens en negativ oppfatning vil føre til det motsatte (Nurmi, 2012).

3.3.1 Kategorier og merkelapper

Mens positive lærer-elevrelasjoner preges av gjensidig gode følelser for hverandre der eleven føler seg sett og verdsatt og læreren har en genuin interesse av at eleven skal lykkes, kjennetegnes en negativ lærer-elevrelasjon av vonde følelser for hverandre. Læreren har nærmest en forventning om uakseptabel atferd fra denne eleven. Eleven på sin side sitter med en følelse av at han ikke blir likt av læreren og forventer at læreren skal kjeft og korrigere. Dersom læreren prøver å gi ros, positive tilbakemeldinger og anerkjennelse er det ikke utenkelig at forsøkene blir blåst bort av eleven. Læreren oppfatning av eleven som en «urokråke» kan i verste fall føre til at læreren begrenser elevkontakten til det aller mest nødvendige. Eleven får ikke den hjelpen, støtten og anerkjennelsen han trenger og har dermed ikke tilgang til det beste læringsmiljøet.

Jeg vil komme med et eksempel. Cato er en gutt i 3 klasse. Han har vansker med aggressiv atferd mot andre på skolen. Han kan tilsynelatende uprovosert banke opp både medelever og lærere. Han har opp til flere store utageringer i løpet av en skoledag, og også en utfordrende, seksuell språkbruk. Cato har et dårlig rykte på seg blant elevene, de aller fleste er redd ham. Dette gjelder også en stor andel av lærerne. Det er en bred enighet om at det er ikke noe skolen kan gjøre for ham og lærernes forklaringer er mange. Det er jo umulig å få ham til å gjøre det han skal. Han trenger profesjonell hjelp, og lærerne har ikke den rette kompetansen til å takle dette. Elise er den som får ansvaret for å følge opp gutten gjennom skoledagen og i SFO-tiden. Hun klarer å se forbi de vanskene han har og konsentrerer seg om de styrkene og behovene hun finner hos gutten. Hun behandler ham med respekt, omsorg og varme. I begynnelsen gir gutten henne prøvelser som kunne skremt bort den beste, men det endrer ikke hennes væremåte mot gutten. Hun gir klar beskjed om at hun ikke aksepterer utageringen, men hun lar heller ikke vanskene definere hvem gutten var. Sakte men sikkert dempes antall utageringer i klasserommet og i skolegården.

Linder (2010) tar for seg de sosiale merkelappene elevene får, for eksempel den skoleflinke jenta, klassens klovn, uokråka og så videre. Pedagogene spiller en stor rolle i utdelingen av disse merkelappene, både gjennom for eksempel samtaler med kollegaer på lærerrommet, gjennom beskrivelser gitt til foreldrene på foreldresamtaler eller gjennom sin atferd mot enkeltelever. De sterke elevene som klarer seg faglig og sosialt får inkluderende merkelapper som for eksempel at «hun er veldig skoleflink, lærer fort og er klassens sosiale midtpunkt». Svakere elever fort kan ende opp med ekskluderende merkelapper som viser det Linder

(2010) kaller et pedagogisk mangelsyn, for eksempel «det er ikke overraskende at han var med i slåsskampen. Det går jo ikke en dag uten at han ypper til kamp». Det pedagogiske mangelsynet kan forsterke de vanskene eleven har ved at lærerens fokus ligger på elevens svakheter. Arnesen (2003) kaller disse merkelappene for kategorier. Hun peker på det problematiske med disse negative kategoriene, nemlig at et fokus på de svake sidene og de vanskene en elev har i stor grad utelukker et fokus på de sterke sidene og de positive ferdighetene og egenskapene man alltid finner hos den samme eleven. Gjennom et konstant fokus på utfordringene risikerer man at disse blir en del av elevens identitet. Man risikerer også å forsterke vanskene gjennom selvoppfyllende profetier; fordi barnet viser aggressiv atferd forventer man at barnet er aggressivt. Dermed viser barnet aggressiv atferd.

Beliefs kan være både bevisste og ubevisste, men det er lærerens ansvar å være klar over de oppfatningene og holdningene han har til elevene. Ikke minst er det viktig å være bevisst på konsekvensene lærerens beliefs har på hans atferd mot elevene, og hvordan dette påvirker relasjonen. Utsagn av typen «uansett hva jeg gjør så fungerer det ikke, han er så vanskelig å ha med å gjøre» vitner om en situasjon der læreren har en negativ oppfatning av eleven, og antyder at læreren ønsker å endre eleven.

I følge Linder (2010) er dette en lite hensiktsmessig fremgangsmåte. Fordi det er vanskelig å endre andre, gir denne oppfatningen et begrenset handlingsrom for å bedre situasjonen både for eleven og for læreren. I tillegg gir utsagnet et inntrykk av at læreren legger ansvaret for den vanskelige situasjonen over på eleven. Ved å flytte fokuset fra den vanskelige eleven til å erkjenne at relasjonen er vanskelig, får læreren et mye større spillerom for endring. En relasjon har alltid to aktører, og gjennom sine handlinger har begge aktørene påvirkningskraft på relasjonen – altså har begge ansvar for at relasjonen er vanskelig. Et fokus på en negativ relasjon kontra at eleven er vanskelig gir læreren et større handlingsrom fordi det er lettere å endre på egen atferd enn andres atferd. Ved å stille spørsmål som «hva er mitt bidrag til denne situasjonen?» tar læreren ansvar for at relasjonen er vanskelig. En bevisstgjøring om årsaken til den negative relasjonen og hva som må til for å bedre den, gir både lærer og elev en andel i problemet og følgelig også en andel i løsningen. Gjennom anerkjennelse av sin andel kan læreren i samarbeid med eleven gjøre grep for at relasjonen skal bli bedre, læreren unngår å sette negative og forsterkende merkelapper på eleven, lærerens oppfatning av eleven blir bedre og man får et nytt grunnlag for å skape en positiv relasjon.

3.3.2 Lærer-elevrelasjon som beskyttelses eller risikofaktor

I media skrives det stadig om det høye elevfrafallet i videregående skole. Underveis i masterutdanningen har vi hørt mye om barn som er i risiko for å falle ut av skolen, og som pedagog møter man stadig på begreper som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. I følge Pianta (2002) kan man forstå en risiko som en sannsynlighet for et gitt utfall dersom en prediktor er tilstede. Hva er sannsynligheten for at A skjer dersom B er til stede? En risikofaktor fungerer altså som et bindeledd mellom prediktoren og utfallet (Pianta, 2002). Risiko er et relativt begrep. Selv om en gruppe elever har den samme risikofaktoren, betyr ikke dette at det er lik sannsynlighet for et utfall. Jeg kan komme med en påstand om at elever som bor kun med mor har større risiko for å falle ut av skolen. Dette betyr ikke at alle barn av alenemødre har den samme risikoen. Ulike faktorer knyttet til barnets miljø, som for eksempel hvor ressurssterk mor er eller støtte fra familien, samt egenskaper hos eleven som for eksempel hvor skoleflink eleven er og hans trivsel på skolen kan bidra til å dempe sannsynligheten for å falle ut.

Disse faktorene er bedre kjent som beskyttelsesfaktorer. Dette er faktorer som minsker sannsynligheten for et gitt utfall til tross for risikofaktorene. Man kan si at beskyttelsesfaktorene kompenserer for effektene av en risikofaktor (Pianta, 2003). Tilbake til eksempelet med barn av alenemødre og økt risiko for frafall i skolen. At mor er ressurssterk og klarer å støtte barnet tross en manglende farsfigur er en beskyttelsesfaktor. Forskning har vist at barn med ASF har økt risiko for å utvikle angst og depresjoner, og risikoen er høyere dersom barnet har høytfungerende ASF. Risikoen øker også etter hvert som barnet blir eldre. Dermed er alder og graden av ASF en risikofaktor for utvikling av angst og depresjon. En beskyttelsesfaktor kan være at barnet tar i bruk en konstruktiv strategi for å takle vanskene, som for eksempel imitasjon av noen de anser som sosialt suksessfulle. Dersom barnet klarer å danne gode relasjoner til andre, kan følelsen av ensomhet dempes og det er trolig at sannsynligheten for å utvikle depresjon og angst blir mindre.

Nurmi (2012) viser hvordan lærer-elevrelasjonen kan opptre både som en beskyttelses- og risikofaktor. Gjennom sin metaanalyse kom han fram til at de elevene som hadde den næreste relasjonen til læreren, og som læreren hadde positive inntrykk og følelser for, ikke overraskende var de elevene som klarte seg best faglig. De elevene som hadde lavere faglige prestasjoner, lavere motivasjon og atferdsvansker eller internaliserende vansker var de elevene som hadde en mindre nær relasjon til læreren. Lee (2012) gjennomførte en studie som

undersøkte hvordan autoritativ klasseledelse, altså lærer-elevrelasjon og krav/kontroll, påvirket elevenes trivsel og faglige prestasjoner. Hun viser i sin artikkel til at trivsel påvirker både elevenes faglige prestasjoner og elevenes atferd, og manglende trivsel kan føre til at eleven begynner å slite faglig samt at det er økt risiko for atferdsvansker og for å falle helt ut av skolen.

Lærer-elevrelasjonen kan ses på som en beskyttelsesfaktor gjennom at en god relasjon gir læreren innsikt i og kunnskap om elevens styrker, svakheter og behov. Denne kunnskapen gir læreren mulighet til å legge til rette for et optimalt læringsmiljø for eleven. En lærer og en elev som har positive følelser for hverandre trives i hverandres selskap, og dette øker sjansen for at eleven får den hjelp, støtte og anerkjennelse som han har behov for. I tillegg viser både Nurmi og Lee at en god relasjon gir økt trivsel for eleven, noe som igjen påvirker elevens motivasjon, faglige prestasjoner og atferd. En god relasjon minsker også risikoen for atferdsvansker. I motsatt fall har elever med en dårligere relasjon til sin lærer en større risiko for atferdsvansker, de viser mindre trivsel i skolen samt lavere motivasjon og faglige prestasjoner. En dårligere relasjon fører til at læreren ikke får den samme innsikten i og kunnskapen om en elev, og det blir vanskeligere å legge til rette for et optimalt læringsmiljø. Dermed kan lærer-elevrelasjonen også fungere som en risikofaktor for eleven med tanke på faglige prestasjoner. I verste fall kan en dårlig lærer-elevrelasjon øke risikoen for at eleven faller ut av skolen (Lee, 2012).

3.3.3 Læreren og eleven med ASF

"En inkluderende skole skal ha blick for den enkelte og tilpasse seg både elevenes sosiale behov og deres behov for læring, og deres personlige vekst og utvikling.» (Engh, 2010:67).

En elev med ASF har sammensatte vansker og er ofte avhengig av tilrettelegging av skolehverdagen for ikke å falle ut. Det er vanskelig, om ikke umulig, å si bestemt hvilke tilretteleggingstiltak som fungerer for den enkelte eleven. Elever med ASF er, lik alle andre elever, ulike i både hvem de er og hvilke behov de har. Jeg vil likevel driste meg til å komme med noen eksempler på tilrettelegging for elever med ASF.

Vi har fastslått tidligere at det kreves at læreren danner en trygg og varm relasjon til eleven for å få tilgang til de behovene eleven har. Dette gjelder kanskje enda mer for elever med ASF. For denne gruppen elever er verden ofte et forvirrende sted, der andres handlinger kan fremstå som uforståelige og ulogiske. De sosiale retningslinjene endres så fort at eleven ikke

klarer å henge med, og eleven kan ha et behov for forutsigbarhet og kontroll over skolehverdagen. Skolehverdagen kan fremstå som bråkete, uoversiktlig, uforutsigbar og uforståelig for barnet (Engh, 2010). Her har læreren en mulighet til å være elevens faste klippe i bråket og det uforståelige. Dette krever at læreren er en person som eleven har tillit til og som klarer å hjelpe barnet til å forstå. Skolehverdagen er fylt med sosiale normer og regler, både skrevne og uskrevne, som det er vanskelig for en elev med ASF å oppfatte. For eksempel skal man rekke opp hånda dersom man ønsker å si noe, man må spørre om lov før man går på toalettet og det er ikke greit å snakke med sidemannen når læreren snakker. Læreren er elevens veiviser gjennom jungelen av normer og regler. Dersom eleven ikke oppfatter reglene som logiske, kan dette føre til frustrasjon og sinne, og det er lærerens ansvar å forklare normene og reglene på en måte som eleven kan forstå og akseptere. Dette krever at læreren kjenner til hvordan eleven lærer og tenker.

I tillegg til å være elevens veiviser, tolk og faste klippe, må læreren sørge for forutsigbarhet for eleven. Dette innebærer relativt enkle tiltak, som for eksempel å gjennomgå dagen i dag på tavla i første time eller la eleven ha en kopi av timeplanen limt til pulten. Hvor detaljert timeplanen skal være, er avhengig av hvor stort behovet for forutsigbarhet eleven har. For noen er det nok å vite hvilke fag man skal ha til hvilken skoletime, mens andre har behov for å ha kontroll på klokkeslett, hvilke bøker som skal brukes, hvilke assistenter som er i klasserommet og hvordan skoletimen skal disponeres. I tillegg er det noen elever som har behov for å bli forberedt på overganger, for eksempel overganger mellom skoletime og friminutt eller endring av aktivitet. Eleven forberedes på at aktiviteten snart skal avsluttes, og får en mulighet til å avslutte arbeidet. På den måten blir ikke overgangene så brå for eleven, og man kan dermed unngå mye frustrasjon og sinne (Engh, 2010).

Man har også den sosiale faktoren som kilde til mye stress for elever med ASF. En stor del av arbeidet i klasserommet består av gruppearbeid, noe som ofte er en kilde til mye stress for elever med ASF. Det blir lagt ned så mye energi i å forstå både sosiale spillereglene på gruppa, kommunikasjonen og de oppgavene som gruppa er satt til å gjøre, at det til tider kan bli for mye for eleven å takle. I slike tilfeller kan læreren gi eleven en mulighet til å ta en time out, der eleven får en mulighet til å samle seg og roe seg ned. Dette krever at læreren har en god kjennskap til elevens grenser. Å utfordre eleven til å gå utfor komfortsonen kan anses som en viktig del av læringen, men det kreves at læreren gjenkjenner de tegn som eleven gir på at nok er nok (Engh, 2010).

Det finnes flere større opplegg for tilrettelegging og undervisning av elever med ASF, blant annet kan jeg nevne det systematiske og visuelle undervisningsopplegget TEACCH, der man jobber for å styrke elevens sosiale og kommunikative ferdigheter. Disse undervisningsoppleggene skal jeg ikke gå nærmere inn på i denne oppgaven. I de eksemplene på tilrettelegging jeg har beskrevet ovenfor går lærerens relasjon til eleven igjen som en rød tråd. Ethvert tilretteleggingstiltak skal være hensiktsmessig, det skal møte et behov hos eleven. For å kunne identifisere behovet hos eleven, må læreren ha opparbeidet seg en relasjon til ham. Eleven må ha tillit til og en følelse av trygghet hos læreren for at sistnevnte skal kunne framstå som en trygg havn og veileder gjennom alt ved omgivelsene som eleven ikke forstår. Dette tar oss videre til det som er oppgavens forskerspørsmål, nemlig om lærer-elevrelasjonen kan fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av angst og depresjon hos barn med ASF. Min teori er at en varm og trygg relasjon mellom lærer og eleven med ASF sørger for at eleven får sine behov oppfylt – både de faglige og sosiale behovene og de behovene som er karakteristisk for ASF, som behov for forutsigbarhet og struktur – samt behovet for en veileder som kan bygge opp elevens forståelse av omverden.

Jeg har ikke funnet forskning som er spesifikt knyttet til barn med ASF og betydningen av lærerrelasjonen for utvikling av angst eller depresjon. Derimot er det, som vist gjennom hele dette kapittelet, omfattende forskning på den autoritative klasselederen og hvordan denne lederstilen har en betydning for elevers trivsel i skolen. Danielsen et. al (2009) argumenterer for hvordan skoletrivsel sammen med akademisk kompetanse kan ha en betydning for trivsel i livet og psykisk helse. De viser sammenhengen mellom skoletrivsel, akademisk kompetanse og livstrivsel i modellen i figur 3.

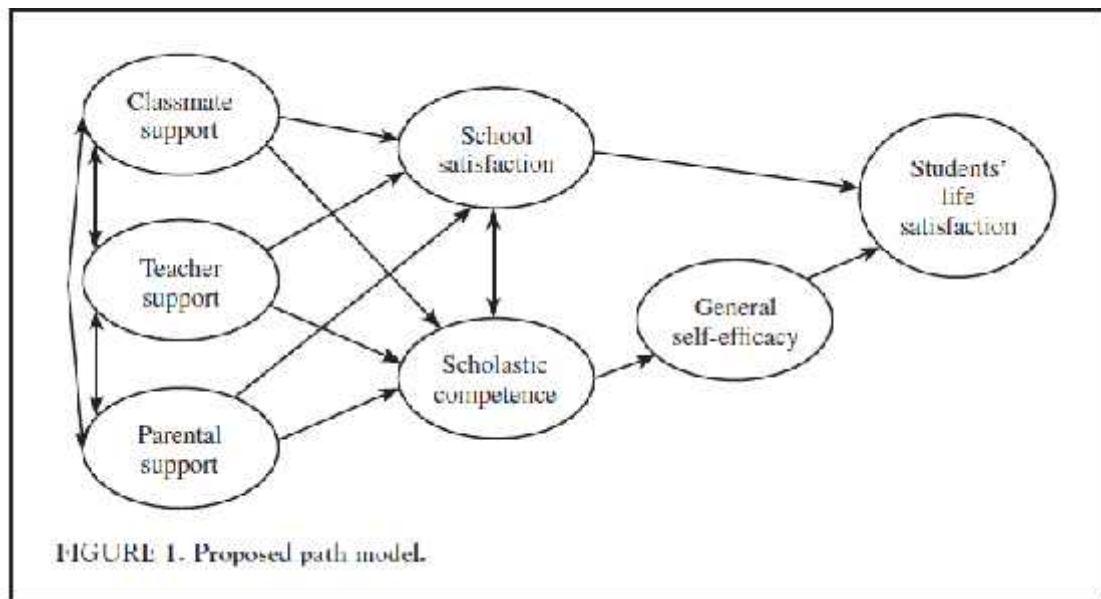


Fig. 3: Pathmodel Modellen ovenfor viser hvordan den sosiale støtten fra klassekamerater foreldre og spesielt lærere har betydning for elevens trivsel i skolen, og hvordan skoletrivselen, sammen med self- efficacy, har en direkte påvirkning på det som blir kalt for «life satisfaction» eller livstrivsel om man vil (Danielsen et. al, 2009:304).

