

Elever med autismespekterforstyrrelser og lærer- elev relasjon

*Hva er ASF og hvilke tiltak kan lærere anvende
for å danne gode relasjoner til høyt-fungerende
elever med ASF?*

Ingrid Olsen Asheim



Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. Juni 2017

Elever med autismspekterforstyrrelser og lærer-elev relasjon

© Ingrid Olsen Asheim

2017

Elever med autismspekterforstyrrelser og lærer-elev relasjon

Ingrid Olsen Asheim

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I dagens skole er inkludering og tilpasning vektlagte temaer. Inkludering av barn med spesielle behov i vanlige skoler er et element i prinsippet om inkludering. Forekomst av autismespekterforstyrrelser har økt de senere årene. Dette har medført større bevissthet og oppmerksomhet rundt elever med denne forstyrrelsen. ASF er en sammensatt diagnose med store individuelle variasjoner. Det har blant annet medført at det har vært mye diskusjon rundt hva ASF er og hvordan man skal beskrive og forklare vanskene. To kjernevansker fremgår av diagnosekriteriene; vansker med gjensidig sosial interaksjon og repeterende og stereotypisk atferd. På grunn av hvordan disse vanskene kan manifestere seg i atferd, er barn med ASF i risiko for å møte på problemer i forbindelse med tilpasning til skolen. Mye forskning støtter antagelsen om at det er sammenheng mellom relasjonskvalitet mellom lærer og elev og elevers tilpasning til skolen. Dette gjelder spesielt elever i ulike risikogrupper. Elever med ASF er en risikogruppe som høyst sannsynlig vil profitere på en lærer-elev relasjon av høy kvalitet med mye nærhet og lite konflikt. Det ser derimot ut til at relasjonskvalitet blant elever med ASF er lavere sammenliknet med andre elevgrupper. Det er derfor svært viktig med gode individuelt tilpassede tiltak for å bedre relasjonskvalitet for denne elevgruppen.

TITTEL:

Autismespekterforstyrrelser og lærer-elev relasjon

AV:

Ingrid Olsen Asheim

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, PED4190

Retning: Pedagogisk psykologisk rådgivning

Tema: psykososial utvikling og utviklingsforstyrrelser

SEMESTER:

Vår 2017

STIKKORD:

Autismespekterforstyrrelser, Høyt-fungerende autismespekterforstyrrelser, Theory-of-Mind, lærer-elev relasjon, relasjonskvalitet.

Forord

Jeg vil gjerne takke medstudenter, professorer og seminarledere for to interessante år på masterstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det har vært et svært lærerikt år med en fin mulighet for integrering av teori og praksis. Jeg vil gjerne også takke venner og familie for moralsk støtte underveis i arbeidet med denne oppgaven.

En ekstra takk til Professor Stein Erik Ulvund for veiledning underveis i arbeidet.

Ingrid

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven	1
1.2	Definisjon av begreper og problemstilling	1
1.3	Teorigrunnlag	3
1.4	Oppgavens oppbygging	4
1.5	Metode	5
2	Autismespekterforstyrrelser	7
2.1	Diagnosekriterier	7
2.2	ASF og komorbide tilstander	9
2.3	Vansker forbundet med ASF: forklaringer	9
2.3.1	Teorier om svekket evne til sosial interaksjon	10
2.3.2	Teorien om tankelesning som sosial utvikling	13
2.3.3	Utvikling av tankelesning hos barn med ASF	14
2.4	Høyt-fungerende ASF og sosial fungering	16
2.4.1	Høyt-fungerende barn med ASF og Theory-of-Mind	17
2.5	Kort oppsummering	19
3	Lærer-elev relasjon	21
3.1	Hvorfor er lærer-elev relasjon viktig?	21
3.2	Lærer-elev relasjon og elevers tilpasning til skolen	25
3.3	Lærer-elev relasjon: særlig viktig for risikoutsatte elever	29
3.4	Kort kommentar til studiene	33
3.5	Kort oppsummering	34
4	Elever med Autisme-spekter forstyrrelser og lærer-elev relasjonen	35
4.1	Elever med ASF og relasjonskvalitet mellom lærer og elev	35
4.2	Faktorer som påvirker lærer-elev relasjon blant elever med ASF	41
4.3	Generell kommentar til studiene og oppsummering	46
5	Tiltak for å bedre relasjonskvalitet mellom lærere og elever med ASF	48
5.1	Vanlige tiltak og intervensjoner	48
5.2	Tiltak for å redusere problematferd	49
5.3	Styrking av sosiale ferdigheter	51
5.4	Styrking av lærernes opplæring og trening i ASF	54

5.5	Tilpasse utdanningstilbudet til elevens behov	55
5.6	Viktigheten av individuell tilpasning av tiltak og bruk av pedagogisk skjønn	58
6	Oppsummering og konklusjon	61
	Litteraturliste	69

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det foreligger mye forskning på betydningen av lærer-elev relasjon for elevers tilpasning til skolen og for deres utbytte av undervisningen. Studier har vist at en god relasjon mellom lærer og elev har innvirkning på blant annet elevers akademiske ferdigheter, vennerelasjoner og atferdsmessige- og emosjonelle fungering (Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen og Poskiparta, 2015; Hughes, 2011; Kosir og Tement, 2013; Poulou, 2014). Mangfold og inkludering er innsatsområder i dagens skole. I innledningen til læreplanens generelle del understrekes det at mangfold skapes ved at en stimulerer hver enkelt elevs interesser. Det er viktig å ta hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger. Slik skapes like muligheter for deltagelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det understrekes også at alle elever, også elever som av ulike årsaker ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal inkluderes i et klassemiljø. Det er tenkt at tilpasset opplæring skal bidra til dette (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette medfører at lærere vil møte en svært heterogen elevgruppe som de samhandler med daglig. Når det gjelder forskning på lærer-elev relasjon, beskriver de fleste studiene på området hvilken betydning relasjonen har for barn med typisk utvikling (Eisenhower, Bush og Blacher, 2015). Det er med andre ord lite forskning på betydning av relasjon når det gjelder barn med spesielle behov.

1.2 Definisjon av begreper og problemstilling

Etttersom inkludering er et mål i dagens skole, vil lærere naturlig nok møte mange elever med spesielle behov. En gruppe elever som lærere er nærmest garantert å møte i skolen, er elever med *autismespekterforstyrrelser* (ASF). Forekomsten av ASF har økt kraftig de siste årene. Økningen kan blant annet skyldes at kunnskapen om diagnosen har økt blant fagfolk og folk generelt, endring og utvidelse av diagnosekriterier, og at en har blitt flinkere til å registrere diagnosen tidligere hos barn med alle typer evnenivå (Le Couteur og Szatmari, 2015). Fra å bli sett på som en særegen forstyrrelse med klart definerte trekk kalt *autistisk forstyrrelse*, har

nå kriteriene blitt utvidet til å inkludere mange grader av symptomer som ser ut til å ha samme underliggende basis. *Asperger syndrom* er også nå en del av autismespekteret (Bowler, 2007). Kort definert består diagnosen ASF av to fremtredende trekk; vansker med sosial kommunikasjon og repeterende stereotypisk atferd (*diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-V; American psychiatric association, 2013*). Dette er vide beskrivelser som naturlig nok kan manifestere seg svært forskjellig fra individ til individ. Jeg vil komme tilbake til dette i neste kapittel. Blant annet på grunn av at flere får diagnosen nå enn tidligere, har det vært mye fokus på ASF de siste årene. Det er utviklet noen evidensbaserte metoder og programmer som har vist seg å ha effekt på denne elevgruppen. Det er imidlertid begrenset forskning når det gjelder effekten av evidensbaserte intervensjoner som er tilpasset barn med ulike behov og for forskjellige aldersgrupper. Det er nødvendig med gode individualiserte tiltaksprogrammer for barn med denne typen vansker (Le Couteur og Szatmari, 2015). Forskere påpeker at når det gjelder lærer-elev relasjon, er det få studier av elever med ASF. To studier av elever med ASF som brukte samme måleinstrument for kvalitet på lærer-elev relasjon, fant blant annet at kvaliteten var lavere sammenliknet med typisk utviklede barn, og at relasjonen var mer konfliktpreget (Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed og Laugeson, 2013; Eisenhower, Blacher og Bush, 2014).

Ettersom lærer-elev relasjon har vist seg å være viktig for flere aspekter ved elevers tilpasning til skolen, er det naturlig å tenke seg at den er minst like viktig for barn med spesielle behov. Eisenhower, m.fl. (2015) påpeker at ettersom barn med ASF ofte har vansker med sosial kognisjon og interaksjon, vil lærerens rolle i å hjelpe disse elevene kunne tenkes å være særdeles viktig. På bakgrunn av økt fokus på ASF og betydningen av relasjonen lærer-elev, er denne oppgavens problemstilling:

Hva er *Autismespekterforstyrrelser* og hvilke tiltak kan lærere anvende for å etablere en god relasjon til *høyt-fungerende* elever med ASF?

Med høyt-fungerende elever mener jeg de elevene som er ansett som såpass velfungerende at de er inkludert i vanlige klasser. Jeg inkluderer også de som eventuelt har noen timer utenfor

klasserommet. Jeg velger også å inkludere elever med diagnosen *Asperger syndrom*. Det har vært diskusjoner om hvorvidt de to diagnosene representerer det samme, men jeg velger å inkludere Asperger syndrom ettersom de to betegnelse har et fremtredende fellestrekk. Begge betegnelse er karakterisert av vansker med sosial interaksjon og rigid atferd eller fikserte interesser (Bowler, 2007). Dessuten er Asperger syndrom som nevnt en del av betegnelsen ASF i diagnosemanualen DSM-V. Jeg vil komme nærmere inn på hva som kjennetegner mer høyt-fungerende elever med ASF i neste kapittel.

Opplæringsloven understreker at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Dersom en elev ikke får utbytte av den vanlige undervisningen, har eleven rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; § 5-1). Tilpasset opplæring er altså, sammen med inkludering, et viktig tema i dagens skole. Tilpasset opplæring er ment å bidra til at alle elever skal få mulighet til å utnytte sitt potensial for læring. Alle elever har et potensial for læring, men elever lærer på ulike måter, og med ulik hastighet og dybde (NOU 2016: 14, 2016 s. 8). Som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel, har høyt-fungerende elever med ASF et stort potensial for læring. Enkelte elever med denne diagnosen er også kjent for å ha særegne evner innenfor spesifikke områder (Frith, 2010). Så hvordan skal en sørge for at disse elevene får utnyttet sitt potensial på best mulig måte? Det er naturlig nok mange elementer som inngår her. Jeg vil her kort nevne to teorier. En som kan bidra til å beskrive hvorfor relasjon kan tenkes å ha en stor betydning for elevers læring, og en som kan bidra til å belyse de sosiale vanskene hos barn med ASF. Disse teoriene vil bli brukt i senere kapitler i forbindelse med drøfting av relasjoners betydning for høyt-fungerende elever med ASF.

1.3 Teorigrunnlag

En hører ofte om nye undervisnings- og opplæringsmetoder som er ment å bedre elevers læring i skolen. Det finnes en rekke evidensbaserte programmer som er ment å bedre elevers sosiale ferdigheter og forebygge atferdsproblemer. Ogden nevner blant annet undervisningsbaserte intervensjoner, selvreguleringsintervensjoner og anvendte

atferdsintervensjoner, som er utviklet for å bedre elevers sosiale ferdigheter og hindre problematferd, slik at elevene lettere kan konsentrere seg om skolearbeidet (Ogden, 2015). Som nevnt tidligere, er det også utviklet flere programmer som blant annet kan brukes til å lette innlæring hos elever med ASF. Selv om slike, og liknende programmer kan ha stor effekt på elevers læring, er det sannsynlig at en dårlig relasjon mellom lærer og elev kan svekke effekten av slike programmer. Studier som er nevnt ovenfor, tyder på at en positiv lærer-elev relasjon har betydning for elevers tilpasning til skolen. Det ser ut til at relasjonskvalitet har en selvstendig betydning. Det vil si at betydningen gjør seg gjeldende selv når en kontrollerer for andre variabler. Jeg vil komme nærmere inn på dette i kapittel 3 om lærer-elev relasjon. I dette kapitlet vil jeg også gå nærmere inn på *tilknytningsteori* som en slags bakgrunn for betydningen av relasjoner. Flere av studiene som er omtalt, referer til denne teorien. Når det gjelder elever med ASF, er problemer med sosial interaksjon noe av det som definerer denne diagnosen. Med tanke på denne underliggende vansken, vil jeg bruke teorien om *tankelesning* som bakgrunn for analysen. Denne teorien vil også bli brukt i forbindelse med drøfting av tiltak for å bedre lærer-elev relasjon for elever med ASF.

1.4 Oppgavens oppbygging

Etttersom ASF er en kompleks diagnose med betydelige variasjoner i hvordan den manifesterer seg i atferd og hvilken innvirkning den har på individets hverdag, vil jeg begynne med et kapittel der jeg redegjør for diagnosekriterier og vansker forbundet med ASF. Jeg vil også beskrive noen vanlige teorier som søker å forklare de sosiale utfordringene som barn med ASF kan slite med. Kapittel 2 vil altså handle om ASF generelt og elementer fra kapitlet vil bli brukt som grunnlag for drøfting av tiltak. Etttersom oppgaven dreier seg om relasjonskvalitet mellom lærer og elev, vil kapittel 3 handle om lærer-elev relasjon generelt. I dette kapitlet vil jeg gå igjennom studier som beskriver hva slags betydning lærer-elev relasjoner ser ut til å ha for alle elevers tilpasning til skolen. Det vil bli gjennomgått studier som har ulike utvalg av elever, også elever som av ulike årsaker er i risiko for mistilpasning til skolen. Å forstå betydningen av en god lærer-elev relasjon for elevers tilpasning til skolen og hvilke faktorer som ser ut til å ha sammenheng med relasjonskvalitet, vil ha implikasjoner

også for barn med ASF. Dette kapittelet vil også diskutere hvorfor lærer-elev relasjon ser ut til å ha betydning.

I kapittel 4 vil jeg beskrive studier av relasjonskvalitet mellom elever med ASF og deres lærere. Jeg vil diskutere hvordan kvaliteten på lærer-elev relasjoner ser ut til å være for denne elevgruppen sammenliknet med andre elevgrupper. Jeg vil også beskrive og diskutere faktorer som ser ut til å ha sammenheng med relasjonskvalitet for elever med ASF. I siste kapittel vil jeg diskutere tiltak for å bedre relasjonskvalitet mellom lærere og elever med ASF. Drøftingen av tiltakene vil basere seg på implikasjoner fra studiene og diskusjonene som er gjennomgått i kapittel 3 og 4, samt teoretiske diskusjoner angående ASF fra kapittel 2. Kapittel 5 vil altså i stor grad sammenfatte funn og diskusjoner fra tidligere kapitler og drøfte tiltak på bakgrunn av dette. Jeg vil avslutte med en kort oppsummering av oppgavens hovedpoenger, samt en konklusjon av diskusjonene.

1.5 Metode

Dette er en teoretisk oppgave som baserer seg på teori og forskning som foreligger på temaet. Når det gjelder teori om ASF, har jeg søkt i **Oria** og på **Akademika** på anerkjente forfattere som har skrevet mye om temaet. Når det gjelder forskningsartikler, har jeg brukt flere databaser; **Oria**, **Google Scholar**, **ERIC** og **PSYCHinfo**. For å finne artikler om lærer-elev relasjon og elevers tilpasning til skolen, har jeg brukt søkeordene: *Teacher-student relationship*, *Teacher-student interactions* og *Teacher-student relations*. Søkeordene genererte stort sett de samme resultatene. Jeg kombinerte disse søkeordene med AND *school adjustment*, *academic adjustment*, *academic achievement*, *student behavior*, *behavior adjustment* og *student social development*. Jeg har også streket under kilder jeg har funnet i forskjellige artikler og søkt på forfatter og årstall på Google Scholar. Ettersom samtlige undersøkelser refererer til tilknytningsteorien til Bowlby, valgte jeg å søke på forfatternavnet på Oria for å kunne beskrive teorien i korte trekk. Jeg har valgt ut artiklene med tanke på relevans for oppgaven. Jeg har forsøkt å finne ny forskning og de fleste artiklene er fra år

2000 og oppover. Noen eldre artikler er inkludert fordi de er relevante og skrevet av forfattere som har forsket mye på temaet.

Når det gjelder ASF og lærer-elev relasjon, har jeg brukt søkeordene *Autism-Spectrum disorders* AND *Teacher-student relationship*. Jeg har valgt ut de artiklene som var mest relevante i henhold til problemstillingen for oppgaven. Jeg fant en litteraturstudie om temaet som har referert til andre artikler. De kildene som hadde mye relevans, søkte jeg opp i Google scholar med forfatternavn og årstall. Diskusjonen i oppgaven er altså basert på utvalgte relevante studier og klassiske teorier angående ASF og viktigheten av relasjonskvalitet for elevers tilpasning til skolen. Styrker og svakheter ved de utvalgte studiene vil bli drøftet på slutten av de kapitlene der det er relevant.

2 Autismespekterforstyrrelser

I dette kapitlet skal jeg beskrive litt generelt om ASF, før jeg belyser hva som mer spesifikt kjennetegner mer høyt-fungerende elever med denne diagnosen. Jeg vil begynne med å gå gjennom diagnosekriteriene slik de er beskrevet i DSM-V og ICD-10. Deretter vil jeg redegjøre for noen vanlige teorier angående de sosiale vanskene som er observert hos barn med ASF. Som nevnt i introduksjonen har det skjedd mye på dette feltet, og til dels liknende symptomer og trekk går nå under samlebetegnelsen ASF. Det er imidlertid fortsatt usikkerhet rundt diagnosen med tanke på årsak, symptomer, atferd og hvem som faller inn under denne betegnelsen. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

2.1 Diagnosekriterier

I DSM-V er autismespekterforstyrrelser kategorisert under *nevrologiske utviklingsforstyrrelser*. Diagnosen er delt inn i to hovedområder; *vedvarende vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, på tvers av kontekster og repeterende, fiksert atferd, interesser eller aktiviteter*. Innen det første området inngår blant annet trekk som manglende evne til å dele interesser med andre, uvanlige initiativ til og respons på sosial interaksjon, manglende evne til dialog, mangelfull non-verbal kommunikasjon, vansker med å danne og opprettholde relasjoner til andre og problemer med å tilpasse atferd til ulike sosiale situasjoner. Innenfor det andre området inngår elementer som stereotypiske og repeterende motoriske bevegelser, uvanlig opptatthet og bruk av objekter, opptatthet av rutiner, vansker ved små endringer i hverdagen og restriktive, fikserte interesser og aktiviteter med uvanlig intensitet. Symptomene kommer som regel til syne i løpet av de første 2-3 leveårene, men ettersom alvorlighetsgrad varierer vil noen kunne vise symptomer tidligere og noen senere. Symptomene varierer med alder, alvorlighetsgrad og utviklingsnivå. Det er spesifisert i manualen at tidligere betegnelser som beskrev ulike grader av symptomer nå går under betegnelsen ASF (DSM-V; APA, 2013).

I ICD-10 er autisme (barneautisme og atypisk autisme) og asperger syndrom adskilte diagnoser under samlebetegnelsen *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. Barneautisme er karakterisert av vansker med sosialt samspill, sosial kommunikasjon og begrenset, repeterende og stereotypisk atferd. Symptomene må vise seg før treårs-alderen. Atypisk autisme er karakterisert av et liknende symptombilde, men kommer til syne etter treårs-alder. Det karakteriseres som atypisk autisme dersom ikke alle kriteriene på barneautisme er tilstede. Barn med atypisk autisme kan altså ha forstyrrelser på et av områdene, men ikke på et annet. Asperger syndrom er beskrevet som en forstyrrelse der det foreligger avvik i sosial interaksjon, og begrensede, repeterende og stereotypiske interesser eller aktiviteter. I denne manualen er asperger syndrom adskilt fra autisme av den grunn at det ikke forekommer generell forsinkelse, forsinket språkutvikling eller forsinket kognitiv utvikling (*international classification of diseases ICD-10; World Health Organisation, 2010*).

Diagnosen er altså ulikt inndelt i de to diagnosemanualene. Hovedforskjellen er at DSM-V har valgt å samle barneautisme, atypisk autisme og Asperger syndrom innenfor samlebetegnelsen ASF. I DSM-V er det spesifisert at alvorlighetsgrad og symptombilde varierer *innenfor* spekteret. DSM-V understreker at det bør spesifiseres dersom det foreligger komorbide tilstander som intellektuell utviklingshemning eller språkvansker (DSM-V; APA, 2013). I ICD-10 har de valgt å skille diagnosene fra hverandre ut ifra hvordan symptomene manifesterer seg og når symptomene oppstår. Det er imidlertid ganske like beskrivelser av trekk som inngår i de ulike diagnosene i ICD-10 og trekk innenfor spekteret i DSM-V. Diagnosekriteriene og inndelingen i DSM-V vil være basis for denne oppgaven. Jeg vil beskrive høyt-fungerende ASF (inkludert Asperger syndrom) slik det er definert innenfor autismspekteret. Før jeg går over på høyt-fungerende barn med ASF, vil jeg begynne med en liten redegjørelse for kompleksiteten av diagnosen ASF. Jeg vil også gjennomgå noen vanlige teorier og forklaringsmåter for hvordan vanskene (av ulik grad) påvirker individer med ASF i hverdagen, spesielt med tanke på deres evne til å danne og opprettholde relasjoner til andre. Først vil jeg kort gå igjennom vansker som ofte kan oppstå sammen med ASF.

