



**UiO • Universitetet i Oslo**

## «Jeg ser deg for den du er»

*En kvalitativ studie om det pedagogiske personalets relasjon til elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i skolen*

Alicja Elizabeth Sokolowski

Masteroppgave i spesialpedagogikk – fordypning utviklingshemming.  
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningvitenskapelige fakultet,  
Universitetet i Oslo

Vår 2021

## Sammendrag

**Problemstilling:** «Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF)?»

**Bakgrunn og formål:** Relasjon er et svært viktig tema i samfunnet vårt. Enda mer sentralt blir det når vi setter det innenfor skolens rammer, og spesielt med tanke på elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF). Dette er elever som sliter med vansker innenfor sosialt samspill, kommunikasjon og språk, og vil ha utfordringer med å skape relasjoner i skolen. Med tanke på dette ønsker jeg med denne oppgaven å sette lys på relasjon til elever med ASF, og hva det pedagogiske personalet forteller om etablering av denne. Hvilke temaer fremheves av de ansatte som viktige i etablering, samt hva de ser på som utfordrende og givende i møte med disse elevene? Dette kommer frem gjennom kunnskap, erfaringer og ferdigheter til det pedagogiske personalet i skolen, samt refleksjon over egen praksis. Jeg håper at denne oppgaven vil gi voksne og ansatte i skolen et bedre perspektiv på hvor viktig relasjon er, og hvordan etablering av denne kan opprettes med alle, uansett hvilke forutsetninger man har.

**Metode:** Undersøkelsen ble besvart ved bruk av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju, med utgangspunkt i en intervjuguide. Utvalget består av to spesialpedagoger, en lærer og en miljøterapeut, som arbeider på spesialskoler. Alle fire informanter arbeider direkte eller har lang erfaring i arbeid med elever som har ASF. Intervjuene ble gjennomført digitalt med video.

**Resultater:** Informantene hadde mange likheter i hvordan deres arbeid om etablering av relasjoner utføres i praksis. Samtidig forekommer det ulikheter ettersom oppgaven utforsker tanker, meninger, erfaringer og arbeidsmetoder til fire ulike individer. Det er god kunnskap om elevene, og hvordan best mulig tilpasse etablering til vanskene som kan forekomme med ASF. Resultatene viser at etablering av relasjon til elever med ASF er utfordrende, og det trengs god sammensatt kompetanse. Tillit, anerkjennelse og trygghet vil også spille en stor rolle i etablering.

**Konklusjon:** Selv om etablering av relasjon kan være utfordrende til tider, er dette en prosess som krever mye av begge parter. Det vil trenge forståelse, akseptering, tillit og kompetanse. Som tittelen for denne oppgaven «*jeg ser deg for den du er*», vil etablering av relasjon handle om å kunne møte og se elevene som egne individer, framfor å fokusere på diagnosen ASF.

## Forord

Det er flere som fortjener en takk for å ha deltatt og bidratt i gjennomføringen av denne masteroppgaven. Det har vært en krevende prosess med å skrive oppgaven i Korona tider og med jobb ved siden av. Uten noen personlig møter med andre studenter følte det veldig isolerende å skrive oppgaven, og det var til tider stor frustrasjon. Med støtte og oppmuntrende ord fra familie og venner har jeg klart å fullføre den største akademiske teksten jeg noen gang kommer til å skrive. Samtidig er jeg stolt over å ha klart å gjennomføre denne mastergraden.

Jeg vil starte med å takke veilederen min Eva Mari Andersen, som har vært sammen med meg gjennom hele prosessen. Tusen takk for tilgjengelighet, ditt engasjement, tilbakemeldinger og gode ord. Uten deg hadde det ikke gått. Jeg vil også takke informantene mine som gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven. Takk for at dere stilte i deres travle hverdag og delte deres erfaringer.

Videre vil jeg rette en spesiell og velfortjent takk til min gode venninne Vanja Revold Olberg, som satte av tid til å lese oppgaven min. Tusen takk for dine tilbakemeldinger og korrekturlesing. Aller mest vil jeg takke deg for de morsomme og latterfulle kveldene, som fikk tankene bort fra oppgaven.

Til sist vil jeg takke min nærmeste familie som kunne se frustrasjonen min og utfordringene med oppgaven, men oppfordret meg med gode samtaler og fikk meg til å le. Takk til søster Natalia for støtte og noen jeg kunne prate med når ting var vanskelig. Aller mest vil jeg takke mamma som har vært til stede under hele prosessen, og lest oppgaven. Tusen takk for at dere støttet meg i utfordrende tider når motivasjon manglet.

Bærum, Juni 2021

Alicja Elizabeth Sokolowski

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Valg av tema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>3</b>
<b>1.4 Avgrensing</b> .....	<b>4</b>
<b>1.5 Sentrale begreper</b> .....	<b>5</b>
<b>1.6 Oppgavens disposisjon</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Autismespekterforstyrrelse (ASF)</b> .....	<b>7</b>
2.1.1 Tre kjernevansker .....	8
Språk og kommunikasjon .....	9
Sosialt samspill .....	10
Stereotypisk og repetitiv atferd og interesser .....	11
2.1.2 Kognitive vansker .....	11
<b>2.2 Relasjon</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Begrepet relasjon i skolens styringsdokumenter .....	13
2.2.2 Ulike forhold i relasjon .....	14
2.2.3 Negative eller svekkede relasjoner .....	15
2.2.4 Kvalitet på relasjon .....	16
2.2.5 Relasjonens betydning i skolen .....	16
2.2.6 Pedagogiske personalets rolle i relasjon .....	17
2.2.7 Anerkjennelse .....	18
<b>2.3 Relasjonskompetanse i lys av radarhjulet</b> .....	<b>18</b>
2.3.1 Menneskeinteresse .....	19
2.3.2 Tillit .....	20
2.3.3 Emosjonell modenhet .....	21
<b>3. Metode</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk forankring</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Kvalitativ forskningsmetode</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	25
<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	<b>26</b>
3.3.1 Intervjuguide .....	26

3.3.2	Utvalg og rekruttering av informanter .....	26
3.3.3	Presentasjon av informanter .....	27
3.3.4	Gjennomføring av intervju .....	28
<b>3.4</b>	<b>Databehandling .....</b>	<b>29</b>
3.4.1	Transkribering .....	29
3.4.2	Analyse .....	29
<b>3.5</b>	<b>Kvalitet på studiet .....</b>	<b>30</b>
3.5.1	Reliabilitet .....	30
3.5.2	Validitet .....	31
<b>3.6</b>	<b>Forskningsetiske hensyn .....</b>	<b>33</b>
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av resultater og drøfting .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Innledende informasjon .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>Relasjon og relasjonskompetanse .....</b>	<b>35</b>
4.2.1	Relasjonens betydning i skolen .....	37
<i>Drøfting</i>	.....	38
<b>4.3</b>	<b>Tillit og anerkjennelse .....</b>	<b>40</b>
<i>Drøfting</i>	.....	41
<b>4.4</b>	<b>Etablering av relasjon .....</b>	<b>43</b>
<i>Drøfting</i>	.....	45
<b>4.5</b>	<b>Utfordringer i relasjonsarbeidet .....</b>	<b>48</b>
4.5.1	Grenser: Positivt eller negativt for relasjonsarbeidet? .....	49
<i>Drøfting</i>	.....	50
<b>5.</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>54</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>57</b>
	<b>Vedlegg 1. Informasjonsskriv .....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 2. Samtykkeerklæring .....</b>	<b>64</b>
	<b>Vedlegg 3. Intervjuguide .....</b>	<b>65</b>
	<b>Vedlegg 4. NSD godkjenning .....</b>	<b>67</b>

## **1. Innledning**

Denne oppgaven har hensikt om å få et innblikk i hva det pedagogiske personalet forteller om etablering av relasjon til elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF). Dette kapittelet vil være en inngangsport for å få bedre forståelse for hvorfor jeg har valgt både dette temaet og problemstilling. Videre presenteres tidligere forskning, oppgavens formål og problemstilling, samt avgrensning. Det blir også gjort en begrepsforklaring av autismespekterforstyrrelse (ASF), relasjon og relasjonskompetanse. Jeg avslutter med å presentere oppgavens disposisjon, hvor dere får innsikt i hva som kan forventes i oppgaven.