Den akademiske kompetansen beskrives som «*the students' cognitive self-evaluative judgments about their present abilities to accomplish tasks*» (Danielsen et. Al, 2009:304).

Dette er knyttet til Banduras “self-efficacy”, og jo større den akademiske kompetansen hos eleven er, dess høyere grad av self-efficacy opplever han. I samarbeid med den sosiale støtten kan dette føre til en god sirkel der eleven opplever enda mer mestring, sosial støtte og trivsel.

Som sagt har det vist seg vanskelig å finne studier som har sett på betydningen av lærerrelasjonen for psykisk helse hos barn med ASF. Det er mye hos barn med denne typen utviklingsforstyrrelse som er annerledes i forhold til barn uten ASF. Likevel har også denne elevgruppen et grunnleggende behov for støtte, trygghet og omsorg, og derfor er det rimelig å anta at de positive effektene en god lærer-elevrelasjon har på trivsel og psykisk helse hos den «vanlige» elevgruppen også har en betydning for elever med ASF. Det er denne tanken som er grunnlaget og utgangspunktet for denne oppgaven.

3.4 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet sett på autoritativ klasseledelse med hovedfokus på lærer-elevrelasjonen. En autoritativ klasseleder har en balanse mellom høy grad av kontroll og krav og omsorg og relasjoner til sine elever. Dette innebærer at læreren stiller høye krav og har store forventninger til sine elever knyttet til faglig arbeid. Det er klare regler på hva som er akseptabel og uakseptabel atferd i klasserommet, og rettferdige konsekvenser dersom elevene bryter reglene. Læreren er oppmerksom på hver enkelt elev og gir den støtten, hjelpen og anerkjennelsen som elevene har behov for. Denne klasseledelsen stiller høye krav til elevene, men også til læreren. Det er lærerens ansvar å tilby et optimalt læringsmiljø for hver enkelt elev, og det kreves at den undervisningen som gis er av høy kvalitet. Relasjoner står sterkt i denne type klasseledelse. For at læreren skal kunne lage det best mulige læringsmiljøet er det avgjørende at læreren har innsikt i og kunnskap om de ulike behovene, styrkene og svakhetene hver enkelt elev har. Denne innsikten og kunnskapen kan kun oppnås gjennom en trygg og god lærer-elevrelasjon. Gjennom høy grad av kontroll og omsorg viser læreren respekt til elevene, og det skapes en lojalitet til læreren. Denne lojaliteten skal fremme motivasjon og dempe atferdsvansker fordi elevene vil trakte etter anerkjennelse fra en lærer de har respekt for og er lojale mot (Porter, 2010).

For at læreren skal kunne bygge de gode relasjonene til sine elever, kreves det relasjonskompetanse. Denne kompetansen kan defineres som de ferdigheter og holdninger som gjør oss i stand til å danne og vedlikeholde relasjoner til mennesker rundt oss. Relasjonsbygging er et ressurs- og tidskrevende arbeid som foregår kontinuerlig, og setter krav til at læreren har fokus på relasjoner og er bevisst på hvordan hans handlinger påvirker kvaliteten på relasjonene (Spurkeland, 2011). En faktor som kan påvirke lærer-elevrelasjonen er teacher's belief. Beliefs er de oppfatningene man har om verden, og de styrer i stor grad vår atferd (Thorsen, 2008). En lærers oppfatning av en elev har stor påvirkningskraft på relasjonen mellom læreren og eleven. Elever som har en god relasjon til sin lærer er ofte de elevene som klarer seg best i skolen, mens elever med dårlig lærerrelasjon i mindre grad får støtte og anerkjennelse fra læreren, har lavere motivasjon, og viser oftere atferdsvansker. Dermed kan lærer-elevrelasjonen fungere som både en beskyttelses- og risikofaktor for elevene.

4.0 Metode

«Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkelighet, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011:29).

Dette kapittelet består av redegjørelser og beskrivelser av den forskningsprosessen jeg nå har vært i gjennom. Kapittelet består også av de refleksjonene jeg har gjort meg og de valgene jeg tok i rollen som forsker. Aller først vil jeg foreta en kort redegjørelse av kvalitativ forskningsmetode og hensikten med dette prosjektet. Deretter vil jeg ta for meg det metodologiske perspektivet med vekt på forståelse og forforståelse. Her vil jeg se på faktorer ved forskeren som kan påvirke prosjektet. Jeg vil også beskrive de etiske betraktningene jeg har reflektert over. Jeg vil redegjøre for utvalget i prosjektet og de kriterier jeg satte for utvalget, og deretter se på det semi-strukturerte intervjuet og intervjuguide før jeg presenterer intervjuene i prosjektet. Til slutt vil jeg beskrive analyseprosessen

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det finnes utallige retninger innen kvalitativ forskningsmetode (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011), men det de har til felles er målet om å beskrive og forstå de menneskelige erfaringene og opplevelsene knyttet til et fenomen. Fokuset ligger ikke på at studien skal være allmenngyldig, men heller som Brinkmann og Tanggaard sier *«Man arbeider ikke med statistiske gjennomsnitt, men søker å forstå konkrete personer og sosiale prosesser- hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles»* (Brinkmann & Tanggaard, 2010:12). Forskningsmetoden gir en mulighet til en detaljrik innsikt om det fenomenet man er ute etter å forstå. Metoden gir også mulighet til å studere et fenomen innenfra, hvordan mennesker som har erfaringer fra fenomenet opplevde det. Som vi lærte på bachelorstudiene; kvantitative studier undersøker i overflaten, kvalitative studier undersøker i dybden.

Mitt valg av metode er ikke tilfeldig. Metodevalget påvirkes både av hva det er jeg utforsker og hvorfor jeg utforsker det. Tidligere forskning gjort på ASF og angst/depresjon har i stor grad understreket faktorer ved barnet som risikofaktorer, som for eksempel IQ, graden av ASF og alder (Mayes et.al, 2011; Mayes et.al, 2013). Hensikten med dette prosjektet er å flytte fokuset fra faktorer ved barnet til et fokus på barnas omgivelser som en mulig beskyttelses- eller risikofaktor.

Fordi barn i dag tilbringer store deler av sin hverdag på skolen, er det logisk å anta at læreren en voksenperson som har stor innflytelse på barnas liv. I følge forskning på skolefeltet har læreren en stor betydning for elevenes trivsel og læring (Nurmi, 2012; Jung-Sook, 2012). Læreren er kanskje desto viktigere for trivsel og læring hos elever med ASF på grunn av det store behovet mange har for forutsigbarhet og trygghet. Min tanke, ut fra den teoretiske redegjørelsen gjort i tidligere kapitler, er at en dårlig lærer-elevrelasjon fører til at læreren ikke får tilgang til kunnskap om de behovene en elev med ASF har, og manglende kunnskap om behov gjør det logisk nok vanskelig å møte dem. Eleven mister mulighet til støtte og hensiktsmessig tilrettelegging ut fra behov, noe jeg tror påvirker trivsel og psykisk helse.

På grunn av etiske avveininger valgte jeg å intervju barnas foreldre framfor barna selv (se under delkapittelet 'etiske betraktninger'). Med unntak av barna selv, er foreldrene de som i størst grad har innsikt i sine barns livsverden, og det er også disse som ofte leder an på veien til tilrettelegging for deres barn. Derfor ønsket jeg å intervju foreldrene, for å få et innblikk i deres oppfatning av lærerrelasjonens betydning. Jeg ser at dette har en svakhet i det faktum at foreldrenes oppfatning ikke nødvendigvis stemmer med barnets oppfatning. Jeg velger likevel metoden fordi det er det beste tilgjengelige alternativet til å belyse mine forskerspørsmål, både på grunn av foreldrenes særstilling som barnas nærmeste omsorgspersoner, samt de etiske argumentene jeg har mot å intervju barna.

4.2 Forskerrollen

I kvantitativ metode tar forskeren i bruk eksterne redskaper for både innhenting, bearbeiding og analyse av data. Ofte har ikke forskeren personlig kontakt med sine informanter, men innhenter data gjennom for eksempel spørreskjemaer, og programvarer står for bearbeiding og analyse av data. Dette står i motsetning til den kvalitative forskningsmetoden der forskeren er redskapet både i innhenting, analysen og tolkningen. Det er forskeren som observerer eller intervjuer, det er forskeren som transkriberer video- eller lydopptak og det er forskeren som analyserer data. Dette har både fordeler og ulemper. Den kvalitative metoden er som sagt ute etter å studere et fenomen innenfra, altså fra forskningsdeltagernes perspektiv. Gjennom å sette seg inn i forskningsdeltagernes livsverden, kan forskeren få tak i dette perspektivet. Ved å være forskningsredskapet gjennom hele prosessen, får forskeren en nærhet til fenomenet som studeres og datamaterialet som produseres. Forskeren får en oversikt over helheten i datamaterialet, og kan utforske de data som avviker fra helheten (Nilssen, 2012).

Ulempen er at redskapet er menneskelig, og dette åpner opp for at menneskelige feil kan forekomme. For eksempel kan man i en intervju situasjon for raskt hoppe fra spørsmål til spørsmål. I det øyeblikk forskningsdeltageren stopper å snakke, stiller forskeren neste spørsmål. Dette fratår forskningsdeltageren viktig tid til å tenke og reflektere over informasjonen han gir, og forskeren mister muligheten til potensielt viktig informasjon. En annen felle forskeren kan gå i, er å gå inn i sitt forskningsprosjekt med forutinntatt holdning til det fenomenet som skal utforskes. Dette kan påvirke forskeren i den grad at han ikke er åpen for det uventede, for eksempel data som ikke passer inn i bildet forskeren har gjort seg, og til syvende og sist kan det påvirke resultatene av studien.

I følge kvalitativ forskningstradisjon, blir data konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltageren (Nilssen, 2012). Hver og en deltager i dette møtet har en ryggsekk, en historie med kunnskap og erfaringer som påvirker datakonstruksjonen. Forskningsdeltagerens ryggsekk påvirker de svarene hun gir i intervjuet, og forskerens jobb er å forstå deltageren og hennes historie. Forskerens ryggsekk, med de teoretiske kunnskapene og erfaringene som hun har, påvirker denne forståelsen. Som Vivi Nilssen sier det:

«Vi utvikler et begrepsapparat gjennom det vi tror på, personlige erfaringer påvirker hvordan vi ser på verden og hvilke verdier vi bekjenner oss til på samme måte som de påvirker våre erfaringer. Forskernes forforståelse er nødvendig for forståelse fordi vi må starte med noen ideer om hva vi skal se etter» (Nilssen, 2012:68).

Forforståelsen fungerer som det rammeverk vi forstår verden ut fra, og også det rammeverket vi forstår og tolker forskningsdeltageren ut fra. Derfor er det viktig å være bevisst sin egen forforståelse og hvordan den påvirker hvordan man ser på verden.

Jeg har i mange år vært engasjert i temaet 'tilrettelegging i skolen for elever med ASF'. Selv har jeg en yngre bror med en diagnose innen autismespekteret. Det er såpass stor aldersforskjell mellom meg og min bror at jeg har fulgt hans skolegang fra de tidlige årene og frem til han fullførte tiende klasse. Det var mange utfordringer hjemmet måtte takle grunnet manglende tilrettelegging og manglende kompetanse fra skolens side. Dette vekket mitt engasjement for barn med ASF sine rettigheter med tanke på tilrettelagt undervisning. Jeg valgte mitt tema for masteroppgaven som en videreføring av temaet i min bacheloroppgave, som dreide seg om nettopp tilrettelegging for denne elevgruppen. Mine private og profesjonelle erfaringer med barn med ASF førte til at en bevisstgjøring og en grundig refleksjon over hvilke påvirkning dette kunne ha for masterprosjektet. Jeg ble nødt til å ta et

steg tilbake og vurdere hvilke holdninger jeg hadde i møte med de data som ble konstruert. Da oppdaget jeg at jeg hadde en slik forutinntatt holdning som beskrevet ovenfor, der jeg nærmest forventet at alle de forskningsdeltagerne jeg intervjuet ville ha en tragisk historie å fortelle. Dersom jeg ikke hadde gått meg selv og mine holdninger grundig i sømmene, er det en viss fare for at jeg hadde gått glipp av data som kaster nytt lys over min problemstilling. I stedet for å jakte på data som passet til mine oppfatninger om virkeligheten, forsøkte jeg å gå datakonstruksjonsprosessen i møte med et åpent sinn og et nysgjerrig blikk.

4.2.1 Ethiske betraktninger

Vivi Nilssen (2012) omtaler den kvalitative forskeren som en gjest i forskningsdeltageres livsverden. Dette er et godt bilde fordi det viser visse retningslinjer forskeren må følge i jakten på kunnskap. Som gjest må man oppføre seg høflig og hensynsfullt. Det er ikke utenkelig at informasjonen man søker for å belyse spørsmålene man stiller, er av en sårbar art for forskningsdeltagerne. Blant de forskningsetiske retningslinjene finner vi prinsippet om forskerens ansvar for ikke å volde skade. Det dreier seg om at de som intervjues ikke skal utsettes for mer belastning enn nødvendig. Jeg forsøkte å ivareta dette i utarbeidelsen av intervjuguiden. Det var viktig både å starte og avslutte intervjuet på en god måte. I første omgang var det viktig å opparbeide en slags relasjon og tillit til forskningsdeltakerne. Man kan selvfølgelig diskutere i hvor stor grad man kan opparbeide den nødvendige tilliten på den korte tiden jeg som intervjuer er på besøk i deltagerens verden. Gjennom å understreke min taushetsplikt som intervjuer, understreke deltagerens rett til å trekke seg fra prosjektet og retten til ikke å svare på spørsmål i forkant av intervjuet, forsøkte jeg å lage trygge rammer rundt intervjusituasjonen.

Et annet tiltak for å lage trygge rammer for deltagerne var å ha en myk start på intervjuet, en slags oppvarming med overfladiske spørsmål rundt deres barn. Jeg ønsket å danne en så stor grad av tillit og relasjon som mulig på det korte tidsrommet jeg hadde tilgjengelig. Jeg så av mine spørsmål at hoveddelen av intervjuet hadde potensiale til å være emosjonelt ladet for forskningsdeltagerne. Det er tross alt et sårbart tema jeg ønsker å belyse. Det ville ikke vært riktig å avslutte intervjuet mens deltagerne var potensielt preget av spørsmålene. Derfor ledet jeg samtalen over på et mer overfladisk nivå uten de emosjonelle elementene i den avsluttende delen av intervjuet. Målet var at forskningsdeltagerne skulle komme fra opplevelsen med en god magefølelse.

I den første fasen av masterprosjektet, måtte jeg ta stilling til hvem det var jeg ønsket å intervju. Til tross for at det var psykisk helse hos elever med ASF som var i søkelyset, ønsket jeg ikke å intervju denne gruppen. Dette var det flere årsaker. Som den uerfarne forskeren jeg faktisk er, mener jeg selv at det ville være uetisk av meg å intervju disse barna. Temaet jeg tar for meg er sårbart og kan gjenskape vonde følelser hos de som blir intervjuet, og barn med ASF har ikke nødvendigvis de redskapene som skal til for å takle og sette ord på disse følelsene. Derfor mente jeg at dette ville være i strid med overnevnte forskningsetiske prinsipp, og jeg valgte dermed å intervju barnas foreldre.

En annen utfordring jeg møtte, var hvordan jeg skulle komme i kontakt med disse foreldrene. Taushetsplikten er viktig for å ivareta personvern, men samtidig var det til hinder for meg. Jeg tok kontakt med Autismeforeningen, BUP og PPT for å høre om de kunne være til hjelp. Jeg ga disse en kopi av informasjonsbrevet og samtykkeskjemaet (vedlegg 2) der min kontaktinformasjon sto. Gjennom å la foreldrene komme til meg så var ikke lengre taushetsplikten et problem. Samtidig var jeg sikker på at frivillighetsprinsippet var ivaretatt.

Man må få tillatelse av deltagerne for å få tilgang til deres livsverden gjennom et informert samtykke. Dette ble ivaretatt gjennom informasjonsbrevet med samtykkeskjema. I tillegg startet jeg som nevnt ovenfor hvert intervju med å gjenta den informasjonen som står i brevet. Jeg understrekte retten til å trekke seg og retten til å velge og ikke svare på spørsmål. Jeg informerte om at hele intervjuet ble tatt opp på lydopptak og om anonymitet. Dermed ble prinsippet om informert samtykke ivaretatt. I presentasjonen av resultatene har elevenes navn og alder blitt endret. I tillegg kommer det aldri frem hvilken kommune elevene kommer fra.

4.4 Utvalg og kriterier for utvalg

I jakten på forskningsdeltakere tok jeg kontakt med autismeteamet ved BUP, PP-tjeneste og den aktuelle avdelingen ved Autismeforeningen. BUP fant det vanskelig å kunne hjelpe meg på grunn av manglende godkjenning fra Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Vest-Norge. Autismeforeningen var til stor hjelp gjennom å legge ut min forespørsel om deltagelse både på sine nettsider, samt ved sin Facebook-side. Her lå også informasjonsbrevet med min kontaktinformasjon tilgjengelig, slik at interesserte kunne ta kontakt med meg. Som sagt over, sørget dette for at både frivillighetsprinsippet samt de ulike

instansenes taushetsplikt ble ivaretatt. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju fem foreldre samt deres barns kontaktlærere. Dette var for å kunne belyse temaet fra flere sider. Det ble dermed utarbeidet en intervjuguide for både foreldre og lærere (vedlegg 3). Jeg valgte et strategisk utvalg, det vil si at jeg valgte mine forskningsdeltagere ut fra den målgruppen som kunne belyse min problemstilling (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Jeg ønsket å finne et utvalg som passet innen følgende kriterier:

- Barnet har en diagnose innen autismspekterforstyrrelser.
- Barnet er/ har nylig vært en elev ved norsk grunnskole/videregående skole.
- Lærerne er/har vært de aktuelle barnas kontaktlærer/primærlærer.

Som man kan se har jeg valgt å sette ganske vide kriterier for utvalget. Det viste seg at å få tak i forskningsdeltagere var et vanskelig arbeid. Jeg antar at fordi jeg ikke henvendte meg direkte til foreldrene, så var terskelen høyere for å få et samtykke til deltakelse. Det er lettere å glemme informasjonsbrevet i en travel hverdag, både for de som sa ja til å dele ut informasjonsbrev til aktuelle foreldre, samt for foreldrene selv. I tillegg er det sårbare temaer som jeg ønsket å snakke om, noe som kan ha fungert som en hindring for å ta kontakt.