2.2 ASF og komorbide tilstander

Det er enkelte vansker som en ser at forekommer hyppigere hos barn med ASF enn hos barn med typisk utvikling og barn med andre diagnoser. *ADHD, opposisjonell atferdsforstyrrelse, angst*, forstyrrelser i *stemningsleie* og *tvangslidelse* (OCD) er eksempler på vansker som kan oppstå sammen med ASF (Wing og Shah, 2000 ref. i Le Couteur og Szatmari, 2015).

Ettersom ASF er en diagnose med svært store individuelle variasjoner, kan det muligens være vanskelig å skille problemer som opptrer som følge av selve forstyrrelsen, fra eventuelle tilleggsvansker som er adskilt fra autisme-spekter betegnelsen. Kjerneproblemene i diagnosen er nettopp repeterende og stereotypisk atferd og svekket evne til gjensidig sosial interaksjon. Dersom et individ med ASF viser sterk angst ved brudd på rutiner eller ved hindring i å utføre en bestemt handling, er det kanskje en mulighet for at dette kan forveksles med både angst- og tvangslidelser. Det er generelt anbefalt å behandle komorbide tilstander hos barn med ASF, men det understrekes at behandlingen bør tilpasses med tanke på at barnet har ASF (Le Couteur og Szatmari, 2015). I tillegg har det vist seg at medisiner som ofte brukes i forbindelse med ADHD, angstlidelser og OCD, ikke har hatt særlig effekt på individer med ASF (NICE, 2013; McPheeters, m.fl., 2011 ref. i Le Couteur og Szatmari, 2015). Dette kan tenkes å være en indikasjon på at trekk ved ASF kan mistolkes som andre lidelser, eller eventuelt at komorbide diagnoser manifesterer seg annerledes hos individer med ASF enn hos andre. Med tanke på dette, er det særlig viktig å tilpasse intervensjoner til individet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet om tiltak.

2.3 Vansker forbundet med ASF: forklaringer

Som det kommer frem i diagnosemanualen DSM-V, er ASF en kompleks forstyrrelse som kan arte seg svært ulikt fra person til person. Frith sier dette var en av grunnene til at hun ble fascinert av diagnosen. Hun skriver at hun først kun møtte barn med alvorlig grad av autisme, men at hun senere ble overrasket over hvor mange som ikke hadde denne klassiske formen for autisme. Mange barn har en mild til moderat grad forstyrrelsen. Hun beskriver ASF som en kompleks diagnose, som har visse fellestrekk. Alle grader av ASF er medfødte og vedvarer livet ut. Likevel kan ASF påvirke hjernen ulikt, og gir dermed utslag i forskjellig atferd.

Ethvert tilfelle av ASF er individuelt forskjellig, men diagnosen fra alvorlig til mild grad har visse fellestrekk. Trekk som er felles for alle tilfeller, er en svekket evne til gjensidig sosialt samspill og en viss rigiditet i atferdsmønster (Frith, 2010). Dette kan en også se i diagnosemanualene. Både i ICD-10 og DSM-V er svekket evne til sosial interaksjon beskrevet som et av flere hovedtrekk. Det samme gjelder rigid atferd. Det at barn med ASF har manglende evne til gjensidig sosial interaksjon, trenger ikke bety at de ikke er interessert i samhandling med andre mennesker. De er ikke intuitivt tonet inn på å oppfatte sosiale signaler på samme måte som andre. Det er viktig å være bevisst på at et barn med ASF kan lære seg å oppfatte sosiale signaler og utvikle en evne til sosial interaksjon. Det som er forskjellig fra typiske barn, er nettopp det at de må lære dette på en annen måte (Frith, 2010). Barn med ASF trenger altså hjelp til å tilegne seg og utvikle en sosial ferdighet som de fleste andre har intuitivt. Hva ligger i denne vansken, og hvordan arter det seg i atferd? Jeg vil nå gå over på noen vanlige teorier og forklaringer om ASF, med tanke på vansker med sosialt samspill.

2.3.1 Teorier om svekket evne til sosial interaksjon

En teori som det er mye forsket på, er teorien om *tankelesning* eller *mentalisering*. Teorien søker å forklare hvorfor barn med ASF sliter med sosial interaksjon. Evnen til tankelesning eller mentalisering beskrives som en intuitiv evne til å forstå andres sosiale handlinger. Det er en evne til å tenke seg hvorfor andre handler som de gjør, og at andre har tanker, følelser og intensjoner bak den atferden man observerer (Frith, 2010). Evnen til tankelesning regnes som universell og biologisk. Den hjelper oss til å oppfatte andres atferd og forklare meningen bak denne atferden. Den hjelper oss til å forstå sosiale signaler og til å kunne kommunisere med andre (Baron-Cohen, 1995). Forskere som støtter seg til denne teorien, hevder barn med ASF mangler denne intuitive evnen til å lese andres tanker. Et mye omtalt forsøk illustrerer dette. Sally- og Anne-testen undersøker mentaliseringsevnen til barn med og uten ASF. Denne testen vil også bli diskutert i forbindelse med Baron-Cohens teori om tankelesning under neste punkt. Materiellet består av to dukker; Sally og Anne. Sally har en kurv og Anne en kasse. Sally har en kule som hun legger i kurven sin, og går ut av rommet. Mens Sally er ute, tar Anne kule ut av kurven og legger den i kassen sin. Sally kommer inn igjen og vil leke med kule sin. Barna får så spørsmål om hvor Sally vil se etter kule (Frith, 2010).

Det har vist seg at selv små barn med typisk utvikling helt ned i toårs-alderen, mestrer denne oppgaven. Barn med ulik grad av ASF og ulikt generelt evnenivå, viser imidlertid vansker med å forstå at ikke Sally vil lete i kassen, ettersom det er der kulen er. Dette regnes som et tegn på at de ikke klarer å forstå at Sally ikke kan vite at den ligger i kassen, ettersom hun var ute av rommet og ikke så handlingen Anne utførte. Selv om vi vet at den ligger i kassen, kan ikke Sally vite det. Sally har andre forutsetninger for oppfatte situasjonen enn det vi har og det er dette som er vanskelig for barn med ASF å forstå. Barna kan imidlertid mestre oppgaven etter en stund, men ikke spontant som typisk utviklede barn (Frith, 2010). Det er altså vanskelig for barn med ASF å kunne forestille seg et annet perspektiv på situasjonen enn det de selv har. Teorien hevder at en automatisert evne til mentalisering aldri vil utvikles fullt ut hos et barn med ASF, men at forståelsen kan trenes opp (Frith, 2010).

En teori med et litt annet forklaringsgrunnlag, hevder at de manglende sosiale evnene som observeres hos barn med ASF, skyldes fravær av en medfødt sosial drift (Frith, 2010). Barn med typisk utvikling er tidlig i det første leveåret orientert mot andre mennesker. De er opptatt av ansikter, særlig øynene til omsorgspersoner og andre. De viser stor interesse for og glede ved å dele både objekter og følelser med andre. Barn med ASF viser ikke denne samme sosiale orienteringen mot andre mennesker. De kan ofte være opptatt av andre ting i omgivelsene fremfor mennesker. De kan unngå øyekontakt og snu seg vekk når omsorgspersoner initierer sosial kontakt. Denne teorien forklarer denne atferden med at barn med ASF ikke har denne medfødte driften til å interagere med andre mennesker (Frith, 2010). Dersom det er slik som teorien innebærer, er det naturlig å anta at denne medfødte driften bidrar til at barn tilegner seg en masse sosial læring, ved simpelthen å være motivert for sosial kontakt. Da fremgår det også at barn med ASF vil gå glipp av mye sosial læring som forekommer helt naturlig og spontant i interaksjoner, som følge av mangel på denne driften. Jeg vil komme tilbake til dette nedenfor.

En tredje teori, hevder at sosiale evner utvikles på grunn av et slags *speilsystem* (Frith, 2010). Den går ut på at barn med typisk utvikling har en naturlig disposisjon for å imitere andres handlinger og følelser. Teorien antar at det eksisterer et *speilsystem* i hjernen som styrer

denne disposisjonen. Teorien går ut på at vanskene hos barn med ASF skyldes en defekt i dette systemet. Nevronene i dette området av hjernen aktiveres på samme måte hvis en ser andre utføre en handling, som hvis en utfører handlingen selv. Dermed er barn styrt inn på å kopiere andres sosiale atferd (Frith, 2010). En svekket evne til å imitere andres sosiale atferd, vil på samme måte som teorien om sosiale drifter resultere i mangel på sosiale erfaringer og dermed sosial læring.

Så hvilke av disse teoriene er best egnet til å forklare de sosiale vanskene som observeres blant individer med ASF? Frith (2010) diskuterer fordeler og ulemper ved hver teori. Den første teorien kritiseres i hovedsak for å se bort ifra det følelsesmessige aspektet ved sosial atferd. Dette fanges opp i den andre teorien, ved at de fokuserer på at barn har en drift til å dele følelsesmessige opplevelser med andre. Dette resulterer ikke bare i sosial utvikling, men også emosjonell utvikling. Teorien diskuterer om denne manglende evnen til å dele følelser med andre, kan forklare hvorfor barn med ASF sliter med empati. Det som imidlertid er viktig å understreke, er at manglende empati ikke er et trekk som definerer ASF. Det er en del av andre diagnoser, blant annet *psykopati*, som også er karakterisert av stor forståelse av andres atferd og en evne til å manipulere andre til sitt eget formål. Dette skiller seg sterkt fra ASF. Barnas tilsynelatende mangel på empati, er heller et resultat av mangel på å ta andres perspektiv. Det er heller ikke nødvendigvis slik at barn med ASF aldri viser prososiale handlinger eller sosial atferd generelt. Dette er en kritikk som gjelder alle teoriene. En kritikk mot den tredje teorien er at barn med ASF kan imitere handlinger som fører frem mot et mål. Dette er en indikasjon på at de har en forståelse av nytten av å kopiere andre. Det blir likevel understreket at barna kan slite med spontan imitasjon, spesielt dersom de ikke ser et formål med handlingen (Frith, 2010). Alle tre teoriene kan bidra til å forklare aspekter ved sosial atferd og hvorfor barn med ASF sliter med gjensidig sosial interaksjon. Ettersom diagnosen er karakterisert som et spekter med såpass mange individuelle variasjoner, er det ikke naturlig å anta at *en* bestemt teori kan forklare alle aspekter ved den kompleksiteten som kjennetegner barnas atferd og sosiale vansker. Frith (2010) understreker at selv om vi nå vet mye om diagnosen, forstår vi den fortsatt ikke fullt ut. I likhet med dette påpeker Baron-Cohen (1995) at det er svært vanskelig å forestille seg å leve uten den evnen han kaller tankelesning. Denne universelle evnen er en forutsetning for å kunne navigere i den sosiale verden uten særlig innsats. I de videre avsnittene vil jeg gå nærmere inn på Baron-Cohens beskrivelse av teorien

om tankelesning og hvordan den kan bidra til å gi innsikt i de sosiale vanskene hos barn med ASF.

2.3.2 Teorien om tankelesning som sosial utvikling

Baron-Cohen (1995) mener at evnen til tankelesning består av fire mekanismer som utvikler seg i løpet av barndommen. Den første av disse kaller han *Intentionality Detector* (ID). Denne mekanismen sørger for at stimuli via ulike modaliteter (syn, hørsel, berøring osv..), tolkes som målstyrt atferd. Den andre kaller han for *Eye-Direction Detector* (EDD). Denne mekanismen tolker stimuli gjennom øynene. Den tolker andres blikkretning og forteller om noen ser på deg eller på noe annet, samt at blikkretning generelt gir informasjon om hva en annen person ser på. Den tredje mekanismen er *Shared-Attention Mechanism* (SAM). Denne er ansvarlig for alle typer felles oppmerksomhet. Den sørger for at barn er bevisste på at de kan se på det samme som en annen person, eller dele opplevelser eller følelser med andre. Denne mekanismen henger sammen med EDD, men utvikles i senere alder. Barnet må kunne følge andres blikkretning før de kan være bevisste på at man ser på det samme. Den fjerde og siste mekanismen er *Theory-of-Mind Mechanism* (ToMM). Denne mekanismen sørger for at barn er i stand til å tolke mentale tilstander hos andre basert på observerbar atferd. Disse mentale tilstandene inkluderer blant annet; å tenke, å vite, å tro, å late som og å drømme. Det å vite at slike tilstander ofte bestemmer hvordan folk handler, er en viktig del av det å kunne delta i sosiale interaksjoner og kommunisere effektivt med andre.

Baron-Cohen påpeker at Theory-of-Mind mekanismen er avhengig av de andre mekanismene for å fungere. De ulike mekanismene utvikles på forskjellig tidspunkt. ID og EDD utvikles fra fødselen og opp til 9 måneders-alderen. Baron-Cohen refererer til Trevarthens begrep *primær intersubjektivitet*, som beskriver at barnet er i stand til å delta i toveis kommunikasjon og samspill med andre. SAM utvikles senere og relateres til *sekundær intersubjektivitet*, hvor barnet er i stand til å etablere felles oppmerksomhet med en person angående et tredje element (Trevarthen, 1979 ref. i Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen, 1995). Rundt den tiden da barnet begynner å leke rolleleker, utvikles ToMM. Dette viser at de har en forståelse av mentale tilstander som «å late som» (Baron-Cohen, 1995).

2.3.3 Utvikling av tankelesning hos barn med ASF

Hvordan utvikles og fungerer disse mekanismene hos barn med ASF? Baron-Cohen går igjennom noen studier av barn med ASF som beskriver dette. Han viser til studier som tyder på at ID-mekanismen fungerer hos disse barna. Studiene viser at barn med ASF bruker ord som «vil» i spontan tale og at de er i stand til å beskrive bilder som viser målrelaterte handlinger. De forstår også at ønsker er relatert til følelser, som at man kan bli lei seg hvis man ikke får det man vil ha (Tager-Flusberg, 1989, 1993; Baron-Cohen, Leslie og Frith, 1986; Baron-Cohen, 1991b; Phillips, 1993; Tan og Harris, 1991, ref. i Baron-Cohen, 1995). Når det gjelder EDD, ser det ut til at denne mekanismen også fungerer. Barn med ASF kan vurdere om noen ser på dem. De forstår også at blikkretningen forteller at noen *ser* noe (Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant og Walker ref. i Baron-Cohen, 1995). SAM-mekanismen ser imidlertid ikke ut til å fungere som den skal hos barn med ASF. Barn med ASF viser ikke evne til felles oppmerksomhet i den rette forstand. De kan lede oppmerksomheten til en voksen ved å peke på et ønsket objekt, eller hånd-lede en voksen til et objekt de vil ha. De viser altså forståelse for at de kan bruke en annen person for å nå et mål. Felles oppmerksomhet går imidlertid ut på å kunne dele opplevelser eller objekter kun for sin egen skyld. Så SAM-mekanismen ser ut til å være svekket hos barn med ASF (Baron-Cohen, 1995).

Når det gjelder ToMM, er denne mekanismen avhengig av de andre mekanismene, og spesielt SAM. Ettersom SAM ikke ser ut til å fungere, har barn med ASF problemer med å utvikle ToMM. Dette viser seg blant annet ved at barna viser begrenset evne til rollelek. Også kontrollerte studier som Sally-Anne testen og liknende forsøk, viser at barn med ASF har vansker med å forstå andres mentale tilstander. De har vansker med å skille mellom å *tro* noe og å *vite* noe og at det å tro noe kan styre en persons atferd. Barna viser en tendens til å gjøre det litt bedre på tester der de skal vurdere om andre vet noe, men også ved slike tester har mange av dem vanskeligheter (Baron-Cohen, Leslie og Frith, 1985; Perner, Frith, Leslie og Leekam, 1989; Leslie og Frith, 1988, ref. i Baron-Cohen, 1995). Det at noen få barn med ASF mestrer Sally-Anne testen, er noe overraskende. Det er imidlertid slik at typisk utviklede barn

helt nede i 3-års alderen mestrer denne oppgaven. Barna med ASF som ble testet med Sally-Anne forsøket hadde betydelig høyere mental alder enn dette. En studie av samme type med større vanskegrad som var beregnet på typisk utviklede barn i 6-7-års alder, viste seg å være for vanskelig for tenåringer med ASF. Dermed tyder det likevel på at evnen til å tolke andres mentale tilstander er generelt svekket hos barn med ASF (Baron-Cohen, 1989b; Perner og Wimmer, 1985, ref. i Baron-Cohen, 1995). Når det gjelder forståelse av andres følelsesreaksjoner, viser forsøk at barn med ASF kan forstå at det å få oppfylt eller ikke å få oppfylt et ønske, fører til ulike følelser. Derimot viser de vansker med å forstå at å tro noe kan være årsak til en bestemt følelse. Dette viser seg også ved at barna kan gjenkjenne følelser som *glad* og *trist*, men har problemer med å tolke bilder som viser at noen er *overrasket* (Baron-Cohen, Spitz og Cross, 1993; Baron-Cohen, 1991b, ref. i Baron-Cohen, 1995).

Den intuitive og spontane evnen til å forstå andres mentale tilstander basert på deres atferd, ser altså ut til å være svekket hos barn med ASF. Teorien om tankelesning kan brukes som verktøy for å forklare hvorfor barn med ASF sliter med gjensidig sosial interaksjon. Det kan også de andre teoriene. En styrke ved Baron-Cohens beskrivelse av tankelesning er at den diskuterer flere aspekter ved sosial forståelse. Den påpeker at noen mekanismer fungerer som de skal hos barn med ASF. Barna viser forståelse for målrelaterte handlinger, at følelser kan relateres til ønsker, og de kan bruke omgivelsene for selv å nå et mål. Som nevnt tidligere, er det ikke slik at barna aldri viser sosial atferd. De viser også evne til å imitere andres handlinger. Det er også noe individuell variasjon i deres evne til å løse oppgaver som Sally-Anne testen. Som Frith (2010) påpeker, og som diagnosespekteret beskriver, er det store variasjoner innen autismespekteret. Atferd vil variere med alvorlighetsgrad. Det er også viktig å være bevisst på at andre individuelle egenskaper og personlighetstrekk, uavhengig av diagnosen, vil gi seg utslag i vidt forskjellig atferd. Selv om en svekkelse i evne til sosial interaksjon kan ses på som et felles trekk ved diagnosen, er det jo også variasjoner ved dette trekket. Er barn med en mild grad av ASF bedre egnet til å forstå sosiale situasjoner enn barn med moderat til alvorlig grad? Det er naturlig å tenke seg at det vil være tilfelle. Men har de en bedre utviklet Theory-of-mind-mekanisme? De neste avsnittene vil beskrive kort hva som kjennetegner høyt-fungerende ASF.

2.4 Høyt-fungerende ASF og sosial fungering

Høyt-fungerende ASF er ikke spesifisert som en egen diagnose hverken i ICD-10 eller DSM-V. I DSM-V er ASF inndelt i alvorlighetsgrader fra mild til alvorlig, hvor de ulike gradene krever ulik grad av støtte. Nivå 1 av alvorlighetsgrad er den mildeste formen for ASF. Den er karakterisert av manglende evne til å delta i sosiale interaksjoner med andre. De som er på dette nivået kan ha relativt velutviklede språkferdigheter, men likevel slite med toveis kommunikasjon med andre. De responderer ofte på andres sosiale initiativ på en uhensiktsmessig og merkelig måte. De kan tilsynelatende virke lite interessert i sosial kontakt med andre og sliter med å danne relasjoner med jevnaldrende. De viser også en rigiditet i atferd, som kan vise seg ved at de har problemer med å skifte aktiviteter og ved brudd på rutiner. Disse individene vil trenge en viss grad av støtte for å overkomme disse vanskene (DSM-V; APA, 2013). Asperger syndrom er, som nevnt, karakterisert i ICD-10 på liknende måte som denne milde formen for ASF i DSM-V. Det er avvik i gjensidig sosial interaksjon og en rigiditet i atferd. Det som skiller det fra autisme, er at det ikke er språklige eller kognitive forsinkelser tilstede. Bowler (2007) nevner en rekke studier som har forsøkt å klargjøre om asperger syndrom og høyt-fungerende autisme kan ses på som to kvalitativt forskjellige diagnoser. På bakgrunn av disse studiene er det ikke sterke nok indisier for å skille diagnosene fra hverandre som separate kategorier. Bowler tar det standpunkt at det er kvantitative forskjeller innenfor spekteret, og at symptomene vil arte seg forskjellig. Dersom det foreligger generell kognitiv forsinkelse sammen med ASF, vil dette arte seg forskjellig dersom det ikke foreligger noen komorbide tilstander. Det er også som nevnt tidligere, blitt anerkjent blant flere andre forskere og teoretikere at ASF kan forekomme uavhengig av evnenivå.