### **1.1 Valg av tema**

Tema relasjon har stått meg svært nærme de siste årene jeg har studert. Jeg har sett hvor viktig både relasjon og relasjonskompetanse er i samarbeid med elever. Gode relasjoner vil kunne hjelpe med etablering av bedre forhold til skole og andre. Utbyttet av en god relasjon til ansatte kan også videre hjelpe elevene med både læring og sosiale ferdigheter. Relasjon er sosial interaksjon som består av både samspill og motspill. Den gode relasjonen er et kjennetegn på at det er et godt samspill mellom den voksne og eleven. Dermed blir det viktig at de voksne (i dette tilfellet det pedagogiske personalet) virkelig kjenner elevene, deres interesser og erfaringer, slik at dette kan tas med i undervisningen (Nordahl, 2002, s. 113). Først som ung barnehagelærerstudent og deretter som masterstudent i spesialpedagogikk, har jeg virkelig verdsatt hvor mye relasjon kan ha positiv innvirkning på skolegangen. Personlig har jeg selv opplevd hvor viktig god relasjon med forelesere, veiledere og praksislærere var for min egen læring og fremgang. En god etablert relasjon med dem elevene står nærmest, vil være til hjelp for hvilke holdninger de utvikler til læring og skole (Drugli, 2012, s. 67).

Praksis er en viktig del av masterstudie, og det er nettopp her jeg fikk mitt første møte med elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF). Den spesielle relasjonen mellom hver elev og de ansatte kom tydelig frem, men det var en utfordrende praksis som fikk meg til å tenke på nye måter å etablere relasjon med elever på. Prosessen for å få elevene til å stole på deg tar tid, og bygges opp etter hvert som tillit vokser. De ansattes lidenskap for elevenes interesser skaper gode samtaler, og er et utgangspunkt for å etablere gode relasjoner. For eksempel tok en av spesialpedagogene i bruk elevens interesse for t-banesystemet i Oslo som en del av læringsmaterialet. På samme måte som en elevs interesse for vulkaner ble tatt i bruk for å forsterke læring. Ved å fokusere på elevenes interesser og føre samtaler basert på deres forutsetninger fikk jeg en inngangsport til å bygge relasjoner. Dette var mitt grunnlag for at videre interaksjon og undervisning ble til minst mulig stress og uforutsigbar for elevene. Jeg

håper mitt valg av tema vil hjelpe meg med å få mer kunnskap om hvordan relasjoner kan etableres og vedlikeholdes i praksis. Samt utforske ulike tanker, erfaringer, meninger og arbeidsmetoder til relasjon av det pedagogiske personalet i skolen.

Tidligere forskning var også en bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Gjennom litteratursøk oppdaget jeg hvor lite forskning det er gjort på området relasjon med det pedagogiske personalet, som spesialpedagoger og miljøterapeuter, samt elever med ASF. Med tanke på fordypningen min kunne jeg utdype meg i dette temaet, og utforske etablering av relasjon mellom det pedagogiske personalet og elever med ASF.

## **1.2 Tidligere forskning**

Med tanke på internasjonal forskning har jeg gjennomført tre søk i ulike databaser for å kunne finne mest mulig om tema jeg har valgt. Dermed gjennomførte jeg i februar 2021 mitt første litteratursøk i databasen ERIC (ProQuest) med søkeordene (student and teachers relationship) AND (autism AND (primary school)). Søket ga meg 59 treff, og en gjennomgang viste at fem artikler omhandlet relevant teori om temaet lærer-elev-relasjon hos barn med ASF. Artikkene viser mest til lærer-elev-relasjon i ordinære klasserom. De viser for eksempel til casestudier der lærere har vurdert ut fra en skala hvordan deres relasjon med elever med ASF er, sammenlignet med normalt fungerende elever. En studie beskriver hvordan relasjon mellom lærer og elever med autismespekterforstyrrelser betydelig avvike fra relasjon mellom lærere og normalt fungerende elever. Relasjonen mellom lærer og elever med ASF var mer konfliktfylt og avhengig, samtidig som den også var mindre nær (Santos, Sardinha & Reis, 2016).

Februar 2021 gjennomførte jeg mitt andre litteratursøk i databasen PsycInfo med søkeordene \*teacher-student relationship\* and \*autism\*. Dette ga meg to resultater som var relevante for dette temaet. En studie viste hvordan lærer-elev-relasjon for elever med ASF var betydelig dårligere enn andre relasjoner. Konflikter og mindre nærhet var fremhevet, men at det ikke var noe forskjell på deres nivå av avhengighet til læreren. En forklaring på denne forskjellen mente de kunne være at elevene hadde en assistent i klasserommet, og dermed ikke hadde behov for å være så sterkt avhengig av læreren. Rapporteringen av lavere nærhet for elever med ASF var relatert til elevenes sosiale ferdigheter (Locke, 2010). For mennesker med ASF vil sosiale ferdigheter være utfordrende å etablere, med tanke på at mange trekker seg tilbake fra sosiale sammenhenger. Dette kan også skje i klasseromsammenheng mellom elev og lærer. Samtidig reagerer de relativt sjeldent når andre tar kontakt, og dermed vil nærheten

være vanskelig å etablere for lærerne (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016, s. 89).

Februar 2021 gjennomførte jeg mitt tredje litteratursøk i databasen Google Scholar med søkeordene \*autism\* and \*teacher-student relationship\*. Dette ga meg 11 treff, hvor to artikler omhandlet lærer-elev-relasjon spesielt. Både en studie av Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed og Laugeson (2013) og Caplan, Feldman, Eisenhower og Blacher (2016) viser til lignende konklusjoner som tidligere nevnt. Lærer-elev-relasjon ble her i begge studier vist å være konfliktfylt, og pekte på at denne typen relasjoner er av dårlig kvalitet. Caplan et al., (2016) viser i sin studie at en slik konfliktfylt relasjon vil være relatert til ensomhet hos yngre elever med ASF. Videre kom det frem at grunnen for konflikt i disse relasjonene var faktorer som atferdsvansker, psykopatologi og alvorlighetsgrad av diagnosen ASF (Caplan et al., 2016). På en annen side viste det seg at beskyttende faktorer for relasjonen, som sosiale ferdigheter, IQ og språkferdigheter vil forekomme (Caplan et al., 2016).

Dagens forskning viser til mange studier gjort på relasjon mellom lærere og elever i grunnskolen, samt kvaliteten på disse. Både norske og internasjonale undersøkelser tar i bruk Robert Pianta sin *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), som evaluerer lærer-elev-relasjoner. Sentralt i norsk forskningen blir det beskrevet hvor viktig relasjoner er for elevenes trivsel, atferd, læring og innsats på skolen. Dette er basert på forskning gjort med elever uten ASF diagnose og lærere i ordinære klasser (Drugli, 2012, s. 13-14). Norske studier viser mest til relasjon mellom lærere og elever med ordinær utvikling, mens internasjonal forskning beskriver relasjon mellom lærere og elever med ASF i ordinære klasserom. På en annen side er det få studier av relasjon mellom elever med ASF, og resten av det pedagogiske personalet i skolen. Det er viktig å huske at det i skolen arbeider mange ulike profesjoner med ulik kompetanse, spesielt når det er snakk om elever med spesielle behov.

### **1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med denne oppgaven er å utforske relasjon mellom det pedagogiske personalet og elever med ASF i skolen, via ansatte i skolens beretninger. De tre beskrevne kjernevanskene til elever med ASF er; sosial interaksjon, språk- og kommunikasjon, samt repeterende og begrensende atferd og interesser (Helverschou, Bakke & Steindal, 2018, s. 240). Dette er områder som kan skape utfordringer innen relasjon både i skolen og ellers i hverdagslivet. For det pedagogiske personalet kan disse kjernevanskene være til hinder når de vil bli kjent med



og etablere en god relasjon til elevene. Likevel kan vanskene gi de voksne mulighet for refleksjon over egne praksiser, og hjelpe dem med hvilket fokus man har i relasjonsarbeidet. Refleksjonene vil gi det pedagogiske personalet nye inngangsporter i relasjonen. Fungerer ikke de nåværende praksisene man utøver, må det gjøres overveielser. Deretter må det tas i bruk praksiser som elevene kan være en del av. Som det pedagogiske personalet i skolen skal man tilpasse elevene og deres behov (Spurkeland, 2011, s. 37). Etableres relasjonen fordi det er et krav i skolen, ettersom jeg er voksen og du er elev, eller etableres relasjonen med et ønske om å bli kjent og bedre elevenes muligheter til læring og mestring. Det sistnevnte vil fremme positive relasjoner, hvor samspill og oppfostring av elevene og ferdighetene elevene allerede har påvirke relasjonen (Spurkeland, 2011, s. 37). Jeg ønsker å utforske hvilke arbeidsmåter og fremgangsmåter det pedagogiske personalet tar i bruk for å skape en tett og god relasjon, samt å se hvordan informantene vurderer at relasjonen påvirker elevene i skolen. Ønsket er at deres erfaringer og kunnskaper som fremheves i oppgaven skal utvide innsikt og mulighet til å lære og utvikle egne praksiser i skolen. På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen min slik:

**«Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF)?»**

Problemstillingen skal videre utdypes med forskningsspørsmålene:

- *Hvilke temaer fremhever informantene som viktige i etablering av relasjon?*
- *Hva sier de om etablering av relasjonen i praksis?*
- *Hvilke utfordringer løfter informantene om relasjonsarbeidet?*

## **1.4 Avgrensning**

Jeg har avgrenset oppgaven min ved å fokusere på det pedagogiske personalet som arbeider på spesialskoler. I disse skolene er det primært elever med ASF som undervises, og alle har ulike diagnose innen autismespekteret. Oppgavens fokus vil omfatte det pedagogiske personalets erfaring med etablering av relasjon til disse elevene. Jeg har valgt å ikke avgrense diagnose i autismespekteret, ettersom jeg ønsker å ta utgangspunkt i alle elever med ASF uansett underdiagnose. I ICD-10 blir autismespekteret beskrevet med flere underdiagnoser, med tanke på oppgavens fokus har jeg valgt å ta utgangspunkt i ICD-11. Jeg vet det fortsatt er mange elever som har diagnose basert på ICD-10, men vanskene knyttet til ASF endres ikke selv om reviderte manualer blir tatt i bruk. ASF er et spekter med mange variasjoner, og fokuset i denne oppgaven ligger på relasjonsarbeid uavhengig av vanskebilde. For relasjon

handler blant annet om forståelse, empati, trygghet, evne til å se hver enkelt elev og være betydningsfull voksen for elevene. (Kinge, 2009). Dette er noe alle elever i skolen skal kunne oppleve uansett hvilken diagnose og vansker de har. ASF og de generelle vanskene som forekommer med diagnosen blir redegjort mer grundig i teorikapittelet. Som sagt er hovedfokuset på erfaringene og hva det pedagogiske personalet forteller om arbeidet deres sammen med elevene. Da jeg startet prosessen med oppgaven, hadde jeg valgt å avgrense hvilke profesjoner jeg ønsket å ha som informanter. Etter hvert som jeg møtte på vanskeligheter med rekruttering, valgte jeg å utvide spekteret av hvilke profesjoner jeg tar med i oppgaven. Dette blir referert mer detaljert i metodekapittelet.

## 1.5 Sentrale begreper

Denne oppgaven presenterer flere begreper utover i teksten, men tre av disse vil stå sentralt. Disse er *autismespekterforstyrrelser (ASF)*, *relasjon* og *relasjonskompetanse*. Dermed vil jeg presentere de her før de blir redegjort mer grundig i teorikapittelet. Diagnosen *autismespekterforstyrrelse (ASF)* blir i ICD-11 karakterisert som «mangler i evner som å initiere og opprettholde sosial interaksjon, sosial kommunikasjon, og en rekke begrensede, repeterende og uflexible mønstre, interesser og aktiviteter...» (WHO, 2020). Videre kan vi se på definisjonen til Kaale og Nordahl-Hansen (2019) hvor ASF blir definert slik; «autismespekterforstyrrelser er en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotype atferds- og tankemønstre» (Kaale og Nordahl-Hansen, 2019, s. 523).

Det andre begrepet sentralt i oppgaven er *relasjon*. Begrepet har stor betydning for hvordan forholdet mellom to mennesker opprettholdes og vedlikeholdes (Drugli, 2012). Nordahl (2010) skriver at «kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre» (Nordahl, 2010, s. 134). Relasjon blir også forstått som «gjensidig og interaktivt forhold der begge parter påvirker hverandre» (Aamodt, 2014, s. 36).

Til slutt kan vi også se på begrepet *relasjonskompetanse*. Det blir tatt utgangspunkt i Jan Spurkeland (2011, 2012) sitt «Radarhjul», som er et måleinstrument for relasjonskompetanse med fjorten dimensjoner. Spurkeland (2012) definerer relasjonskompetanse slik: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17).

## 1.6 Oppgavens disposisjon

I dette *kapittelet (1)* ble innledning for masteroppgaven presentert, hvor oppgavens bakgrunn, tema og formål ble redegjort for. På bakgrunn av dette har problemstilling og forskningsspørsmålene blitt presentert. Jeg har også i dette kapittelet redegjort for avgrensing av tema, og fremstilt sentrale begreper, som blir forklart grundigere i teorikapitlet.

*Kapittel 2* redegjør for teori og forskning knyttet til problemstillingen min, samt dens relevans for temaet jeg har valgt. Jeg starter kapittelet med presentasjon av ASF, for å få større innsikt i diagnosen og hvilke utfordringer elever med ASF kan ha i skolen. Videre tar jeg for meg relasjon, med fokus på begrepets vektning i skolens styringsdokumenter, relasjon i skolen, i praksis og som utøvelse, samt anerkjennelse. Deretter redegjør jeg for relasjonskompetanse i lys av Jan Spurkeland sin teori, som kobles opp mot ASF.

*Kapittel 3* beskriver metodekapittel. Her starter jeg med en kort innledning til metodekapittelet. Jeg fortsetter med presentasjon av vitenskapelig forankring og kvalitativ forskningsmetode. Deretter viser jeg fremgangsmåten min for datainnsamling og databehandling. Videre diskuteres kvalitet på studien, det vil si reliabilitet og validitet. Avslutningsvis drøftes forskningsetiske hensyn.

*I kapittel 4* presenterer jeg funn relevante for å besvare problemstillingen. Videre i kapittelet drøfter jeg disse funnene på bakgrunn av teorien presentert i teorikapitlet, samt min egen tolkning av resultatene. Avslutningsvis vil jeg i *kapittel 5* oppsummere funnene mine ut ifra problemstilling og forskningsspørsmålene, samt gi en kort oppsummering for temaet.

## **2. Teoretisk rammeverk**

I dette kapittelet skal jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk som skal være grunnlag for drøfting av dataene jeg samler inn med intervjuene mine. Gjennom presentasjon av relevant teori ønsker jeg i lys av problemstillingen, utforske og løfte frem teori som kan belyse denne. For å forstå bedre diagnosen og hvordan denne kan påvirke mennesker med ASF, vil jeg starte å skrive om dette. Her blir det kort beskrevet ASF som diagnose, hvor hovedvekten ligger i redegjørelse av den autistiske triaden; språk og kommunikasjon, sosialt samspill og stereotypisk- og repetitiv atferd og snevre interesser (Helverschou, Bakke & Steindal, 2018, s. 240). I tillegg blir det redegjort for kognitive vansker knyttet til ASF, hvor det er fokus på eksekutive vansker.

Som en introduksjon til begrepet relasjon og for å forstå bedre hvilke stilling relasjon har i norske grunnskoler, vil jeg først se på begrepets vektning i skolens styringsdokumenter. Videre redegjøres det for relasjon, som kan ha flere betydninger i ulike sammenhenger. Relasjon er mennesker i samspill, hvor man kontinuerlig påvirker hverandre. Hvor etablering vil kreve interaksjon (Spurkeland, 2011, s. 37).

Avslutningsvis redegjør jeg for relasjonskompetanse, som ifølge Jan Spurkeland (2011, s. 63) blir definert som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). Dette er kompetanse som gir oss evnen til å ta kontakt med andre, og defineres som det viktigste vi kan ha for å kunne samhandle (Spurkeland, 2012).

### **2.1 Autismespekterforstyrrelse (ASF)**

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse, som varer livet ut (Øzerk & Øzerk, 2020). Dette vil videre «påvirke hvordan en person kommuniserer med og forholder seg til andre mennesker og opplever verden rundt seg» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

Diagnosen kjennetegnes ofte gjennom svekkelser i funksjonsområder som sosial interaksjon og kommunikasjon, repetitiv atferd og interesser, samt begrensede og rigide mønstre (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 61). Vanskene framstår svært sentralt og kan skape svekkelser på områder som omfavner individet, familien, sosialt og utdanning (WHO, 2020). I praksis vil dette være vansker som vil svekke muligheter til å etablere relasjoner og kontakt med andre, samt kommunisere og få ordinær undervisning. Kjernevanskene forekommer blant de fleste med diagnosen ASF, men utviklingen og alvorlighet varierer fra individ til individ (Helverschou, Bakke & Steindal, 2018, s. 240).