Jeg fant meg selv i en situasjon der jeg måtte balansere mitt behov om så mange forskningsdeltagere som mulig med behovet for deltagere som kunne belyse min problemstilling. Dermed ble vide kriterier for utvalget en mulig løsning. Dette har sine styrker og sine svakheter. Styrken ligger i muligheten til å få flere forskningsdeltagere, noe som betyr et større og bedre grunnlag for analyser. På den annen side risikerte jeg å få forskningsdeltagere som i mindre grad kunne belyse problemstillingen. For eksempel vil foreldre med en mindre nær relasjon til barnet kunne fortelle mindre om lærerrelasjonens påvirkning på barnets trivsel og mentale helse. Denne gruppen med mulige forskningsdeltagere blir ikke fanget opp av mine utvalgsriterier, dermed ble det nødvendig med en ekstra «kvalitetssjekk» for å forsikre meg om at deres historie var relevant for min problemstilling. Denne ble gjennomført både som en kort samtale ved første kontakt, og igjennom de innledende spørsmålene i selve intervjusituasjonen. For eksempel intervjuet jeg en forelder med to barn som begge hadde en autismspekterdiagnose. Det ble tidlig klart at forelderen hadde en nærere relasjon med det ene barnet, og en mindre nær relasjon med det andre. Dette var noe forelderen også selv påpekte. Dermed ble det naturlig å fokusere mest på det ene barnet, og det andre barnet regnes ikke som en del av utvalget.

Også en annen forelder hadde to barn med ASF, der relasjonen mellom forelder og barn ble vurdert som nær for begge barna. Siden begge barna passet inn i mine kriterier, valgte jeg å inkludere begge historiene. Barnas historier var vidt forskjellige. De hadde forskjellige interesser, personligheter og behov, og de hadde gått på ulike skoler og dermed ikke hatt de samme lærerne. På den annen side måtte jeg ha i mente at forelderens erfaring med det ene barnet kunne lett kunne farge forelderens erfaringer med det andre barnet. I tillegg ble begge historiene fortalt under et og samme intervju. Dette kan ha begrensinger ved at forelderens fokuserer mer på det ene barnets historie og glemmer detaljer ved det andre barnets historie. Dermed kan jeg risikere å gå glipp av viktig informasjon. Intervjuet ble strukturert slik at forskningsdeltageren tok for seg det ene barnet først og så det andre barnet etterpå. Hvorvidt jeg gikk glipp av viktig informasjon er ikke mulig for meg å vite, men det er uten tvil en svakhet ved dette intervjuet. Etter en diskusjon med min veileder, kom vi frem til at verdien av å inkludere begge historiene oversteg de potensielle svakhetene som dette medførte på grunn av det lave antallet av forskningsdeltagere som hadde takket ja.

Til syvende og sist så endte jeg med et utvalg på fire foreldre til fem barn. For å sikre anonymitet er navn og alder på foreldre og barn endret. Jeg fikk også et lærerintervju. Som sagt ønsket jeg i utgangspunktet fem lærere. En forelder ønsket ikke å gi samtykke til lærerintervju, en lærer takket nei, og en lærer hadde sluttet og dermed ikke mulig å invitere til deltagelse. Kun en lærer takket ja, og dette intervjuet ble gjennomført per mail. Jeg valgte å gjøre det slik fordi det i all hovedsak var foreldrenes oppfatninger og opplevelser jeg var ute etter å få tak i. Den informasjon som læreren kunne gi ble derfor regnet som sekundær og supplerende. Et e-postintervju ville da kunne spare meg for mye tid og arbeid. Utvalget slik det endte opp ser slik ut:

- Kari, mor til Helge, 9 år
- Silje og Kenneth, foreldrene til Tommy, 10 år
- Kine, mor til Ole, 19 år og Kenneth, 15 år
- Katrine, mor til Øyvind, 20 år
- Siri, kontaktlærer for Tommy

4.5 Intervju

Første kontakt mellom meg og forskningsdeltagere ble gjort gjennom e-post. Her avtalte vi tidspunkt og sted for intervjuet. Jeg lot forskningsdeltagerne bestemme hvor intervjuet skulle finne sted, fordi jeg ønsket at intervjuet skulle foregå på en arena der forskningsdeltagerne skulle føle seg trygge. I forkant av intervjuene hadde jeg tatt kontakt med

Læringsmiljøsenderet på Universitetet i Stavanger for å sikre at vi hadde et skjermet og privat rom dersom det skulle være nødvendig. Intervjuene ble gjennomført på forskjellige arenaer, både på deltagerens arbeidssted, på et bibliotek, og i hjemmet. Intervjuene tok mellom 45 og 60 minutt. Før jeg startet lydopptak gjentok jeg deltagerens rett til å trekke seg fra prosjektet og til ikke å svare på spørsmål, jeg opplyste om at intervjuet ville bli tatt opp og forsikre om anonymitet og min taushetsplikt. Jeg valgte et såkalt semistrukturert intervju. Fordi jeg ønsket å høre forskningsdeltagernes historier, fant jeg det mest hensiktsmessig å la samtalen gå litt fritt der deltager fortalte sin historie og jeg kom med oppfølgingsspørsmål. Samtidig var det nødvendig med en viss grad av rammer for å sikre at vi kom innom de temaene jeg anså som viktige. Da var det nødvendig med en intervjuguide. Det semistrukturerte intervjuet gav meg den fleksibiliteten jeg anså som viktig for å gi forskningsdeltageren rom for å snakke fritt, samtidig som at jeg fikk den strukturen og de rammene som er viktig for at jeg skulle få belyst min problemstilling.

4.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen startet allerede med transkriberingen av det første intervjuet. Jeg brukte Nvivo 10 som mitt transkriberings- og analyseverktøy. Jeg valgte dette verktøyet fordi jeg hadde fått en god innføring i bruk gjennom min masterutdanning, og følte meg trygg på at dette var et godt verktøy fordi det blir brukt av forskere ved universitetet i Stavanger. Jeg transkriberte hvert intervju fortløpende etter hvert som de ble gjennomført og aller helst samme dag som intervjuet fant sted. På denne måten hadde jeg inntrykkene fra situasjonen ferskt i minnet. Jeg kunne se for meg ansiktsuttrykk og kroppsspråket til forskningsdeltageren og jeg fikk en nærhet og en kjennskap til intervjuet som jeg anså som viktig i det videre analysearbeidet. Gjennom denne prosessen dannet jeg meg et bilde av datamaterialet, hvilke momenter som gikk igjen i intervjuene, og det foregikk en kontinuerlig refleksjonsprosess over hvilke noder som kunne være aktuelle i strukturering av materialet.

I tråd med en fenomenologisk analyse (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011), gikk selve prosessen i faser. I første fase gjennomførte jeg en grovanalyse for å danne meg et

helhetsinntrykk av datamaterialet. Jeg leste gjennom alt av notater, transkripsjoner og annotasjoner. Jeg kodet materialet gjennom å skrive stikkord i marginen som beskrev temaene, trakk ut det relevante og fjernet det irrelevante som åpenbart ikke ville belyse problemstillingen. Dette blir av Johannessen, Tuft og Christoffersen (2011) kalt en meningsfortetting, en sammenfatning som «*representerer forskerens første forståelse av datamaterialet*» (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2011:174). Som nevnt tidligere satte analyseprosessen egentlig i gang allerede ved transkribering av det første intervjuet. Jeg fikk visse antagelser og refleksjoner over hvilke deler av intervjuet som kunne være interessant for min problemstilling. I denne første fasen forsøkte jeg i så stor grad som mulig å lese datamaterialet uten disse brillene på. Jeg ønsket å unngå å fokusere for mye på det som umiddelbart virket relevant for å unngå at potensielt viktig informasjon ble utelatt. Resultatet ble oppsummeringer av hvert intervju der alt som kunne være relevant ble beskrevet.

I den andre fasen av analysen ble hver oppsummering gjennomgått for å identifisere hovedtemaer. Hvert tema jeg fant ble skrevet opp på en liste, og disse temaene lå til grunn for valg av noder. Poenget med denne fasen er å strukturere datamaterialet man sitter igjen med. Med flere titalls sider med transkriberte intervjuer var denne fasen viktig for å bli godt kjent med materialet, samt få en større forståelse for hva det er forskningsdeltagerne faktisk har fortalt meg. Etter denne fasen satt jeg igjen med tre overordnede temaer som ble kalt «barnet», «foreldrene» og «skolen». Jeg velger å kalle disse for overordnede temaer fordi de er veldig generelle og for lite presise med tanke på å beskrive datamaterialet. Samtidig var de retningsgivende for kodingen og analysen, og for hvilken informasjon jeg anså som viktig. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger for å trekke ut temaene som gikk igjen. Når en gjennomgang var fullført, gikk jeg tilbake til start og gjentok prosessen frem til jeg satt igjen med en oversikt over datamaterialet og de temaene som gikk igjen. Ut fra disse temaene ble nodene dannet.

Tredje fase gikk ut på å ordne og strukturere datamaterialet i nodene. Gjennom kritisk vurdering av hver enkelt node, valgte jeg å slå sammen og fjerne noen noder, mens andre fikk flere undernoder. Det handlet om å strukturere materialet på en slik måte at det ble oversiktlig og forenkle arbeidet med å finne likhetstrekk og mønstre i de forskjellige intervjuene. Denne prosessen kan ses i nodekartet (vedlegg 4). Denne fasen var både spennende og utfordrende i den forstand at nok en gang fikk jeg en dypere forståelse for hva forskningsdeltagerne faktisk fortalte. Samtidig var det en utfordring fordi jeg hele tiden måtte reflektere over hva som

passet i hvilke noder. I tillegg foregikk det en kontinuerlig refleksjon over hvor mye jeg måtte ta med av teksten for at den skulle være meningsbærende. Det nyttet ikke kun å strukturere i stikkordsform eller med enkeltsetninger, for uten helheten risikerte jeg både å feiltolke og at stikkordet eller setningen ble meningsløs.

Fjerde og siste fase dreide seg om å finne mønstre i datamaterialet. På dette tidspunktet hadde jeg fått en dypere kunnskap og forståelse om temaet i min problemstilling. Jeg gikk gjennom hver og en node for å studere likheter og ulikheter i historiene som kom frem i intervjuene, og jeg satte noder sammen for å finne faktorer som førte til likheter og ulikheter. Analysefasen i sin helhet var et møysommelig, tidkrevende og spennende arbeid. Gjennom å foreta en grundig analyse fikk jeg tilgang til forståelse av og mønstre i datamaterialet som ikke var umiddelbart åpenbare.

5.0 Presentasjon av resultater

5.1 Introduksjon til presentasjon av intervjuene

Gjennom intervjuene og analysen fikk jeg et innblikk i livene til fem barn med ASF, deres foreldre sine oppfatninger om barnas skolehverdag og om trivsel, tilrettelegging og relasjoner til lærerne. Selv om barna var av ulik alder, kom fra ulike kommuner og fra ulike skoler, var det visse likheter som gikk gjennom samtlige historier. Jeg har valgt å dele dette kapittelet i to deler. Jeg vil presentere intervjuene i den første delen. Jeg starter med «suksesshistoriene». Disse historiene har til felles at foreldrene har en oppfatning om at barnet har en høy grad av trivsel på skolen. Jeg vil se på nøyaktig hvilke faktorer foreldrene mener har gjort en forskjell for deres barn. Deretter tar jeg for meg historien om Ole, der skolehverdagen har vært preget av en lav grad av trivsel og mor har opplevd en kamp for at Ole skulle få den tilrettelagte hverdagen han hadde krav på. Jeg vil se på de faktorene som mor mener manglet for at Ole skulle trives på skolen, og hvilke konsekvenser hun mener Oles manglende trivsel hadde for hans psykiske helse i tiden han gikk på barneskolen. I Oles tilfelle finner man både historien om da alt gikk galt og suksesshistorien. Dette er spesielt interessant fordi jeg da får muligheten til å se likheter og ulikheter i historiene. Intervjuene danner grunnlaget for den andre delen av kapittelet, der jeg trekker ut likheter og ulikheter i intervjuene som deretter blir presentert som studiens resultater. Sitatene fra intervjuene er gjengitt i kursiv, og bærer et

preg av et muntlig språk. Dette er fordi jeg ønsker å gjengi mest mulig korrekt det som ble sagt under intervjuet.

5.1.1 «Det tror jeg er det viktige. Det å orke å forstå ham, orke og gidde å høre»

I det første intervjuet møter jeg mor til Helge på ni år. Helge har det som tidligere het Aspergers syndrom. I tillegg har han blitt diagnostisert med AD/HD. Mor kan fortelle om en gutt som har stort sett har det fint på skolen. Han har sin kjerne av venner han leker med. Venner er noe han er veldig opptatt av å ha, og han er opptatt av å lære og forstå de lekene som foregår i friminuttene. Videre blir Helge beskrevet som en gutt som er glad i å lese, motivert for å lære og som utmerker seg faglig. Hun snakker om Helges lærer i varme ordelag. På spørsmål om årsaken bak den gode relasjonen mellom læreren og Helge sier mor:

«Læreren er rolig, tar seg god tid. Veldig god til å lytte. Setter seg ned og tar han inntil seg, tar han på fanget fra første klasse. Midt i timen, mens hun står og underviser på tavla så kan hun stå med armen rundt ham. Og så snakker hun med ham når hun har tid da.»

Mor opplever at læreren evner å se forbi de diagnosene som Helge har, og heller se barnet og de behovene som gutten har. Hun er oppriktig glad i gutten, og hun tar ham for den han er.

«Det er ikke at hun er så vanvittig interessert i psykiatri og diagnoser, men på barnet. Det lille barnet tar hun inntil seg. Og hvordan hun klarte å stå der og undervise med han inntil seg og på fanget, og i neste omgang er han sur på henne og gir henne en lapp med en bot i lommen så bare ler hun av ham. Lille skjønne gutten sier hun. Ja okay, nei det passet ikke han, det forsto jo hun.»

I følge mor er dette en av hovedfaktorene bak den suksessen hun opplever de har med Helge. Gjennom hele intervjuet er det en positiv opplevelse av læreren og en oppfattelse av at hun har brukt mye tid på å komme under huden på Helge, danne en trygg og god relasjon til ham, og på å høre og se gutten. Om skolen som helhet sier mor at de har vært gode på å møte gutten. De har brukt tid på å forklare og fortelle gutten på en måte som han forstår, og de har hatt ressursene til å hjelpe og støtte ham når han har utagert. Helge er veldig glad i læreren sin, og han tyr til henne når han ikke får andre til å forstå ham eller dersom de ikke klarer å forklare noe så han forstår. Han tyr også til læreren dersom han opplever utfordringer eller vansker med medelever.

En annen faktor mor peker på er samarbeidet mellom læreren og hjemmet. På spørsmål om hva hun mener er den viktigste årsaken til at Helge har det så bra så kommer det kontant:

«Det er læreren. Og så kjemien tenker jeg, lærer-elev og lærer-foreldre, sånn at man får et tett og godt samarbeid. For jeg er på dersom jeg må informere henne, og hun informerer meg. Dersom det er noe så kommer det på SMS eller mail med en gang, i dag skjedde det og det og det ble litt vanskelig for ham i dag, derfor har vi ikke fått gjort noe i den timen. Okay da tar vi det når vi kommer hjem. Så må vi nøste. Okay, hva var det som skjedde, så sender vi det tilbake. Okay, det var derfor. Så finner vi ut og nøster i sammen.»

Mor forteller om en høy grad av tilrettelegging som en følge av det gode samarbeidet mellom læreren og hjemmet. Denne tilretteleggingen foregår på begge arenaene, der lærer bruker mye tid på å møte Helges behov og forklare på en måte som passer hans livsverden. Det samme gjør foreldrene hjemme. Jeg får en oppfattelse av at foreldrene er ressurssterke og i stand til å ta tak i utfordringene de møter. Som mor beskriver det så jobbes det aktivt for å strekke Helge mot det normale.

Jeg fikk muligheten til å få et intervju med Helges lærer. Hun bekrefter det mors påstand om at hun har strukket seg langt for å oppnå en god relasjon med gutten. Før Helge hadde hun liten erfaring med ASF, men skolen har lagt til rette for kompetanseheving både gjennom informasjonsmøter og kurs. Hun beskriver seg selv som en klasseleder som er konsekvent med en evne til å vise omsorg og se den enkelte elev. Hun beskriver relasjonen mellom henne og Helge som tillitsfull og god, men sier at det har vært en utfordring å komme dit. Gjennom å møte Helge på hans premisser, å ta seg tid til å lytte til det gutten hadde å fortelle og noen ganger bare å være der for ham, klarte hun å gjøre nettopp dette. Det å lytte og se blir poengtert som viktig fra begynnelsen av. Til slutt i intervjuet bekrefter læreren det som mor har sagt om samarbeid, nemlig at det har vært preget av en god dialog, imøtekommenhet, tillit og åpenhet.

5.1.2 «Men skolen har vist interesse og vist en fantastisk vilje for å få det til»

Intervju nummer to har mange likhetstrekk med det første intervjuet. Her møter jeg foreldrene til Tommy på 10 år. Foreldrene er veldig fornøyd med den måten skolen og læreren har møtt deres sønn. *«Ja frem til nå kan vi ikke beskrive det som noe annet enn fantastisk. De har fulgt opp og lagt til rette»* i følge far. Her blir det beskrevet en god relasjon til flere av lærerne og en spesielt god og trygg relasjon til kontaktlærer. Foreldrene beskriver kontaktlæreren som en

populær men myndig lærer som elevene har respekt for, og Tommy er intet unntak. Som far sier *«Tommy har også vært klar på, det er mange som har kunnet si at han skal gjøre det og det men når Glenn har sagt det så var det sånn»*. Samtidig som kontaktlæreren blir beskrevet som en myndig klasseleder, så blir det også poengtert at han og Tommy har en god tone og en trygg og vennskapelig relasjon som er preget av at læreren tar Tommy for den han er. Det samme gjelder for assistenten og spesialpedagogen som følger gutten.

Også tilrettelegging av skolehverdag og undervisning blir snakket om med positive ordelag. Spesielt blir det skrytt av at kontaktlæreren fikk muligheten til å dra på kurs når det ble klart at han fikk en elev med ASF. Dette sier foreldrene har bidratt til at de føler seg trygge, og at det gir et inntrykk av at skolen ønsket å møte og ivareta Tommy på en best mulig måte. Tilrettelegging av skolehverdagen og undervisningen har foregått på en god måte. Han har for det meste fulgt klassen. Han har også fått undervisning på enerom dersom det har blitt for mye. Han har fått en forutsigbar hverdag der han har blitt fortalt hva som skal skje på forhånd før han går inn i klasserommet.