Så hvordan manifesterer de sosiale vanskene seg hos høyt-fungerende barn med ASF? Som det er spesifisert i DSM-V, er det noen barn med ASF som viser symptomer senere enn treårsalderen. Dette er ofte på grunn av at symptomene ikke er like uttalte hos alle barn med ASF. De som har en mildere form, kan først få diagnosen langt senere. Velutviklede språkferdigheter kan være en årsak til at noen barn får diagnosen i senere alder (Schjølberg ref. i Øzerk og Øzerk, 2013). Det som imidlertid er felles for alle grader av ASF er vansker med sosial interaksjon, uavhengig av språk. Det kan likevel tenkes at gode språklige

ferdigheter kan gjøre dette mindre fremtredende for omgivelsene. Dessuten er det naturlig å anta, basert på diagnosebeskrivelsene og slik Frith understreker, at de sosiale vanskene vil manifestere seg svært forskjellig fra individ til individ. Dette kan tenkes å gjøre det vanskelig å oppdage diagnosen tidlig i visse tilfeller. Baron-Cohens gjennomgang av en rekke studier viste imidlertid at barn med ASF viste vansker med oppgaver som Sally-Anne-testen relativt uavhengig av deres generelle evnenivå. Det er likevel usikkert om barna han og andre studerte, hadde en mild grad av ASF eller kunne karakteriseres som høyt-fungerende. I de neste avsnittene vil jeg gå gjennom en studie av høyt-fungerende individer med ASF og deres prestasjoner på en avansert tankelesningsoppgave.

2.4.1 Høyt-fungerende barn med ASF og Theory-of-Mind

I en sammenlikningsstudie av Scheeren, de Rosnay, Koot og Begeer (2012) ble et utvalg barn og ungdommer med høyt-fungerende ASF testet med avanserte oppgaver som måler evnen til mentalisering. Denne gruppen ble sammenliknet med en gruppe typisk utviklede barn og ungdommer. Bakgrunnen for studien var at det er en viss mangel på forskning på akkurat denne gruppen barn og unge. Forskerne påpeker at det er mange studier som viser at barn med ASF har vansker med slike oppgaver, men det er ofte mindre avanserte Theory-of-Mind-oppgaver som har blitt testet på barn med mer alvorlig grad av ASF. I denne studien brukte forskerne avanserte sosiale historier som krever resonnering angående en persons følelser og tanker om en tredje persons mentale tilstand (Miller, 2009 ref. i Scheeren m.fl., 2012). Utvalget besto av 194 barn og unge med diagnosen ASF. Gjennomsnittsalderen i gruppen var 13,8 år. Gruppen gikk på en spesialskole for elever med ASF med evnenivå innenfor normalområdet (IQ over 70). I tillegg til ASF-gruppen, var 60 barn og unge med typisk utvikling inkludert i studien. Gjennomsnittsalderen i denne gruppen var 12,1 år. Alle deltakerne ble målt på verbale ferdigheter med The Peabody Picture Vocabulary Test. Barna i ASF- gruppen ble vurdert med ADOS, som er et observasjonsverktøy for å måle alvorlighetsgrad av autistiske trekk. I tillegg ble denne gruppen målt på Social Responsiveness Scale (SRS), som er et spørreskjema for lærere og foreldre angående autistiske trekk hos barna (Dunn og Dunn, 2004; Lord m.fl., 2000; Constantino og Gruber, 2007 ref. i Scheeren m.fl., 2012; Scheeren, m.fl., 2012).

Alle de sosiale historiene ble lest høyt for deltakerne. Deretter fikk de to ulike spørsmål. Et som krevde resonnering angående en hendelse i historien, og et som krevde resonnering angående mentale tilstander hos karakterene. Det første spørsmålet var tenkt å si noe om barnas generelle resonneringsevne, mens det andre var tenkt å måle avansert sosial resonnering. Resultatene viste at alder, verbale ferdigheter og generell resonnering var positivt relatert til sosial resonnering i begge gruppene. Verbale ferdigheter hadde et klart selvstendig bidrag til sosial resonnering, kontrollert for alder. Avansert sosial resonnering og generell resonnering var positivt relatert til hverandre i begge gruppene. Angående alvorlighetsgrad og forekomst av autistiske trekk hos ASF-gruppen, var ikke dette relatert til barnas prestasjon på oppgavene. Forskerne fant ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, hverken på generell resonnering eller avansert sosial resonnering. Barna og ungdommene i ASF-gruppen var altså like gode som barna og ungdommene med typisk utvikling til å løse disse oppgavene (Scheeren m.fl., 2012).

Dette funnet kom overraskende på forskerne og står dessuten i motsetning til andre studier og teorier som fremhever svekket mentaliseringsevne hos barn med ASF. Forskerne påpeker imidlertid at dette ikke betyr at barn og unge med høyt-fungerende ASF, som denne gruppen, ikke sliter med sosial interaksjon i hverdagen. Sosiale situasjoner i hverdagen er komplekse og krever en hurtig og spontan evne til mentalisering. I studier slik som denne, er spørsmålene tydelig formulert. Selv om historiene er egnet til å måle evne til avansert sosial resonnering, får de ikke nødvendigvis frem den kompleksiteten som inngår i daglige sosiale situasjoner. Barn med høyt-fungerende ASF kan altså ha problemer med mentalisering i hverdagen, selv om de gjør det bra på mentaliseringsoppgaver i en testsituasjon. Et annet viktig poeng forskerne understreker, er korrelasjonen mellom generell resonneringsevne og sosial resonneringsevne. Denne positive korrelasjonen hadde et selvstendig bidrag kun i ASF-gruppen, altså kontrollert for alder og verbale ferdigheter. Det kan dermed tenkes at barn med ASF bruker andre strategier for sosial resonnering enn det barn med typisk utvikling gjør. Det kan se ut til at de baserer seg mer på generell logikk enn sosial intuisjon (Peterson m.fl., 2009 ref. i Scheeren m.fl., 2012; Scheeren m.fl., 2012).

Ettersom alle barna i ASF-gruppen kom fra en spesialscole for høyt-fungerende barn med ASF, kan det jo også tenkes at barna hadde erfaring med oppgaver som er ment å trene opp sosial resonneringsevne. Som Frith påpeker, er det ikke slik at barn med ASF ikke kan lære seg strategier som kan bedre deres forståelse av sosiale situasjoner. Det som skiller seg fra barn med typisk utvikling, er at dette ikke skjer intuitivt og spontant. Ettersom verbale ferdigheter var sterkt relatert til prestasjon hos begge gruppene, kan det tenkes at denne typen avanserte Theory-of-Mind oppgaver i stor grad er relatert til verbale ferdigheter fremfor sosial intuisjon (Scheeren m.fl., 2012). Mindre avanserte Theory-of-Mind oppgaver er muligens bedre egnet til å vurdere spontan sosial resonnering. Som Baron-Cohen påpeker, er evnen til tankelesning en universell og biologisk evne som utvikles i løpet av barndommen. Det er denne intuitive evnen som er svekket hos barn med ASF, uavhengig av verbale ferdigheter og generelle kognitive evner. Likevel kan resultatene av denne studien vurderes som oppløftende. Det at barna viste gode prestasjoner på avansert sosial resonnering er muligens noe man kan utnytte i andre mer dagligdagse situasjoner. Jeg vil komme tilbake til dette senere.

2.5 Kort oppsummering

Dette kapittelet har tatt for seg diagnosekriterier trekk som betegner ASF. Jeg har redegjort for kriteriene i både DSM-V og ICD-10. Jeg har imidlertid valgt å bruke DSM-V sin definisjon ved å betegne diagnosen som et spekter. Deretter har jeg beskrevet noen teorier og forsøk angående hvordan de sosiale vanskene arter seg hos barn med ASF. Jeg har valgt å beskrive Baron-Cohens teori om tankelesning mer i detalj. Til slutt har jeg beskrevet hva som defineres som høyt-fungerende ASF eller barn med en mildere grad ASF, og hvordan sosiale vansker kommer til uttrykk hos denne gruppen. Som det er beskrevet i DSM-V, vil barn med en mild grad av ASF (høyt-fungerende ASF) trenge støtte for å mestre hverdagen. Det er voksne som jobber med barn med ASF sitt ansvar å sørge for denne støtten. Det å ha innsikt i hvordan barn med ASF resonnerer i sosiale situasjoner kan være et viktig element i relasjonsbygging. Før jeg går over på å diskutere lærer-elev relasjoners betydning for høyt-fungerende elever med ASF, er det naturlig å først beskrive lærer-elev relasjoners generelle

betydning. Jeg vil i neste kapittel gå over på å diskutere teori angående lærer-elev relasjon, og gjennomgå noen utvalgte studier av betydningen av relasjonen for barns tilpasning til skolen.

3 Lærer-elev relasjon

Det er mange krav og forventninger som barn er forventet å tilpasse seg til når de begynner på skolen. Mashburn og Pianta (2006) legger vekt på at de sosiale relasjonene som barn danner til jevnaldrende, foreldre og lærere, danner det primære grunnlaget for deres tilpasning til skolen. Fordi barn tilbringer mye tid på skolen, er relasjonene de danner der, en stor del av deres hverdag. Som nevnt i introduksjonen, utgjør elever i skolen en svært heterogen gruppe. De vil starte på skolen med svært ulike forutsetninger og behov, både når det gjelder akademiske ferdigheter og relasjonelle erfaringer. Det er antatt at barns relasjoner til sine foreldre danner utgangspunktet for deres evne til å skape sosiale relasjoner til andre mennesker (Bowlby, 1988). I skolen er det lærere og jevnaldrende som vil inngå i barnas sosiale omkrets. I dette kapitlet skal jeg fokusere på lærer-elev relasjoner. Jeg vil begynne med en teorigjennomgang som kan brukes som forklaringsverktøy for hvorfor relasjoner er viktig. Jeg vil referere til og beskrive noen studier som ser på betydning av lærer-elev relasjon med tanke på elevers tilpasning til skolen, både når det gjelder akademisk utvikling og sosial- og atferdsmessig tilpasning.

3.1 Hvorfor er lærer-elev relasjon viktig?

Flere studier viser som nevnt til *tilknytningsteori* som bakgrunn for betydningen av relasjoner. Begrepet tilknytning brukes om den relasjonen spedbarn danner til sine omsorgsgivere i løpet av det første leveåret (Bowlby, 1988). Teori og forskning har forsøkt å identifisere ulike tilknytningsmønstre hos barn (Ainsworth, 1969 ref. i Bowlby, 1988), som det antas at gradvis internaliseres i barnet med alderen, og som vil kunne påvirke hvordan barn danner relasjoner til andre (Bowlby, 1988). Pianta har utviklet en skala med teoretisk forankring i tilknytningsteori, som er ment å måle kvalitet i lærer-elev relasjoner, kalt the *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS). I en studie av barn i alderen 4-6 år, identifiserte han flere grupper med forskjellige karakteristikk, som beskrev relasjonen mellom barna og lærerne. De ulike gruppene ble karakterisert av blant annet konflikt, nærhet, avhengighet og unngåelse. Pianta påpeker likheter mellom disse kategoriene og de tilknytningsmønstre som er blitt identifisert

mellom barn og deres foreldre (Pianta, 1991 ref. i Pianta, 1994; Pianta, 1994). I senere revisjoner av STRS har det i hovedsak blitt identifisert to-tre kategorier av relasjonsmønstre; konflikt, nærhet og avhengighet (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster og Mashburn, 2013; Pianta og Stuhlman, 2004). Som det vil komme frem i beskrivelser av studier nedenfor, er denne skalaen mye brukt i forskning på lærer-elev relasjon når det gjelder læreres vurdering av relasjonen.

Det er naturlig at barn møter skolen med ulike erfaringer som vil komme til syne når de skal danne relasjoner til lærere. Det er imidlertid flere elementer enn et barns allerede etablerte tilknytningsmønster som vil være avgjørende for hvordan en relasjon arter seg mellom lærer og elev. En modell av Pianta understreker denne kompleksiteten i relasjoner. Han ser på relasjoner som sammensatte systemer som påvirkes av en rekke faktorer. For det første vil en relasjon påvirkes av egenskaper ved barnet og den voksne som inngår i relasjonen. Disse egenskapene kan være temperament, personlighet og utviklingshistorie, i tillegg til mentale representasjoner av relasjoner basert på tidligere erfaringer. For det andre vil relasjonen bli påvirket av de sosiale normene og språklige utvekslingene som foregår i interaksjoner mellom barnet og den voksne. For det tredje foregår relasjoner i en større setting og vil dermed bli påvirket av eksterne faktorer (Pianta, 2004 ref. i Mashburn og Pianta, 2006). Med tanke på denne modellen, er det naturlig å anta at selv om barn har tidligere erfaringer med seg inn i en ny relasjon, vil ikke nødvendigvis dette være avgjørende for om den nye relasjonen blir god eller dårlig. Det er naturlig at relasjonen til to ulike lærere vil kunne arte seg svært forskjellig. Mashburn og Pianta understreker dessuten at en god relasjon til en lærer kan virke beskyttende overfor barn som har erfaringer med problematiske relasjoner i familien (Cicchetti og Lynch, 1993; Hughes, Cavell og Wilson, 2001; Pianta, Steinberg og Rollins, 1995; Resnick m.fl., 1997 ref. i Mashburn og Pianta, 2006). Selv om det er antatt at relasjonsmønstre internaliseres i barnet, er det ikke dermed sagt at de er låst og ikke vil kunne endres med nye erfaringer (Bowlby, 1988).

En begrunnelse for bruk av tilknytningsteori i forbindelse med lærer-elev relasjoner, er blant annet at forholdet mellom barn og foreldre og forholdet mellom barn og lærere, har visse likhetstrekk. Begge relasjonene er asymmetriske i den forstand at den voksne er erfaren og

kan fungere som en veileder i relasjonen. Både relasjonen foreldre-barn og lærer-elev tenkes å være viktig for barns tilpasning til omgivelsene (Pianta, 1994). Det er ikke dermed sagt at barn nødvendigvis vil overføre relasjonen til sine foreldre over på læreren. En relasjon til en lærer vil i stor grad påvirkes av interaksjoner med akkurat den læreren. Et begrep som er viktig innen tilknytningsteori, er *trygg base*. Bowlby bruker begrepet som en betegnelse på at omsorgsgivere fungerer som en base som barnet kan vende tilbake til når det føler seg stresset eller trenger omsorg og veiledning (Bowlby, 1988). Barn som har trygg tilknytning til sine omsorgsgivere, vet at de kan vende tilbake til dem når de har behov for det. Dermed kan de trygt utforske omgivelsene. Det er ikke kun foreldre som kan fungere som en trygg base for barnet. Det antas at også andre voksne kan være viktige tilknytningspersoner for barnet. Blant annet kan en lærer fungere som en trygg base for elevene i klasserommet (Drugli, 2012). Det er viktig å være bevisst på at barns utvikling er sammensatt og påvirkes av en rekke faktorer som interagerer med hverandre. Barnets tilknytning til sine foreldre er bare ett av flere elementer som kan påvirke et barns utvikling. Drugli (2012) påpeker at det er *diskontinuitet* i barns utvikling. Dette innebærer at et barns utvikling kan skifte kurs som et resultat av endringer i miljøet og barnet selv. Et barn kan ha risiko- og beskyttelsesfaktorer både i seg selv og i sitt miljø, som vil prege deres utvikling. Disse faktorene vil virke på en svært sammensatt måte og kan skape både kontinuitet og endring i barnets utvikling. En trygg og positiv relasjon til en lærer, vil kunne fungere som en beskyttende faktor som kan føre til positive endringer i barnets utvikling og tilpasning.

En annen grunn til at lærer-elev relasjon er viktig for elevers tilpasning til skolen, kan være at skolehverdagen i stor grad er preget av mellommenneskelige samhandlinger. Hamre, m.fl. (2013) testet en modell for lærereffektivitet kalt *Teaching through Interactions* ved hjelp av et observasjonsverktøy i 4341 klasserom i USA. Modellen har som utgangspunkt at nettopp interaksjonene mellom lærer og elev, er svært viktige for elevers læring. Videre deler modellen interaksjoner inn i tre overordnede kategorier: *emosjonell støtte*, *klasseromorganisering* og *instruksjonsstøtte*. Hver av disse kategoriene er igjen inndelt i underkategorier. I kategorien emosjonell støtte inngår elementer som *positivt klima* og *lærersensitivitet*. Ulike indikatorer er antatt å være relatert til elementene, som for eksempel positiv affekt mellom lærer og elev. Indikatorene er så operasjonalisert i observerbar atferd. Tilknytningsteori er brukt som en bakgrunn for kategorien emosjonell støtte. Forskerne viser

til Bowlbys antagelse om at barn som opplever at voksne gir emosjonell støtte og skaper trygge omgivelser, vil være rustet til å utforske omgivelsene på en selvstendig måte (Bowlby, 1969 ref. i Hamre m.fl., 2013). Denne studien inkluderte barn fra førskolealder og opp til femte klasse. Forskerne testet modellen Teaching through Interactions sammenliknet med to andre modeller for lærereffektivitet (Hamre m.fl., 2013).

Resultatene viste at Teaching through Interactions modellen passet bedre overens med det forskerne observerte i klasserommene enn de to andre modellene. Det så altså ut til at de tre kategoriene; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte, er godt egnet til å beskrive observert lærereffektivitet i klasserommene. Med henvisning til tidligere forskning på lærereffektivitet, tolket forskerne resultatet av denne studien som en ytterligere indikasjon på at effektiv læring i stor grad foregår i interaksjonene mellom lærer og elev. Spesielt med tanke på emosjonell støtte mener forskerne at denne kategorien er blitt undervurdert når det gjelder dens effekt på elevers læring. Både teori og tidligere forskning har antatt at emosjonell støtte er relatert til sosial utvikling, at klasseromorganisering er relatert til atferd og oppmerksomhet og at instruksjonsstøtte er relatert til akademiske ferdigheter (Hamre m.fl., 2013; Howes m.fl., 2008; Mashburn m.fl., 2008 og Rimm-Kaufman m.fl., 2009 ref. i Hamre m.fl., 2013). Studier har imidlertid vist at emosjonell støtte også er relatert til elevers akademiske ferdigheter (Hamre og Pianta, 2005; Rudasill, Gallagher og White, 2010 ref. i Hamre m.fl., 2013). Videre kritiserer forskerne at utdanningsforskning har hatt en tendens til kun å fokusere på instruksjon. Studier har vist at læreres utdanning ikke er relatert til klasseromsorganisering eller emosjonell støtte. Det har imidlertid vist seg at personlige egenskaper hos læreren er relatert til emosjonell støtte, og at erfaringstid som lærer er relatert til klasseromsorganisering. (Rimm-Kaufman og Hamre, 2010; Li-Grining m.fl., 2010; La Paro m.fl., 2009 ref. i Hamre m.fl., 2013). Forskerne påpeker at disse resultatene tyder på at det er for lite fokus i lærerutdanningen på hvordan lærere kan danne trygge og positive relasjoner til elevene sine (Hamre m.fl., 2013).

Denne studien understreker betydningen av relasjoner, ved at effektiv læring skjer i interaksjoner mellom lærer og elev. Særlig påpeker de betydningen av emosjonell støtte. Dersom en lærer klarer å skape en følelse av trygghet og nærhet, er det muligens større

sannsynlighet for at elevene vil være selvstendige og delta aktivt i læringsaktiviteter. Forfatterne argumenterer for at kategoriene emosjonell støtte, klasseromorganisering og instruksjonsstøtte alle er viktige for elevers læring. Selv om kategorien emosjonell støtte er mest relatert til relasjonen mellom lærer og elev, har også klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte betydning for relasjonen. Dersom læreren lykkes i å skape et godt klassemiljø, vil dette legge til rette for å skape gode relasjoner også til enkeltelever (Drugli, 2012). Også måten læreren gir faglig støtte og tilbakemeldinger på, er en del av relasjonen lærer-elev. Hamre, m.fl. påpeker altså at elevers læring skjer i interaksjonene med læreren. Derfor er relasjonen så viktig på flere måter. Kompetanse i fagene som det skal undervises i og kompetanse om relasjoner er begge en del av lærerens profesjonalitet (Røkenes og Hanssen ref. i Drugli, 2012). Jeg vil nå diskutere lærer-elev relasjoners betydning for ulike aspekter ved elevers tilpasning til skolen.

3.2 Lærer-elev relasjon og elevers tilpasning til skolen

Tidligere forskning tyder på at barns tilpasning til og fungering i skolen, i stor grad påvirkes av to ulike, men sammenhengende ferdigheter: Akademiske ferdigheter, spesielt med tanke på tidlig språkutvikling og sosiale ferdigheter, i form av selvregulering og evne til å fungere i relasjoner med andre (Entwisle og Alexander, 1999; Ladd, Birch og Buhs, 1999; Ladd og Burgess, 1999 ref. i Pianta og Stuhlman, 2004). En rekke studier har sett på sammenhenger mellom lærer-elev relasjon og akademisk og sosial tilpasning. I en longitudinell studie av barn i risiko for utvikling av akademiske vansker, ble det funnet flere sammenhenger mellom lærer-elev relasjon og akademiske ferdigheter. Barna i studien ble fulgt fra første til fjerde klasse. Risiko for akademiske vansker ble vurdert ut ifra om elevene fikk en skåre under gjennomsnittet på en språktest gjennomført for deres skoledistrikt. Studien benyttet både elev- og lærervurderinger av henholdsvis konflikt og støtte i relasjonen (Hughes, 2011).