Autisme er en dimensjon framfor en fast kategori, hvor spekteret består av flere undergrupper (Helverschou et al., 2018, s. 240). Dette kan vi se mer nøyaktig i ICD-11 hvor kategorien har endret seg til *nevrologiske utviklingsforstyrrelser*, med en undergruppe kalt *6A02 autismespekterforstyrrelser* (WHO, 2020). Framfor den gamle diagnosemanualen ICD-10, hvor ASF hører under kategorien F.84 *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. Innunder denne tilhører underdiagnosene barneautisme, atypisk autisme, desintegrativ forstyrrelse, Aspergers syndrom og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (WHO, 2018).

I dag blir ASF sett i et annet lys, enn det man gjorde før. Det var først i 1943 at Leo Kanner skrev om barn kvalifisert som autistiske. Kanners definisjon med tanke på barn med autisme var manglende evne til å skape mellommenneskelig kontakt med andre (Dodd, 2005, s. 1). Etter hvert ble denne og andre teorier sett bort ifra, og nye tilnærminger på 1970-tallet ble satt i fokus. Det var her Wing og Gould (1979) først introduserte termen «den autistiske triaden» for å beskrive barn med autisme (Dodd, 2005, s. 2). I 1996 ville Wing revidere autismebegrepet til det vi kjenner i dag som «autismespekteret» (Dodd, 2005, s. 2).

Siden 1990-tallet har det vært stor økning av barn som diagnostiseres med ASF i Norge og internasjonalt (Surén et al., 2019). Studier i dag viser at ASF forekommer blant 1% av befolkningen (Lai, Lombardo og Baron Cohen, 2014; Surén mfl. 2013 i Helverschou et al., 2018, s. 243). Med tanke på skolegang, vil det bety at flere og flere barn kommer til å ha behov for spesialundervisning og tilrettelagt undervisning, og bli møtt på skolen, med vanskene sine. Med utgangspunkt i disse vanskene, må de voksne skape gode forhold for alle. Samtidig syntes det også å være en skjevfordeling med tanke på forekomst av autisme blant kjønn. I Norge ble det gjort funn at kjønnsforholdet er 4,4 ganger høyere for gutter enn jenter (Surén et al., 2019). Internasjonalt forekommer det også kjønnsfordeler blant diagnostisering av ASF, hvor det vises at for hver jente blir 4 gutter diagnostisert (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 85). Forskjellen i diagnostisering forekommer av at jenter klarer å kamuflere vanskene sine bedre. Med dette menes at jenter i større grad forsøker å tilpasse og kopiere jevnaldrenes atferd (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 86).

### **2.1.1 Tre kjernevansker**

ASF kjennetegnes gjennom tre kjernevansker; *sosialt samspill, språk og kommunikasjon*, samt *stereotypisk og repetitiv atferd og interesser*, som blir av Wing (1997) kalt for den autistiske triaden (Helverschou et al., 2018, s. 240). Nedenfor vil jeg gjøre rede for denne

triaden, med mål om å beskrive hvordan disse vanskene kan komme til uttrykk i skolehverdagen.

### **Språk og kommunikasjon**

For mennesker med ASF blir både verbal og ikke-verbal kommunikasjonen og språk være svekket. Det forekommer store variasjoner fra forsinkelser til manglende språkferdigheter (Helverschou et al., 2018, s. 240). Øzerk og Øzerk (2020) skriver at de fleste barn med ASF har forsinket eller avvikende språk og kommunikasjonsferdigheter (s. 148). Vi kan se avviki både det ekspressive og reseptive språket. Med tanke på dette vil bruk av ansiktsuttrykk bli vanskelig, samt signalisering av følelser i gitte situasjoner. I tillegg vil evnen til gjensidighet og flyt i samtaler mangle. På grunn av dette vil abstrakte begreper knyttet til sted eller tid være utfordrende å forstå situasjonen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 148).

Ekkolali er også en forekomst for barn med ASF, hvor repetering og automatisk herming forekommer i talen deres (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 149). Den sosiale kommunikasjonen, det vi kaller pragmatisk språk blir også svekket. Utfordringene her er knyttet til turtaking, øyekontakt, håndbevegelser, valg av tema, uttrykk og fraser og evnen til å følge andres temaer og samtaler. Ferdigheter som dette trengs for å kunne utvikle sosiale ferdigheter (Helverschou et al., 2018, s. 241). Vanskene beskrevet over vil hindre barn med ASF å bruke språk og kommunikasjon for å opprette og vedlikeholde en god relasjon. Forstå og å bli forstått av andre i skolehverdagen vil være utfordrende. Det må tas hensyn til dette av det pedagogiske personalet, som må finne alternative former for kommunikasjon.

Noen mennesker med ASF vil kommunisere non-verbalt, men veldig mange utvikler noe form for språk og tale. De kan ofte bli lært tale med gester, ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å kunne uttrykke seg (Dodd, 2005, s. 37). Med tanke på at språk og kommunikasjon kan komme senere enn hos andre barn og hos noen ikke i det hele tatt, blir det i skolen ofte brukt andre former for kommunikasjon. Mange skoler tar i bruk alternativ supplerende kommunikasjon (ASK), som består av forskjellige uttrykksmåter og kommunikasjonsmåter for en person som ikke har tilstrekkelig med språk. Her kan det brukes grafiske tegn, tematavler, kommunikasjonsbøker, talemaskin og andre digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2016). Store deler av skolehverdagen preges av verbale uttrykk, dermed kan vanskene skape forsinkelser eller store utfordringer med sosialt samspill i skolesammenheng.

## Sosialt samspill

Ifølge Øzerk og Øzerk (2020) følger ikke barn med ASF de vanlige milepælene for utvikling av sosiale ferdigheter (s.155). Vansker innenfor språk- og kommunikasjonsferdigheter spiller en stor rolle med tanke på utfordringer for den sosiale utviklingen. For barn med ASF kan manglende sosialt samspill ha stor innvirkning på hvordan de oppfattes av andre. Bruk av øyekontakt, ansiktsuttrykk og blikkvekslinger vil være vanskelig å forstå, samt ta i bruk i samtaler. Betydningen av gester og kroppsholdninger i samhandling med andre vil være utfordrende å fange opp (Helverschou et al., 2018, s. 240). Alt dette er med på å avgjøre om elevene selv ønsker å gå inn i sosiale interaksjoner. Ettersom sosialt samspill er både avhengig av språklige, kognitive forutsetninger og deres interesse for å inngå i det et sosialt samspill (Martinsen et al., 2016, s. 108).

En annen form for non-verbal kommunikasjon svekket hos barn med ASF er felles oppmerksomhet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 155). Dette er område som påvirker utvikling av lek, sosiale ferdigheter og imitasjon. Felles oppmerksomhet er også viktig for å videreutvikle språk- og kommunikasjonsferdigheter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 156). På grunn av avvik i sosialt samspill vil barn med ASF mangle sosiale signaler som trengs for å delta i lek. I grunnskolen vil lek fortsatt prege store deler av tiden til barna utenfor klasserommet. Likevel er skolen en mer krevende arena for å kunne delta i lek, dermed vil deltakelse og initiering av lek med jevnaldrende være mer utfordrende. Det kommer også begrensninger på hvor mye barna klarer å være i samspill med andre barn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 156). Gjennom lek blir barna også bedre kjent med hverandre. Det er her man skaper venner og utvikler viktige ferdigheter som skal hjelpe elevene videre i skolen. Samspill i klassen er også en viktig del av elevenes skolehverdag. Det blir viktig at det pedagogiske personalet reflekterer over hvordan de kan støtte elevene i sosial kontakt, selv om det bare skulle være en interaksjon med medelever. I tillegg vil dette være viktig læring med tanke på hvordan elevene skal omgås med og rundt andre.

Videre skriver Øzerk og Øzerk (2020) at evnen til å ta andres perspektiv utvikles når barna er i 3-6 årsalderen (s. 154). Med dette kan barna forstå andres meninger, ønsker og følelser. Dette er ikke i tråd med utviklingen av sosiale ferdigheter hos barn med ASF. Forsinkelser eller manglende utvikling av slike ferdigheter vil gjøre det betydelig vanskeligere å kunne delta sosialt med andre barn. Når barna blir eldre, begynner kompleksiteten av det sosiale samspillet å øke. Kravene som stilles overfor barn med tanke på det sosiale begynner å bli spesielt utfordrende. Interaksjon preges mye mer av samtaler, interesser og sosiale aktiviteter.