Tommy blir beskrevet som en gutt som fungerer godt i hverdagen. Han har sine særinteresser som opptar mye av hans tid. Han fungerer også greit sosialt. Foreldrene sier at han ikke nødvendigvis har mange venner, men han har sin lille kjerne av kompisar som har fulgt ham siden både barnehage og første klasse. De understreker at klassemiljøet er utrolig godt. Det var en episode der noen eldre elever var ute etter å ta Tommy, men da slo hele klassen hans ring rundt ham. Dersom det har vært andre enkeltepisoder har foreldrene tatt kontakt med skolen, og sitter igjen med en opplevelse av at skolen tok deres henvendelse på alvor og tok affære. Foreldrene understreker at de har vært veldig åpne med både medelever og deres foreldre om Tommys diagnose. Gutten er den han er uansett og han er sosialt akseptert av sine medelever.

Foreldrene beskriver et tett samarbeid med kontaktlæreren. Det har vært en mer eller mindre daglig kontakt der både telefon, e-post og meldebok har blitt flittig brukt. Som far sier:

«Det har vært en del telefoner, og det setter vi jo veldig stor pris på. Det var jo oftest at Glenn ringte meg da og fortalte litt sånn og... Og det hjelper jo oss og da til å være mer obs på sånne ting som vi ikke ser så mye til hjemme, som de på skolen kanskje oppfatter som mer problematisk».

I tillegg til den tette kontakten med kontaktlærer, fremhever foreldrene samarbeidsmøtene de har med skolen hvert halvår som noe positivt. Tommy går fremdeles på Skolefritidsordningen, og forholdet mellom foreldrene og SFO blir beskrevet som godt og åpent. Spesielt skryter foreldrene av at de ansatte på SFO har sett Tommy. De har gitt ham små oppgaver hver dag for at han skal føle seg nyttig. I tillegg har det vært det far beskriver som en elegant overgang mellom skole og SFO ved at Tommys assistent også følger ham etter skoletiden. Dermed har skolen klart å ivareta guttens behov for trygghet og forutsigbarhet gjennom både skoledagen og den tiden han er på SFO.

Foreldrene fremstår som ressurssterke foreldre som hjelper og støtter Tommy og møter de behovene han har. Samtidig legger de, i samarbeid med skolen, et press på ham for å gjennomføre oppgaver og lekser. De forklarer at han forsøker å unngå det han finner ubehagelig, og blant det ubehagelige er skolearbeid og lekser han føler han ikke mestrer.

«Og han har jo enkelte forutsetninger som gjør at han ikke burde klare dette. Og da må gjerne skolen gå et par steg tilbake og gjerne prøve på en annen måte. Han blir ofte meget stressa, klør, tar til tårene, må på do. Prøver å unngå det. Vi er ganske samstemte, vi har jo som mål at han skal klare så mye som han greier. Men samtidig vil vi jo ikke at han bare skal sitte igjen med dårlige minner. Nei det må jo være innenfor de grensene som vi er enige om.»

Helt avslutningsvis i intervjuet spør jeg hva de mener er den viktigste faktoren for at Tommy trives så godt på skolen. Deres første innskyttelse var klassemiljøet. Det at klassen tar Tommy for den han er og aksepterer ham er viktig for foreldrene. Samtidig påpeker de at kontaktlæreren og hans klasseledelse er årsaken til at klassemiljøet er så bra. I tillegg er han en kjempeviktig faktor i Tommys trivsel gjennom den gode relasjonen de to har.

5.1.3 «og der fikk han male. Han lagde store freskomalerier på loftet...»

I møtet med mor til Øyvind, fikk jeg et innblikk i en kreativ og spennende gutt. Hans store pasjon er kunst og maling. Han fikk en tøff start på livet, da han etter en tid med sykdom ble forlatt av sin biologiske mor i et land i Sør Amerika. Han ble adoptert til Norge da han var tre år gammel. Han begynte i en barnehage der de ansatte var klare på at han trengte tid og ressurser for å lære seg det norske språket. Han var foreldrenes første barn, og mor forklarer at de ikke hadde forutsetningene til å vite at det var noe ved Øyvinds atferd som var utenom det vanlige. Det var en ren tilfeldighet som gjorde mor mistenksom på at det var noe som ikke stemte:

«Da han var seks år leste jeg om en gutt som hadde Tourettes syndrom, og når jeg leste om denne gutten så tenkte jeg at dette kunne faktisk vært Øyvind. Da tok jeg affære, tok kontakt med barnepsykiatrisk og fikk ham testet».

Øyvind var blant de heldige som tidlig fikk rett medisin. Barnehagen hadde også satt inn tidlig innsats med ekstra ressurser. I tillegg fikk Øyvind starte i «nullte klasse», såkalt skoleforberedende klasse for barn med spesielle behov. Mor uttrykker at hun var veldig fornøyd med denne klassen. Gutten hadde masse utbytte av denne klassen, og det var tydelig for mor at skolen hadde gode ressurser til å hjelpe barna i denne klassen. Når Øyvind skulle begynne i første klasse, valgte foreldrene Steinerskolen for sin sønn. Mor forteller at dette fungerte bra de første årene, og han lærte mye på denne skolen som la grunnlaget for hans interesse for kunst og maling i de senere år. Likevel mener hun at skolen kanskje ikke hadde god nok kompetanse og pedagogisk innsikt til å gi et godt tilbud til barn med spesielle behov. Øyvind var en gutt med sammensatte vansker, og mor har inntrykk av at lærerne ved Steinerskolen møtte gutten med undring over hans behov og atferd. I tillegg ble han utnytta av de andre elevene i friminuttene. Blant annet fikk de ham til å slåss for dem. Ved oppfølgingsspørsmål på tiden ved Steinerskolen sier mor:

«Jeg syns nok ikke at de hadde, at de var årvåkne nok på hans behov. De bortforklarte. De klarte ikke å si 'vi forstår ikke Øyvind, vi vet ikke hva som er best for han, vi vet ikke hva vi skal tilby'».

Samtidig så kan mor komme med konkrete eksempler på tilfeller der læreren klarte å se de behovene Øyvind hadde. For eksempel hadde han et stort formidlingsbehov. Han ønsket sterkt å kunne fortelle historier, men på grunn av vansker med norskspråket gikk det fort i stå for ham. Det læreren gjorde da var å sette av ti minutter hver morgen der Øyvind skulle få fortelle en historie. Samtidig som han fikk en naturlig språktrening, fikk han også trening i å strukturere tankene og setningene sine slik at historiene ble sammenhengende. Dette trekker mor frem som det viktigste Steinerskolen bidro med i tillegg til utvikling av Øyvinds kreative talent. Etter fjerde klasse ble Øyvind tatt ut av Steinerskolen, og begynte i en liten klasse på samme skole som han gikk på i «nullte» klasse. Denne perioden har mor bare positive minner fra. De ansatte hadde god kompetanse på elever med spesielle behov og Øyvinds relasjon til lærerne beskrives som god.

Da Øyvind skulle over på ungdomsskolen, argumenterte han hardt for å gå på en vanlig skole. Han hadde et sterkt behov for å være sammen med normale barn. I denne tiden kom et samlivsbrudd mellom mor og far, og mor beskriver denne tiden som en krisetid. Øyvind reagerte så negativt på samlivsbruddet at han trengte profesjonell hjelp, og også mor og yngre bror hadde det svært vanskelig. Mor hadde ikke lengre mulighet til å hjelpe Øyvind i den grad han trengte, og han flyttet hjemmefra til en omsorgsbolig. Dette har nok innvirkning på hans skolehverdag, og mor sier at det ikke ble den suksesshistorien Øyvind hadde håpet med tanke på det sosiale.

På ungdomsskolen hadde han en assistent som blir beskrevet som en viktig omsorgsperson.

«Han fikk vel mer og mer tid alene med Robert, og så hadde han vel, han tilbragte mer og mer tid på loftet, og der fikk han male. Han lagde store freskomalerier på loftet, og han fikk utfolde seg kunstnerisk. Det var veldig, veldig bra. De hadde til og med utstilling og det var veldig stas. Det var liksom der han kunne hevde seg maksimalt».

Denne assistenten fulgte Øyvind videre fra ungdomsskolen og gjennom videregående. Mor beskriver disse årene som jevnt gode. Hjemmesituasjonen var på bedringens vei og han fungerte godt på skolen med støtten fra Robert.

Mor beskriver samarbeidet mellom hjem og skolene som tette og gode. Det var tett kontakt og løpende oppfølging. Mor beskriver seg selv og Øyvinds far som ressurssterke personer som har investert mye tid og energi i at både Øyvind og hans yngre bror skulle ha det bra. Det eneste mor kan sette fingeren på med tanke på samarbeid er foreldrenes trygghet overfor Steinerskolen og deres evne til å ivareta Øyvind på en god nok måte. Hun mener at det jevnt gode samarbeidet har hatt en stor betydning for Øyvind i den forstand at han kunne føle trygghet på at foreldrene visste hva som foregikk og kunne hjelpe dersom han trengte det. Gjennom å nøste opp i eventuelle frustrasjoner har foreldrene og skolen i samarbeid funnet ut hvor skoen har trykket og fått løst opp i flokene.

5.1.4 «Det gikk stort sett på at han skulle brenne skolen for å slippe å gå på den...»

Ole har opplevd både gode og tider i skolen. Mor forteller om varierende erfaringer og opplevelser der kampen for tilrettelegging og en verdig skoledag til tider har vært svært tøff både for mor og sønn. Gutten fikk diagnosen Asperger's syndrom da han var ti år gammel. På barneskolen opplevde mor lite forståelse og kunnskap om diagnosen. Hun forteller om en gutt

som slet på skolen. Han ble ikke sett for den han var og for det han strevde med. Han opplevde å bli mye mobbet av sine medelever, men mor visste ikke hvor ille han hadde det før i senere år når gutten hadde verktøyene til å fortelle. Ole hadde ingen tilrettelegging i hverdagen. Han kunne ikke fordra verken skolen eller lærerne, og mor kan fortelle om både angst, sinne og depresjon knyttet til skolen:

«Ole reagerte jo, da ringte jeg bare til skolen og sa at han kommer ikke nå. Da satt han og gynget under spisebordet, regresjon, han ville ikke. Det har aldri vært mye utagering, men de gangene han var skikkelig sint og hadde problemer med å kontrollere seg så var det på grunn av skolen. Det gikk stort sett på at han skulle brenne skolen for at han skulle slippe å gå der».

Det er først i ettertid at Ole har klart å sette ord på de opplevelsene han hadde. Blant annet kan mor fortelle at Ole ofte har et behov for å trekke seg litt vekk dersom det er for mye folk og for mye styr. Skolehverdagen har han beskrevet som et fengsel der han ikke fikk denne muligheten. Dette førte til at han ofte lå på pulten og koblet helt ut. Mor forteller om en manglende forståelse for og interesse i både diagnosen og gutten selv. Hun etterlyser den læreren som viser interesse, som spør «hvem er du? Hva trives du med? Hva er best for deg?» Hun beskriver et dårlig og mangelfullt samarbeid mellom barneskolen og hjemmet. Foreldremøtene var preget av negative tilbakemeldinger:

«Ole lå mye på pulten sin. De kalte det for soving, men jeg tror han måtte rømme inn i sin verden for han klarte ikke å forholde seg til alt. Og det var det jeg fikk på foreldremøtene. Ole ligger bare der og sover han. Sover han da spurte jeg. For det var jo ting han fikk med seg, og da tenker jeg at da sover han jo ikke. Ja... så skolen så ikke noen problemer med seg selv, de skyldte på gutten. Det var hans feil, det var hans problem og han måtte skjerpe seg, ta seg sammen, kan jo ikke oppføre seg slik og må ikke gjøre sånn».

I det hele beskriver mor relasjoner som er sterkt preget av negative oppfatninger. Ole trivdes ikke fordi han ikke følte seg sett eller forstått av sine lærere. Mor gir et inntrykk av lærere som har et negativt syn på Ole. Hun mener at han i stor grad forsvant i en klasse som var preget av flere barn med spesielle behov. Det var mye bråk og støy i Ole sin klasse og læreren klarte ikke alltid å roe ned.

Da Ole skulle videre på ungdomsskole, valgte mor en annen skole enn det som var planlagt. Dette valget tok hun allerede i tiden etter utredningen, og samarbeidet med den nye

ungdomsskolen startet allerede da. I likhet med barneskolen manglet ungdomsskolen kompetanse om ASF, men mor forteller om en stor forskjell i interesse for å lære. Dette trekker hun frem som den aller største forskjellen mellom de to skolene. Der barneskolen ikke viste noen interesse for å forstå verken diagnosen eller gutten, var ungdomsskolen veldig mottagelig. Spesielt skryt gir mor til sosiallæreren som hun opplevde som «sulten på kunnskap» og som tok initiativ til samtaler dersom han hadde spørsmål. Hun beskriver et samarbeid som var preget av nær og hyppig kontakt. Også faglig fungerte det bedre for Ole etter at han begynte på ungdomsskolen, der skolen og læreren klarte å tilrettelegge slik Ole hadde behov for. Hun forteller også at Oles humør og vilje til å gå på skolen var som natt og dag når han begynte på ungdomsskolen:

«Han kom til meg og sa 'det er så mye bedre på skolen nå mamma, for her forstår de meg og de forstår hva jeg trenger'... Ja... Det var... det var... det var i grunnen alfa omega for han for at han i det hele tatt skulle gidde å gå på skolen».

I det store og hele opplevde mor og Ole at lærerne var mer interessert i hvem han var og hva han trengte enn lærerne på barneskolen hadde vært. Når hun sammenlikner de to skolene, trekker hun frem flere forskjeller som har hatt stor betydning. Hun snakker kompetanse og kunnskap om diagnosen, om hvilke personlighetstrekk denne gir barnet, men viktigst av alt er i følge mor en evne til å sette seg inn i andres perspektiv. Hun kaller det for å gå bakveien, se hva som egentlig ligger bak atferden. Læreren må ha en stor forståelse for det sjeldne barnet.

På videregående gikk Ole i en spesialklasse. Alle elevene i denne klassen hadde spesielle behov av forskjellige slag, både Down syndrom, psykiske vansker og ASF. Det første året var positivt for Ole, spesielt med tanke på sosial læring:

«Ole fikk litt sånn sosial læring fra de andre så da, for i den tilpassa klassen der så hadde de elever fra alle tre klassetrinnene, så alle de som gikk om igjen også. Så det var de som var litt eldre enn Ole. Men da begynte de å ha litt småfester da, litt sånn drikking i helgene, litt sånn typisk ungdomsaktiviteter, og jeg sto hjemme og klappet i hendene, hahahah. Dette var jo opp i mot normalen. Han kunne se på de andre og lære litt.»

De andre årene var preget av mye gjennomtrekk blant lærere og vikarer, og det reagerte Ole negativt på. Nå har han nettopp begynt i lære, og mor forteller om et godt og tett samarbeid

mellom hjem og arbeidsplass, samt et svært inkluderende sosialt miljø som påvirker Ole svært positivt.

Avslutningsvis i intervjuet spør jeg mor om det er noe mer hun vil tilføye. Hun forteller da om et sterkt ønske om at pedagoger skal kunne se barnet bak diagnosen og møte disse barna med forståelse:

«Det er jo de vi må møte. Jeg kunne aldri, jeg kunne vært på all verdens biblioteker og jeg hadde ikke funnet en plass på nettet hvor det er skrevet om Kari Nordmann og om hvordan jeg skal forstå deg. Hvordan kan jeg være mot deg slik at du har det best. Ingen plasser. Det betyr at du ikke kan sette deg ned å lese om Aspergeren og tro at du har løst gåten. Du kan stille tjeu Kari ved siden av hverandre og ingen av dem er like!»

5.1.5 «skoleassistenten betydde mye, det var hun som var tryggheten»

Kenneth er noen år yngre enn Ole, og til tross for at de deler hjem og diagnose, har de to forskjellige opplevelser av skolen. Kenneth fikk sin diagnose når han var ni. Kine er ikke Kenneths biologiske mor, og vil derfor bli omtalt ved navn i denne historien.

Kenneth har, i tillegg til sin ASF diagnose, flere nevrologiske diagnoser. Han har i tillegg aggresjonsvansker. Kine forteller at Kenneth er den av de to som er hardest rammet av autismeforstyrrelsen. Det var gjennom erfaringen med Ole at Kine fattet mistanke for at også Kenneth hadde ASF, og en utredning ble gjennomført. Kenneth var, i likhet med Ole i tiårsalderen da han fikk diagnosen.

Kenneth gikk på en liten barneskole. Hans hverdag var preget av trygghet og forutsigbarhet. Kine kan fortelle at i Kenneths tilfelle har lærerne hatt liten eller ingen innflytelse på gutten. Han har ikke vært interessert i å forholde seg til dem. Derimot har han hatt en assistent som han knyttet seg sterkt til:

«Han har ikke hatt noen forhold til dem, vi hører ikke om dem, han snakker ikke om dem. Det har vært henne. Og han er litt sånn, han kobler seg til en for det er enklest. Så jeg tror det, jeg har opplevd det sånn. Det er ikke skolen, det er assistenten».

Kine forteller at skolen har vært flinke til å tilrettelegge. Han hadde sin assistent, og han startet gjerne dagen i klasserommet for å få informasjon. Etter det ble han tatt ut. Andre ganger var det bedre at han startet på grupperommet. Uansett hvordan dagen startet eller

hvilken type undervisning han fikk, så hadde han assistenten ved siden av seg. Dette har vært av stor betydning for Kenneth. Kine beskriver assistenten som hans anker og hans trygghet gjennom hele skolen. Hvorvidt assistenten hadde noe kompetanse eller erfaring med ASF på forhånd er uvisst, men Kine tror at det var assistentens personlighet og evne til å romme Kenneth med alle sine styrker og svakheter som førte til den sterke relasjonen.

Overgangen mellom barne- og ungdomsskolen gikk smidig. Kine forteller at skolen hadde både småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn i ett, noe som helt klart gjorde overgangen lettere. Han fikk med seg assistenten sin videre gjennom åttende og niende klasse før hun sluttet. Det siste året var preget av litt turbulens og skifte i assistenter forteller Kine. På tross av dette så gikk det ganske greit. Også samarbeidet mellom skole og hjem blir omtalt med positive ordelag.

På spørsmål om hva som var det viktigste for Kenneths trivsel så blir skoleassistenten trukket frem. Hun har spilt en betydningsfull rolle for ivaretagelse av Kenneths behov og trygghet gjennom nesten hele grunnskolen. Også tilretteleggingen av undervisningen har vært betydningsfull. Når jeg trekker frem sosiale behov forteller Kine at han ikke har hatt noe interesse for medelevene. Han har aldri vært en del av klasse miljøet og hun er ikke sikker på om han kan alle navnene til tross for at de har gått sammen i ni år. For ham var det nok med en trygg og nær relasjon til assistenten. Han har fått vært mye alene i en-til-en, noe som har fungert godt for han.