For det første viste det seg at lærerne og elevene vurderte kvaliteten forskjellig. Der lærerne vurderte at det var mye konflikt, vurderte de også lite støtte. Elevene vurderte derimot ikke nødvendigvis en konfliktfylt relasjon som lite støttende. Selv om de rapporterte om mye

konflikt med læreren, kunne de også oppfatte at de fikk støtte av den samme læreren. For det andre viste det seg at både lærer- og elevvurderinger av konflikt og støtte hadde en sammenheng med elevenes akademiske ferdigheter. Det viste seg at lærervurderinger av støtte var positivt relatert til elevenes ferdigheter i både matematikk og lesing. Elevvurderinger av støtte var positivt relatert til deres mestringstro på egne akademiske ferdigheter, mens elevvurderinger av konflikt var negativt relatert til ferdigheter i matte og lesing. I tillegg var elevenes mestringstro på egne ferdigheter i matte og lesing relatert til faktiske ferdigheter i fagene (Hughes, 2011). Sammenhengen mellom lærer- og elevvurderinger av kvalitet på relasjonen og akademiske ferdigheter var relativt liten når det ble kontrollert for bakgrunnsvariabler, men den hadde likevel et selvstendig bidrag. Videre var bidraget av kvalitet sterkere når det gjaldt elevenes mestringstro og engasjement i fagene, enn på faktiske ferdigheter. Forfatteren påpeker likevel at sammenhengen med akademiske ferdigheter kan bli sterkere med tiden, ettersom mestringstro og engasjement sannsynligvis vil føre til at elevene vil jobbe effektivt og legge større innsats i fagene (Hughes, 2011). En positiv lærer-elev relasjon kan dermed føre til at elevene blir engasjert i det læreren formidler og legger innsats i faglige aktiviteter (Drugli, 2012). I intervjuer med elever fant Drugli og Undheim at elevene rapporterte at de lærte mer av lærere de kom godt overens med. De var også mer villige til å søke hjelp av lærere de likte godt. Det ser ut til at lærer-elev relasjon har et viktig bidrag til akademiske ferdigheter, ved at en god relasjon fremmer motivasjon og engasjement hos elevene, noe som igjen vil ha en effekt på senere akademiske ferdigheter (Drugli, 2012).

I en annen studie fant Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen og Poksiparta (2015) sammenhenger mellom lærer-elev relasjon, elevenes relasjoner til jevnaldrende og akademiske ferdigheter hos en gruppe barn som ble fulgt fra barnehagen til fjerde klasse. Resultatene viste sammenhenger mellom både lærer-elev relasjoner og relasjoner elever imellom og akademiske ferdigheter. Jo mer positiv relasjonen var til læreren, desto bedre ble eleven likt av medelever. Elevenes aksept hos medelever var også relatert til en positiv lærer-elev relasjon. Samlet sett bidro både lærer-elev relasjon og relasjoner elever imellom til elevenes akademiske ferdigheter. Det viste seg imidlertid at elevenes akademiske ferdigheter i barnehagen var relatert til både lærer-elev relasjon og relasjoner elevene imellom (Kiuru, m.fl., 2015). Det var altså et transaksjonsforhold mellom akademiske ferdigheter og relasjoner. Lærer-elev relasjonen er asymmetrisk i den forstand at læreren har større makt i

relasjonen enn eleven. Lærerens syn på en elev kan i stor grad bidra til hvordan andre elever forholder seg til eleven. Ettersom det er asymmetri i relasjonen mellom lærer og elev, er det læreren som har ansvar for å sørge for at relasjonen blir god. Noen elever er lettere å skape gode relasjoner til enn andre. Elever som er akademisk sterke og engasjerte i fagene, vil i stor grad gi læreren en følelse av vellykkethet. Det er viktig at lærere er bevisst på dette og tar ansvar for å gjøre noe med situasjonen dersom en relasjon fungerer dårlig (Drugli, 2012).

Lærer-elev relasjonen er viktig for akademiske ferdigheter i den forstand at en positiv relasjon skaper større engasjement blant elevene, men forholdet er mer komplekst enn som så. Studien til Kiuru, m.fl. tyder på at det er komplekse sammenhenger mellom relasjoner og akademiske ferdigheter. Akademiske ferdigheter utvikles ikke uavhengig av andre elementer. Elevenes emosjonelle og sosiale fungering henger sammen med deres faglige utvikling. Dersom elevenes sosiale og emosjonelle behov blir dekket, vil eleven i større grad være i stand til å fokusere på faglige aktiviteter (Drugli, 2012). Drugli og Undheim fant i sin intervjuundersøkelse at enkelte lærere rapporterte at de skulle ønske at skolen var en arena som hadde et tydeligere faglig fokus. Det så ut til at lærerne ikke tok i betraktning at sosial og emosjonell fungering har en sammenheng med elevenes læringsutbytte (Drugli, 2012). Trygge relasjoner til lærere kan føre til at barna blir mer motivert for faglige aktiviteter, noe som igjen kan påvirke akademisk utvikling. Større innsats fra elevene i klasserommet vil sannsynligvis føre til ytterligere positive effekter på lærer-elev relasjonen (Drugli, 2012).

Pianta og Stuhlman (2004) undersøkte sammenhenger mellom lærer-elev relasjon og elevenes akademiske ferdigheter, atferdsvansker og sosiale kompetanse. Elevene, deres foreldre og lærerne ble observert i barnehagen, førskolen og første klasse. I tillegg vurderte lærerne og foreldrene barnas akademiske og sosiale ferdigheter. Forfatterne brukte ulike metoder for å vurdere akademiske og sosiale ferdigheter hos barna. Når det gjaldt lærervurderinger av elevenes akademiske ferdigheter, rapporterte lærerne i første klasse bedre ferdigheter hos de elevene de hadde et nært forhold til. De elevene de hadde et konfliktfylt forhold til, vurderte de at hadde svakere akademiske ferdigheter. Når det gjaldt problematferd, var det en sammenheng mellom mødrenes rapportering av ulike vansker og lærerens vurdering av nærhet og konflikt i første klasse. Det ble ikke funnet sammenheng mellom lærere i

barnehagens vurdering av nærhet og konflikt og mødrenes rapportering om utagerende problematferd i første klasse. Det så altså ut til at nåværende læreres vurdering av relasjonen hadde større betydning enn tidligere læreres vurderinger. Det ble også funnet sammenhenger mellom lærernes vurdering av konflikt og nærhet og elevenes sosiale kompetanse. Lærerne i første klasse vurderte høy sosial kompetanse hos de elevene de hadde et nært forhold til. Tidligere læreres vurderinger av relasjonen til elevene hadde også sammenheng med lærernes vurdering av sosial kompetanse i første klasse. I tillegg var observasjoner av barnas sosiale kompetanse i første klasse relatert til lærernes vurdering av relasjonen. Selv når det ble kontrollert for bakenforliggende faktorer, som sosioøkonomisk status og tidligere akademiske ferdigheter, hadde lærer-elev relasjon små til moderate sammenhenger med elevens sosiale og akademiske utvikling (Pianta og Stuhlman, 2004).

I en annen studie fant Poulou (2014) at elevrapporteringer av manglende nærhet i relasjonen til læreren, hadde sammenheng med elevvurderinger av egne atferdsmessige- og emosjonelle problemer. Interaksjonen mellom lærer og elev så ut til å ha en selvstendig sammenheng med elevenes emosjonelle- og atferdsmessige fungering. I tillegg til lærer-elev relasjon, ble betydningen av klassemiljø og elevenes sosiale kompetanse undersøkt. Alle tre variablene så ut til å ha betydning, men elevenes sosiale ferdigheter hadde den sterkeste sammenhengen med elevenes fungering (Poulou, 2014). Resultatene av denne studien, i tillegg til resultatene fra Pianta og Stuhlman og Kiuru, m.fl., tyder på at forholdet mellom lærer-elev relasjon og sosial kompetanse går i flere retninger. Lærere har en tendens til å vurdere høyere sosial kompetanse hos elever de har et godt forhold til. Lærer-elev relasjon har også sammenheng med elevens relasjoner til jevnaldrende, samtidig som aksept hos medelever har sammenheng med lærer-elev relasjon.

Det er ikke så overaskende at lærere ser ut til å ha en mer positiv relasjon til elever med høy sosial kompetanse. Drugli (2012) påpeker at enkelte elever er lettere å samhandle med fordi de har gode relasjonelle og sosiale ferdigheter. Enkelte resultater tyder imidlertid på at lærer-elev relasjon kan ha en betydning for elevenes sosiale utvikling. Særlig er det viktig å ta i betraktning at måten en lærer forholder seg til en elev på, vil ha betydning for hvordan andre elever forholder seg til eleven. Lærer-elev relasjon ser ut til å påvirke elevens relasjoner til

jevnaaldrende utover elevens sosiale kompetanse (Drugli, 2012). Det at elever har gode relasjoner til jevnaldrende vil skape mange situasjoner der eleven får samhandle med andre elever. Dersom interaksjonene elevene imellom er gode, kan dette muligens føre til bedre sosiale ferdigheter over tid. Det er heller ikke overraskende at klassemiljø ser ut til å ha betydning for elevenes tilpasning. Det er naturlig å anta at et positivt klassemiljø vil føre til bedre relasjoner mellom både lærer og elev og elever imellom. Samtidig er det også sannsynlig at jo flere gode relasjoner lærere har til enkeltelever, desto bedre vil klassemiljøet bli (Drugli, 2012).

Det er altså mye som tyder på at lærer-elev relasjon er viktig for elevens tilpasning til skolen. Det er imidlertid snakk om komplekse sammenhenger, heller enn enkle forhold mellom relasjon og elevens tilpasning. Drugli (2012) understreker at barns utvikling foregår i et transaksjonssystem, der en rekke faktorer vil påvirke hverandre over tid. Dette gjelder både faktorer ved barnet selv og miljøet. Dermed er det ikke overraskende at lærer-elev relasjon både vil påvirke og bli påvirket av en rekke elementer. Ettersom sosiale, akademiske og emosjonelle ferdigheter og atferdsmessig fungering er antatt å virke sammen, vil en ikke kunne identifisere enkeltårsaker til barns fungering og tilpasning. Likevel er det mange studier og teoretiske antagelser som tyder på at lærer-elev relasjon er et viktig aspekt ved elevens skoletilpasning. Særlig for elever som er i risiko for mistilpasning, kan en god lærer-elev relasjon virke beskyttende (Drugli, 2012). Jeg vil nå gå over til å diskutere lærer-elev relasjons betydning for elever i risiko.

3.3 Lærer-elev relasjon: særlig viktig for risikoutsatte elever

En god lærer-elev relasjon ser ut til å være viktig for alle elever, uavhengig av elevens forutsetninger og behov. Det er imidlertid antatt at en trygg og positiv lærer-elev relasjon er av særlig stor betydning for elever i risiko for å utvikle ulike vansker (Burchinal, m.fl., 2002 ref. i Drugli, 2012). Dette vil gjelde elever med både faglige, sosiale og atferdsmessige vansker, i tillegg til elever med et risikofylt hjemmemiljø (Drugli, 2012). Som beskrevet

ovenfor, fant Hughes i sin studie at lærer-elev relasjon hadde en sammenheng med både akademisk mestringstro og akademiske prestasjoner for elever i risiko for akademiske vansker. Hughes påpeker selv at lærer-elev relasjon kan være ekstra viktig for elever med faglige vansker (Hughes, 2011). Det er muligens slik at faglig sterke elever har gode forutsetninger for å klare seg i skolen, og dermed kanskje ikke er like avhengig av at relasjonen til læreren er god. Dette vil sannsynligvis også gjelde elever med gode sosiale ferdigheter. De vil mest sannsynlig ikke være like avhengig av læreren for å danne gode relasjoner med jevnaldrende. For elever med ulike vansker, kan derimot en god lærer-elev relasjon virke som en beskyttende faktor, som kan føre til at de lettere tilpasser seg klassemiljøet og dermed også får et større faglig utbytte (Drugli, 2012).

I en studie av Tsai og Cheney (2012) undersøkte forfatterne betydning av lærer-elev relasjon for en gruppe elever i risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker. Barnas risikostatus ble identifisert ut ifra en screeningprosess av emosjonelle og atferdsmessige vansker (SSBD; Walker og Severson, 1992 ref. i Tsai og Cheney, 2012). Barna i studien var allerede en del av et intervensjonsprogram kalt *Check, Connect and Expect* (CCE). Programmet går i korte trekk ut på å gi elevene positive forsterkninger, både i form av fysisk belønning og sosiale forsterkninger som positive tilbakemeldinger når elevene lykkes i å nå mål de har avtalt med læreren. I tillegg til læreren, får elevene en mentor som skal hjelpe dem i å nå sosiale og faglige mål. Både lærerne og mentorene får trening i hvordan de skal gi tilbakemeldinger til elevene og hvordan de kan bygge gode relasjoner. Forfatterne ønsket å undersøke det selvstendige bidraget av både lærer-elev relasjon og mentor-elev relasjon. De undersøkte først bidraget fra lærer-elev relasjon og mentor-elev relasjon på elevenes sosiale ferdigheter, kontrollert for bruk av forsterkninger og elevenes grad av atferdsvansker. Deretter undersøkte de bidraget av relasjon på elevenes atferdsproblemer, også kontrollert for tidligere problematferd og bruk av forsterkning. Til slutt undersøkte de relasjonenes selvstendige betydning for elevenes akademiske utvikling og engasjement (Tsai og Cheney, 2012).

Resultatene viste at lærer-elev relasjon hadde et selvstendig bidrag på elevenes sosiale ferdigheter, atferdsvansker og akademiske utvikling og engasjement. Bidraget var signifikant når en kontrollerte for tidligere atferdsvansker og bruk av forsterkning. Når det gjaldt mentor-

elev relasjon, hadde den kun et selvstendig bidrag til elevenes sosiale kompetanse. Det så altså ut til at lærer-elev relasjonen hadde et samlet større bidrag enn mentor-elev relasjonen. Dette kan blant annet skyldes at lærerne er mer sammen med elevene enn mentorene til daglig. Det kan også til dels skyldes at elevenes sosiale ferdigheter, atferdsvansker og akademiske utvikling og engasjement ble vurdert av lærerne. Forfatterne påpeker at lærere kan ha en tendens til å vurdere disse egenskapene ved elevene som et direkte resultat av relasjonen (Tsai og Cheney, 2012). Det som også kan tenkes, er at lærerne har mer erfaring med å interagere med elever med ulike behov. Dermed kan det være at de lettere tar til seg elementene i intervensjonsprogrammet og implementerer det på en grundig måte. Forfatterne påpeker at flere studier har undersøkt effekten av intervensjonsprogrammer som CCE. Disse studiene har imidlertid ikke fokusert på betydningen av det relasjonelle aspektet ved intervensjonen. Forfatterne argumenterer for at selve relasjonen har en betydning for at en skal lykkes med evidensbaserte intervensjoner, og at det har vært for lite fokus på dette (Tsai og Cheney, 2012).

Ettersom elever med atferdsvansker kan utfordre læreren ved å ty til mye negativ og forstyrrende atferd i klasserommet, kan de vekke mye frustrasjon og sinne hos læreren (Drugli, 2012). Det kan tenkes at slike elever er vant til å få mange irettesettelser av lærere, og dermed føle at læreren ikke liker dem. Dersom elevene får denne følelsen, kan det naturlig nok føre til ytterligere negativ atferd. Dette kan igjen føre til enda mer frustrasjon hos læreren. Det kan altså muligens bli en ond sirkel som kan være vanskelig å bryte. Som nevnt tidligere, er det viktig at lærere er bevisst på sitt eget syn på eleven. Det er antatt at enhver atferd har en slags funksjon for eleven som utøver den (Ogden, 2015). Det kan være mange årsaker til at en elev viser negativ atferd. Hafen, Ruzek, Gregory, Allen og Mikami (2015) påpeker at lærere ofte kan ha vanskeligheter med å se forbi elevens negative atferd og å være sensitiv overfor elevens behov. I en sammenlikningsstudie undersøkte forfatterne effekten av et intervensjonsprogram på læreres oppfatning av hvordan elever med atferdsproblematikk ville prestere senere i skoleløpet. Lærere ble tilfeldig fordelt i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Intervensjonsprogrammet var ment å bedre læreres evne til å møte elevene sine på en sensitiv måte. Det er utviklet for å sikre kvalitet i interaksjonene mellom lærer og elev. Resultatene viste at lærerne som deltok i intervensjonsprogrammet, hadde en mindre tendens til å vurdere at elever med atferdsproblemer ville prestere dårligere enn andre elever,

sammenliknet med lærerne i kontrollgruppen. Lærerne som deltok i intervensjonen så ikke ut til å vurdere elever med og uten atferdsproblemer forskjellig, med tanke på hvordan elevene ville prestere senere (Hafen m.fl., 2015).

Nettopp fordi elever med atferdsvansker har en tendens til å vise mye negativ atferd, kan lærer-elev relasjonen være særlig viktig. Det er naturlig å anta at slike elever vil være særlig avhengig av at de møter lærere som viser at de liker dem. Det er viktig at lærere er i stand til å se bort ifra negativ atferd og anerkjenne eleven slik eleven er. Dersom eleven opplever at læreren vil dem vel, er det større sannsynlighet for at de vil stole på læreren og høre på det læreren formidler (Drugli, 2012). Dette gjelder ikke kun elever med atferdsvansker. Det kan være vanskelig for lærere å skape gode relasjoner til elever som er svært tilbaketrukne og ikke gir så mye av seg selv i interaksjoner med læreren. Disse elevene vil også ha behov for at læreren viser at de er interessert i å bli kjent med dem og ikke gir opp. Dersom de opplever at læreren ser dem, vil det være lettere for elevene å stole på læreren. Tillit er et svært viktig aspekt ved en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012). En tillitsfylt relasjon kan være vanskeligere å etablere med enkelte elever av ulike grunner, men er desto viktigere for at disse elevene skal kunne tilpasse seg skolen på en hensiktsmessig måte.

Disse studiene understreker betydningen av gode lærer-elev relasjoner for elever i ulike risikogrupper. Som nevnt innledningsvis er barn med ASF i risiko for mistilpasning til skolen på grunn av de sosiale-, atferdsmessige og kommunikative vansker som ASF kan medføre. Som nevnt i kapittel 2, er barn med ASF også i større risiko for å utvikle tilleggsvansker og komorbide tilstander. Etersom teori og forskning tyder på at en god lærer-elev relasjon kan ha ekstra stor betydning for elever i risikogrupper, er det naturlig å anta at dette også vil gjelde for elever med ASF.

3.4 Kort kommentar til studiene

De fleste studiene som er gjennomgått har brukt et longitudinelt korrelasjonsdesign. Fordelen med longitudinelle design, er at de kan se på sammenhenger over tid. Studien har også brukt stianalyser og laget kausalmodeller for å forsøke å beskrive selvstendige bidrag. De har dessuten kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. Det som imidlertid er tilfelle ved bruk av korrelasjonelle design, er at de ikke kan si noe sikkert om årsak-virkning forhold. Kiuru, m.fl. (2015) understreker dette. Studien kan likevel si noe om sammenhenger og argumentere for sannsynligheten av ulike årsak-virkning forhold (Kleven, 2002). En annen fordel ved bruk av korrelasjonsdesign i klasserommene, er at en kan studere sammenhenger i et naturlig miljø (Gelso, Williams og Fretz, 2014). Interaksjoner mellom lærere og elever kan studeres slik de naturlig foregår i klasserommet. Dette kan gjøre det lettere å overføre resultater til liknende kontekster. Generalisering er imidlertid likevel problematisk. Det må argumenteres godt for at konteksten er såpass lik at det er sannsynlig at generalisering er mulig(k). Studien til Hafen, m.fl. har tatt i bruk et intervensjonsprogram. Fordelen med dette er at en kan studere effekten av en intervensjon på ulike variabler. Lærerne i studien var tilfeldig fordelt i en intervensjons- og en kontrollgruppe. Dette er med på å styrke sannsynligheten for at effekten eller sammenhengen skyldes selve intervensjonen og ikke systematiske forskjeller mellom lærerne (Lund, 2002).

Selv om en aldri kan si noe sikkert om årsak-virkning ved bruk av korrelasjonsdesign, er det mange funn som tyder på at en god lærer-elev relasjon er av betydning for elevers tilpasning til og fungering i skolen. Der det er kontrollert for andre variabler, er det likevel funnet selvstendige sammenhenger. Viktigheten av lærer-elev relasjon argumentes ytterligere for ved bruk av teoretiske antagelser om at gode relasjoner mellom barn og voksne skaper trygghet og gir rom for selvstendig utfoldelse, ettersom sosiale og emosjonelle behov blir møtt. Flere av studiene påpeker imidlertid behovet for studier som tar i bruk et mer eksperimentelt design for å kunne undersøke årsaker direkte.