Hos noen barn kan den sosiale interaksjonen preges av tidligere erfaringer som uro, mobbing og stress (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Ifølge Laugeson og Ellingsen (2014) kan negative konsekvenser knyttet til fraværende sosial interaksjon for elever med ASF være stress, angst, ensomhet og skolevegring. Dette er utfordringer som også gjelder med tanke på interaksjon med de voksne i skolen (Laugeson & Ellingsen, 2014, referert i Kaale og Nordahl-Hansen, 2019, s. 526).

### **Stereotypisk og repetitiv atferd og interesser**

Forekomsten av repetitiv og begrensende atferd og interesser hos barn med ASF vil være varierende. Vi kan observere interesser innenfor snevre og få områder (Helverschou et al., 2018, s. 242). Noen kan også fordype seg i interessene sine, for eksempel å kunne stoppesteder for alle t-banelinjer. Gyngbevegelser, uvanlige håndbevegelser og hopping er svært repeterende atferd hos barn med ASF. Denne atferden vil være ensporet og ufleksibel (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). Repetitiv og stereotypisk atferd som dette kan også kalles for selvstimulering. Dette kan involvere arrangering av objekter i omgivelsene, ved repetitiv bruk av lysbrytere eller trykking av dørknapper. Vi kan også observere bruk av kropp, hvor det kan forekomme svært store kroppslige bevegelser og produksjon av høye lyder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 158).

Rigid motstand kan også oppstå når det skjer forandring i omgivelsene deres. Selv små endringer kan skape motstand, som for eksempel når det endres rute på vei til skolen. I tillegg kan endringer andre ikke reagerer på som planer og hyggelige overraskelser skape svært sterke og store reaksjoner (Helverschou et al., 2018, s. 242). I skolesammenheng vil det ha stor betydning for hvordan det pedagogiske personalet velger å tilnærme seg timeplan og aktiviteter for elevene. Det blir viktig å kjenne elevene og tilpasse etter deres behov, slik at skolehverdagen ikke er preget av stress og uvitenhet. Rutinene og de satte planene gir følelser av sikkerhet, og skulle det skje endringer som ikke kan unngås vil det skape motstand, stress og få elevene til å trekke seg tilbake i egen verden (Dodd, 2005, s. 42).

#### **2.1.2 Kognitive vansker**

I tillegg til triaden kan ASF skape kognitive vansker knyttet til mentalisering (Volkmar mfl. 2004, referert i Helverschou et al., 2018, s. 242). Det handler om hvorvidt mennesker med ASF klarer å tilegne seg ulike ferdigheter nødvendig for styringsfunksjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 169). En overordnet svekkelse innen kognitive vansker hos mennesker med ASF er evnen vil å forstå abstrakte konsepter. Dette er mangler hvor det er vanskelig å ta til seg



uttrykk, språk, gester og hva som forstås som et utsagn eller uttrykk (Dodd, 2005, s. 47). Det fins flere teorier som kan knyttes opp mot mennesker med ASF, som Theory of Mind, eksekutive vansker og svak sentral koherens (Helverschou et al., 2018). Med tanke på oppgavens fokus på relasjon og grunnskole som en arena, vil svekkede eksekutive vansker stå mest sentralt.

Eksekutive funksjoner er med på å styre beslutningene våre. De er nødvendige når det forekommer endringer i planer som allerede er satt eller atferd (Frith, 2005, s. 210-211). Betydningen av eksekutive funksjoner er svært viktig med tanke på beslutningene våre på høyere nivåer. Som for eksempel planlegging, regulering av atferd og hemme responser som ikke passer i gitte situasjoner (Frith, 2005, s. 211). Barn med ASF vil vise mangler i flere av disse eksekutive funksjonene. Selv om de viser god og svært utdypet kunnskap, er dette ofte rettet opp mot ett området. Denne kunnskapen er også vanskelig å videreføre til mer praktiske områder. Visualisering, eliminering og deretter valg av enkle ting som aktiviteter, klær og planer vil også være svekket (Dodd, 2005, s. 48). Med tanke på dette vil mange barn med ASF ha en klar plan for dagen, ofte visualisert med bilder. Det vil ikke holde med en rutine for mange av elevene, ettersom det også forekommer svekkelser på områder som arbeidshukommelse, initiering av handlinger og impulsivitet (Frith, 2005, s. 211).

For at elever med ASF skal ha sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen vil strukturering være en metode som blir ofte tatt i bruk. God strukturering vil for elever med ASF bety bedre mulighet for å ha oversikt over egen hverdag (Martinsen et al., 2016, s. 44). Ifølge Martinsen et al., (2016) vil tett strukturering føre til et større samsvar mellom mennesker med ASF og deres nærpersoner. Ofte fordi slik strukturering fører til mer kommunikasjon og gjensidighet, og øker muligheten for sosial læring (s. 45). Hensikten med strukturering skal være for elevenes beste, og har som mål å minske stress og konflikter. Det har som hovedoppgave å lage oversikt og forventninger på en måte som blir forstått (Martinsen et al., 2016, s. 62). Baron-Cohen (2008) skriver at det er på grunn av svikt i eksekutive funksjoner at mange med ASF setter seg fast i handlinger. Evnen til å hoppe over eller skifte oppmerksomhet er mangelfull, og dermed forsvinner fleksibiliteten til å overføre tankegangen sin mot noe annet (s. 52).

## 2.2 Relasjon

Nordahl (2010) skriver at «...god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre» (Nordahl, 2010, s. 134). Røkenes og Hansen (2002) sin definisjon av relasjon handler dermed mer om forholdet mellom partene, hvor «relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (Røkenes & Hansen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 15). Disse definisjonene av relasjon kan ses på som et subjekt-subjekt-forhold. Partene skal i et slikt forhold kunne ha felles opplevelser, samtidig som at den skal være forskjellig. Som et individ skal man alltid få lov til å dele opplevelsene sine, men partene skal aldri ta fra opplevelsen til hverandre (Schibbye, 2009, s. 36). Jeg vil redegjøre andre former for forhold som kan forekomme i relasjoner lengere ned i kapitlet, men ønsker først å legge frem hvordan begrepet relasjon blir vektlagt i skolens styringsdokumenter.

### 2.2.1 Begrepet relasjon i skolens styringsdokumenter

Relasjon blir ifølge store norske leksikon definert som «forhold, forbindelse, (årsaks)sammenheng eller samhörighet» (Aubert, 2020). Kjernen i relasjoner er følelse av trygghet, mening og glede, som er viktige følelser for læring og utvikling (Fallmyr, 2020, s. 38). Begrepet relasjon blir ikke direkte skrevet om i flere norske styringsdokumenter for grunnskolen. På grunn av dette vil jeg heller i dette avsnittet fokusere på et styringsdokumenter fra Utdanningsdirektoratet og et fra kunnskapsdepartementet som nevner relasjon. I skolens kontekst kommer relasjon tydelig frem, og vil gi en bedre forståelse av hva som forventes av ansatte med tanke på etablering av relasjon.

Det første styringsdokumentet av Utdanningsdirektoratet er heftet «Tiltak for å bedre relasjoner», og ble utgitt i 2019. Begrepet relasjon kommer tydelig frem i dette heftet, ettersom det er rettet mot spesifikke tiltak skolene kan ta i bruk for å bedre lærer-elev og elev-elev relasjoner. Det blir trukket frem hvor viktig relasjon er for elevenes erfaring av og i skolen. Positive relasjoner blir fremmet som grunnleggende for at elevene skal føle trygghet. Relasjonen bygger videre på den voksnes vilje til å vise interesse for hver enkelt elev, samt støtte dem sosialt og faglig. Videre blir negative eller svake relasjoner beskrevet som sårbare situasjoner for elevene, og kan utsette dem for mobbing og krenkelser. Tiltakene som fremstår i veilederen, skal hjelpe de voksne med å styrke og reetablere relasjoner som har blitt brutt eller svekket (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Noen av tiltakene som står sentralt i dette heftet er anerkjennelse og respekt overfor elevene. I skolen skal elevene oppleve å bli lyttet til, få bekreftelse og forståelse av opplevelsene sine. Ved å vise respekt og anerkjennelse av opplevelsene vil det i senere tid gi elevene trygghet til å bli hørt i mer utfordrende saker (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Det er også viktig å presisere at det er den ansatte i skolen som skal sikre å etablere relasjon, og at den skal være av positive trekk. Det pedagogiske personalet skal være bevisst over arbeidet sitt, og spesielt overfor elever som er mer sårbare. Hver elev har egne forutsetninger, dermed må den voksne forstå elevenes perspektiver og handlinger for å videreutvikle relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Samtidig blir det også i tiltakene påpekt at god samhandling og bevissthet over eget humør kan påvirke elevene som utfordrer med atferd eller språk. Ved at den voksne viser godt humør og smiler kan det etablere tillit og godt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8).