5.2 Presentasjon av studiens resultater

Utgangspunktet for hvert enkelt av barna i denne studien er i hovedsak ulikt. De er i forskjellig aldersgruppe, de kommer fra ulike kommuner og ulike skoler. Noen har tilleggsdiagnoser, andre har kun ASF. Likevel kan man se visse likheter og mønstre i de historiene som har blitt fortalt. Gjennom analysen har jeg kommet frem til tre faktorer som har påvirkning på skoletrivselen hos barna i denne studien, nemlig kvaliteten på lærer-elevrelasjonen, samarbeid mellom skole og hjem samt tilrettelegging av skolehverdagen. Denne delen av kapittelet vil brukes til å presentere disse faktorene. Selv om de presenteres separat, er det klart at faktorene er deler av en helhet, og de påvirker og samhandler med hverandre. Jeg vil også påstå, med henvisning til redegjørelsen av den autoritative læreren, at alle tre faktorene er viktige deler i den autoritative klasseledelsesstilen. Dersom foreldrene oppfatter den tilretteleggingen som barnet får som god og de har en opplevelse av å bli sett og

hørt, så er sjansen større for at de har en opplevelse av et godt samarbeid med læreren. Dette gir læreren viktig informasjon og kunnskap som kommer eleven til gode. Dersom det er en god og trygg relasjon mellom lærer/assistent og eleven, er sjansen større for at den tilrettelagte undervisningen er hensiktsmessig etter de behovene eleven har.

5.2.1 Lærer-elevrelasjonen

Jeg ønsker å starte presentasjonen av denne faktoren med å gjenta et sitat fra tidligere:

«Det er ikke at hun er så vanvittig interessert i psykiatri og diagnoser, men på barnet. Det lille barnet tar hun inntil seg. Og hvordan hun klarte å stå der og undervise med han inntil seg og på fanget, og i neste omgang er han sur på henne og gir henne en lapp med en bot i lommen så bare ler hun av ham. Lille skjønne gutten sier hun. Ja okay, nei det passet ikke han, det forsto jo hun».

I de historiene der barnet trives godt på skolen, er det en god relasjon til en voksen på skolen med i bildet. Jeg velger å kalle det skoleansatt-elevrelasjon, fordi det viste seg gjennom analysen at det ikke nødvendigvis var lærer-elevrelasjonen som var mest betydningsfull. Det viktigste var at barnet hadde en god og trygg relasjon til en voksen ansatt ved skolen. I Helges tilfelle var det læreren, mens assistenten spilte en sterk og betydningsfull rolle i både Kenneths og Øyvinds skolehverdag. Denne relasjonen gikk igjen hos alle barna på et eller annet tidspunkt. Helge opplevde en lærer som fint kunne ha ham på fanget mens hun underviste. Læreren strakk seg for å trygge ham og møte de behovene han hadde, og som hun selv sier i e-postintervjuet så brukte hun lang tid på å etablere en god relasjon til gutten på hans egne premisser. Resultatet var at læreren fikk en god innsikt i hvilke behov Helge hadde, og kunne dermed møte disse på en god måte. Det som er interessant er at læreren understreker selv at hun hadde lite kompetanse på ASF i utgangspunktet. Likevel klarte hun å komme under huden på Helge, og hun lyktes med å lage en undervisning som fungerte for ham med det resultatet at han trivdes godt på skolen

Ole opplevde både å ha gode og dårlig relasjon til sine lærere på barneskolen, og i denne perioden med dårlige relasjoner var også trivselen hans dårlig. I følge mor opplevde han aldri å få forståelse for de utfordringene han hadde, og hans behov ble ikke sett og møtt. Han beskrev skolen som et fengsel der han ikke fikk en tilrettelagt undervisning, og kanskje noe av det mest betydningsfulle for Ole, han fikk ikke gå ut av klasserommet for å puste og lufte seg når det ble for mye folk og støy rundt ham. Mor opplevde at lærerne og skolen skrev ansvaret

for Oles vansker over på gutten selv, og lærerne hadde en negativ oppfatning av gutten. Dette resulterte i at gutten trakk seg tilbake. Han ville ikke gå på skolen, snakket om at han ville brenne skolen, og mor opplevde at episoder der Ole viste tegn til angst, depresjon og sinne var knyttet til barneskolen.

Det interessante i historien om Ole er den totalforandringen mor beskriver når han gikk over til ungdomsskolen. Der satt mor og barn med en følelse av å bli sett og forstått. Ole ble tatt for den han var, og lærerne gikk inn for å møte hans behov. Verken lærerne på barneskolen eller ungdomsskolen hadde noe spesiell kompetanse på ASF, men mor opplevde en mottagelighet for ny kunnskap og en nysgjerrighet fra ungdomsskolen som hun savnet på barneskolen.

Likhetene og ulikhetene mellom de to barnas historier går igjen i alle historiene. Når eleven har en god relasjon til enten lærer eller assistent på skolen, er også trivselen der. Foreldrene beskriver at barna føler seg trygge, hverdagen er forutsigbar og undervisningen fungerer i større grad for elevene. Mor i det første intervjuet går så langt som å trekke frem læreren som den viktigste faktoren for at det går så bra med gutten på skolen. Mor til Øyvind beskriver en assistent som lot gutten utfolde seg kreativt når livet hans var på sitt vanskeligste, og Kine beskriver Kenneths assistent som en av de viktigste personene i hans verden.

Når relasjonen er dårlig, er trivselen likedan. Mor til Ole beskriver en fortvilet gutt som ikke ønsker å gå på skolen, som i hans øyne er et fengsel. Det er mye mobbing med i bildet, noe skolen ikke klarer å ordne opp i, og de behovene Ole har blir i liten grad møtt. I følge foreldrenes beskrivelser koker det hele ned til hvordan lærerne evner å møte barna, deres behov og ikke minst deres oppfatning av barna. Det dreier seg også om en interesse i hvem barnet er, hva er barnets sterke og svake sider, og hvordan barnet fungerer aller best.

5.2.2 Samarbeid mellom skole og hjem

I likhet med lærer- elevrelasjonen utpeker samarbeid mellom skole og hjem seg som en viktig faktor for elevenes trivsel. Mor til Helge snakker om en kjemi mellom læreren og foreldre. I deres historie har dette samarbeidet stått sentralt, og det har vært mye kontakt mellom foreldrene og skolen. Denne kontakten har foregått både gjennom SMS og mail, i tillegg til de mer tradisjonelle foreldresamtalene og samarbeidsmøtene. Tonen i samarbeidet står frem som avgjørende. Foreldrene og læreren har jobbet *sammen* for å gjøre skolehverdagen til en mest mulig positiv affære for Helge. Dette har betydd at hver utfordring, floke og dump i veien har blitt rapportert fra den ene parten til den andre slik at de i samarbeid kunne hjelpe Helge til å

komme videre. Mor beskriver også et samarbeid knyttet til undervisningen og til det å strekke seg mot det normale. Skole og hjem er enige om i hvilken grad det skal tilrettelegges. Mor tar frem gangesertifikatet som et konkret eksempel. Helge har vansker med å gjøre alle oppgavene innen en gitt tidsfrist til tross for at han har kontroll på gangetabellene. Mor forteller at skolen godt kunne tilrettelagt og gitt gutten gangesertifikatet likevel, men i fellesskap kom foreldrene og skolen frem til at her skulle de forsøke å strekke ham mot det normale.

Den samme tonen i samarbeidet blir beskrevet av foreldrene til Tommy. Her har meldeboka og telefonen blitt flittig brukt. Det som kan bli oppfattet av andre som bagateller som for eksempel at Tommy hadde en dårlig natts søvn, har blitt rapportert til læreren, slik at han har hatt muligheten til å tilrettelegge deretter. Foreldrene til Tommy sitter også med en opplevelse om å ha jobbet sammen med skolen om sønnens opplæring. De beskriver en gutt som forsøker å unngå alt han opplever som ubehagelig, og her arbeider skolen og hjemmet etter de samme prinsippene. Dette har vært viktig for den daglige trivselen hos både Tommy og Helge. Det er en trygghet i å ha et nettverk rundt seg som jobber sammen for å gjøre skoledagen best mulig og undervisningen mest mulig hensiktsmessig.

For Ole var det først snakk om et samarbeid når han begynte på ungdomsskolen. Her beskriver mor et godt samarbeid preget av nysgjerrige og mottagelige lærere som ønsket å forstå gutten og de vanskene han har. Resultatet var at både foreldre og Ole ble tryggere på skolen og lærerne, og Ole fikk en følelse av å bli forstått. Det blir et arbeid sammen for å gjøre skolehverdagen best mulig for Ole, og mor forteller at hun titt og ofte fikk telefon fra sosiallærer som ønsket å stille et spørsmål eller diskutere en sak med henne. Dette står i sterk kontrast til hverdagen på barneskolen der mor opplevde at samarbeidet var ikke-eksisterende. Tvert i mot opplevde hun det hun beskriver som stor motstand og liten vilje fra skolen sin side til å få hverdagen til å fungere. Hun mener at det manglende samarbeidet har hatt stor betydning for Ole.

I det store og det hele virker det som om kvaliteten og samarbeidet mellom skole og hjem har en stor betydning for elevenes trivsel. Foreldre er ofte ekspertene på sine egne barn, og i de tilfellene der lærerne har benyttet den kunnskapen foreldrene sitter med, har foreldrene på sin side hatt en positiv opplevelse av læreren. I Oles tilfelle, der mor opplevde at læreren og skolen motarbeidet samarbeidet med henne, har mor hatt en eksplisitt negativ oppfatning av

skolen og læreren. Det virker også som at barnet høster godene av et godt og nært skole-hjem-samarbeid. Tilretteleggingen av undervisningen har vært mer hensiktsmessig, foreldrene beskriver at barnas behov blir møtt og skolehverdagen har i større grad vært positiv når samarbeidet har vært godt. Når situasjonen er motsatt ser det ut til at konsekvensene av et dårlig eller ikke-eksisterende samarbeid går ut over barna. Det er vanskeligere å få i gang en god og hensiktsmessig tilrettelegging fordi læreren mangler verdifull informasjon om barnet. Det er heller ikke utenkelig at foreldrenes negative oppfatning av lærer og skole farger barnets egne oppfatninger.

5.2.3 Tilrettelegging av skolehverdagen

Den siste faktoren som utmerket seg i analysen, er lærerens evne til å tilrettelegge undervisningen og skolehverdagen for eleven. I de tilfellene læreren har klart å lage en tilrettelagt undervisning og skolehverdag for barna, viser barna en stor grad av trivsel. I Oles tilfelle der situasjonen er motsatt, kan man se en lav grad av trivsel. Mor til Øyvind forteller om en varierende grad av faglig tilrettelegging, men hun trekker frem språktiltaket læreren på Steinerskolen satte inn som spesielt betydningsfullt og positivt. Med dette tiltaket klarte læreren både å møte Øyvinds sterke behov for å formidle og fortelle, samtidig som at tiltaket hadde en stor betydning for utviklingen av det norske språket. Det snakkes om assistenter, tilrettelagte lekser og dagsrutinene klistret på pulten. Kine forteller at Kenneths undervisningssituasjoner har i stor grad vært preget av en-til-en-undervisning med assistenten, noe som for han fungerte utmerket.

Den faglige tilretteleggingen gjør det mulig for barna å oppleve mestring, noe som har en direkte innvirkning på trivselen. Det er ikke bare snakk om at læreren evner å lære barna fag, men også legge opp til en forutsigbar og trygg skoledag, der barna blir fulgt opp og ulike behov – som for eksempel Oles behov om en pustepause i ny og ne – faktisk blir møtt. Mor til Helge snakker om en gutt som fort kunne bli utrygg, og om læreren som hadde tavleundervisning samtidig som hun holdt armen rundt ham. Læreren fulgte ham ut når situasjoner i klasserommet ble for mye for ham, og kanskje aller viktigst snakker mor om lærerens evne til å snakke med Helge og forklare ham ting på en måte som gjorde at han forsto. Denne evnen førte til at gutten søkte læreren når verden var uforståelig for ham, og senket stressnivået og utageringer han hadde. Foreldrene til Tommy kunne fortelle om en lærer som gikk på kurs i forkant av overtakelse av klassen. Dermed hadde læreren verktøyene for å kunne tilrettelegge for Tommy. Felles for guttene er at de har en høy grad av trivsel

Ole opplevde at både den faglige tilretteleggingen og hverdagstilretteleggingen feilet. Mor forteller at Oles læringskurve i stor grad sto på stedet hvil gjennom store deler av barneskolen, og han hadde store hull når ungdomsskolen begynte. Den daglige tilretteleggingen manglet ved at han for eksempel fikk ikke gå ut av klasserommet for pustepauser, og han reagerte med å legge seg ned på pulten og «sove». Dette førte til kjefte og refs fra lærer og det hele ble en ond sirkel som det var vanskelig å komme seg ut fra. Han fikk heller ingen individuell faglig opplæring. Dette endret seg når han kom på ungdomsskolen, og læringskurven hans ble betraktelig brattere. Behovet for tilrettelegging i hverdagen ble også møtt, og trivselen steg. Med store hull og lav læringskurve kan man også trekke frem manglende faglig mestring som en direkte påvirkning på trivselen.

Igjen kan man se at de barna som fikk sin hverdag og undervisning tilrettelagt etter de behovene de hadde i større grad viste trivsel i skolen enn Ole som ikke opplevde tilrettelegging. Når Ole fikk tilrettelagt hverdagen og undervisningen, økte trivselen også.

5.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet presentert de forskjellige intervjuene. Jeg har forsøkt å la foreldrenes stemme komme til syne gjennom å presentere de faktorene som foreldrene selv mener har gjort en forskjell i deres barns skolehverdag. Denne presentasjonen viste at visse faktorer går igjen i alle historiene. Foreldrene som oppfattet en høy grad av trivsel på skolen hos sine barn, fortalte om lærere som hadde lyktes i å etablere gode og trygge relasjoner for barna. Disse lærerne klarte å oppfatte de behovene barna har, og klarte dermed møte disse. Dette viser seg for eksempel gjennom Tommy, som daglig fikk en gjennomgang av dagen før skoledagen startet for å gi ham en forutsigbar og strukturert hverdag, eller assistenten til Øyvind som lot ham få utløp for frustrasjoner og vonde følelser knyttet til foreldrenes samlivsbrudd gjennom kunst og maling.

Foreldrene kunne også fortelle om et nært og godt samarbeid mellom skole og hjem. Dette samarbeidet kom til uttrykk på flere måter, som for eksempel hjemmet og skolen som jobbet sammen mot de samme målene med de samme metodene. Her ble samarbeidsmøter og ansvarsmøter hvert halvår tatt frem som et eksempel, men også den kontinuerlige, daglige kontakten ble fremhevet av flere foreldre. Den daglige kontakten hjalp både skole og hjem til å finne ut av frustrasjon hos barnet, som Helges lærer som sendte e-post eller SMS til mor om

hvordan dagen i dag hadde gått, og hva som skjedde når Helge ble sint og frustrert. Dermed fikk mor en sjanse til å nøste opp i frustrasjonene og løse opp knutene før de ble store.

Barna med en stor grad av trivsel hadde også en tilrettelagt undervisning. Kenneth hadde omtrent kun undervisning alene, noe som fungerte godt for ham. Han hadde også sin assistent som han hadde en nær og trygg relasjon til. Tommy vekslet mellom undervisning i klasserommet og på grupperom. Øyvind gikk flere ganger i en liten klasse for barn med spesielle behov, noe som ble gjenspeilet i en bratt læringskurve.

Det var ikke alle foreldrene som kunne fortelle slike suksesshistorier: Ole manglet både en god relasjon til sine lærere og tilrettelegging på barneskolen. Mor følte seg til tider direkte motarbeidet av skolen, og samarbeidet fungerte dårlig. Hun fortalte at skolen og lærerne viste liten forståelse for de vanskene som Ole har, og var lite villig til å lære mer om hans diagnose. Etter hennes oppfatning førte dette til en frustrert og deppa gutt som ikke trivdes på skolen. Han beskrev skoledagen sin som et fengsel der han ble mobbet av medelever og kjeftet på av de voksne. Dette endret seg når han begynte på ungdomsskolen. Trivselen økte og han fortalte mor at de forsto ham her. På ungdomsskolen fikk han en tilrettelagt hverdag og undervisning, og mor fortalte om et godt samarbeid preget av nysgjerrighet og mottagelighet fra skolens og lærerens side.

Ut fra denne analysen trakk jeg frem nettopp lærer-elevrelasjon, samarbeid og tilrettelegging som tre viktige faktorer for elevens trivsel, og jeg vil i neste kapittel vise hvorfor dette kan belyse min problemstilling.

6.0 Diskusjon

6.1 Innledning til diskusjon av resultatene

Jeg vil starte innledningen til dette kapitlet med å gjenta mine forskerspørsmål:

Har lærer-elevrelasjonen en betydning for psykisk helse hos barn med ASF? Kan lærer-elevrelasjonen fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av psykiske vansker hos denne elevgruppen?

Gjennom hele den teoretiske innrammingen av denne oppgaven hadde jeg et fokus på ASF og på relasjonsbiten i den autoritative klasseledelsesstilen. I presentasjonen av resultatene endret jeg fokus til elevens trivsel og viste de faktorene som stod frem som betydningsfulle for

elevenes trivsel på deres respektive skoler. Dette kapittelet vil knytte oppgaven sammen til en helhet. Jeg vil, med utgangspunkt i noen av sitatene fra forrige kapittel drøfte hver enkelt av de tre faktorene lærerrelasjon, samarbeid og tilrettelegging, og hvordan lærerens handlinger påvirket elevens trivsel. Deretter vil jeg drøfte sammenhengen mellom elevens trivsel i skolen og psykisk helse. Jeg vil understreke at til tross for at jeg bruker begrepet lærer-elevrelasjoner og nevner lite om andre voksne i klasserommet, så viser resultatene av studien at man like gjerne kunne bytte ut begrepet lærer med assistent. For to av barna var det assistenten som var den betydningsfulle, den de hadde en positiv relasjon til. Dette drøfter jeg kort i første delkapittel om sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og skoletrivsel. Det er vanskelig å sette en fast definisjon på hva trivsel er, men jeg lener meg på Wistofts forklaring av begrepet:

«Trivsel er et uttrykk for et velbefindende, der giver følelsen af overskud, handlekraft og glæde ved at være sammen med andre.(...)Trivsel er oprindeligt et generelt og holistisk sundhedsbegreb, der både udtrykker et menneskes subjektive oplevelse af egen situation og omgivelsernes vurdering» (Wistoft, 2012:45).