3.5 Kort oppsummering

I dette kapitlet har jeg gått igjennom lærer-elev relasjoners generelle betydning for elevers tilpasning til skolen. Jeg har gått igjennom teoretiske antagelser om hvorfor relasjoner har betydning for elevers læringsutbytte, sosiale tilpasning og atferdsmessige fungering i skolen. Jeg har supplert dette med noen relevante studier på området. Deretter har jeg sett på betydning av lærer-elev relasjon for elever i risiko og særlig elever med atferdsmessige utfordringer. Selv om lærer-elev relasjon er viktig for alle elever, er det mye som tyder på at det kan være særlig viktig for elever med ulike vansker. Som nevnt ovenfor er elever med ASF i risiko for mistilpasning til skolen. På grunn av deres sosiale- og atferdsmessige utfordringer, kan det være vanskeligere for disse elevene å møte de kravene og forventningene som skolehverdagen medfører. Det er utviklet en rekke intervensjonsprogrammer for denne elevgruppen, som er ment å lette innlæring av ulike ferdigheter. Som diskutert i dette kapitlet, antas det at lærer-elev relasjon har betydning for elevenes akademiske ferdigheter i den forstand at emosjonelle og sosiale behov henger sammen med faglig fungering. I neste kapittel skal jeg se på lærer-elev relasjoner med tanke på elever med ASF. Jeg vil diskutere kvalitet på lærer-elev relasjoner for denne gruppen og se på faktorer som ser ut til å ha sammenheng med kvalitet.

4 Elever med Autisme-spekter forstyrrelser og lærer-elev relasjonen

I dette kapittelet skal jeg diskutere lærer-elev relasjon når det gjelder elever med ASF. Det er viktig å presisere at dette i hovedsak gjelder barn som har en mild til moderat grad av ASF eller elever med høyt-fungerende ASF. Studiene som vil bli gjennomgått gjelder elever som i stor grad er inkludert i vanlige klasser, med unntak av en studie som er gjennomført med et utvalg fra en skole som er spesielt tilrettelagt for elever med ASF. Enkelte studier har mål på generell kognitiv fungering, og studiene utelukker elever med moderat til alvorlig psykisk utviklingshemning. Fokuset rundt ASF har økt de siste årene, og en del forskning er viet til å finne gode opplæringsmetoder for denne elevgruppen. Som det imidlertid kom fram i forrige kapittel, er det relasjonelle aspektet viktig for elevers læringsutbytte. Det er forsket lite på betydning av lærer-elev relasjon for elever med ASF (Eisenhower, Blacher og Bush, 2014). Som nevnt flere ganger tidligere, er ASF karakterisert av manglende evne til gjensidig sosial interaksjon og repeterende og stereotypisk atferd. Barn med ASF er også mer utsatt for å utvikle psykiske vansker og atferdsproblemer og kan få større utfordringer angående tilpasning til skolen (Le Couteur og Szatmari, 2015; Eisenhower, Bush og Blacher, 2015). Det kom også frem i forrige kapittel at barn med ulike risikofaktorer er enda mer avhengig av en god relasjon med læreren sin, i forhold til barn uten særlig risiko. I dette kapittelet vil jeg se på studier av kvalitet på lærer-elev relasjon når det gjelder elever med ASF. Studiene beskriver både kvalitet sammenliknet med andre elevgrupper og hva som ser ut til å påvirke kvalitet.

4.1 Elever med ASF og relasjonskvalitet mellom lærer og elev

Eisenhower, m.fl. (2015) har foretatt en litteraturstudie angående lærer-elev relasjon og elever med ASF. De har gjennomgått mye litteratur når det gjelder typisk utviklede barn og noe litteratur spesifikt for barn med ASF. Forfatterne påpeker at mange funn fra forskning på lærer-elev relasjon og typisk utviklede barn, kan ha implikasjoner for elever med ASF. I

forrige kapittel ble det beskrevet noen studier angående lærer-elev relasjons betydning for elevers atferdsmessige-, sosiale-, og akademiske tilpasning til skolen. Eisenhower, m.fl. viser også til mange slike funn og påpeker viktigheten av intervensjoner for å bedre relasjonen mellom barn med ASF og deres lærere. De påpeker også at resultater fra studier av barn med atferdsvansker og barn med ulike typer risiko, kan ha implikasjoner for barn med ASF ettersom de kan slite med noen de samme type utfordringene (Eisenhower, m.fl., 2015).

En studie av Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed og Laugeson (2013) undersøkte lærer-elev relasjon hos en gruppe barn med ASF ($n=36$), sammenliknet med en gruppe barn med psykisk utviklingshemming ($n=38$) og en gruppe barn med typisk utvikling ($n=91$). De brukte måleinstrumentet *student-teacher relationship scale* (STRS) med kategoriene konflikt, nærhet og avhengighet. Forfatterne ønsket å undersøke om kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev var forskjellig for gruppen med ASF, sammenliknet med de to andre gruppene. I tillegg undersøkte de om barnas grad av problematferd og sosiale ferdigheter hadde sammenheng med lærer-elev relasjon innen gruppen med ASF. Til slutt undersøkte de om kvaliteten på relasjonen var relatert til grad av autistiske trekk hos barna, med tanke på hvordan barna responderte på sosiale initiativ. Barna i ASF-gruppen var rekruttert fra en spesialskole for elever med denne problematikken. Generell kognitiv fungering hos barna i ASF-gruppen er ikke oppgitt.

Resultatene viste at relasjonen mellom lærerne og elevene med ASF var av lavere kvalitet, sammenliknet med elever med typisk utvikling og elever med psykisk utviklingshemming og deres lærere. Relasjonen mellom lærerne og barna med ASF var preget av mer konflikt og mindre nærhet enn relasjonen hos de andre to gruppene. I tillegg viste resultatene at relasjonen ble påvirket av grad av problematferd, sosiale ferdigheter og grad av sosial respons hos barna. Problematferd påvirket konfliktnivået, mens sosiale ferdigheter og sosial respons påvirket nærhet. Grad av sosial respons hadde et betydelig bidrag på nærhet, utover bidraget fra sosiale ferdigheter og problematferd. Det så altså ut til at grad av sosial respons hadde en sterkere sammenheng med kvalitet på lærer-elev relasjoner. Forfatterne påpeker at dette muligens kan ha enda større betydning i offentlige skoler, der lærerne har mindre erfaring med å jobbe med elever med ASF (Blacher, m.fl., 2013).

I en annen studie undersøkte Eisenhower, m.fl. (2014) kvaliteten på relasjonen mellom lærere og 166 barn med ASF. I likhet med Blacher, m.fl., brukte forfatterne kategoriene konflikt, nærhet og avhengighet. Denne studien brukte et longitudinelt design for å undersøke sammenhengen mellom elevenes problematferd og lærer-elev relasjon. Barnas kognitive ferdigheter ble målt med en standardisert test. De aller fleste barna i denne undersøkelsen gikk i offentlige skoler. Omtrent halvparten av barna hadde spesialundervisning store deler av skoledagen. Resultatene viste at kvalitet på lærer-elev relasjon var lavere for elevene i utvalget, sammenliknet med det som tidligere er funnet blant barn med typisk utvikling og deres lærere. Lærer-elev relasjonen i dette utvalget bar preg av mer konflikt og mindre nærhet. Forfatterne fant, i likhet med Blacher, m.fl., at problematferd så ut til å påvirke kvaliteten på relasjonen i form av mindre nærhet og mer konflikt. Stianalyser viste imidlertid at kvalitet på lærer-elev relasjon ikke så ut til å påvirke elevenes problematferd. Generelle kognitive evner så ikke ut til å ha noen virkning på sammenhengen mellom problematferd og kvalitet på lærer-elev relasjonen. Sammenhengen mellom problematferd og lærer-elev relasjon var tydeligst når det gjaldt grad av konflikt i relasjonen (Eisenhower, m.fl., 2014).

Resultatene fra Eisenhower, m.fl. og Blacher, m.fl. tyder på at kvaliteten på lærer-elev relasjoner er lavere for barn med ASF enn andre elevgrupper. Begge studiene fant at mer problematferd hos barna var assosiert med mer konflikt i relasjonen med læreren. Dette stemmer overens med forskning på andre elever med problematferd og lærer-elev relasjon. Det som imidlertid er litt overraskende, er at Eisenhower, m.fl. ikke fant at lærer-elev relasjon så ut til å påvirke problematferd over tid. En skulle kunne forvente at høyere kvalitet på lærer-elev relasjon ville føre til mindre problematferd over tid. Forfatterne påpeker at tidligere studier av barn med problematferd har funnet at bedring av relasjonen har sammenheng med nedgang i problematferd (Eisenhower, m.fl., 2014). Også studier som er gjennomgått i forrige kapittel tyder på samme tendens. En mulig årsak til at forfatterne ikke fant en nedgang i problematferd, kan være at kvaliteten i utgangspunktet var lav. Med andre ord forutsetter det mest sannsynlig svært god relasjonskvalitet for at det skal kunne ha noen innvirkning på problematferd. En annen forklaring kan være at problematferd kan ha ulike uttrykk hos forskjellige grupper barn. Problematferd hos barn med ASF krever muligens andre type tiltak

enn problematferd hos barn med typisk utvikling. Eisenhower, m.fl. (2015) påpeker at atferd hos barn med ASF muligens kan være reaksjoner på krav de sliter med å møte på grunn av disse barnas tendens til å utøve mye repeterende og stereotypisk atferd. Det er også interessant i denne sammenhengen, at Blacher, m.fl. fant at grad av autistiske trekk hadde stor sammenheng med kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Det kan være slik at lærere sliter med å forstå atferden og kan mistolke den som en form for ulydighet. Som nevnt i forrige kapittel, er det viktig å forstå hvilken funksjon atferden har for eleven for å kunne sette i gang riktige tiltak. Jeg vil komme tilbake til dette i neste kapittel.

Er det slik at kvaliteten på lærer-elev relasjonen nødvendigvis er dårligere for elever med ASF som er inkludert i offentlige skoler, enn for de som går på skoler som er spesielt tilrettelagt for denne elevgruppen? I studien til Blacher, m.fl. var elevene rekruttert fra spesielt tilrettelagte skoler for elever med ASF. I studien til Eisenhower, m.fl. gikk flertallet av elevene i offentlige skoler. Begge studiene fant betydelig lavere kvalitet blant elever med ASF. Det er litt overraskende at relasjonen mellom lærere og elever var av såpass lav kvalitet hos elevene som mottok spesielt tilrettelagte utdanningstilbud, der en forventer at lærerne har mer erfaring med å interagere med elever med ASF (Blacher, m.fl., 2013). En studie av Robertson, Chamberlain og Kasari (2003) undersøkte kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev blant elever med ASF som var inkludert i vanlige klasser. Utvalget besto av 187 elever hvorav 12 elever hadde diagnosen ASF. Elevene med ASF hadde en IQ-skåre på minimum 70. Alle barna med ASF var inkludert i vanlige klasser hele skoledagen og halvparten hadde en assistent med seg i klasserommet. Assistentenes oppgave var å hjelpe eleven med å holde faglig fokus og å bistå læreren. Lærerne hadde ingen trening i å jobbe med elever med ASF, men assistentene hadde trening i og erfaring med å jobbe med elever med spesielle behov. I denne undersøkelsen ble ikke barna med ASF sammenliknet med andre grupper, når det gjaldt generell relasjonskvalitet. Forfatterne undersøkte kvalitet på lærer-elev relasjon med kategoriene konflikt, nærhet og avhengighet. De undersøkte om kvaliteten hadde sammenheng med tilstedeværelse av assistent i klasserommet, barnas problematferd og i hvilken grad eleven med ASF var inkludert i klassens sosiale miljø (Robertson, m.fl., 2003).

Resultatene viste at det var store variasjoner i kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene med ASF. Alt i alt var relasjonen relativt god mellom lærerne og elevene med ASF. Det ble ikke funnet noen forskjell på kvalitet på relasjonen mellom de elevene som hadde en assistent til stede og de som ikke hadde det. Halvparten av lærerne rapporterte imidlertid at assistentens tilstedeværelse hadde en positiv effekt på deres relasjon til eleven med ASF. Problematferd hadde en positiv sammenheng med konflikt og avhengighet og negativ sammenheng med nærhet. Når det gjaldt sosial inkludering i klasserommet, ble det ikke funnet noen forskjell mellom elevene med ASF og de andre elevene i klassen. Videre viste resultatene at de lærer-elev relasjonene som var mer konfliktfylte og karakterisert av avhengighet, hadde en negativ sammenheng med grad av sosial inkludering. Det samme hadde barnas problematferd. I tillegg viste det seg at lærerne oppfattet forholdet til assistenten som vellykket og at de samarbeidet godt angående elevens faglige og sosiale utvikling (Robertson, m.fl., 2003).

Sammenliknet med Blacher, m.fl. og Eisenhower, m.fl., fant Robertson, m.fl. relativt god kvalitet på relasjonen mellom elevene med ASF og deres lærere. Det var også store variasjoner i relasjonen. Elevene med ASF så også ut til å være godt inkludert i det sosiale miljøet i klassen. Lærerne rapporterte også om et godt samarbeid med assistentene. Det ble riktignok ikke funnet noen forskjeller mellom elever med og uten assistent, men halvparten av lærerne som samarbeidet med assistenter mente at det hjalp dem med å etablere en god relasjon til eleven. Resultatene fra Robertson, m.fl. peker i en mer positiv retning når det gjelder lærer-elev relasjon og elever med ASF enn de to andre undersøkelsene. Det er også positivt at relasjonen var såpass god, selv om disse elevene var inkludert i vanlige klasser med lærere uten spesiell trening i å jobbe med elever med ASF. Det som er tilfellet for denne studien er imidlertid at utvalget kun besto av 12 elever med ASF. Forfatterne påpeker at en må vise forsiktighet i måten man tolker resultatene på, ettersom utvalget var såpass lite (Robertson, m.fl., 2003). Dette gjelder også de to andre studiene, selv om utvalget var betydelig større. De tre studiene beskriver svært ulike settinger med tanke på hva slags utdanningstilbud elevene mottok. Det er viktig å ta i betraktning at dette kan ha en betydning for hvordan det er tilrettelagt for etablering av gode relasjoner. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

De tre studiene som er beskrevet har brukt samme måleinstrument for kvalitet; Student-Teacher relationship scale. Som nevnt tidligere, er denne skalaen svært mye brukt for å måle kvalitet på lærer-elev relasjoner og baserer seg på lærervurderinger av relasjonen. Det er viktig å huske på at denne skalaen er utviklet for barn med typisk utvikling. Kategoriene konflikt, nærhet og avhengighet er brede kategorier, som også kan være godt egnet til å vurdere relasjonskvalitet mellom lærere og elever med ASF. Det kan likevel tenkes at relasjonen mellom lærere og elever med ASF, har en litt annen karakter enn lærer-elev relasjon når det gjelder barn med typisk utvikling. Typisk for barn med ASF er nettopp at de sliter med gjensidig sosial interaksjon. Dette kan muligens føre til at læreren vurderer relasjonen til å bære preg av mindre nærhet. Det er kanskje mulig at eleven kan føle nærhet til læreren, men uttrykker dette på en litt annen måte. Det samme kan gjelde for vurderinger av konflikt. Dersom læreren opplever å måtte irettesette eleven gjentatte ganger, kan det føre til at læreren vurderer relasjonen som konfliktfylt. Eleven trenger ikke nødvendigvis oppleve det på samme måte. Som beskrevet i forrige kapittel, fant Hughes (2011) at det var ulikheter i hvordan lærere og elever vurderte lærer-elev relasjonen. Elevene kunne rapportere om konflikt og nærhet i samme relasjon. Det kan tenkes at elever ikke nødvendigvis opplever irettesettelser som noe negativt. Jeg vil komme tilbake til dette senere. Robertson, m.fl. (2003) påpeker at det kunne være nyttig å benytte observasjoner i forbindelse med måling av relasjonskvalitet.

Felles for alle tre studiene, er at de fant at problematferd har en sammenheng med kvalitet. Dette stemmer overens med undersøkelser av barn med typisk utvikling og lærer-elev relasjon. Større forekomst av problematferd er assosiert med mer konflikt og mindre nærhet i lærer-elev relasjonen. Som nevnt tidligere, er barn med ASF i større risiko for å utvikle problematferd. Dette kan være en grunn til at Blacher, m.fl. og Eisenhower, m.fl. fant lavere relasjonskvalitet blant barn med ASF. Forfatterne har undersøkt problematferd i form av *eksternaliserende* vansker. Det er altså snakk om atferd som bærer preg av utagering. Større forekomst av utagerende atferd hos barn med ASF kan ha flere årsaker. Etersom et av hovedtrekkene ved ASF er mye repeterende og stereotypisk atferd, kan muligens utagering være en reaksjon på brudd på rutiner, eller eventuelle krav som hemmer bruk av slik atferd.

Barn med ASF er imidlertid ikke kun i større risiko for å utvikle eksternaliserende vansker. Det er også større forekomst av *internaliserende* vansker hos denne gruppen. Eksempler på internaliserende vansker kan være depresjon eller angstproblematikk (Merrell, 2008; Bru, 2011 ref. i Ogden, 2015). Slike vansker kan muligens skyldes at barn med ASF sliter med å forstå sosiale situasjoner. Dette kan føre til en følelse av hjelpeløshet som muligens kan resultere i innesluttethet. Dette vil også naturlig nok kunne prege relasjonen mellom lærer og elev, kanskje spesielt i form av mindre nærhet. Jeg vil komme tilbake til dette når det gjelder tiltak for å bedre relasjoner i neste kapittel. Jeg vil nå gå over på å beskrive to studier som tar for seg flere risiko- og beskyttelsesfaktorer når det gjelder lærer-elev relasjon og elever med ASF.

4.2 Faktorer som påvirker lærer-elev relasjon blant elever med ASF

Studiene som er beskrevet ovenfor, har tatt for seg kvalitet på lærer-elev relasjon blant elever med ASF sammenliknet med andre elevgrupper. De har også identifisert atferdsproblemer i form av eksternaliserende vansker, som en faktor som ser ut til å ha sammenheng med relasjonskvalitet. Studiene som vil bli gjennomgått nedenfor har også identifisert eksternaliserende vansker som en faktor som påvirker relasjonen, men også internaliserende vansker er identifisert som en faktor. Det er imidlertid mange faktorer som påvirker lærer-elev relasjon. Drugli (2012) understreker at det er mange faktorer som spiller sammen og påvirker om en relasjon blir god eller dårlig. Dette er faktorer ved barnet, læreren, forhold mellom jevnaldrende, andre voksne i skolen og miljøet der samspeillet mellom lærer og elev utspiller seg. Det er naturlig å anta at mange av de faktorene som ser ut til å ha sammenheng med lærer-elev relasjon når det gjelder typisk utviklede barn, også vil påvirke lærer-elev relasjon når det gjelder elever med ASF.

I en studie av Caplan, Feldman, Eisenhower og Blacher (2016), undersøkte forfatterne ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer ved læreren, eleven og klasserommet og hvordan de var assosiert med kvalitet på lærer-elev relasjon hos en gruppe på 162 barn med ASF og deres

lærere. Elevenes alder var fra 4-7 år. Når det gjaldt risikofaktorer ved elevene, undersøkte forfatterne problematferd, psykopatologi og alvorlighetsgrad av autistiske trekk. Som beskyttelsesfaktorer ved elevene, målte forfatterne kognitive evner, språklige evner og sosiale ferdigheter. Faktorer ved lærerne som ble målt var erfaringstid som lærer, utdanningsnivå og trening og forberedelse i å jobbe med barn med ASF. Forfatterne ville undersøke generell kvalitet på lærer-elev relasjon, om kvaliteten på relasjonen så ut til å være stabil fra et år til et annet, hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer ved barnet som så ut til å påvirke relasjonen og hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som så ut til å ha størst betydning for endring i relasjoner. Utvalget besto av barna, deres lærere og deres foreldre. Barna hadde en IQ på minst 50 og de fleste hadde gode kognitive evner. De fleste gikk i offentlige førskoler eller skoler og 54 prosent deltok halvparten av skoledagen i vanlige klasser.

Resultatene viste i likhet med Eisenhower, m.fl. og Blacher, m.fl., større grad av konflikt og mindre grad av nærhet i relasjonen mellom lærerne og barna i utvalget, sammenliknet med normgruppen for STRS. Grad av nærhet og konflikt i relasjonen så ut til å være relativt stabil fra et år til et annet. Når det gjaldt karakteristikker ved barna, var større grad av problematferd i form av både eksternaliserende og internaliserende vansker assosiert med nåværende og fremtidig konflikt i relasjonen. Internaliserende vansker hadde i tillegg sammenheng med nåværende og fremtidig nærhet i relasjonen. Alvorlighetsgrad av autistiske trekk hadde sammenheng med mindre nærhet og mer konflikt. Gode sosiale ferdigheter var assosiert med lavere grad av konflikt og høyere grad av nærhet. Språklige og kognitive evner var også assosiert med mer nærhet og mindre konflikt. Faktorer ved lærerne som så ut til å påvirke relasjonen, var erfaringstid som lærer og lærernes utdanningsnivå. Lengre erfaring hadde sammenheng med mer nærhet og mindre konflikt. Når det gjaldt utdanningsnivå, rapporterte lærere med mastergrad om mer nærhet og mindre konflikt sammenliknet med lærere med bachelorgrad eller lavere grad. Dette gjaldt imidlertid kun nåværende kvalitet og ikke fremtidig. Det ble ikke funnet noen sammenheng mellom trening i ASF og lærer-elev relasjon (Caplan, m.fl., 2016).