Det andre dokumentet er læreplanverket hvor relasjon blir fremhevet i «overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring» og ble utgitt i 2017. Det blir her beskrevet hvordan refleksjon over egen praksis, tillit og respekt er grunnleggende for å utvikle og skape relasjon med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er innføringer som gjelder alle elever i skolen, uansett om elevene har ordinær- eller spesialundervisning. Relasjonsarbeid skal ikke kreve egne planer for å arbeide med den, men skal komme ut ifra erfaringer, holdninger og kunnskaper det pedagogiske personalet har (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi kan se dette mer tydelig i læreplanverket som nevner at hensikten med etablering av god relasjon er å skape trygghet, vise omsorg, motivere og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For elever som har spesialundervisning vil elevene ha en IOP (individuell opplæringsplan), som vil ha føringer for hva elevene skal gjennomføre og lære faglig i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når det gjelder arbeid med relasjon, vil det pedagogiske personalet som arbeider med elevene forholde seg til retningslinjer gitt av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Alle forskrifter og retningslinjer i skoler, gjelder alle uansett hvem man underviser. Relasjon er universelt, og noe alle bør kunne utøve.

### **2.2.2 Ulike forhold i relasjon**

Subjekt-subjekt-forhold kan observeres som en væremåte som to parter fremstår i en relasjon. I et subjekt-forhold er begge parter eksperter på seg selv, hvor det handler om å kunne oppdage egne grenser, følelser, vilje og tilstedeværelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Det

vil være hensiktsmessig å skape et slikt forhold, likevel kan vi ikke se bort ifra at menneskekroppen er et objekt (Schibbye, 2009, s. 33). Med tanke på dette kan en relasjon også være preget av subjekt-objekt-forhold, hvor meninger, tanker og syn på seg selv blir oversett i deres subjektive opplevelser. Uten tvil vil dette frata partenes rett til egen indre opplevelse (Schibbye, 2009, s. 36). Objekt-forhold vil dermed tydeliggjøre at den ene parten fratar de andres stemme som menneske. Å behandle noen som et objekt vil undertrykke deres opplevelse av seg selv og selvstendighet. Dette er behandling som gir uttrykk for at en av partene er overlegne, mens den andre mangler refleksjon og innsikt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Relasjon skapes i situasjoner hvor det er følelser av trygghet, glede, mening, som er grunnleggende følelser for å lære og utvikle seg selv som person. Dermed er det viktig at den voksne i relasjonen (i dette tilfellet det pedagogiske personalet) ivaretar flere roller, mens elevene finner sine (Fallmyr, 2020, s. 38). Dette må gjøres uten å utøve makt overfor hverandre, samt å undertrykke opplevelser.

### **2.2.3 Negative eller svekkede relasjoner**

Drugli (2012) hevder at relasjon i seg selv er vanskelig å se, fordi det er mer abstrakt enn for eksempel kommunikasjon (s. 15). Kommunikasjon er dermed noe konkret vi kan se og observere, mens relasjon omfatter tanker og holdninger om hverandre. Fordi relasjon er så vanskelig å se, vil negative relasjoner være mer utfordrende å oppdage (Drugli, 2012, s. 15). Ulik type kommunikasjon kan også gi oss en god indikasjon på hva slags relasjon som ligger i grunn. Videre kan negative relasjoner skapes når den ikke er tilstrekkelig, fordi bare én av partene opplever utbytte (Sollesnes, 2008, s. 15). Det vil i slike situasjoner ofte forekomme en ensidig relasjon, som kan utvikles i skolen mellom elevene og det pedagogiske personalet. Opplevelser som etterlater negativitet eller svikt hos elevene, vil gjøre gjenoppretting mer utfordrende. Et samarbeid må skje for å holde relasjonen gående og i live. Blir ikke dette prioritert vil relasjonen være til stede av strukturelle årsaker framfor et gjensidig og interaktivt forhold (Sollesnes, 2008, s. 15). Med tanke på arbeid med elever som har ASF kan dette være utfordrende. Relasjon er et sosialt fenomen, som krever at man samspiller med den andre parten. De sosiale og kognitive vanskene kan være til hinder for et slikt samspill. På en annen side bør det pedagogiske personalet ta i bruk elevenes ferdigheter som de er, og hjelpe å fostre opp og utvikle nye og gamle ferdigheter, slik at de senere kan være med i en interaktiv og positiv relasjon. Det er tross alt deres ansvar å utvikle elevenes læringspotensial uansett hvilket tema, emne eller ferdigheter det er. Ved å virkelig kjenne til elevenes potensial og

tilrettelegging av ulike støttefaktorer kan relasjonsarbeidet de voksne etablerer få positive resultater (Spurkeland, 2011, s. 37).

#### **2.2.4 Kvalitet på relasjon**

Negative eller svekkede relasjoner vil gi en indikasjon på kvaliteten som preger relasjonen. Ifølge Spurkeland (2011) kan den ikke kvalitet være nøytral, men positiv eller negativ (s. 144). For å opprette en relasjon preget av positive egenskaper, må begge parter validere hverandre. Bli dette avvist vil det skapes en negativt preget relasjon, fram til det blir enighet mellom partene (Spurkeland, 2011, s. 144). Riktignok vil det hende at man gjennom karrieren sin vil streve med relasjon til elevene sine. Dette må kunne valideres for å lære av og forbedre praksiser når slike hendelser tar plass, ettersom kjernen i en god kvalitet ofte vil assosieres med tillit og emosjonell styrke som partene oppretter (Spurkeland, 2011). Positiv kvalitet på relasjon kan ses gjennom kjærlighetsrelasjon, vennlighetsrelasjon, vennsapsrelasjon og respektrelasjon. Samtidig har vi også negative kvaliteter, som helst kommer frem ved respektrelasjoner (Spurkeland, 2011, s. 145).

Elevenes temperament er en relevant faktor som kan påvirke relasjon, hvor atferd kan bidra til å påvirke personalets syn på elevene negativt. Forskning viser at elever med positiv og enkel temperament er de som har større sjanse til å etablere en positiv relasjon med det pedagogiske personalet (Myers & Pianta, 2008, referert i Drugli, 2012, s. 43). På grunn av elevenes kontroll over egne emosjoner som bidrar til et positivt miljø, vil disse elevene enklere etablere et samspill med de voksne. Elever med slike egenskaper vil få mer oppmerksomhet og positiv respons, enn elever som strever med å tilpasse seg (Drugli, 2012, s. 43). Det blir viktig for det pedagogiske personalet å kunne ha holdninger som kan fremme og videreutvikle relasjonen, samt bruke holdningene, erfaringene og kunnskapene sine som en ressurs.

#### **2.2.5 Relasjonens betydning i skolen**

I tillegg til personalets syn på elevene, kan relasjon ha betydning for flere områder med tanke på elevenes utvikling både i og utenfor skolen. Relasjon kan spille positivt inn på deres læring, emosjonelle og sosiale behov og økt engasjement (Drugli, 2012, s. 67). For elever med ASF kan dette være grunnleggende med tanke på at skole ofte blir assosiert som krevende og kan videreutvikles til skolevegring. Øker vi forståelsen for hvor stor rolle relasjon kan spille inn i læring, kan elevene oppleve progresjon i alt fra det emosjonelle til det sosiale. Det er selvsagt ikke bare trivsel som avgjør læring, men det pedagogiske personalets evne til å legge opp undervisning for hver enkelt elev. Andre former for samspill og kontakt i

løpet av skolehverdagen vil være med på å forsterke elevenes lærelyst. For eksempel tur, spill eller aktiviteter elevene viser sterk interesse for, kan også tas med i læring (Drugli, 2012, s. 67). Fokus på spesifikke interesser vil hjelpe med å engasjere elever med ASF. På grunn av deres snevre og restriktive interesser kan de voksnes kunnskaper om relasjonsbygging være til fordel for å få elevene med på andre aktiviteter de kan lykkes med. Å fremme positive relasjoner vil bidra til at elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. Det pedagogiske personalet må støtte og se elevene i deres vanskelige tider. Samtidig skal det ikke forvirres med at de voksne skal bli elevenes sosialarbeider, men kunne forstå at livet deres hjemme og utenfor timene kan påvirke dem i skolen (Drugli, 2012, s. 70).

### **2.2.6 Pedagogiske personalets rolle i relasjon**

Videre kan vi se på det pedagogiske personalets rolle i relasjonen. Lærer-elev-relasjoner er en egen teori som nevner de ansattes relasjon til elever i skolen. Jeg er klar over at dette begrepet angår profesjonen lærere, men vurderer at innholdet presentert i teoriene er sentral for relasjonsarbeid generelt i skolen og kan overføres til arbeid med elever som har ASF.