Deretter vil jeg bevege meg over til å diskutere prosjektets troverdighet og pålitelighet. Jeg har i arbeidet med dette prosjektet møtt på flere utfordringer, og jeg vil sette fingeren på noen svakheter ved studien som jeg har gjort. Jeg vil også argumente for visse faktorer jeg mener øker studiens pålitelighet. Helt avslutningsvis i kapittelet vil jeg presentere forslag til videre forskning på temaet. Jeg vil understreke at de tre faktorene som er i søkelyset i dette kapittelet, ikke på noen som helst måte er unike og gjeldende kun for elever med ASF eller andre elever med spesielle behov. De er viktige for alle elever.

6.1.1 Lærer-elev-relasjon og trivsel

I beskrivelsen av den autoritative læreren og betydningen av lærer-elev-relasjonen, redegjorde jeg for forskning som viste at en positiv relasjon mellom lærer og elev har en stor betydning for lærerens mulighet til å identifisere elevens behov og tilrettelegge etter disse. Dette er intet unntak for en elev med ASF. Som for andre barn med spesielle behov, kan det være vanskelig for læreren å opparbeide seg denne nødvendige relasjonen. ASF medfører en annen måte å oppfatte verden på, en annen måte å oppfatte sanseinntrykk på, og for en lærer uten denne diagnosen kan det helt klart være vanskelig å forstå eleven. Dette kan være en hindring for etableringen av en trygg og god relasjon, noe som ble vist i historien om Ole. Hans

annerledeshet og de vanskene som hans diagnose medfører ble ikke forstått av læreren. Hun fikk en negativ oppfatning av eleven, noe som videre farget hennes måte å håndtere ham på. Læreren forsto ikke at Ole lå på pulten med øynene lukket fordi det var for mye bråk, støy og folk rundt ham. Læreren så en elev som sov seg gjennom undervisningen, noe som for henne var provoserende. Fordi læreren ikke hadde tilgang til kunnskap om Ole sine behov, hadde hun ikke nødvendigvis noen forutsetninger for å vite at «hvilen» på pulten faktisk var en mestringsstrategi og ikke den tilsynelatende latskapen som det så ut til å være.

Den negative relasjonen mellom lærer og elev kan oppleves som ekstra sårt for elever med ASF, fordi de ofte er utestengt fra det sosiale miljøet rundt ham. Læreren, som kan regnes som en signifikant voksen for sine elever, har dermed et spesielt ansvar for å etablere den positive og trygge relasjonen. Dette er ikke bare for å kunne oppfatte barnets behov, men også for å være en oversetter for eleven, en trygg voksenperson som kan bygge en bro mellom eleven med ASF og de andre.

En lærer som fikk dette til var læreren til Helge. Hun brukte den tiden som var nødvendig på å danne en trygg relasjon til gutten. Hun beskriver selv at hun la inn en ekstra innsats for å være en signifikant voksenperson, og brukte mye tid på å lære gutten å kjenne og bygge opp en forståelse for hvem Helge var, forstå hvordan han oppfattet verden. Dette resulterte i at hun ble den trygge for Helge, den han tydde til når omgivelsene ble uforståelig.

Hva er forskjellene i disse lærernes praksis som hadde så stor betydning for kvaliteten på relasjonen mellom Helge og Ole og deres respektive lærere? Den største forskjellen ligger i lærerens forståelse av og tilnærming til eleven. Helges lærer etablerte relasjonen på elevens premisser, og hun åpnet de såkalte A4 rammene for hva som er forståelig og akseptabelt for at Helge skulle passe inn, i stedet for å forsøke å presse og endre eleven inn i de eksisterende rammene. Dette vises gjennom situasjoner som mor forteller om der læreren underviser på tavla med den ene hånden samtidig som hun holder rundt gutten med den andre for å trygge ham. I stedet for å gi Helge beskjed om at han måtte sitte fint på plassen sin slik man ofte gjør, forsto hun at denne eleven hadde behov for å bli trygget.

Dette står i kontrast til Oles lærer. Mor forteller om en gutt som forsvant i klassemiljøet, han ble ikke sett av lærerne. Når han la seg ned på pulten, oppfattet læreren dette som uakseptabel atferd og refset ham, i stedet for å gjøre et forsøk på å forstå hvorfor gutten oppførte seg som han gjorde. Oles allerede negative oppfatning av læreren og skolen ble ytterligere forsterket,

læreren gav gutten negative merkelapper, og det hele ble en ond sirkel. Resultatene fra de to eksemplene er en gutt som er trygg på læreren og trives på skolen, og en elev som beskrev skolen som et fengsel han ønsket å brenne ned.

Det hele koker ned til at læreren må møte hver enkelt elev, enten de har ASF eller ikke, med et interessert og åpent blikk. Hvem er du? Hva fungerer best for deg? Hvordan har du det, og hva kan jeg gjøre for at du skal få det bedre? Det dreier seg også om å være bevisst på egne følelser og oppfatninger om en elev for å gjøre et forsøk på å unngå at disse blir til merkelapper på barnet. Det er umulig å like alle på et personlig plan, men som lærer skal man gjøre en innsats for å hjelpe alle barna, uavhengig av de personlige følelsene. Det gjelder også barn som har ASF. Spesielt viktig er dette med tanke på det vi vet gjennom forskning om at lærerens oppfatning av en elev i en større eller mindre grad styrer kvaliteten på den støtten og hjelpen som eleven får.

For to av barna i studien var relasjonen til lærer erstattet med assistentrelasjon. Begge disse elevene hadde i større grad enn de andre barna undervisning utenfor klasserommet. Assistentene ble av mødre sett på som meget betydningsfulle voksenpersoner for elevene. Dette var voksne som, på grunn av elevenes behov, i større eller mindre grad erstattet lærerens oppfølgingsansvar ovenfor elevene. I disse tilfellene var også elevenes relasjon til lærer lite fremtredende. På spørsmål om mødre opplevde at dette hadde betydning for elevene, var svaret fra begge «Nei, de hadde jo assistenten». Dette viser at det kanskje ikke nødvendigvis må være en trygg og positiv lærerrelasjon, men snarere en trygg og positiv *voksenrelasjon* i skolen som er viktig for elevens trivsel.

Men det er flere faktorer som påvirker en elevs trivsel på skolen. Elevens faglige prestasjoner og relasjon til lærer er to av disse. Forskningsartikler jeg har referert til tidligere i denne oppgaven har vist at det er en sammenheng mellom en god og trygg relasjon mellom lærer og elev og både elevens skoleprestasjoner og trivsel på skolen (Jung-Sook, 2012; Dotterer, 2011; Nurmi, 2012). Etter min mening er dette også høyst relevant for elever med ASF. Det er rimelig å anta at elevens trivsel øker dersom de har en opplevelse av at noen liker dem og forstår dem. Dersom det i tillegg er slik at lærere har en tendens til å gi bedre støtte og oppfølging av elever de har positive relasjoner til, er betydningen av en god relasjon mellom lærer og eleven med ASF enda viktigere på grunn av elevens behov for omfattende

tilrettelegging. Dette bringer oss videre til neste faktor, nemlig tilrettelegging av hverdag og undervisning og betydningen dette har for elevens trivsel.

6.1.2 Tilrettelegging og trivsel

Å ha en elev med ASF i klasserommet kan være en krevende affære for en lærer. Diagnosen krever en omfattende tilrettelegging av skoledagen. For eksempel ser man at elever med ASF ofte har et stort behov for forutsigbarhet. For noen av disse elevene er det tilstrekkelig å ha en oversikt over dagen limt på pulten, andre trenger å få en mer omfattende støtte som kan innebære for eksempel gjennomgang av hva som skal skje, både i løpet av dagen og i løpet av skoletimen og forberedelser i forkant av overgangssituasjoner. Tilretteleggingen skal være hensiktsmessig. Dette betyr at den skal være tilpasset elevens faktiske behov. Dette stiller krav til at læreren har kompetanse på ASF-diagnoser generelt. Ikke minst stiller det krav til at læreren har en god og dyp kunnskap om det konkrete barnet. Slik som andre vansker som for eksempel AD/HD og dysleksi, sier en ASF-diagnose kun noe om hvordan behovene og vanskene hos mennesker kan arte seg på et generelt nivå. Det betyr ikke at det tilretteleggingsopplegget som er hensiktsmessig for Per fungerer like godt for Pål eller Kari. Det er noe med å se bak diagnosen, se eleven for den han faktisk er og ikke bare den diagnosen han har. En god og hensiktsmessig tilrettelegging er dermed tett sammenvevd og avhengig av at læreren har en god relasjon til eleven, og på den måten får tilgang til kunnskap om elevens behov.

Det er flere årsaker til at en god og hensiktsmessig tilrettelegging øker trivselen hos eleven. En tilrettelagt undervisning gir eleven en mulighet til å oppleve en følelse av mestring. Mestringsfølelse har i forskning blitt knyttet til faglige prestasjoner (Nurmi, 2012), og kan øke elevens faglige motivasjon og tro på seg selv. I lys av Banduras «self-efficacy» dreier det seg om at man legger mer innsats og arbeid i det man tror man mestrer (Bandura, 2000). Mestringsfølelsen gir påfyll til selvtilliten, skolen blir mer meningsfylt når man opplever mestring, og dette øker elevens trivsel.

Selv om dette er forskning som ikke er direkte knyttet til elever med ASF, er dette fremdeles gjeldende også for denne elevgruppen, for også disse elevene har et behov for å føle faglig mestring. Dette viste seg godt i historien om Ole, der mor fortalte om manglende tilrettelegging. Gutten hadde store hull i sin kunnskap når han begynte på ungdomsskolen, og hadde en lav grad av trivsel gjennom største delen av barneskolen. I tillegg var det manglende

tilrettelegging ut fra de behovene han hadde for struktur og forutsigbarhet, samt muligheten til å gå ut av klasserommet når det ble for tøft å være der. Han følte seg ikke forstått av lærerne, noe som bunnet i at lærerne ikke klarte å identifisere og møte de behovene som Ole hadde. Igjen kan man se båndet mellom lærer-elevrelasjoner og tilrettelegging. Som forklart tidligere var kvaliteten på lærer-elevrelasjonen dårlig, noe som kan forklare hvorfor Oles behov ikke ble sett og møtt. God og hensiktsmessig tilrettelegging gir økt trivsel hos eleven fordi elevens behov blir sett og møtt, og øker elevens muligheter til å oppleve mestring.

Lærers kompetanse på ASF er også en bit av puslespillet, men man kan stille spørsmål ved hvor betydningsfull denne puslebrikken er. Helges lærer har selv rapportert at hun hadde lite kunnskap og kompetanse om hva ASF innebærer før hun møtte Helge, men likevel klarte hun å legge til rette for en god og trygg skolehverdag for sin elev. Jeg tror at det er viktigere å kunne se personen bak diagnosen enn å ha høy kompetanse på en bestemt diagnose. Selv om personen har vansker som stemmer overens med ASF sitt diagnosebilde, kan det finnes behov hos eleven som er unik for ham og hans personlighet, oppvekst og erfaringer. Dette vises godt hos Øyvind som opplevde at familien hans gikk inn i en livskrise da foreldrene hans skilte lag. Hans reaksjoner på denne livskrisen var Øyvinds reaksjon, ikke autismens reaksjon.

Oppsummert er det snakk om at en god og hensiktsmessig tilrettelegging er avhengig av at læreren kjenner elevens behov. Dette stiller krav til at læreren har tilgang til denne kunnskapen gjennom å ha en god relasjon til eleven. Kunnskap og kompetanse om ASF kan hjelpe læreren på god vei når hun skal lage et tilrettelagt opplegg for et barn med en slik diagnose, men uten kunnskapen om personen bak diagnosen, elevens styrker, svakheter og behov, er det vanskelig å få til en tilrettelegging som faktisk hjelper barnet. En vellykket tilrettelegging er et opplegg som møter de behovene barnet har, noe som har en direkte påvirkning på elevens trivsel. En elev, både med og uten ASF, som opplever trygghet, mestring og forutsigbarhet i skolehverdagen, trives bedre enn eleven som ikke opplever dette.

6.1.3 Skole-hjem-samarbeid og trivsel

Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser til alle nivåer av systemer utenfor barn som har en påvirkning på barns hverdag.

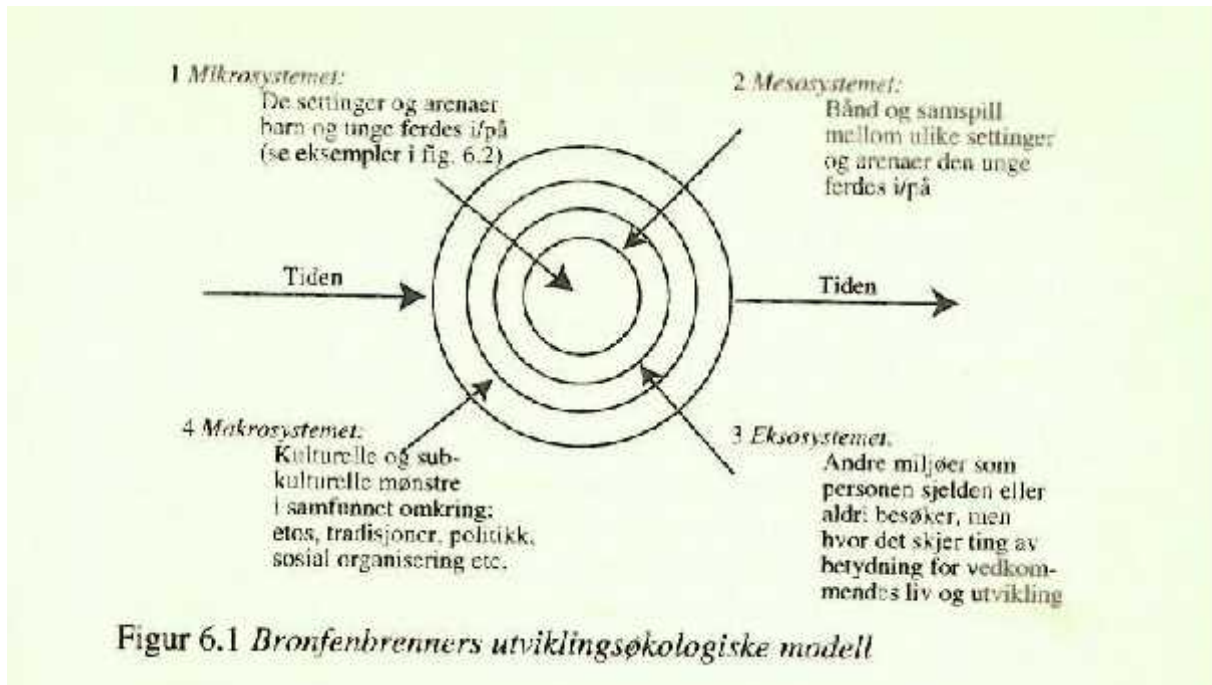


Fig. 3: Utviklingsøkologisk modell (Bronfenbrenner i Bø, 2004:158)

Mikrosystemet er de miljøene som barnet er en del av, nemlig skole, hjem, fritidsaktiviteter og lignende. Mesosystemet viser til relasjoner og samhandling mellom de miljøene som barnet er en del av, og denne samhandlingen har en betydning for barnets hverdag. Et samarbeid mellom skole og hjem er en slik samhandling, og hvorvidt denne samhandlingen er av en positiv art eller negativ art har en direkte påvirkning på barnets hverdag både på skolen og hjemme.

Lassen og Breilid (2012) beskriver skole-hjem-samarbeidet som et partnerskap mellom to parter som er eksperter på hver sin arena, og denne beskrivelsen finner jeg ganske treffende. Foreldrene er eksperter på sitt barn, og de innehar en dyp kunnskap og kompetanse på barnets personlighet, styrker, svakheter og behov. Læreren er ekspert på pedagogikk. Han har en stor kunnskap og kompetanse på hvordan barnet skal lære alt som skal læres gjennom grunnskolen. Partnerskapet mellom disse to ekspertene er så viktig fordi den utvekslingen av kunnskap, diskusjonene og samarbeidet man finner i et konstruktivt skole-hjem-samarbeid, kommer barnet til gode. For eksempel har læreren, gjennom å få tilgang til den kunnskapen

foreldrene sitter på om eleven, en god mulighet til å kjenne barnet og på den måten identifisere de behovene barnet har. Dette er kunnskap knyttet til hvem barnet er på andre arenaer enn skolen, og gir læreren en mulighet til å få et mer helhetlig bilde av hvem denne eleven er, altså å se eleven i et fugleperspektiv. Dette var noe mor til Ole savnet fra barneskolelærerne, men som hun roser ungdomsskolen for.

Et fungerende samarbeid mellom skole og hjem er viktig for alle elever, men for et barn med ASF vil dette være enda viktigere. Det er snakk om et tett samarbeid med kontinuerlig kontakt mellom lærer og hjem for å sikre at elevens behov blir ivaretatt på en god måte. Hva er det man jobber med hjemme? Hvilke rutiner er viktige for barnet hjemme som man kan ha også på skolen? Et skole-hjem-samarbeid er viktig nettopp fordi det i skolen kan ivareta den tryggheten og forutsigbarheten som barnet har hjemme.

Mor til Helge og hans lærer hadde en slik kontakt, der telefon, mail og SMS ble hyppig brukt for å oppdatere hvordan dagen gikk, hvilke utfordringer læreren møtte på og hva de fikk gjort/ikke fikk gjort i løpet av dagen. Dette samarbeidet førte til at skolen og hjemmet sammen klarte å sette sammen en forutsigbar og tilrettelagt skoledag, hvor humper i veien fortløpende ble ordnet. Læreren og hjemmet var enige om dagsrutiner, tiltak og i hvor stor grad Helge skulle følge ordinær undervisning. I tillegg hadde dette den effekten at foreldrene ble trygge på skolens og lærerens ivaretagelse av Helge. Denne tryggheten vil naturlig nok smitte over på Helge. Den samme gode kvaliteten på samarbeidet og tryggheten på skolen og læreren opplevde foreldrene til Tommy. Begge elevene hadde en høy grad av trivsel på skolen. Dersom foreldrene har en positiv oppfatning av læreren som snill, flink og ansvarsfull, er det større sjanse for at disse oppfatningene smitter over på barnet. I motsatt fall, dersom foreldrene har en negativ relasjon til læreren, er det ikke utenkelig at denne oppfatningen kan smitte over på barnet. På den måten kan arbeidet med å danne en god relasjon til barnet bli en enda vanskeligere affære for læreren. I et slikt perspektiv kan man se sammenhengen mellom en god og trygg relasjon mellom lærer og elev, og lærerens samarbeid med hjemmet.