Når det gjaldt hvilke risikofaktorer som så ut til å ha sterkest påvirkning på relasjonskvalitet, viste det seg at lærenes vurdering av elevens symptomer på opposisjonell atferd hadde en

sterk selvstendig påvirkning på øking av konflikt over tid, utover angstsymptomer, ADHD-symptomer og alvorlighetsgrad av autistiske trekk. De beskyttelsesfaktorene som hadde sterkest påvirkning på mer nærhet over tid, var gode sosiale ferdigheter og gode kognitive evner. Språklige ferdigheter og lærernes erfaringstid var ikke relatert til endring i relasjonskvalitet over tid. Forfatterne påpeker at resultatene tyder på at det er de samme risiko- og beskyttelsesfaktorene som påvirker kvalitet på lærer-elev relasjon blant barn med ASF, som de som utpeker seg blant typisk utviklede barn (Caplan, m.fl., 2016).

Det som imidlertid ser ut til å skille seg fra resultater fra undersøkelser av typisk utviklede barn, er at internaliserende vansker så ut til å påvirke relasjonen, ikke bare i form av mindre nærhet, men også mer konflikt. Forfatterne hevder at dette muligens kan skyldes at barn med ASF kan uttrykke internaliserende vansker på en annen måte enn typisk utviklede barn. Det kan for eksempel komme til uttrykk som sterk angst i situasjoner som er ukjente eller uvante for disse elevene (Henricsson og Rydell, 2004; Buyse, m.fl., 2008 ref. i Caplan, m.fl., 2016; Caplan, m.fl., 2016). Noe av det som karakteriserer relativt høyt-fungerende elever med ASF, er opptatthet av rutiner og negative reaksjoner på endringer i hverdagen. Små forandringer i det daglige som for andre virker ubetydelige, kan utløse angst hos en elev med ASF. Det kan for eksempel dreie seg om forandringer i oppbyggingen av skoledagen eller rekkefølgen på aktiviteter. Dersom angsten får et kraftig uttrykk, kan dette muligens mistolkes som utagering som følge av ulydighet og føre til mer konflikt mellom eleven og læreren. Dette kan tenkes å bidra til at internaliserende vansker kan føre til konfliktfylte lærer-elev relasjoner for barn med ASF. Det understreker dessuten viktigheten av å forstå hva som ligger bak en observerbar atferd.

I en annen studie av Brown og McIntosh (2012) undersøkte forfatterne flere faktorer assosiert med lærer-elev relasjon og relasjon mellom elever og assistenter. Faktorene som ble målt inkluderte elevenes grad av problematferd, lærernes trening i å jobbe med elever med ASF og hvor stor andel av dagen elevene deltok i vanlig undervisning i klasserommet. Utvalget besto av 15 gutter med ASF, deres lærere og deres assistenter. Alderen på elevene var fra ca. 6-9 år, med en gjennomsnittsalder på 7,6 år. Alle elevene var inkludert i vanlige klasser på fulltid.

Noen av elevene fikk imidlertid mer opplæring med assistenten. Mål på generelle kognitive evner og alvorlighetsgrad av ASF var ikke inkludert i studien.

Resultatene viste at elevenes grad av problematferd hadde sterkest sammenheng med lærer-elev relasjon. Lærernes trening i å jobbe med elever med ASF så ikke ut til å ha noen sammenheng med kvalitet på relasjonen. Når det gjaldt hvor stor del av dagen eleven fikk vanlig undervisning, viste det seg at dette hadde en betydelig sammenheng med lærer-elev relasjon. Ingen av faktorene så ut til å ha sammenheng med kvalitet på relasjonen mellom elevene og assistentene. Det viste seg imidlertid at assistentene vurderte relasjonen som generelt mer positiv, men de rapporterte også om mer problematferd. Forfatterne påpeker at assistenter ofte har mer erfaring med og trening i å jobbe med barn med ASF, og at de ofte jobber mer tett på med en-til-en undervisning. Dette kan være en grunn til at de vurderte relasjonen som mer positiv. Ettersom de har mer erfaring med å jobbe med barn med ASF, kan det også tenkes at de registrerer mer problematferd, men tar i bruk effektive strategier for å stoppe slik atferd. Dermed kan det tenkes at dette ikke fører til at de oppfatter relasjonen som negativ. (Marks, m.fl., 1999 ref. i Brown og McIntosh, 2012; Brown og McIntosh, 2012). Som nevnt viste det seg å ikke være sammenheng mellom lærernes trening i å jobbe med elever med ASF og lærer-elev relasjon. Forfatterne understreker at lærerne i utvalget generelt hadde mye erfaring med å jobbe med elever med ASF. Dette kan være med på å forklare hvorfor ikke trening i ASF hadde en selvstendig sammenheng med lærer-elev relasjon i denne studien (Brown og McIntosh, 2012).

De to studiene som er gjennomgått ovenfor, viser i likhet med Blacher, m.fl. og Eisenhower, m.fl., at grad av problematferd har en betydelig sammenheng med kvalitet på lærer-elev relasjon. Når det gjelder andre faktorer som så ut til å ha betydning for relasjonskvalitet, fant Caplan, m.fl. at sosiale ferdigheter, alvorlighetsgrad av autistiske trekk, symptomer på psykopatologi, lærernes erfaringstid og lærernes utdanningsnivå så ut til å ha betydning. Brown og McIntosh fant at de elevene som fikk større andel av undervisningen sammen med de andre elevene, hadde bedre relasjon til læreren enn de som hadde mer undervisning sammen med en assistent. Alle elevene i denne studien var imidlertid inkludert i vanlige klasser på fulltid. Forfatterne understreker at dette kan bety at elevene i dette utvalget var

relativt høyt-fungerende, og at en må vise forsiktighet med tanke på å overføre dette funnet til andre grupper barn med ASF (Brown og McIntosh, 2012). I hvor stor grad eleven er inkludert i klassen kan likevel tenkes å ha en betydning. Robertson, m.fl. fant i sin studie at grad av inkludering var assosiert med en positiv lærer-elev relasjon. Relasjonen så ikke ut til å bli påvirket av å ha en assistent til stede. Studien fant også at samarbeidet mellom lærer og assistent var bra. Dette kan tenkes å være en forutsetning for at elever med ASF som er inkludert i vanlige klasser, skal føle tilhørighet og etablere en god relasjon til læreren. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Det er også viktig å ta i betraktning de store variasjonene innen autisme-spekteret. Noen elever vil være mer avhengig av hjelp enn andre. Caplan, m.fl. fant at alvorlighetsgrad av autistiske trekk så ut til å ha stor betydning for relasjonskvalitet. Dette kan ha implikasjoner for hva slags utdanningstilbud elevene får best utbytte av. Elever med høyt-fungerende ASF antas å ha nærmere relasjoner til læreren sin enn elever som er sterkere preget av autistiske symptomer. Ettersom sosiale og kognitive ferdigheter også så ut til å ha betydning for en god lærer-elev relasjon, påpeker forfatterne at intervensjoner for å bedre sosiale ferdigheter gjennom å legge til rette for flere sosiale interaksjoner mellom lærer og elev, kan være med på å bedre relasjonen. I den forbindelse understreker forfatterne at lærere som har lite trening i og kunnskap om ASF, ofte kan slite med å forstå elevenes atferd (Caplan, m.fl., 2016). Dersom elever som er sterkt preget av autistiske symptomer, og dermed sliter mer med gjensidig sosialt samspill skal inkluderes i vanlige klasser, er det kanskje nødvendig med en assistent tilstede som har kunnskap om ASF. Assistentene kan hjelpe til å legge til rette for samspill mellom lærer og elev. Resultatene fra Robertson, m.fl. tyder på at dette kan være til hjelp. Jeg vil komme nærmere inn på dette i neste kapittel om tiltak. Det er litt overraskende at hverken Brown og McIntosh eller Caplan, m.fl. fant at lærernes opplæring i ASF så ut til å ha noen betydning for lærer-elev relasjonen. Caplan, m.fl. understreker at kvaliteten på og varigheten av opplæringen kan være en årsak til dette. Dersom opplæringen er av lav kvalitet, vil den ikke ha særlig effekt. Det kan også være slik at opplæringsprogrammer og intervensjoner bør informere lærere om betydningen av en god relasjon (Caplan, m.fl., 2016). Dette vil jeg også diskutere i neste kapittel.

4.3 Generell kommentar til studiene og oppsummering

I likhet med studiene som er beskrevet i forrige kapittel, har studiene som er gjennomgått her brukt korrelasjonsdesign. De har identifisert en rekke faktorer som ser ut til å ha sammenheng med kvalitet på lærer-elevrelasjoner. Noen faktorer ser ut til å ha større betydning enn andre og noen har en klar selvstendig sammenheng. Det er altså ikke identifisert faktorer som kan beskrives som *årsaker* til lavere eller høyere relasjonskvalitet. Det kunne vært nyttig å supplere funnene fra de omtalte studiene med eksperimentelle studier med en intervensjons- og kontrollgruppe. På den måten kunne en tatt for seg ulike faktorer isolert sett og testet effekten av dem på bedring av relasjonskvalitet. For eksempel kunne en testet om et intervensjonsprogram for å styrke sosiale ferdigheter hadde effekt på lærer-elev relasjoner. Man kunne også testet forskjellen mellom lærere som gjennomgikk trening og opplæring i ASF og lærere som ikke fikk et slikt tilbud, angående deres relasjoner til elever med ASF. Til tross for mangel på eksperimentelle studier, kan det ligge nyttig informasjon i identifiserte sammenhenger mellom faktorer. En kan benytte seg av slike sammenhenger i videre studier av temaet.

De studiene som har sett på generell kvalitet på lærer-elev relasjon blant barn med ASF, har i stor grad funnet at kvaliteten er lavere sammenliknet med andre grupper. Robertson, m.fl. fant riktignok generell god kvalitet på lærer-elev relasjonen og store variasjoner, men her ble ikke utvalget sammenliknet med en normgruppe. Alle studiene har brukt samme måleinstrument for å vurdere kvalitet. Flere av forfatterne understreker behovet for andre måter å måle kvalitet på, blant annet ved bruk av observasjon. I samtlige av studiene er det også i hovedsak lærerne og i noen tilfeller foreldrene, som har vurdert elevenes atferdsproblematikk og sosiale kompetanse. Som nevnt i forbindelse med en studie i forrige kapittel, kan slike vurderinger være preget av selve relasjonen læreren har til eleven. Læreren kan muligens oppfatte en elev han eller hun er i mye konflikt med, til å ha høyere grad av problematferd og lavere sosial kompetanse. Observasjoner utført av en nøytral observatør, kunne muligens vært et nyttig alternativ her. Det er viktig å være oppmerksom på at tre av studiene har relativt små utvalg av barn med ASF. Forfatterne påpeker selv at dette gjør det problematisk å generalisere resultatene (Robertson, m.fl., 2016; Brown og McIntosh, 2012). Særlig med tanke på de store variasjonene innen autisme-spekteret, er dette særlig viktig å være bevisst på.

Også de ulike utdanningstilbudene elevene mottok, bør en ta i betraktning. Kun en av studiene hadde et utvalg elever som ikke gikk i offentlige skoler. Blacher, m.fl. (2013) nevner at det er litt overraskende, og ikke minst nedslående, at en ikke fant bedre kvalitet på relasjonen ettersom elevene gikk på en skole som var spesielt tilrettelagt for elever med ASF. De hadde imidlertid ikke noe mål på elevenes IQ. De hadde heller ikke noe mål på alvorlighetsgrad av autistiske trekk. Grad av sosial respons ble imidlertid vurdert og viste seg å ha en betydelig sammenheng med relasjonskvalitet. Forfatterne nevner at det er problematisk å vite om den lave kvaliteten i dette utvalget skyldes trekk relatert til ASF eller skolesettingen (Blacher, m.fl., 2013). Det kan muligens være tilfelle at barna i dette utvalget var relativt sterkt preget av autistiske symptomer, og derfor ikke gikk i vanlige skoler. Uavhengig om dette var tilfellet eller ikke, er det ikke mindre nedslående at kvaliteten ikke var bedre. Det kan likevel kanskje være en del av forklaringen på funnet av lav kvalitet. De andre studiene har hatt utvalg av elever som går i vanlige skoler. Når jeg i neste kapittel skal diskutere tiltak, er det elever i vanlige skoler jeg vil fokusere på. Jeg vil altså ikke diskutere tiltak for å bedre lærer-elev relasjoner for elever som enten har en såpass sterk autisme eller eventuelt moderat til alvorlig psykisk utviklingshemming, som gjør at de trenger helt spesielt tilrettede utdanningstilbud. Det vil altså i all hovedsak dreie seg om relativt høyt-fungerende elever med ASF.

5 Tiltak for å bedre relasjonskvalitet mellom lærere og elever med ASF

I de to foregående kapitlene har jeg gjennomgått en del studier av kvalitet på lærer-elev relasjoner for elever generelt og elever med ASF spesielt. Dette kapitlet skal dreie seg om hva lærere kan gjøre for å bedre relasjonen til elever med ASF. Jeg vil altså diskutere hva som kan fungere som nyttige tiltak for å bedre relasjonskvalitet. Jeg vil diskutere dette på bakgrunn av elementer fra de to foregående kapitlene, samt kapittel 2 om ASF. Tiltakene vil altså i stor grad bli drøftet ut ifra hva som ser ut til å påvirke kvalitet, og med tanke på de sosiale og atferdsmessige utfordringene som kjennetegner ASF. Jeg vil legge særlig vekt på Theory-of-Mind slik teorien er beskrevet av Baron-Cohen, i forbindelse med drøfting av hvordan lærere kan få en mer positiv relasjon til sine elever med ASF. Jeg vil begynne med å gå igjennom noen kjente intervensjoner som er ment å redusere problematferd, styrke sosiale ferdigheter og bedre kommunikasjon hos barn med ASF.

5.1 Vanlige tiltak og intervensjoner

Det er utarbeidet en del evidensbaserte tiltak for barn med ASF. Dette er blant annet tiltak som er ment å redusere problematferd, bedre sosial kompetanse og styrke språklige og kommunikative ferdigheter. Det kan for eksempel dreie seg om å analysere og registrere barnets atferd, for å kunne forebygge eventuell problematferd. Intervensjoner som er brukt til dette formålet, er for eksempel tilpassede versjoner av *applied behavior analysis* (ABA) (Eisenhower, m.fl., 2015). Ved bruk av slike intervensjoner kan en registrere hva som skjer rett før atferden forekommer, samt hvilke eventuelle reaksjoner som ser ut til å fungere for å stanse utagerende atferd på en effektiv måte (Hulme og Snowling, 2009). Et tiltak basert på ABA som er tilpasset barn med ASF, er *discrete trial training* (DTT) (DTT; Lovaas, 1987 ref. i Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel og Sprinkle, 2014). Dette programmet går ut på å lære barna konkrete oppgaver ved å modellere korrekt utførelse, vente på barnets respons og positivt forsterke barnets riktige respons (Ryan, m.fl., 2014). Det er som nevnt store variasjoner i språklige ferdigheter hos barn med ASF. Barn som har problemer med muntlig

språk, kan ha nytte av å bruke ulike former for alternative kommunikasjonsmidler. Dette kan for eksempel være bruk av bilder, objekter eller tegn som støtte til bruk av begreper (Ryan, m.fl., 2014). Et eksempel på et slikt hjelpemiddel er *picture exchange communication system* (PECS) (PECS; Brody og Frost, 1994 ref. i Ryan, m.fl., 2014). Når det gjelder trening i sosiale ferdigheter, er det også utviklet tiltak. Et eksempel er *sosiale historier* (Gray og Garand, 1993 ref. i Ryan, m.fl., 2014). Dette går ut på å beskrive en sosial situasjon for barnet, for å bedre forståelsen av sosiale settinger (Ryan, m.fl., 2014). Jeg vil komme nærmere inn på dette tiltaket nedenfor.

Tiltakene som er nevnt ovenfor kan benyttes av lærere og assistenter i skolen som jobber med elever med ASF. Det som imidlertid er viktig å være bevisst på, er at tiltakende må utarbeides og tilpasses til den individuelle elevens behov (Hulme og Snowling, 2009). Etersom det er så stor variasjon innen autisme-spekteret, kan en ikke uten videre benytte de samme tiltakene på alle elevene (National Research Council, 2001 ref. i Hulme og Snowling, 2009) uten å reflektere over effekten av dem. De nevnte tiltakene kan muligens gå inn som elementer når en skal etablere en god relasjon til eleven, men de vil mest sannsynlig ikke ha særlig effekt dersom ikke relasjonen er god. Som tilfellet er for barn med typisk utvikling, vil barn med ASF også sannsynligvis lytte til lærere de har et godt forhold til. Med tanke på hvilke faktorer som ser ut til å påvirke lærer-elev relasjon for barn med ASF, vil jeg nå diskutere tiltak i forbindelse med disse faktorene.

5.2 Tiltak for å redusere problematferd

Samtlige av studiene som ble gjennomgått i forrige kapittel fant at problematferd hos barnet så ut til å påvirke kvaliteten på lærer-elev relasjon. Jo mer problematferd eleven viste, desto mer konfliktfylt og mindre nær var relasjonen. Etersom problematferd ser ut til å ha en stor betydning for relasjonskvalitet, er det naturlig å anta at tiltak som reduserer problematferd vil ha en positiv effekt på bedring av relasjonskvalitet. Det kan også godt tenkes at tiltak for å bedre relasjonen, vil ha en positiv effekt på nedgang i problematferd. Marzano og Marzano nevner noen generelle strategier som kan være nyttig å bruke for å danne gode relasjoner til

barn med ulike typer utfordringer. For elever med internaliserte problemer i form av tilbaketrekning, vil det være særlig viktig å møte en lærer som gir trygghet og anerkjennelse. Det er spesielt viktig å være bevisst på å ikke kritisere slike elever. Når det gjelder utagerende elever, er det viktig å fokusere på positiv atferd. Det kan være lurt å lage avtaler med slike elever om hva som forventes av dem og reagere på brudd på avtaler på en rolig, konsekvent og vennlig måte (Marzano og Marzano, 2003 ref. i Drugli, 2012). Når det gjelder elever som er svært tilbaketrukket, påpeker Drugli at det er særlig viktig at læreren ikke gir opp. Det kan være vanskelig å få kontakt med slike elever. Det er viktig at læreren ikke tar elevens avvisning personlig, men heller viser at han eller hun ser eleven og ønsker å bli kjent. Ved å vise interesse for eleven, kan det være at eleven åpner seg mer for læreren etter hvert (Drugli, 2012).

Som nevnt tidligere, kan barn med ASF vise tegn på internaliserte vansker. Som beskrevet i kapittel 2, påpeker Frith at enkelte barn med ASF kan virke uinteressert i kontakt med andre. De kan trekke seg mer inn i seg selv og la være å ta sosiale initiativ. Dette er et resultat av at de sliter med å forstå sosiale situasjoner, heller enn manglende interesse. Her blir det særlig viktig at ikke læreren gir opp. Læreren bør ta jevnlig kontakt med eleven, selv om ikke eleven ser ut til å respondere noe særlig i begynnelsen. En fremgangsmåte kan være å forsøke å legge merke til hva eleven ser ut til å interessere seg for og selv vise interesse for det. Når det gjelder mer eksternaliserende vansker, er det særlig viktig å forstå bakgrunnen for denne atferden. Som tidligere påpekt, kan atferden være et resultat av brudd på rutiner som fører til at eleven kan miste oversikt og bli urolig. Utagering kan også muligens være et resultat av sosial usikkerhet som fører til angst. En form for ABA kan eventuelt brukes for å registrere når atferden forekommer. Dersom det er slik at angst fører til utagering, vil det være viktig å tilrettelegge hverdagen slik at den blir mest mulig oversiktlig for eleven og dermed hindre at eleven blir engstelig. Kaland (1996) påpeker at en må ta hensyn til at mange barn med ASF vil ha behov for en tydelig struktur på hverdagen. Dersom en skal forsøke å endre på rutiner for å forhindre for mye rigiditet, må dette skje svært gradvis. En tydelig struktur på hverdagen og tydelige beskjeder er et tiltak som er anbefalt for å forhindre problematferd blant elever generelt (Ogden, 2015). Slike typer tiltak kan tenkes å være ekstra viktige for elever med ASF.