Innenfor relasjon blir lærer-elev-relasjoner sett på som en primærrelasjon, og blir av Jan Spurkeland sett på som en av kjernerelasjonene i skolen (Spurkeland, 2011). Videre forteller Jan Spurkeland (2011) at denne type relasjon vil skape større vanskeligheter om det skulle skje svikt mellom partene, ettersom de voksne fokuserer på å tilfredsstille elevenes læring (s. 65). Riktignok holder det ikke at læreren har god faglig kompetanse for at dette skal skapes. De voksne må bevisst jobbe med samspillet mellom menneskene i skolen. I dette tilfellet vil det være relasjon mellom det pedagogiske personalet og elevene (Drugli, 2012, s. 46).

Selv om lærerens kompetanse vil være preget av det faglige, er holdninger og erfaring like viktig. Læreren må være villig til å vise respekt for elevene som individ og deres integritet. En del av kompetansen de bør ha er å være bevisst over egne reaksjoner og oppførsel i samspill, samt tilpasse egen atferd etter ulike elevers behov (Drugli, 2012, s. 47). Slik kompetanse gjelder ikke bare lærere, men også alle andre som underviser i skolen. Alle ansatte i skolen skal vise kompetanse for at elevene kan utvikle og lære på best mulig måte. Relasjon som har blitt opprettet mellom seg selv og elevene skal gi rom for god samhandling. Samtidig skal de føle at læreren har sikret rom og vilkår til at de får det beste utbytte av skolen. Gjennom egeninnsikt og faglig kunnskap skal det pedagogiske personalet kunne forsterke elevenes ressurser (Aubert og Bakke, 2018, s. 26).

### **2.2.7 Anerkjennelse**

Anerkjennelse er et sentralt begrep innen relasjon, og «innebærer holdninger og handlinger av toleranse, bekreftelse, lytting, forståelse, undring og akseptering» (Schibbye 2003, Bae 1985, referert i Kinge, 2009, s. 69). Først og fremst handler det om hvordan handlinger kommer til uttrykk i relasjonen. Mellom partene må det være en form for gjensidighet, og vi må la de begge eie egne opplevelser og følelser (Kinge, 2009, s. 69). For elever i skolen vil det være essensielt at det pedagogiske personalet viser engasjement for deres drømmer, interesser, erfaringer, bekrefter følelser og godtar deres handlinger og væremåter positivt (Fallmyr, 2020, s. 40). Med tanke på elever med ASF vil denne tilnærmingen være med på å styrke samhandling, og deres syn på de voksne positivt. Å kunne anerkjenne andre vil si å verdsette deres egenskaper som er med å prege akkurat denne personen. Gjennom anerkjennelse blir vi i tillegg bedre kjent med oss selv, og oppdager egenskaper og ferdigheter vi kanskje ikke var kjent med (Skoglund & Åmot, 2012, s. 23).

Vi kan se at anerkjennelse handler om gjensidighet mellom partene, men det kan også forekomme like mye makt i en relasjon. Det pedagogiske personalet er sentrale voksne for elevene, og vil ha mer makt og ansvar i relasjonen (Drugli, 2012, s. 49). Dermed er det viktig å huske at «en anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene» (Løw, 2009, referert i Drugli, 2012, s. 49). Begge partene skal kunne få validert sin egen opplevelse, uten at den er feil eller at bare den ene opplevelsen er gyldig (Drugli, 2012, s. 50). For det handler også om respekt, som er grunnleggende for å skape samhandling. Respekt kan ikke bli krevd, men noe som vises gjennom sanne verdier og holdninger. Viser den ansatte interesse og blikkontakt overfor elevene vil det åpne for sterkere kommunikasjon og tillit (Kanestrøm & Taraldsen, 2015, s. 101). Til slutt beskriver Juul og Jensen (2003) at anerkjennelse er en samtaleform «som bygger på den voksenes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og selvforståelse» (Juul & Jensen, 2003, s. 263).

### **2.3 Relasjonskompetanse i lys av radarhjulet**

Jan Spurkeland (2011) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005, referert i Spurkeland 2011, s. 63). Dette er kompetanse som gir oss evnen til å ta kontakt med andre, og defineres som det viktigste vi kan ha for å kunne samhandle med andre (Spurkeland, 2011, s. 64). En samling av ulike kompetanser hos personalet gir også grunnlag for relasjonskompetanse. Det holder ikke med faglig kunnskap, man må også ha

menneskelig innsikt og kunnskap om samarbeid og kommunikasjon (Kinge, 2009, s. 60). Fagligteoretisk kunnskap eller konkrete ferdigheter er ikke tilstrekkelig i mange situasjoner, dermed må holdninger og bevissthet reflekteres over gjennom reaksjoner og væremåter. I tillegg kan de voksne se på sine svake og sterke sider i sin innflytelse, når det tas kontakt med andre mennesker. Samtidig må man ha evnen til å bry seg og anerkjenne den andre parten. Alt dette er stadig i utvikling, og det trengs øvelse, teoretisk vekst og refleksjon. Utvikling av en slik kompetanse skjer gjennom hele livet (Kinge, 2009, s. 61).

Med tanke på dette kan vi se på relasjonskompetanse gjennom radarhjulet utviklet av Jan Spurkeland og Tom Backer Johnsen ved Universitet i Bergen. Hjulet viser oversikt over fjorten dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012, s. 17). Disse har som hovedmål å kartlegge personlig trening og utvikling, men det er tre overordnede dimensjoner som vi skal se nærmere på (Lysebo & Bratt, 2017, s. 7).

### **2.3.1 Menneskeinteresse**

*Menneskeinteresse* er den første dimensjonen i radarhjulet, og blir markert som inngangsporten for relasjonskompetanse. Interesse for andre mennesker er grunnleggende for å arbeide videre med denne kompetansen. Uten interesse vil det skapes mindre grunnlag for de andre dimensjonene i radarhjulet. Mennesker er ulike, dermed vil menneskeinteresse oppfattes og representeres forskjellig. Dimensjonen har et stort spekter, og oppfatter mange områder. Den deles inn i fire egenskaper, som omfatter mer holdninger og evner framfor konkrete evner (Spurkeland, 2012, s. 24).

Vi kan først se på positiv nysgjerrighet. Jan Spurkeland (2012) skriver at dette handler om å kunne observere andres sympatiske sider, samtidig som at vi skal gi andre en sjanse til å vise sin beste side i det første møte (s. 24). Et av trekkene til positiv nysgjerrighet er å kunne vise relasjonelt initiativ, som retter fokus på det man setter pris på hos andre og de positive trekkene ved et menneske (Spurkeland, 2012, s. 24). ASF har særtrekk som kan virke utfordrende i det første møte, dermed er det viktig at det pedagogiske personalet, kan trekke ut det positive ved elevene. Dette vil skape et bedre samhold mellom partene og de voksne vil se at dette er elever med mye kunnskap. I grunn handler positiv nysgjerrighet om å kunne lytte og ikke la seg forstyrre av egne tanker i møte med andre (Spurkeland, 2012, s. 25). Videre har vi aktivt engasjement i andre mennesker. Partene skal kunne investere i relasjonen, gjennom innlevelse i hverandres liv. Denne tilnærming vil gjøre det enklere å lede og veilede, i dette tilfellet elever i skolen. Partene som leder skal investere i livsløpet til elevene, for å



kunne ta deres perspektiv som vil bygge respekt og ydmykhet (Spurkeland, 2012, s. 26). For elever med ASF vil det være grunnleggende å kunne vise engasjement for deres interesser. Ettersom det er en sterk tilknytting til enkelte emner og interesser, må det pedagogiske personalet sette seg inn i disse for å videreutvikle relasjonen. Den tredje egenskapen i menneskeinteresse er sosial intelligens. Ifølge Spurkeland (2012) vil dette bety «evner til å forstå intensjoner, motiver og ønsker hos andre mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 28). Sosial intelligens vil hjelpe med å komme nærmere mennesker på en positiv måte. Samtidig er ikke denne evnen en garanti for å bygge gode relasjoner, den er der for å sette relasjonen på sporet for positiv etablering mellom partene (Spurkeland, 2012, s. 28). Til sist har vi evnen til å vise positive følelser overfor andre. En egenskap som dette vil baseres på individets evne til å sette pris på andre, og vise følelser. Noe som vil skape en relasjonell og et sosialt utbytte i samhandling (Spurkeland, 2012, s. 30).