Et godt skole-hjem-samarbeid gagnar elever både med og uten ASF i den forstand at det gir eleven et viktig sikkerhetsnett rundt seg. Dette sikkerhetsnettet jobber for at eleven skal ha det best mulig på skolen, og gi ham de beste muligheter til å oppnå sitt potensiale i læring. Dette nettverket omslutter eleven og støtter og hjelper eleven på de to viktigste arenaene i hans liv. Dette alene er et argument for hvorfor samarbeidet mellom skole og hjem er så viktig for

elevens trivsel. Dersom Tommy hadde hatt en natt med lite søvn, ble dette formidlet til læreren. Dermed kunne læreren tilrettelegge skoledagen etter Tommys dagsform. Skoledagen ble på den måten en positiv dag likevel, på tross av formen ikke var på topp. Med andre ord har også skole-hjem-samarbeidet en stor betydning for den trivselen eleven opplever i skolehverdagen.

6.1.4 Skoletrivsel og psykisk helse

Når man er i et miljø der man føler seg hjemme, forstått og man opplever at man klarer å mestre de oppgavene man blir gitt, kan dette ha en positiv effekt på den psykiske helsen. I sin rapport skriver Samdal følgende om sammenhengen mellom skoletrivsel og psykisk helse:

«I forskning på voksne har en funnet at psykososiale forhold på arbeidsplassen har betydning for den enkeltes helse (Karasek og Theorell 1990). Om vi overfører dette til elever i skolen, er det grunn til å tro at det psykososiale skolemiljøet påvirker ungdoms helse og trivsel»
(Samdal, 2009:42).

Denne rapporten ser på mange faktorer som kan ha en påvirkning på elevers skoletrivsel, og mestring, sosial tilhørighet og opplevd god psykisk helse er blant disse. Også stress knyttet til skolen står frem som en faktor med stor betydning for elevens skoletrivsel (Samdal, 2009). I kapittelets innledning ble begrepet trivsel beskrevet med Karen Wistofts ord. I denne beskrivelsen blir det vist at trivsel er et subjektivt begrep som gir uttrykk for en persons oppfatning av sin egen situasjon.

Ut fra dette er det rimelig å anta at en elev som opplever seg selv som sosialt suksessfull, har en god relasjon til lærer, føler seg møtt og forstått samt mestrer de arbeidsoppgavene og læringsmålene som er satt, også opplever en høy grad av trivsel i skolen. Denne antagelsen blir styrket av Samdals rapport om trivsel og elevhelse. Det er gjort mye forskning på betydningen av skoletrivsel, og selv om noen studier har kommet frem til at skoletrivsel ikke har noe signifikant betydning for elevens psykiske helse, har en større andel studier funnet en sammenheng mellom disse. Danielsen et. al (2009) er en av de som påpeker at skoletrivsel absolutt har en betydning for elevens generelle trivsel i livet. De viser til skolerelatert sosial støtte sammen med akademisk kompetanse som spesielt betydningsfulle faktorer for skoletrivsel.

Det kan være mange årsaker til at skoletrivsel har en så stor betydning for elevers livstrivsel og psykiske helse. Først og fremst er skolehverdagen en stor del av elevenes liv. Sammen med hjemmet er skolen den arenaen som skolebarna tilbringer størst tid i. Dermed er det en rimelig antagelse at skolehverdagen og skoletrivselen har en stor betydning for elevens generelle trivsel i livet. Den graden av mestring som eleven opplever og den sosiale tilhørigheten han føler, både til sine medelever og til sin lærer, er avgjørende for hvorvidt eleven opplever at han trives på skolen. Dette har en betydning for elevens livstrivsel, noe Samdal kunne vise til i sin rapport. Her kom det frem at elever som rapporterte om at de opplevde å ha psykiske plager, også rapporterte skoleprestasjoner som lå på eller under middels nivå. Skolerelatert stress på grunn av arbeidsmengde ble også trukket frem som en faktor som påvirket skoletrivselen (Samdal, 2009).

Dersom en elev stadig opplever ikke å nå opp til sine egne og/eller andre forventninger med tanke på for eksempel faglige prestasjoner, så kan også dette være en kilde til stress, og dermed også muligens nedsatt trivsel. Dette kan forklares i lys av Lazarus' vippeanalogi. Dersom egne og/eller omgivelsenes krav til prestasjoner blir for høye i forhold til hva eleven selv opplever å mestre, kan resultatet bli stress og angstrelaterte følelser. En hverdag fylt med følelser knyttet til stress og angst har naturlig nok en betydning for den trivselen man opplever. Som Lazarus selv skriver:

«På baggrund af denne tænkemåde kan stress siges at være særlig stærk når individet må kæmpe med krav, som ikke er lette at leve op til. Angst, som er en stressfølelse, vil altså optræde med større sandsynlighed og være stærkere når en person har ringe tiltro til sin evne til at kunne håndtere tilværelsens krav på effektivt vis» (Lazarus, 2006:79).

Det kan diskuteres hvorvidt dette gjelder også for barn med ASF. Jeg vil påstå at dette i aller høyeste grad er relevant for denne gruppen, nettopp fordi det er så mye i hverdagen som for resten av miljøet er en selvfølge, men som for denne gruppen er et uopnåelig krav. For eksempel er etablering av sosiale relasjoner noe som kommer naturlig for de aller fleste av oss. Å være sosialt suksessfull er nærmest et krav i seg selv fra omgivelsene. Det forventes at man fungerer godt i lek og samarbeid med andre. Noen undervisnings- og læringsmetoder er nærmest bygget opp rundt dette kravet, som for eksempel gruppearbeid og samarbeidslæring. Når man mangler den kompetansen som må ligge til grunn for å leve opp til kravet om sosial mestring, oppleves dette som nærmest umulig å leve opp til. Det er da ikke rart at man kjenner

på stress eller angst, og at dette går utover trivsel i skolen, tiltro til egne evner, livstrivsel og psykisk helse.

Et godt eksempel på dette er Ole. Han opplevde i liten grad at han hadde sosial støtte fra sine lærere på barneskolen. Han fikk stadig negative tilbakemeldinger fra skolen, både om sin atferd og sine prestasjoner. Resultatet er dårlig «self- efficacy» og lav skoletrivsel. De gangene mor opplever at gutten har angst eller depresjon, er det i direkte sammenheng med skolen. Sosial støtte fra klassekamerater er også noe som Danielsen et.al legger vekt på, og dette er også noe som mangler i Oles tilfelle. Situasjonen snur når han går over til ungdomsskolen. Der opplever han stor interesse og mottagelighet fra sine lærere. Mor opplever å bli tatt på alvor, og gutten får en hensiktsmessig tilrettelegging av hverdagen. Resultatet er at gutten får en mer positiv oppfatning av seg selv og sine prestasjoner. Han opplever sosial støtte fra lærerne, og mor opplever en gladere og lykkeligere gutt som i større grad trives på skolen.

Et annet eksempel er Tommy, som opplevde skolerelatert sosial støtte fra alle hold. Han hadde klassekamerater som slo ring rundt ham og aksepterte ham for den han var, og en lærer og foreldre som jobbet sammen for å gjøre skoledagen så god som mulig for gutten. Dette førte til at vippen i Lazarus' analogi var i balanse for Tommy i store deler av skoledagen, han hadde en opplevelse av å nå opp til kravene til sosiale relasjoner. Han opplevde riktignok stress og angstsymptomer når han opplevde at han ikke mestret det faglige, men dette var noe som foreldrene og læreren hadde en felles strategi for å møte. I følge modellen til Danielsen et. al, hadde dermed Tommy flere skolerelaterte forutsetninger tilstede for å oppleve trivsel.

6.2 Konklusjon

Jeg kan ikke komme med noen bastante konklusjoner i denne studien. Den er ikke omfattende nok til å være generaliserbar, slik er det ofte med kvalitative studier. Likevel viser resultatene noen tendenser som jeg vil fremheve. Disse tendensene viser til at autoritativ klasseledelse med fokus på relasjoner også er viktig i møte med elever med ASF. Dette er vel egentlig ikke noe revolusjonerende ny kunnskap, men praksis kan vise seg å være vanskeligere enn teorien. De vanskene man ofte finner hos barn med ASF fører til en annerledes måte å se verden på og forholde seg til omgivelsene på.

Disse annerledeshetene kan oppfattes som vanskelige å forstå og forholde seg til, både for medelever og for lærere. Det kan oppleves som vanskelig å komme innpå eleven, bli kjent med ham, og han kan utvise atferd som faller utfor det som anses som akseptabelt. Dette kan føre til at læreren ikke klarer å danne den relasjonen som er nødvendig for at læreren skal kunne identifisere de behovene som eleven har. Læreren kan også oppleve faktisk ikke å like eleven, og dermed trekke seg vekk, eller ilegge eleven andre hensikter eller egenskaper enn det eleven faktisk har. Dette kom fram når Ole lå på pulten som en mestringsstrategi, og læreren oppfattet dette som at Ole sov på pulten. Læreren kalte ham lat og bedagelig anlagt fremfor faktisk å forsøke å forstå hvorfor gutten gjorde som han gjorde. Dette gjør ingenting godt for relasjonen mellom lærer og elev, og dermed heller ingenting godt for elevens trivsel.

Dette viser betydningen av at læreren er bevisst sine følelser og holdninger knyttet til eleven, og evner å se forbi det faktum at hun ikke liker eleven. Det er menneskelig ikke å like alle man møter og har en relasjon til, men det er en lærers ansvar å legge bort disse negative følelsene, å se forbi dem og på tross av dem søke å forstå hvorfor eleven gjør som han gjør. Studien har vist tendenser til at lærer-elev-relasjonen har en stor betydning for den trivselen eleven har i skolen. Studiens resultater er i tråd med de resultatene som flere andre studier har kommet frem til. Disse studiene har riktignok snakket om lærerrelasjoner på et generelt grunnlag for barn uten ASF, men dette betyr ikke at resultatene er irrelevante for denne elevgruppen.

Lærer-elevrelasjonen i seg selv var ikke den eneste faktoren av betydning som jeg fant i studien. Også at eleven fikk en hensiktsmessig tilrettelegging, både i fag og i skolehverdagen, sto frem som en viktig påvirkning på elevens trivsel. Dette er heller ingen stor overraskelse, med tanke på at hensiktsmessig tilrettelegging gir eleven mulighet for mestringsopplevelser. Jeg vil dog påstå at vi fremdeles beveger oss innenfor lærer-elevrelasjonens område, fordi en hensiktsmessig tilrettelegging er avhengig av at læreren kjenner elevens behov. Denne kunnskapen om eleven får man gjennom en god og trygg relasjon. Samarbeid mellom læreren og foreldrene er vel aller helst utenfor relasjonen mellom lærer og elev, men samtidig har dette samarbeidet en stor betydning for elevens hverdag og trivsel.

Med støtte fra blant annet studiene til Samdal (2009), Danielsen et. al (2009) viser min studie tendenser til at elevens trivsel i skolen har en betydning for den trivselen eleven opplever i livet generelt, noe som har betydning for elevens psykiske helse. Støtte fra lærer og relasjonen

til lærer har pekt seg ut som spesielt betydningsfulle for skoletrivselen og dermed også livstrivsel og psykisk helse. Elever med ASF er allerede, på grunn av sine vansker, sårbare for å utvikle psykiske problemer som angst og depresjon. Dermed blir det enda viktigere for eleven at læreren klarer å danne en god og trygg relasjon for å ivareta de behovene eleven faktisk har. Det kan være både utfordrende og vanskelig for læreren å få dette til, men desto viktigere er det at læreren har en åpen, forståelsesfull og inkluderende holdning ovenfor eleven.

En god relasjon mellom lærer og elev kan fungere som en bro mellom barnet og det uforståelige. Det kan føre til at læreren kan tilrettelegge på en slik måte at barnet får en god, forutsigbar og trygg skolehverdag, og gir eleven mulighet til å oppleve at han mestrer det faglige og kanskje til og med det sosiale. I motsatt fall kan en negativ lærer-elev-relasjon være en ekstra belastning for en allerede sårbar psykisk helse. Slik kan man se på lærerrelasjonen som en potensiell beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av psykiske vansker hos barn med ASF. Med andre ord viser studien tendenser til at lærer-elev-relasjonen har en betydning for den psykiske helsen hos denne elevgruppen.

For å bruke ordene til Kine, mor til Ole, så er det snakk om å klare å se bort i fra diagnosen og finne «bakveien inn». Hvem er du, og hva kan jeg gjøre for at du skal ha det godt? Hva får deg til å trives best? Dersom læreren faktisk klarer dette, er kanskje hele autismediagnosen irrelevant i en skolesammenheng. Dersom læreren har mulighet til, og klarer, å se forbi de vanskene som diagnosen fører med seg og heller fokuserer på å møte alle de behovene barnet har, så ville det kanskje ikke vært nødvendig rent pedagogisk at barnet hadde en diagnose.

6.3 Metodiske betraktninger

I sin natur er mastergradsprosjekter ofte små med få forskningsdeltagere, og mitt prosjekt er intet unntak. Dermed kan vi ikke si at de resultatene jeg har funnet gjelder barn med ASF i skolen generelt, en utfordring som kvalitative studier ofte møter på. Derimot kan vi snakke om en overførbarhet, altså hvorvidt resultatene av mitt prosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Det er ikke umulig at resultatene i dette prosjektet er relevant i forhold til elever med andre utfordringer. For eksempel har jeg tidligere i denne oppgaven vist betydningen av en god lærer-elevrelasjon. Også samarbeid mellom skole og hjem har en betydning for elevenes trivsel og mestring på skolen (Raffaele &

Knoff, 1999). Det som er viktig er å understreke nok en gang er at prosjektet er for lite til å komme med noen konklusjoner. Jeg vil heller si at forhåpentligvis kan mine resultater være et springbrett for mer oppmerksomhet og videre forskning på temaet.

Prosjektet har flere svakheter. Valget av foreldre som forskningsdeltagere har jeg allerede vært litt inne på i metodekapittelet. Selv om foreldrene ofte er de personene som står barna nærest, er ikke dette nødvendigvis ensbetydende med at deres syn på tingenes tilstand er lik barnets oppfatning av sin hverdag. I tillegg kan man stille spørsmål ved den graden av kjennskap foreldrene har av det som faktisk skjer i klasserommet. Fordi de ikke selv er tilstede på skolen, har de fått den informasjonen og kunnskapen de sitter med fra sitt barn. Det er dermed ikke førstehåndsinformasjon jeg kan få fra foreldrene. Man skal heller ikke undervurdere det emosjonelle aspektet. Å ha et barn med spesielle behov og som sliter på skolen kan oppleves som sårt for mange foreldre. Denne emosjonelle faktoren kan påvirke opplevelsene som foreldrene har av barnets situasjon.

Jeg hadde få forskningsdeltagere, og med mer tid til rådighet ville jeg kanskje fått det antall forskningsdeltagere jeg ønsket. Jeg hadde også kanskje hatt mulighet til å være mer selektiv i forhold til utvalgsriterier, der jeg kunne spisset inn og sagt at halvparten av utvalget skal bestå av foreldre av barn med ASF og depresjon og/eller angst som tilleggsdiagnose. En annen svakhet er at utvalget består utelukkende av gutter med ASF. Med andre ord tar jeg ikke hensyn til mulige kjønnsforskjeller, for eksempel om jenter med ASF har andre behov enn gutter i samme gruppe. Jeg har også utelukkende konsentrert meg om lærerrelasjonen som beskyttelses- og risikofaktor uten å ta hensyn til at det kan være andre faktorer med i bildet som kan tenkes å øke risikoen for depresjon eller angst, som for eksempel de risikofaktorer som blir påpekt i studien til Mayes et. Al (2011). På den annen side har jeg vært åpen om alle prosesser og faser i prosjektet, noe jeg mener styrker påliteligheten i studien. Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver følgende om pålitelighet i kvalitative studier:

«Forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten- gjerne i form av en casebeskrivelse- og en åpen og detaljert fremstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen. Forskeren utarbeider en revisjonsprosedyre som gjør det mulig å spore hans dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, inkludert det endelige resultatet»
(Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011:230)

Prosjektets troverdighet var jeg innom tidligere i metodekapittelet, der jeg tok for meg noen betraktninger knyttet til forskerrollen og forskningsmetode. Troverdighet er knyttet til

begrepsvaliditet, og handler om hvorvidt metoden faktisk undersøker det man er ute etter å undersøke (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Man kan ivareta en studies troverdighet gjennom å kvalitetssikre datamaterialet. Forskningsdeltagerne får en mulighet til å lese gjennom de transkriberte intervjuene og kan dermed bekrefte at de har blitt tolket riktig, eventuelt komme med korreksjoner. I mitt prosjekt var det ikke rom for å gjennomføre en slik kvalitetssikring. Det var ikke avtalt på forhånd med forskningsdeltagere, og også tidsaspektet gjorde at dette ikke var gjennomførbart. Jeg forsøkte å ivareta prosjektets troverdighet gjennom å stille åpne spørsmål, bruke mye tid på å utarbeide en god intervjuguide, samt at transkriberingen var så ordrett som mulig.

6.4 Forslag til videre forskning

Gjennom analysen av denne studiens datamateriale kom jeg frem til at lærer-elev-relasjonen samt tilrettelegging og skole-hjem-samarbeid var tre faktorer som var viktige for trivselen hos elever med ASF. Det resultatene ikke viser er i hvor stor grad de ulike faktorene påvirker barnets trivsel. Er det slik at en faktor er viktigere enn en annen? Man kan stille spørsmål ved hvorvidt fraværet av en faktor påvirker helheten, og om alle tre faktorene må være på plass for at trivsel skal forekomme. Både samarbeid, relasjon og tilrettelegging er såpass viktige på hver sin måte i skolehverdagen, og på grunn av deres slektskap med hverandre kan man jo spørre om den ene kan eksistere uten den andre. Dette er spørsmål jeg ikke kan svare på i denne oppgaven, men en viss indikasjon kan man få gjennom å se på likhetene og forskjellene mellom Oles skolehverdag på barneskolen og de andre barnas skolehverdag.

I en videre studie kunne det også vært hensiktsmessig å være mer kresen i utvalget, der halve utvalget bestod av foreldre til barn med ASF og påvist depresjon eller angst, mens den andre halvdel var uten disse tilleggsvanskene. På den måten kunne det bli klarere hvilke faktorer i skolen som kunne være en mulig beskyttelses- eller risikofaktor.