Som det kommer frem av diskusjonen ovenfor, er et svært viktig element av det å håndtere problematferd hos barn med ASF, at læreren forstår hvorfor eleven oppfører seg på en bestemt måte. Dersom læreren har god forståelse for ASF og hvilke problemer det kan skape for eleven, vil det sannsynligvis være lettere for læreren å ikke ta seg nær av eventuell avvisning fra eleven, eller la seg irritere av forstyrrende og utagerende atferd. Det vil også bli lettere å komme i forkant av problemene og forebygge på en god måte. Effektiv og sensitiv håndtering av problematferd, vil mest sannsynlig føre til mindre konflikt mellom lærer og elev. Fra elevenes side, vil det å bli møtt på en sensitiv måte og føle at læreren forstår dem og ønsker å bli kjent med dem, sannsynligvis føre til at de føler seg trygge på læreren. Elever som er trygge på læreren vil sannsynligvis også høre på lærerens irettesettelser. Det ser altså ut til at ved å redusere problematisk atferd, vil relasjonen mellom lærer og elev bli mindre konfliktfull og mer positiv. Det kan imidlertid være vanskelig å hindre problematferd dersom relasjonen er dårlig. En må altså jobbe med relasjonen parallelt med å jobbe med å redusere problematferd. Det er altså svært viktig å kunne se bak atferden til eleven og vise forståelse for det som ligger bak; selve kjerneproblemer som ligger til grunn for ASF. Enkelte ting barn med ASF gjør og sier kan oppfattes som forstyrrende og irriterende. Det er viktig å ikke avfeie dette som problematferd, men heller søke å forstå at det kan ligge angst- eller tvangsproblematikk bak slik atferd (Kaland, 1996).

5.3 Styrking av sosiale ferdigheter

En annen faktor som ser ut til å ha sammenheng med lærer-elev relasjon blant elever med ASF, er elevens sosiale ferdigheter. Dette er ikke overraskende, ettersom relasjoner etableres i gjensidige sosiale interaksjoner mellom mennesker. Det kan være særlig utfordrende å jobbe med sosiale ferdigheter hos elever med ASF, ettersom manglende evne til gjensidig sosialt samspill er et kjerneproblem hos denne elevgruppen. Som nevnt tidligere, er det lett å oppfatte at eleven ikke er interessert i sosial kontakt. Enkelte elever er lette å få kontakt med fordi de tar mye initiativ og deler opplevelser med læreren. Med andre ord, kreves det lite av læreren fordi eleven gir mye av seg selv (Drugli, 2012). Som beskrevet i kapittel 2, har barn med ASF manglende evne til felles oppmerksomhet. De henvender seg ikke til voksne kun for å dele en opplevelse eller en aktivitet med dem. Dermed blir det lærerens ansvar å vise interesse for det

eleven opplever eller holder på med. Det blir svært viktig at læreren fortsetter å ta initiativ til kontakt, selv om eleven ikke ser ut til å respondere i begynnelsen. Læreren kan for eksempel kommentere det eleven holder på med og forsøke å stille spørsmål til eleven. Ved å registrere det eleven er interessert i, kan læreren tilby andre aktiviteter rundt samme tema. Dersom læreren klarer å få til mange gode samspill med eleven, ligger det mange sosiale læringsmuligheter for eleven i disse situasjonene.

Det som imidlertid er viktig for læreren å huske på, er at en ikke nødvendigvis kan forvente det samme av en elev med ASF som av andre elever. En rekke studier viser at barn med ASF sliter med evne til mentalisering. De forstår ikke intuitivt at andre mennesker har andre forestillinger enn dem selv. Derfor kan det være aktuelt at læreren forklarer dette eksplisitt på en måte som er forståelig for eleven. Ozonoff og McEvoy påpeker at det har vært lite pedagogisk praksis som er basert på å øve opp evnen til mentalisering (Ozonoff og McEvoy, 1994 ref. i Kaland, 1996). I studien til Scheeren, m.fl. fra kapittel 2, fant forfatterne at høyt-fungerende elever med ASF gjorde det bra på oppgaver som målte avanserte Theory-of-Mind-ferdigheter. Forfatterne diskuterer om det er slik at elevene bruker mer logiske strategier for å løse slike oppgaver, sammenliknet med elever med typisk utvikling som baserer seg mer på sosial intuisjon. Dersom læreren er bevisst på dette når han eller hun skal samhandle med eleven, kan det gi muligheter for sosial læring for eleven.

Å forstå hvordan elever med ASF resonnerer i sosiale situasjoner, kan være til hjelp også når en skal tilrettelegge for sosial samhandling med andre elever. Læreren bør være til stede og hjelpe eleven i slike situasjoner. Det kan være lurt å legge til rette for sosialt samspill i mindre grupper, slik at situasjonen er mer strukturert for eleven (Kaland, 1996). Dette kan gjøre det lettere for eleven å holde fokus og forholde seg til de andre elevene. Læreren kan veilede eleven underveis og oppklare misforståelser som kan oppstå. Barn med ASF kan ofte slite med å vente på tur og ta hensyn til andre i en samtale. De kan ha en tendens til å prate om ting som ikke er relevante i den aktuelle situasjonen og ikke bry seg om at andre kanskje ikke er interessert i temaet (Kaland, 1996). Dette reflekterer disse barnas vansker med å ta andres perspektiv. Det kan være lurt å begynne med strukturerte aktiviteter som for eksempel å spille et spill med klare regler. Da kan man gå igjennom reglene sammen på forhånd, og minne

eleven på det underveis. En slik situasjon vil gi muligheter for samtaler mellom elevene underveis, samtidig som en øver på ferdigheter som å vente på tur og ta hensyn til andre. Studien til Robertson, m.fl. fant en sammenheng mellom hvor godt eleven var inkludert i klassemiljøet og kvalitet på lærer-elev relasjon. Dersom læreren klarer å tilrettelegge for gode samspillsituasjoner der eleven føler seg inkludert, er det muligheter for at relasjonen kan bli bedre mellom læreren og eleven.

Theory-of-Mind er en anerkjent og mye referert teori når det gjelder forklaringer på sosiale vansker hos barn med ASF. I kapittel 2 ble det beskrevet at barn med ulike grader av ASF og med ulikt generelt evnenivå og språklige ferdigheter, slet med intuitiv forståelse av Theory-of-Mind-oppgaver. Det er imidlertid individuelle variasjoner i forståelsen av slike oppgaver. I likhet med Frith, påpeker andre forfattere at barn med ASF kan øke evnen til mentalisering med spesifikk trening (Ozonoff og Miller, 1995; Jordan, m.fl., 1995 ref. i Kaland, 1996). Kaland går igjennom noen tiltak som kan benyttes for å øke sosial innsikt og mentaliseringsevne. Eksempelvis kan en benytte vitser og ordleker, leke late-som-leker i form av rollespill og øve på å forestille seg abstrakte og fantasifulle scenarier (Kaland, 1996). Andre tiltak som kan tenkes å bidra til økt sosial innsikt og dermed legge til rette for gode interaksjoner mellom lærer og elev, er som nevnt bruk av sosiale historier. Sosiale historier kan hjelpe barn med ASF til å forstå andres atferd. Historiene kan tilpasses med tanke på vanskegrad. Sosiale historier kan inneholde både beskrivelser av hva noen gjør i sosiale situasjoner, hva en bør gjøre i sosiale situasjoner og andres oppfatning av en sosial situasjon. Historiene kan for eksempel lages av læreren basert på observasjoner av elevens sosiale atferd og reaksjoner (Kaland, 1996).

Slike tiltak kan tenkes å bidra til økt forståelse for andres perspektiv. I denne sammenhengen, er det relevant å nevne at flere av studiene som ble gjennomgått i forrige kapittel fant at grad av typiske autistiske trekk og grad av sosial respons, hadde relativt stor sammenheng med kvalitet på lærer-elev relasjonen. Dersom slike tiltak som Kaland nevner kan bidra til å øke sosial forståelse hos elever med ASF, er det en mulighet for at elevene kan bli tryggere på seg selv og dermed bli mer mottakelige for sosiale interaksjoner. Typiske autistiske trekk i form av tvangspreget atferd og sosiale misforståelser, kan også muligens begrenses ved å benytte

slike tiltak. Det er også da naturlig å tenke at relasjonen mellom lærer og elev vil bli bedre over tid. Det er imidlertid viktig at det tilrettelegges for at slike tiltak kan gjennomføres på en gjennomtenkt måte.

Å jobbe med sosiale ferdigheter både i små grupper og en-til-en kan være en gylden mulighet for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Det er således viktig at det er tilrettelagt for at slike samhandlinger lar seg gjennomføre. Det er også viktig at lærerne har kunnskap om ASF og innsikt i hva som er vanskelig for eleven. Som nevnt, kan en ikke forvente at en elev med ASF skal kunne forstå sosiale spilleregler uten støtte. Det kan ta lang tid og kreve mye innsats fra lærerens side å nå inn til eleven (Kaland, 1996). Dersom eleven begynner å prate om et tema, kan for eksempel læreren minne eleven på at han eller hun kan forklare litt om temaet for de andre, slik at de kan være med i samtalen. Eleven kan også trenge påminnelser om å ikke avbryte og å lytte til det andre forteller. Det er viktig å vise tålmodighet og forståelse underveis (Kaland, 1996). Det kan være til hjelp å ha en assistent til stede i klasserommet som kan bistå både læreren og eleven. Resultatene fra Robertson, m.fl. tydet på at lærerne hadde nytte av å ha en assistent til stede. Lærerne mente det hjalp dem med å danne gode relasjoner til eleven. En forutsetning for at dette skal være til hjelp, er at assistenten har den rette kunnskapen og erfaringen til å hjelpe læreren. Jeg vil nå diskutere en annen faktor som overraskende nok ikke så ut til å ha sammenheng med lærer-elev relasjonen.

5.4 Styrking av lærernes opplæring og trening i ASF

Som det kommer frem av diskusjonen ovenfor, er en viktig forutsetning for å kunne danne gode relasjoner til elever med ASF gjennom ulike tiltak, at læreren har nok kunnskap om hva som kjennetegner elever med ASF og hva de kan slite med. Dette er en forutsetning for å kunne jobbe effektivt med tiltak, både for å redusere problematferd og å styrke sosiale ferdigheter. Det er litt overraskende at studiene som undersøkte lærerens opplæring i ASF, ikke fant noen forskjell i relasjonen blant de lærerne som hadde fått opplæring og de som ikke hadde det. Forfatterne påpeker selv at kvaliteten på opplæringen er avgjørende. Også hva opplæringens fokus er, kan ha en betydning. Dersom opplæringen har en tendens til å

fokusere på kun observerbar atferd, vil dette mest sannsynlig ikke øke forståelsen for kjerneproblemene i ASF. Det blir altså viktig at opplæringen fokuserer på å forklare hvordan ASF kan manifestere seg i atferd. Som Caplan, m.fl. (2016) påpeker, kan det også være nyttig å understreke betydningen av en god relasjon. Studien til Brown og McIntosh (2012) fant at assistentene så ut til å vurdere relasjonen til elevene med ASF som bedre sammenliknet med lærerne. De rapporterte samtidig om mer problematferd blant elevene. Det kan tenkes at ved å øke forståelsen av atferd som kan være typisk for barn med ASF, vil en utvise større tålmodighet og forståelse og dermed unngå konflikter med eleven.

Tidsaspektet ved opplæringen kan også være et element som kan bidra til om den har god effekt eller ikke. Det er sannsynlig å anta at et enkelt kurs ikke vil være nok til å sørge for god forståelse. Det kan oppstå uforutsette situasjoner som læreren finner vanskelig å håndtere. Kontinuerlig veiledning av en som har den rette kunnskapen og erfaringen kan være nyttig. Det kan også være nyttig med møter angående utfordringer som læreren møter på underveis. Dette er særlig viktig med tanke på de store individuelle variasjonene innen autismespekteret. I de neste avsnittene vil jeg diskutere hvordan en kan tilrettelegge for elever med ASF i vanlige klasserom. I forbindelse med dette, vil jeg komme nærmere inn på hvem som kan fungere som veiledere for lærere i Norge som har elever med ASF i klasserommet.

5.5 Tilpasse utdanningstilbudet til elevens behov

Som nevnt i introduksjonen, er prinsippet om tilpasset opplæring et sentralt element i opplæringsloven. Alle elever har krav på å bli tilbudt en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Prinsippet om inkludering er også sentralt i norsk skole. Det vil naturlig nok medføre at mange lærere vil oppleve å ha ansvar for opplæringen til barn med ASF. I en klasse med mange elever med svært ulike behov, vil dette kunne by på utfordringer for læreren. Det er imidlertid også et viktig poeng i opplæringsloven, at elever som ikke får utbytte av den generelle opplæringen i klasserommet har krav på spesialundervisning. Mye av denne undervisningen kan la seg kombinere med at eleven er inkludert i vanlige klasser. Enkelte ganger kan det være nok med en assistent som er tilstede i klasserommet og hjelper

eleven med å holde fokus. Andre ganger kan det være nyttig å ha enkelttimer utenfor klasserommet enten i form av en-til-en undervisning eller undervisning i små grupper. Kaland påpeker at mye av hjelpen bør dreie seg om å bedre sosiale og kommunikative ferdigheter, fremfor å fokusere på andre fag. Dette begrunnes ut ifra at dette er problemer individer med ASF mest sannsynlig alltid vil slite med. Kaland påpeker også at det kan være et nyttig tiltak at to voksne samarbeider om ansvaret for en elev med ASF, særlig dersom den ene er spesialpedagog. Dette forutsetter at de samarbeider bra og utviser samme praksis (Kaland, 1996). Studien til Robertson, m.fl. (2003) understreker dette poenget.

Hvordan en organiserer klasserommet kan også bidra til å møte behov hos elever med ASF. Denne elevgruppen har ofte behov for mye ro og struktur for å trives og å fokusere på oppgaver. De kan lett la seg distrahere av ting som andre elever ikke ser ut til å forstyrres av. Det blir viktig at læreren er oppmerksom på dette og tar hensyn. Det kan for eksempel være aktuelt å ha et avskjermet område i klasserommet (Kaland, 1996). Det å ha en assistent eller spesialpedagog til stede, kan gjøre dette enklere. Kaland (1996) påpeker at det kan være vanskelig å ta hensyn til eleven med ASF og de andre elevene samtidig. I situasjoner der dette blir vanskelig, kan assistenten eller pedagogen ta med eleven ut av klasserommet, eventuelt sammen med noen få andre barn og gjøre en aktivitet. Dersom relasjonen mellom læreren og eleven skal bli bedre, er det imidlertid viktig at læreren sørger for å ha hyppig kontakt med eleven. Det kan være aktuelt at assistenten kan avlaste læreren med tanke på de andre elevene i klassen, slik at læreren får mulighet til å være sammen med eleven med ASF. Det er altså viktig at assistenten ikke fungerer som en erstatning for læreren, men heller som en samarbeidspartner. Det vil ha liten hensikt å ha en assistent til stede for å bedre relasjonen mellom lærer og elev, dersom læreren ikke samhandler med eleven til daglig.

Vi har flere tjenester i Norge som kan benyttes i forbindelse med veiledning med tanke på barn med spesielle behov. Den mest aktuelle tjenesten med hensyn til utdanningstilbud er *pedagogisk-psykologisk tjeneste* (PPT). PPTs oppgaver går blant annet ut på å tildele spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning til de barna som trenger det, basert på en utredning av barnets behov (Nilsen, 2008). PPT skal vurdere om barnet kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i klasserommet. Dersom barnet trenger særskilt hjelp,

skriver PPT en sakkyndig vurdering med tildeling av antall timer spesialundervisning, anbefalinger om hvilke kvalifikasjoner den som skal utøve hjelpen bør ha, samt forslag til tiltak og mål for hjelpen. Enkelte ganger konkluderer PP-rådgiveren med at eleven kan følge den vanlige undervisningen, men at han eller hun har behov for en assistent i klasserommet. Det er også mulig å kontakte PPT for generell veiledning i klasseledelse, eller be om veiledning med tanke på en spesifikk elev (Nilsen, 2008). En PP-rådgiver kan da komme og observere samspill med eleven med påfølgende veiledning. PP-tjenesten kan altså bidra med veiledning angående hvordan eleven kan få best mulig utbytte av utdanningstilbudet. Det kan være positivt at det kommer en nøytral observatør inn i klassen, som eventuelt kan legge merke til ting som lett kan bli oversett av læreren. PPT kan være inne og veilede gjentatte ganger etter lærerens ønske. I tillegg til å vurdere hvordan eleven fungerer i klassemiljøet, har PP-rådgiveren mulighet til å fokusere spesifikt på samspillet mellom læreren og eleven og veilede læreren på det. I forbindelse med utredning av enkeltbarn, kan PP-rådgiveren også komme med forslag til tiltak for å bedre relasjonskvalitet i den sakkyndige vurderingen.

Det er viktig å understreke at PP-tjenesten ikke kan stille diagnoser på barn. En autismespekter diagnose må stilles av en spesialisthelsetjeneste med særskilt kompetanse på området. Her er *barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk* (BUP) og barnehabiliteringstjenester aktuelle (Nilsen, 2008). Selv om PP-tjenesten ikke stiller diagnoser, er det likevel de som har tettest kontakt med skole- og utdanningssystemet. Erfarne PP-rådgivere kan fungere som dyktige observatører og har mye trening i å se individuelle behov. Derfor kan de være til stor hjelp når det gjelder å tilrettelegge for det individuelle barnet, uavhengig av diagnose. Ettersom PP-rådgiveren kan veilede kontinuerlig, gir det også en mulighet for å endre tiltak som ikke ser ut til å fungere for det aktuelle barnet. Dette er særlig viktig med tanke på relasjoner. En må muligens bruke litt andre strategier for å nå inn til et barn med ASF, enn barn med typisk utvikling. Det kan også enkelte ganger ta lenger tid og kreve stor tålmodighet fra lærerens side. Da kan det være til stor hjelp å få kontinuerlig veiledning.

5.6 Viktigheten av individuell tilpasning av tiltak og bruk av pedagogisk skjønn

For at selv evidensbaserte tiltak skal kunne ha noen effekt, er det helt sentralt at de tilpasses individets behov. ASF er en bred betegnelse med noen underliggende fellestrekk.

Forstyrrelsen kan manifestere seg totalt forskjellig fra en elev til en annen. Dette er noe av utfordringen med å finne gode tiltak. Det kan også være en årsak til at mange tiltak ikke ser ut til å fungere som de er tenkt. Dersom en tenker at tiltak som er utviklet for barn med ASF skal fungere på alle slike barn, med den begrunnelsen at det er forskningsbaserte tiltak, kan en lett glemme å se det individuelle barnet. Det kan tenkes at det kan oppstå problemer dersom en blir for hengt opp i diagnosen barnet har, og glemmer å se de store forskjellene mellom enkeltindivider. Som nevnt innledningsvis, har betegnelsen ASF oppstått først i de senere årene. Diagnoser som før var adskilt som barneautisme/infantil autisme, atypisk autisme og asperger syndrom er nå sammenfattet innen et spekter. Dette understreker usikkerheten rundt klassifisering av atferd og symptomer. Individer med ASF er like forskjellige fra hverandre som barn med typisk utvikling er. I tillegg til de variasjonene som er beskrevet innad i spekteret, er det forskjeller i temperament og personlighet på samme måte som i den generelle befolkningen. Dette kan være viktig å huske på når en skal iverksette tiltak for å bedre relasjonen til det enkelte barnet.

Dette betyr ikke at en ikke skal forholde seg til tiltak som har god støtte i forskning. Det som imidlertid er tilfellet, er at tiltakene som ofte blir anvendt i stor grad har fokusert på å redusere problematferd, få eleven til å utføre konkrete oppgaver, øve på sosiale ferdigheter og styrke språk- og kommunikasjon. Det er begrenset med tiltak som er utarbeidet for å bedre relasjoner for barn med ASF. Greenspan og Wieder (1999) går inn for at tiltak og intervensjoner som utarbeides for barn med ASF, ikke bør begrenses til forskning på trekk som er typiske kun for denne gruppen. Dette begrunnes med at det er såpass store individuelle variasjoner og at det er og har vært mye usikkerhet rundt diagnosen. Forskning på ASF kan suppleres med forskning på andre grupper og intervensjoner og tiltak bør tilpasses barnets funksjonsnivå og der barnet befinner seg utviklingsmessig, uavhengig av diagnosen.

En modell som er utviklet for å kartlegge barnets funksjons- og utviklingsnivå og etablere intervensjoner forankret i et utviklingsperspektiv, er *the developmental, individual-difference, relationship-based model* (DIR; Greenspan, 1992a; Greenspan og Wieder, 1998 ref. i Greenspan og Wieder, 1999). Modellen inkorporerer flere elementer ved barnets fungering; barnets emosjonelle fungering, individuelle forskjeller i reaksjoner på og prosessering av stimuli og barnets interaksjonsmønster med omsorgsgiveren. Modellen kan brukes til å registrere hvordan barnet håndterer følelsesmessige reaksjoner og hvordan barnet bruker omgivelsene til å håndtere og regulere følelser. Også hvordan barnet ser ut til å reagere på blikk-kontakt og berøring og hvordan de nærmer seg andre, kan registreres. Barnets interaksjonsmønster kartlegges for å se om barnet tilpasser seg omgivelsene og interagerer på en hensiktsmessig måte for å regulere egne behov. Forfatterne påpeker at intervensjoner som iverksettes uten å kartlegge barnets individuelle måte å fungere i omgivelsene på, ofte vil ha liten effekt. Dersom en lykkes i å se barnet der det er i utviklingen, er det gode muligheter for å kunne tilpasse måten den voksne initierer kontakt med barnet. På den måten er det også lettere for den voksne å tilpasse responser og reaksjoner på en måte som samstemmer med barnets funksjonsnivå (Greenspan og Wieder, 1999).