7.0 Avslutning

Autismespekterforstyrrelser er gjennomgripende forstyrrelser som kan være utfordrende og vanskelig både for den som har fått diagnosen og for omgivelsene rundt. En diagnose innen autismespekteret fører ofte med seg vansker på mange områder, og disse går hos mange på den psykiske helsen løs. Samtidig er denne typen diagnoser utrolig spennende. Disse menneskene er en ressurs i sin annerledeshet, de tilbyr en ny måte å se verden på. I tillegg til

sin annerledeshet, er de også mennesker som trenger å få sine behov møtt, og dersom man som profesjonell pedagog klarer å komme inn bakveien hos disse elevene, får man tilgang til en hel verden av kunnskap.

Den psykiske helsen hos de involverte har blitt satt under lupen, men det er en mangel på kunnskap om hvordan relasjonene i skolen påvirker elever med ASF. Dette kan være rett og slett fordi det er liten forskjell på hva som er betydningsfullt for denne elevgruppen og de elevene som ikke har denne diagnosen. Begge elevgruppene har behov for å bli møtt og sett for den de er. De har behov for å få anerkjennelse og støtte, at noen ser hva de er flinke til og løfter dem opp. Samtidig trenger de at noen ser de behovene de har, enten det er et behov for ekstra forutsigbarhet i hverdagen eller å få lov til å fortelle om det kjekke de gjorde i helga. Uansett tror jeg at det er viktig å sette søkelyset på hvordan man som pedagog i skolen møter denne elevgruppa. Man skal ikke la seg skremme eller blende av diagnosebeskrivelser, disse er hovedsakelig ment for utredning og kartlegging. Pedagogene i skolen jobber med menneskene bak diagnosebeskrivelsen. Ingen mennesker er like, og selv om man har lik diagnose har man ikke nødvendigvis de samme behovene. Derfor er det viktig at personen med alle sine sterke og svake sider kommer først, så kan diagnosen komme etterpå.

Igjen, tusen takk til alle som har bidratt til at denne oppgaven så dagens lys. Spesielt takk til alle mine forskningsdeltakere som var store nok til å slippe denne studenten inn i deres hverdag. Jeg er dere evig takknemlig.

Litteraturliste

- Andersson, O., Hellström-Westas, L., Andersson, D., & Domellöf, M. (2011). Effect of delayed versus early umbilical cord clamping on neonatal outcomes and iron status at 4 months: a randomised controlled trial. *BMJ: British Medical Journal (Overseas & Retired Doctors Edition)*, 343(7836), 1244-1244. doi: 10.1136/bmj.d7157
- Arnesen, A.-L. (2003). De "sårbare" barna og de "farlige" kategoriene i skolen (pp. S. 51-59). [Oslo]: Organisasjonen Voksne for barn.
- Attwood, A. (2006). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*: Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.
- Cameron, R. J., & Maginn, C. (2008). The authentic warmth dimension of professional childcare. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1151-1172.
- Casey, L. B., Zanksas, S., Meindl, J. N., Parra, G. R., Cogdal, P., & Powell, K. (2012). Parental Symptoms of Posttraumatic Stress following a Child's Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1186-1193.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- De Reyes, A. L., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509. doi: 10.1037/0033-2909.131.4.483

- Dietert, R. R., Dietert, J. M., & DeWitt, J. C. (2011). Environmental risk factors for autism. *Emerging Health Threats*, 4, 1-11. doi: 10.3402/ehth.v4i0.7111
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Engh, K. R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Foley Nicpon, M., Doobay, A. F., & Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 1028-1038. doi: 10.1007/s10803-010-0952-8
- Harbers, M., Van den Bosch, K., & Meyer, J.-J. (2012). Modeling agents with a theory of mind: Theory-theory versus simulation theory. *Web Intelligence & Agent Systems*, 10(3), 331-343.
- Hayashida, K., Anderson, B., Paparella, T., Freeman, S. F. N., & Forness, S. R. (2010). Comorbid Psychiatric Diagnoses in Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 243-254.
- Hayes, S., & Watson, S. (2013). The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629-642. doi: 10.1007/s10803-012-1604-y
- Helsetilsyn, S. (2000). Angstlidelser- kliniske retningslinjer for utredning og behandling. *Utredningsserie 4-99*. from http://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/utredningsserien/angstlidelser_utredning_behandling_ik-2694.pdf
- Hem, K.-G., & Husum, T. L. (2008). Prevalens av autisme.
- Hillier, A., Fish, T., Siegel, J., & Beversdorf, D. (2011). Social and Vocational Skills Training Reduces Self-reported Anxiety and Depression Among Young Adults on the Autism Spectrum. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 23(3), 267-276. doi: 10.1007/s10882-011-9226-4

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Jung-Sook, L. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. doi: 10.1016/j.ijer.2012.04.006
- Kyrios, M., Mouding, R., & Nedeljkovic, M. (2011). Anxiety disorders: Assessment and management in general practice. *Australian Family Physician*, 40(6), 370-374.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M., & Goossens, L. (2010). Loneliness and Social Support in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40(2), 218-226. doi: 10.1007/s10803-009-0851-z
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforl.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Linder, A., Dahlerup, R., Nordahl, T., & Hansen, O. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mayes, S., Calhoun, S., Murray, M., & Zahid, J. (2011). Variables Associated with Anxiety and Depression in Children with Autism. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 23(4), 325-337. doi: 10.1007/s10882-011-9231-7
- Mayes, S. D., Gorman, A. A., Hillwig-Garcia, J., & Syed, E. (2013). Suicide ideation and attempts in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 109-119. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.07.009>
- McPheeters, M. L., Davis, A., Navarre Ii, J. R., & Scott, T. A. (2011). Family report of ASD concomitant with depression or anxiety among US children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 646-653. doi: 10.1007/s10803-010-1085-9
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' Characteristics and Teacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools 2e*. Maidenhead: Open University Press.

- Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review, 28*, 448-466.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn: treatment approaches for parents and professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stubbe, T. (2006). *Møt dem!: om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Susan Dickerson, M., Susan, L. C., Michael, J. M., Meesha, A., & Laura, A. S. (2011). Anxiety, depression, and irritability in children with autism relative to other neuropsychiatric disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 474-485. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06.012
- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 517-532. doi: 10.1080/08856257.2012.726019
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thorsen, A. (2009). *Teachers' priorities and beliefs: a venture into beliefs, methodologies, and insights* (Vol. no. 63). Stavanger: UiS.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual Ability, Self-perceived Social Competence, and Depressive Symptomatology in Children with High-functioning Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 37*(9), 1647-1664.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). *A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know*: Wiley.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice, 48*(2), 122-129. doi: 10.1080/00405840902776392

White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 39(7), 1006-1013. doi: 10.1007/s10803-009-0713-8

Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzel.

Vedlegg

Vedlegg 1) Prosjektgodkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Database

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hausli 108 lagens gate 25
N-5007 Bergen
Norway
tel: +47 55 58 21 37
fax: +47 55 58 16 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Janne Støen
Nasjonalt senter for læringstilgjengelig og atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 04.06.2013

Vår ref:34494 / 3 / MS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.05.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34494 *Howdan blir hverdagen for barn med Autisme påvirket av lærers oppfatning av barnet, og har lærers oppfatning av barnet endret seg etter at barnet hadde fått diagnosen kontra før barnet fikk diagnosen?*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder.*
Daglig ansvarlig *Janne Støen*
Student *Hanne Svendsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

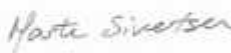
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal sikke skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvn.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf. 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hanne Svendsen, Breivikveien 29B, 4014 STAVANGER



Utvalget rekrutteres gjennom Autismeforeningen som videreformidler informasjon om prosjektet til foreldrene. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 02.06.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet vurderer at det vil bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold ift. eleven, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data. Ombudet anbefaler at koblingsnøgkelen oppbevares adskilt fra det øvrig datamaterialet.

Prosjektet skal avsluttes 15.11.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydøptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, skole, klasse, alder, kjønn, diagnose og bostedskommune) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2) Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Forespørsel om deltagelse i intervju i forbindelse med masterprosjekt

Mitt navn er Hanne Svendsen, og jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og skal nå i gang med å skrive den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er elever med en autismspekterdiagnose og utvikling av tilleggsvansker som depresjon og angst. Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning en god relasjon mellom denne elevgruppen og deres lærere har for elevenes trivsel og mestring i skolehverdagen, og for utvikling av tilleggsvansker.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervju fem foreldre som har et barn med en autismspekterdiagnose samt barnas kontaktlærer. Spørsmålene i intervju med foreldre vil dreie seg om barnas skolehverdag, trivsel, sosial mestring og hvilken relasjon barnet har til kontaktlærer. Spørsmålene i intervju med kontaktlærere vil dreie seg om erfaring og kunnskap om autismspekterdiagnoser generelt, oppfatning av egen undervisningspraksis, tilrettelegging for barnet og hvilke relasjon lærer har til barnet. Jeg vil ta opp intervjuet på lydopptak og ta notater underveis, og intervjuet vil ta maksimum en time. Tidspunkt og sted for intervjuet vil vi bli enige om.

Det er frivillig å delta, og et eventuelt samtykke kan trekkes tilbake dersom deltaker ønsker det uten å måtte begrunne dette. I slike tilfeller blir eventuelle opplysninger som er gitt anonymisert. Jeg som intervjuer har taushetsplikt og opplysninger som blir gitt før, under og etter intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og ingen vil bli gjenkjent i oppgaven. Når oppgaven er ferdig vil opplysningene bli anonymisert, senest innen 15. november 2013.

Dersom du ønsker å delta, kan du sende signert samtykkeerklæring til meg. Dersom du har spørsmål knyttet til deltakelse i studien, kan du ta kontakt med meg eller min veileder Janne Støen på e-post: janne.stoen@uis.no eller på telefon 51 83 29 72 / 948 70 121

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Hanne Svendsen

Breivikveien 29B

4014 Stavanger

Tlf: 92025698

E-post: h.svendsen@stud.uis.no

Samtykkeerklæring

Jeg har fått skriftlig informasjon om studien, og samtykker til å delta

Signatur.....

Telefonnummer.....

Jeg samtykker til at det kan innhentes opplysninger om mitt barn fra klasselærer

JA

NEI

Signatur.....

Telefonnummer.....

Vedlegg 3) Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuguide for foreldreintervjuene, semistrukturert intervju

Teknisk informasjon som tidsrammer og lydopptak kommer før intervjuet starter

Innledende del

Tidsramme: 5-10 minutter

Nøkkelspørsmål: *Kan du/dere fortelle litt om barnet?*

- Hva er barnets alder
- Når fikk barnet diagnosen
- Hvilke interesser har barnet
- Hva er barnet flink til?

Overgang fra innledende del: «Nå har jeg lyst til å snakke litt om hvordan (NAVN) har det på skolen.

Hoveddel

Tidsramme: 30-45 minutter

Nøkkelspørsmål:

- Hvordan oppfatter dere at barnet trives på skolen?
- Hvordan klarer barnet seg faglig?
- Hvordan fungerer barnet sosialt?
- Har barnet noen tilleggsvansker utover autismediagnosen?
 - Når fikk barnet konstatert eventuelle tilleggsvansker?
- Hvilket inntrykk har dere av den tilretteleggingen skolen har gjort for barnet?
- I hvilken grad føler dere at barnets behov blir møtt av skolen?
- Hvilket inntrykk sitter dere med om kontaktlærerens kompetanse på autismespekterdiagnoser?
- Hvilket inntrykk har dere av forholdet mellom barnet og kontaktlærer?
- Hvordan mener dere at undervisningen fungerer for barnet?
- Har dere inntrykk av at barnet har vært deprimert eller angst?
 - I såfall, hva tror dere er årsaken til at barnet ble deprimert/fikk angst?

Overgang til avsluttende del:

Hovedmål å avslutte en potensielt emosjonelt sterk samtale på en god måte.

- Stille mer overfladiske spørsmål
- Takke for at dere har delt dette med meg

Avsluttende del

Tidsramme: 5- 10 minutt

Nøkkelspørsmål:

- Gjenta hovedtrekkene for informasjonen gitt
- Har jeg forstått dette riktig?
- Er det noe mer dere vil fortelle?
- Har dere noen spørsmål knyttet til mitt videre arbeid?

Avslutning: «Igjen, tusen takk for at dere ønsket å delta. Dersom i ettertid har noen spørsmål eller kommentarer, så er dere velkommen til å ta kontakt med meg»

Intervjuguide for kontaktlærerne, semistrukturert intervju.

Teknisk informasjon som tidsrammer, lydopptak etc gis før intervjuet starter. Minner om at jeg har taushetsplikt og at informantens svar ikke vil kunne spores tilbake til han/henne.

Innledende del:

Tidsramme: 5-10 minutter

Nøkkelsspørsmål: *Kan du fortelle litt om deg selv?*

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva er grunnen til at du valgte å utdanne deg innen læreryrket?
- Hvor lenge har du vært ansatt ved denne skolen?
- Hva er det du liker best med læreryrket?

Overgang til hoveddel: «Jeg har lyst til å snakke litt mer om dine perspektiver på læreryrket»

Hoveddel

Tidsramme: 30-45 minutter

Nøkkelsspørsmål:

- Hvilke egenskaper synes du det er viktig å ha som lærer?
- Hvilke egenskaper mener du at gjør en lærer til en god lærer?
- Hvilken type lærer anser du deg selv å være?
 - For eksempel streng, omsorgsfull, venn med elevene osv?
- I hvilken grad synes du at du har mulighet til å utvikle deg? Har du inntrykk av at det legges til rette for videreutdanning, kurs og lignende på din arbeidsplass?
- Hvilke tanker og refleksjoner har du gjort deg angående å ha en elev med en autismspekterdiagnose?
 - Hvilke utfordringer har du møtt?
 - Hadde du kjennskap til denne typen vansker før du kjente til (elevens navn)?
 - (Hvilke muligheter har du fått for å lære mer om autismspekterdiagnoser)
- Hva mener du er (elevens navn) sine sterke og svake sider?
- Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg og (elevens navn)?
- I hvilken grad mener du selv at du klarer å tolke (elevens navn) sine behov?
 - Hvilken tilrettelegging gjør du for eleven i klasserommet?
 - I hvilken grad vurderer du at tilretteleggende tiltak satt inn overfor eleven fungerer etter sin hensikt?

Overgang til avsluttende del

Hovedmål: å avslutte intervjuet på en god måte. Å tone ned det emosjonelle og gå over til en mer overfladisk samtale.

- Tusen takk for denne samtalen

Avsluttende del

Tidsramme: 5-10 minutter

Nøkkel spørsmål:

- Gjenta hovedtrekkene for informasjonen gitt
- Har jeg forstått dette riktig?
- Er det noe mer dere vil fortelle?
- Har dere noen spørsmål knyttet til mitt videre arbeid?

Avslutning: «Igjen, tusen takk for at dere ønsket å delta. Dersom i ettertid har noen spørsmål eller kommentarer, så er dere velkommen til å ta kontakt med meg»

Vedlegg 4) Nodekart

Look for		Search in	Nodes	Find New	Clear	Advanced Search
Nodes						
Name	Source	References	Created On	Created By	Modified On	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Mestrings <ul style="list-style-type: none"> Faglig Sosial Mestringsstrategier Resurser Tilleggsvisninger og diagnoser Trivsels 	0	0	25.09.2013 10:40	HS	25.09.2013 10:40	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Mestringsstrategier Resurser Tilleggsvisninger og diagnoser Trivsels 	0	0	25.09.2013 10:21	HS	25.09.2013 10:21	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Faglig Sosial 	3	7	25.09.2013 10:21	HS	25.09.2013 11:38	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Sosial 	1	14	25.09.2013 10:21	HS	25.09.2013 11:43	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Mestringsstrategier 	2	3	25.09.2013 10:45	HS	25.09.2013 11:02	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Resurser 	4	5	25.09.2013 10:04	HS	25.09.2013 11:58	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Tilleggsvisninger og diagnoser 	4	11	25.09.2013 10:03	HS	25.09.2013 11:43	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Trivsels 	2	1	25.09.2013 10:32	HS	25.09.2013 11:04	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Mestrings 	0	0	25.09.2013 10:40	HS	25.09.2013 10:40	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Oppfølging av viktige faktorer for suksess Resurser 	3	9	25.09.2013 10:49	HS	25.09.2013 11:30	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Resurser 	1	5	25.09.2013 10:03	HS	25.09.2013 11:45	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Mestrings 	0	0	25.09.2013 10:40	HS	25.09.2013 10:40	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Dameskolen 	0	0	25.09.2013 10:24	HS	25.09.2013 10:24	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Klasseledelse 	1	1	25.09.2013 11:31	HS	25.09.2013 11:31	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Kompetanse i ASD og kompensasjonshvering 	1	1	25.09.2013 11:07	HS	25.09.2013 11:07	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers metodevalg i klassen 	3	5	25.09.2013 11:07	HS	25.09.2013 11:07	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers metodevalg i klassen 	4	15	25.09.2013 11:41	HS	25.09.2013 11:45	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers relasjon med eleven 	4	14	25.09.2013 10:17	HS	25.09.2013 11:42	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers støtteapparat 	1	1	25.09.2013 10:01	HS	25.09.2013 10:45	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Oppfølging av eleven 	2	2	25.09.2013 10:05	HS	25.09.2013 11:32	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Oppfølging og tilrettelegging 	0	11	25.09.2013 10:02	HS	25.09.2013 11:41	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Resurser 	3	1	25.09.2013 10:03	HS	25.09.2013 11:40	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Samarbeid skole/hjem 	4	10	25.09.2013 11:19	HS	25.09.2013 11:45	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Unodoms skolen 	0	0	25.09.2013 10:26	HS	25.09.2013 10:26	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Kompetanse i ASD og kompensasjonshvering 	1	1	25.09.2013 10:26	HS	25.09.2013 11:30	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers metodevalg i klassen 	2	5	25.09.2013 10:26	HS	25.09.2013 11:04	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers metodevalg i klassen 	2	5	25.09.2013 11:27	HS	25.09.2013 11:44	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Lærers støtteapparat 	0	0	25.09.2013 10:26	HS	25.09.2013 11:01	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Oppfølging av eleven 	0	0	25.09.2013 10:27	HS	25.09.2013 11:30	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Resurser 	0	0	25.09.2013 10:27	HS	25.09.2013 11:30	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Samarbeid skole/hjem 	2	4	25.09.2013 10:27	HS	25.09.2013 11:40	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Tilrettelegging 	1	3	25.09.2013 10:20	HS	25.09.2013 11:41	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Tilleggsvisninger 	2	3	25.09.2013 10:40	HS	25.09.2013 11:37	
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Wideropplærings 	1	4	25.09.2013 11:16	HS	25.09.2013 11:35	