Dette er altså et tiltak som fremmer betydningen av individuell tilpasning. Selv om dette er et program utviklet for barn og foreldre og er tid- og ressurskrevende, er det likevel mulig å implementere elementer fra det til klasserommet med tanke på interaksjoner mellom lærer og elev. Som nevnt i kapittel 3, har foreldre-barn relasjon og lærer-elev relasjon visse likhetstrekk. Tankegangen bak denne modellen kan gi lærere muligheter til å benytte seg av sin egen pedagogiske kunnskap og erfaring. Det samme kan også sies å gjelde ved bruk av sosiale historier som tiltak. Dette gir læreren mulighet til å være kreativ og tilpasse historiene til elevens forutsetninger. Med tanke på tiltak for å bedre relasjoner mellom lærere og elever generelt, er det mest sannsynlig mange av de samme grunnleggende elementene som vil ha effekt også for barn med ASF. Læreren må ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev og vise respekt og anerkjennelse for barnets individualitet. Dette gjelder når en skal samhandle med alle barn, uavhengig om de har en typisk eller atypisk utvikling. Det å ha kunnskap om sosiale utfordringer hos barn med ASF og bruke elementer fra teorier og forskning om hvordan barn med ASF resonnerer, kan være til stor hjelp for læreren til å prøve ut tiltak for å

bedre relasjonskvalitet. Deretter må tiltakene kontinuerlig vurderes og tilpasses den enkelte eleven.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgavens problemstilling var å diskutere hva autismspekterforstyrrelser innebærer, og hvilke tiltak lærere kan benytte seg av for å få en bedre relasjon til høyt-fungerende elever med ASF. Inkludering av elever med ulike behov i vanlige skoler og klasser står sterkt i norsk skole. ASF er en diagnose som ser ut til å ha økt i forekomst de senere årene. Det er større bevissthet og kunnskap om diagnosen nå enn tidligere. Med tanke på dette, er det relativt stor sannsynlighet for at lærere i vanlige skoler vil oppleve å få en elev med ASF i klassen sin. Det er utviklet en del intervensjoner og tiltak for denne elevgruppen, blant annet når det gjelder trening i ulike ferdigheter. Det er imidlertid forsket lite på betydningen av lærer-elev relasjoner for barn med ASF.

Autisme-spekter forstyrrelser er en samlebetegnelse på diagnoser som tidligere var adskilt fra hverandre; barneautisme, atypisk autisme og asperger syndrom. Diagnoser som før var ansett som kvalitativt forskjellige fra hverandre er nå sett på som å ha samme underliggende basis i diagnosemanualen DSM-V. Spekteret går fra alvorlig- og moderat til mild grad av autistiske symptomer. Det er oppgitt eksempler på hvordan ulik alvorlighetsgrad kan manifestere seg i atferd. Diagnosen ASF innebærer to hoved- eller kjernevansker; manglende evne til gjensidig sosial interaksjon og repeterende stereotypisk atferd eller interesser. Disse vanskene vil imidlertid kunne uttrykke seg svært forskjellig i atferd, ut ifra om en har mild, moderat eller alvorlig grad av ASF. Individuer med ulike grader av ASF vil dermed også trenge ulik grad av hjelp og støtte. Det er altså store variasjoner innen spekteret når det gjelder alvorlighetsgrad. Det er også store individuelle forskjeller blant individer som får diagnosen, med tanke på personlighet, temperament og andre individuelle egenskaper, på samme måte som det er i befolkningen generelt.

ASF er dermed en komplisert diagnose som det naturlig nok har vært mye diskusjoner rundt. Blant annet er det flere teorier som søker å forklare hvorfor barn med ASF sliter med gjensidig sosial interaksjon og ikke ser ut til å forstå sosiale situasjoner på samme måte som de fleste andre. Mangel på sosiale drifter og motivasjon, mangel på speilsystemer i hjernen

som fører til svekket evne til sosial imitasjon og manglende evne til tankelesning eller mentalisering er eksempler på teorier som har søkt å forklare de sosiale vanskene hos barn med ASF. Teoriene har både styrker og svakheter og det er lite sannsynlig at en bestemt teori egner seg til å forklare diagnosen i all sin kompleksitet.

Teorien om tankelesning (Theory-of-Mind) er imidlertid en teori som er mye brukt og testet i forbindelse med barn med ASF. Elementer av den kan sies å ha relativt god støtte i forskning. Evne til tankelesning eller Theory-of-Mind er forståelsen av at en selv og andre har tanker, følelser og intensjoner som ligger bak og ofte styrer ens atferd. Baron-Cohen tenker seg at barn med typisk utvikling utvikler flere mekanismer i løpet av barndommen som hjelper dem å navigere i den sosiale verden uten særlig innsats. De siste to mekanismene som utvikles er de viktigste med tanke på sosial forståelse. Disse kalles shared-attention mechanism (SAM) og theory-of-mind mechanism (ToMM). I følge teorien er det disse to mekanismene som ikke fungerer som de skal hos barn med ASF. Barn med ASF viser svekket evne til felles oppmerksomhet, ved at de ikke deler objekter og opplevelser med andre kun for sin egen skyld. Dette er en indikasjon på at SAM er svekket. Svekket ToMM er testet ved hjelp av ulike undersøkelser som tester evne til forståelse for at andre har mentale representasjoner av hendelser som er annerledes enn det barna selv har. Barn med ASF sliter med å forstå slike typer oppgaver.

Det at barn med ASF sliter med oppgaver som måler evne til tankelesning er observert blant barn med ulikt generelt evnenivå og ulik grad av språklige ferdigheter. Det er imidlertid individuelle forskjeller i prestasjoner på slike oppgaver. Enkelte barn med ASF mestrer slike oppgaver. Det har likevel vist seg at barn med ASF som mestrer oppgavene har langt høyere mental alder enn barn med typisk utvikling som mestrer de samme oppgavene. Barn med typisk utvikling ser ut til å mestre theory-of-mind-oppgaver allerede fra to-tre års alderen. Barn med ASF kan klare slike oppgaver med hjelp og forklaringer, men ser ikke ut til å ha en intuitiv forståelse på samme måte som barn med typisk utvikling.

Det er enkelte funn som tyder på at relativt høyt-fungerende barn og unge med ASF kan mestre relativt avanserte theory-of-mind-oppgaver. En studie fant at barn og unge som har en mildere grad av ASF og som har gode kognitive evner og sterke verbale ferdigheter kan løse slike oppgaver like bra som barn med typisk utvikling. Det ser imidlertid ut til at de bruker logiske resonneringsevner heller enn intuitiv sosial forståelse. Selv om høyt-fungerende barn med ASF kan løse slike oppgaver i en strukturert setting med tydelig formulerte spørsmål, vil de likevel kunne slite med å forstå den kompleksiteten som kjennetegner sosiale situasjoner i hverdagen.

Det er mye forskning som tyder på at gode lærer-elev relasjoner er av betydning for elevers tilpasning til skolen. Dette gjelder både utvikling av akademiske ferdigheter, sosiale ferdigheter og atferdsmessig fungering. Betydningen av relasjonskvalitet forklares blant annet med bakgrunn i tilknytningsteori. En trygg tilknytning til en omsorgsgiver sørger for at barnet kan utforske omgivelsene fritt, med vissheten om at omsorgsgiveren er der dersom barnet trenger beskyttelse eller veiledning. Tilknytningsteori baserer seg på relasjoner mellom spedbarn og foreldre, men elementer fra teorien kan ha implikasjoner for relasjoner mellom lærere og elever. Lærer-elev relasjonen og foreldre-barn relasjonen er begge asymmetriske. Elever som har en trygg relasjon til læreren sin vil, i henhold til teorien, være bedre rustet til å delta i læringsaktiviteter og fokusere på faglig arbeid.

Pianta (1994) har utviklet et måleinstrument med forankring i tilknytningsteori til å vurdere relasjonskvalitet mellom lærer og elev; Student-teacher relationship scale (STRS). Instrumentet inneholder kategoriene konflikt, nærhet og avhengighet. Instrumentet brukes av samtlige studier av relasjonskvalitet og baserer seg på lærervurderinger av kvalitet. Flere studier tyder på sammenhenger mellom kvalitet på lærer-elev relasjoner og elevers akademiske ferdigheter, sosiale ferdigheter, relasjoner til jevnaldrende og emosjonell og atferdsmessig fungering. Det er snakk om komplekse sammenhenger, der lærer-elev relasjon ser ut til å både påvirke og bli påvirket av slike faktorer. Særlig med tanke på elever i risiko for akademiske vansker og problematferd, ser det ut til at en positiv lærer-elev relasjon er viktig. Teoretiske antagelser støtter også dette. Dette er spesielt viktig med tanke på elever med ASF. Elever med ASF er i større risiko for å utvikle vansker, og derfor er det naturlig å

anta at de vil profitere ekstra på en god relasjon med læreren sin med mye nærhet og lite konflikt.

Det ser ut til at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er lavere blant elever med ASF, sammenliknet med andre elevgrupper. Studier tyder på mindre nærhet og mer konflikt. En studie fant lavere kvalitet på lærer-elev relasjon blant elever med ASF, sammenliknet med en gruppe barn med typisk utvikling og en gruppe barn med psykisk utviklingshemning. Andre studier har funnet lavere relasjonskvalitet blant barn med ASF når de har sammenliknet dem med en normgruppe. En studie fant imidlertid generelt god kvalitet på lærer-elev relasjoner blant barn med ASF som var inkludert i vanlige klasser, men her ble ikke utvalget sammenliknet med en normgruppe. Studiene har identifisert grad av problematferd som den faktoren som ser ut til å ha størst sammenheng med relasjonskvalitet for barn med ASF. Dette stemmer overens med forskning på relasjonskvalitet når det gjelder barn med typisk utvikling.

Ettersom barn med ASF er i større risiko for å utvikle problematferd, kan dette muligens være en av grunnene til at en registrerer lavere kvalitet hos denne gruppen. Studiene har brukt måleinstrumentet STRS. Dette er basert på lærervurderinger av kvalitet. Instrumentet er utviklet for å måle kvalitet på lærer-elev relasjoner blant barn med typisk utvikling. Selv om STRS kan være egnet til å bruke for å måle relasjonskvalitet også blant barn med ASF, kan det være en mulighet for at lærer-elev relasjoner blant barn med ASF kan utarte seg noe ulikt sammenliknet med andre grupper. Blant annet på grunn av dette, kunne det vært gunstig å supplere med andre måleinstrumenter, for eksempel observasjon.

Det er ikke kun grad av problematferd som ser ut til å ha sammenheng med relasjonskvalitet. Studier har funnet at sosiale ferdigheter, alvorlighetsgrad av autistiske trekk, lærers erfaring og utdanningsnivå og grad av sosial inkludering i klasserommet ser ut til å ha sammenheng med lærer-elev relasjon. Studiene fant ingen sammenhenger når det gjaldt lærernes opplæring og trening i ASF. Dette kan skyldes kvaliteten på opplæringen, tidsaspektet og hva som er fokuset rundt opplæringen. Det er likevel naturlig å anta at grundig opplæring og vedvarende veiledning som har fokus på å etablere gode relasjoner vil ha en effekt. Studiene fant heller

ikke noen sammenheng mellom å ha assistenter til stede i klasserommet og kvalitet på lærer-elev relasjonen. De lærerne som samarbeidet med assistenter, rapporterte imidlertid om at de følte at det hjalp dem med å få en god relasjon til eleven med ASF. De rapporterte også at de samarbeidet godt med assistentene.

Flere tiltak er utarbeidet for barn med ASF. Dette er tiltak som har fokusert på reduksjon av problematferd, å få elevene til å utføre faglige oppgaver, å styrke språk og kommunikasjon og å bedre sosiale ferdigheter. Ettersom samtlige studier har funnet at problematferd har sammenheng med lærer-elev relasjoner, kan tiltak for å redusere problematferd være med på å bedre relasjonskvalitet. Det er imidlertid viktig å forstå bakgrunnen for atferden for å kunne jobbe effektivt med å redusere problematferd. Det kan også godt være at ved å jobbe med tiltak for å bedre relasjonen mellom lærer og elev, vil også dette kunne føre til nedgang i problematferd. Man bør altså ikke jobbe isolert med å redusere problematferd, uten å ha fokus på positive relasjoner.

Ettersom sosiale ferdigheter og grad av autistiske trekk ser ut til å ha sammenheng med lærer-elev relasjon, kan tiltak for å bedre sosiale ferdigheter også brukes for å bedre relasjonskvalitet. Her er det viktig å forstå hvordan barn med ASF resonnerer i sosiale situasjoner og bruke denne innsikten når en skal jobbe med sosiale ferdigheter. Barn med ASF sliter med å forstå at mentale prosesser ofte styrer deres egen og andres atferd. En må akseptere denne begrensningen og vise forståelse og tålmodighet angående dette. Elever med ASF trenger hjelp til å lære seg ting som andre tar intuitivt. Dette kan gjøres ved bruk av blant annet sosiale historier. Disse historiene kan tilpasses individets sosiale forståelse, ved å ta utgangspunkt i settinger eleven sliter med å forstå eller som er kjente for eleven. Historiene kan inneholde eksplisitte beskrivelser av hvordan andre tenker og handler. Dersom læreren viser tålmodighet med eleven og klarer å legge til rette for gode sosiale samspillsituasjoner, både en-til-en og i små grupper, kan dette tenkes å bidra til bedre relasjoner mellom lærer og elev.

En forutsetning for å kunne danne gode relasjoner til elever med ASF, er at læreren har grundig kunnskap om ASF. Gode opplæringsprogrammer som fokuserer på kjerneproblemene hos barn med ASF og på å danne gode relasjoner kan være effektivt. Det kan være behov for kontinuerlig veiledning ettersom det kan oppstå uforutsette situasjoner som læreren synes er vanskelig å håndtere. PP-tjenesten kan bidra med støtte og veiledning angående elever med ASF. De kan tildele hjelp, både i form av spesialundervisning og eventuelt en assistent som hjelper eleven i klasserommet. Selv om PPT ikke stiller diagnoser, kan de likevel bidra med individuell tilpasning og tilrettelegging. Erfarne PP-rådgivere har mye kunnskap angående å se elevers individuelle behov og kan veilede læreren ut ifra dette.

Ettersom det er så store individuelle forskjeller mellom barn med ASF, er det svært viktig med tiltak som er tilpasset individet, uavhengig av diagnosen. Et intervensjonsprogram som er utviklet for barn med ASF og foreldre (DIR), understreker betydningen av å se barnets utviklings- og funksjonsnivå. Slik kan voksne tilpasse seg barnet og dermed ha verdifulle interaksjoner med barnet. Programmet går ut på å kartlegge barnets behov ut ifra et utviklingsperspektiv. Forfatterne bak intervensjonen understreker at kunnskap om ASF fortsatt er begrenset og at den bør suppleres med kunnskap om andre grupper barn. Denne intervensjonen har særlig fokus på relasjoner mellom barnet og omsorgsgiveren. Dette er et tid- og ressurskrevende program og er utviklet med tanke på små barn og foreldre. Elementer fra det kan likevel ha implikasjoner for å danne gode lærer-elev relasjoner for barn med ASF.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å understreke kompleksiteten innen autisme-spekter forstyrrelser og fremheve betydningen av gode lærer-elev relasjoner for barn med ASF. Jeg har vist til teori og forskning som understreker betydningen av relasjonskvalitet for elever generelt og elever i risikogrupper spesielt. Ettersom elever med ASF, på grunn av sine sosiale og atferdsmessige problemer, er i risiko for å møte på større vanskeligheter når de skal tilpasse seg skolen, har jeg forsøkt å understreke viktigheten av en god lærer-elev relasjon for denne elevgruppen. Jeg har vist til diskusjoner rundt sosiale vanskeligheter for barn med ASF og forsøkt å få frem de store variasjonene innen spekteret. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å argumentere for tiltak som er tilpasset individuelle behov. Generell kunnskap om ASF er bare begynnelsen. Det er viktig å vise forsiktighet med å generalisere. Ved å tilskrive

alle egenskaper ved barnet til selve diagnosen, står man i risiko for ikke å se individet. I tillegg til at spekteret inneholder store individuelle variasjoner, er elever med ASF er like forskjellige som alle andre elever er. Dette er det viktig å ha i bakhodet, og supplere med den kunnskapen en har om ASF, når en skal bli kjent med eleven og danne en god relasjon.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th edition). American Psychiatric Publishing. hentet fra <http://dsm.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm01#x98808.2728600>
- Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F.D. og Laugeson, E.A. (2013): Autism spectrum disorders and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 8, 324-333. hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowler, D. (2007): *Autism Spectrum Disorders- Psychological Theory and Research*. John Wiley & Sons Ltd.
- Brown, J.A. og McIntosh, K. (2012): Training, Inclusion, and Behavior: Effect on Student-Teacher and Student-SEA Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality Education International*. 22(2), 77-88. hentet fra <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss2/11>
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. og Blacher, J. (2016): Student-Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46, 3653-3666. doi: 10.1007/s10803-016-2915-1
- Drugli, M.B. (2012): *Relasjonen lærer og Elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eisenhower, A.S., Blacher, J. og Hurst Bush, H. (2014): Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children

- with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 9, 163-173. hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.007>
- Eisenhower, A.S, Hurst Bush, H. og Blacher, J. (2015): Student-Teacher Relationships and Early School Adaption of Children with ASD: A Conceptual Framework. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 256-296. doi: 10.1080/15377903.2015.1056924
- Frith, U. (2010): *Autisme og Aspergers Syndrom. En introduktion*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Gelso, C.J., Williams, E.N. og Fretz, B.R. (2014): *Counseling Psychology*. Whashington D.C.: American Psychological Association.
- Greenspan, S.I. og Wieder, S. (1999): A Functional Developmental Approach to Autism Spectrum Disorders. *Journal of the Association for persons with severe handicaps*. 24(3), 147-161. hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2511/rpsd.24.3.147#>
- Hafen, C.A., Ruzek, E.A., Gregory, A., Allen, J.P. og Mikami, A.Y. (2015): Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*. 39(5), 426-431. doi: 10.1177/0165025415579455
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. og Hamagami, A. (2013): Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*. 113(4), 461-487. doi: 10.1086/669616
- Hughes, J.N. (2011): Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*. 112(1), 38-60. doi: 10.1086/660686
- Hulme, C. og Snowling, M.J. (2009): *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. John Wiley & Sons Ltd.
- Kaland, N. (1996): *Autisme og Aspergers syndrom- «Theory of mind», Kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. og Poskiparta, E. (2015): Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students` Academic Skill Development. *Development Psychology*. 51(4), 434-446. hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/a0038911>
- Kleven, T.A. (2002): Ikke-eksperimentelle design. I Lund, T., (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kosir, K. og Tement, S. (2013): Teacher-student relationship and academic achievement: a crossed-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*. 29, 409-428. doi: 10.1007/s10212-013-0205-2
- Kunnskapsdepartementet (2015): *Generell del av læreplanen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Kunnskapsdepartementet (2015): *Tilpasset opplæring -inkludering og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Le Couteur, A. og Szatmari, P. (2015): Autism spectrum disorders. I Thapar, A., Pine, D.S., Leckman, J.F., Scott, S., Snowling, M.J. og Taylor, E. (red): *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons Ltd.
- Lund, T. (2002): Ekte eksperimentelle design. I Lund, T., (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mashburn, A.J. og Pianta, R.C. (2006): Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*. 17(1), 151-176. doi: 10.1207/s15566935eed1701 7
- Nilsen, V. (2008): Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I Haugen, R. (red): *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- NOU 2016: 14 (2016): *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.*
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015): *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. Lov 27. november 1998 om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Pianta, R.C. (1994): Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology.* 32(1), 15-31. hentet fra
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R.C. og Stuhlman, M.W. (2004): Teacher-Child Relationship and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review.* 33(3), 444-458. hentet fra
<https://search.proquest.com/docview/219653812?accountid=14699>
- Poulou, M. (2014): The effects on students' emotional and behavioural difficulties og teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal.* 40(6), 986-1004. doi: 10.1002/berj.3131
- Robertson, K., Chamberlain, B. og Kasari, C. (2003): General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 33(2), 123-130. doi: 10.1023/A:1022979108096
- Ryan, J.B., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M. og Sprinkle, C. (2014): Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children.* 47(2), 94-102. doi: 10.1177/0040059914553207
- Scheeren, A.M., de Rosnay, M., Koot, H.M og Begeer, S. (2012): Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of child Psychology and Psychiatry.* 54(6), 628-635. doi: 10.1111/jcpp.12007

Tsai, S-F og Cheney, D. (2012): The Impact of the Adult-Child Relationship on School Adjustment for Children at Risk of Serious Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 20(2), 105-114. doi: 10.1177/1063426611418974

World Health Organisation (2010): *International Classification of Diseases*. (10th edition).
hentet fra

<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80-F89>

Øzerk, M., og Øzerk K. (2013): *Autisme og pedagogikk- teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Cappelen Damm Akademisk.