De fire relasjonelle egenskapene i denne dimensjonen viser hvor viktig kontakt med andre er, samt genuin interesse overfor andre man møter. Positiv holdning og nysgjerrighet hos enkeltindividet er der for at vi skal kunne komme andre mennesker nærmere, og møte dem med oppmerksomhet og blikk. Å kunne møte elevene med blikk, smil og være villig til å starte samtale er noe som trenes på hver dag (Lysebo og Bratt, 2017, s. 13). Derimot kan det fra elevenes side være utfordrende å gå inn i samtaler, og det blir de ansattes ansvar å skape et positivt klima i skolen. Elevene får opplevelser av trygghet og utvikler tillit overfor det pedagogiske personalet som vil skape gode muligheter for relasjon.

### **2.3.2 Tillit**

*Tillit* blir vektlagt i stor grad når man bygger relasjoner, og er den andre dimensjonen i radarhjulet. Tillit defineres av Hargreaves (1996) som «tiltro til et annet menneske pålitelighet i den forstand at dette mennesket er rettskaffet og kjærlig» (Hargreaves, 1996, referert i Spurkeland, 2011, s. 72). Selv ved trygge forhold mellom partene, vil tillit alltid være i bevegelse. Dette betyr at man kan ha tillit til en person på et område, men ikke på et annet. Tillit er en svært sårbar side ved relasjonen. Med tanke på dette må denne dimensjonen arbeides med hver dag, ettersom mistillit kan forekomme av den minste endring mellom partene. Etablering av tillit tar tid, og kan ikke opprettes spontant eller etter et møte mellom partene (Spurkeland, 2011, s.72). Drugli (2012) skriver også om tillit, men her har hun satt fokus på tillit mellom lærer og elev. Tillit blir beskrevet som et voksende samarbeid preget både av nærhet og adskilthet (Drugli, 2012, s. 52). Som voksne i skolen vil det være lærernes ansvar å legge til rette for å opprette tillit. En forståelsesfull, troverdig, lyttende,

imøtekommende og forutsigbar lærer vil gjøre det enklere for elevene å komme i samspill. Samtidig må læreren kunne by på seg selv, slik at partene blir kjent med hverandre (Drugli, 2012, s. 52).

Ifølge Spurkeland (2012) er dimensjonen tillit avgjørende for påvirkning og innflytelse. Dermed er evnen til å bygge tillit svært sentral for å utvikle og opprettholde relasjon (s. 36). Hvis vi setter fokus på dette, vil vi kunne klassifisere det pedagogiske personalet i skolen som ledere med påvirkning og innflytelse. For elever med ASF vil dette være enda mer sentralt, enn for elever uten ASF. Gjennom læring og støtte i sosiale, faglige og personlige sammenhenger, vil det pedagogiske personalet kunne påvirke og ha innflytelse på elevene. Påvirkning og innflytelse i elevens skolehverdag vil være med på å utvikle deres relasjonskompetanse og tillit til de voksne (Spurkeland, 2012, s. 37).

Tillit kan også fort bli overført til mistillit (Spurkeland, 2011, s. 73). Negative handlinger som fører til skuffelse, frustrasjon, usikkerhet, frykt og negative følelser er med på å svekke tillit. Uten tillit vil det også forekomme konflikter, spesielt for elever som føler at de ikke stoler på de ansatte i skolen (Spurkeland, 2011). Dermed vil opplevelsene av mistillit i for eksempel relasjoner mellom elever og det pedagogiske personalet føre til konsekvenser for læring. Tillit er sentralt for samhandling mellom partene (Spurkeland, 2011, s. 73). Samtidig er det viktig å huske at det kan forekomme svikt med tanke på tillit som ikke er lett å reparere. Dette er en følelse som krever store deler av seg selv til å stole på noen andre. Dermed vil svikt her skape store negative emosjonelle spor (Spurkeland, 2011, s. 73). For elever med ASF kan tillit være en vanskelig dimensjon å opprette med tanke på svekkelser i sosialt samspill. Skulle tillit likevel bli opprettet uansett hvilke utfordringer elevene har innenfor det sosiale, vil svekkelse utgjøre stor skuffelse for begge parter. For å kunne holde på tillit kan det være lurt at man tar noen skritt tilbake og reflekterer over situasjonen, samt hvorfor det ble slik. Med tanke på det pedagogiske personalets side blir det viktig med selvrefleksjon, framfor å ta det som har skjedd personlig. Skulle det enten være å bli møtt med likegyldighet eller avvisning. I stedet for kan det brukes tid til å finne ut av hvordan elevene kan få bedre tillit til den voksne, og den voksne bedre tillit til elevene (Drugli, 2012, s. 51).

### **2.3.3 Emosjonell modenhet**

*Emosjonell modenhet* er den siste dimensjonen som er sentral for relasjonskompetanse. Dimensjonen er også tett vevd sammen med tillit, og har stor innflytelse på de andre dimensjonene i radarhjulet (Spurkeland, 2011, s. 131). Spurkeland (2011) skriver at

emosjonell modenhet er «evne til å vise empati, emosjonell intelligens og psykologisk bevissthet (Spurkeland, 2011, s. 132). Ved å ha disse kvalitetene og være villig til å arbeide for å bedre de, vil det være lettere å sette seg inn i andres følelser, for så å kunne ta dem i bruk senere. Samtidig kan vi lære å gjenkjenne og forstå egne og andres følelser. Å ha emosjonell modenhet vil hjelpe å lese andre mennesker bedre (Spurkeland, 2011, s. 132). Denne evnen er viktig for ansatte i skolen, ettersom de arbeider med elever som er sårbare i ung alder. Dermed vil det å fange opp og lese elevenes følelser være en god evne for å kunne ta opp samtaler, og eventuelt snu en dårlig opplevelse. Med dette vil den emosjonelle modenheten vises hos det pedagogiske personalet og gi elevene tro på at de voksne er der for å lytte til de vanskelige opplevelsene.

Selv om disse tre dimensjonene er mest sentrale, betyr ikke det at de resterende dimensjonene ikke trengs for å videreformidle grunnverdiene i relasjon. Tillit er bygget opp av de andre dimensjonene i relasjonskompetanse. For å kunne bygge egne tillitsrelasjoner må læreren reflektere og analysere egen praksis. Vises det trygghet, sannhet, vennlighet, faglig dyktighet og godhet, vil man ha mestret de fleste dimensjonene innen relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 211).

### **3. Metode**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr metode «veien til målet» (s. 140). I dette kapittelet vil jeg legge vekt på Dalland (2007), som viser til Vilhelm Alberts definisjon av metode «som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Dalland, 2007, s. 81). Jeg skal gi en grundig gjennomgang av metoden og fremgangsmåten som har vært relevant for denne oppgaven. Først redegjør jeg for fenomenologi som en vitenskapsfilosofisk innflytelse, kvalitativ metode, med utdyping av semistrukturert intervju som er den valgte metoden og utgangspunktet for arbeidet. Videre beskriver jeg prosessen med utvalg av informanter, gjennomføring, utarbeidelse av intervjuguide, arbeid med personvern og prosessen og godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD), transkribering og analyse. Til slutt reflekterer jeg rundt kvalitet i kvalitative studier, som knyttes opp mot denne studien, samt refleksjon av forskningsetiske hensyn.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Det fins mange kvalitative tilnærminger i kvalitativ forskning. Ofte preget av få begrensninger, men kan ikke forveksles med at alt er lov (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 82). Med tanke på dette, vil det være viktig at man forholder seg til en teoretisk retning, som vil representere grunnlaget for den kvalitative metoden forskeren velger (Thagaard, 2009, s. 35). Den valgte forankringen forskeren velger, har hensikt om å veilede for hvordan forståelse informantene utøver og vil utøve i innsamling av data (Thagaard, 2009, s. 35). Dermed vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i den fenomenologiske forankringen.

Fenomenologi ble utviklet på 1900-tallet av den tsjekkisk-tyske filosofen Edmund Husserl. Han beskrev en deskriptiv fenomenologi, hvor man sentralt skulle beskrive hvordan et fenomen blir fremstilt rundt oss. Her la han også vekt på å avdekke den indre verden til menneske (Befring, 2015, s. 110). For å kunne sette seg inn i menneskets indre verden, må forskeren klare å gå dypere inn i meningen til hver enkeltpersons erfaringer (Thagaard, 2009 s. 38). Først og fremst gjøres dette ved å vise og skape forståelse for det som presenteres av informantene. På en annen side kan forståelsen også påvirkes av egne holdninger og erfaringer som styrer prosjektet. Det skal handle om konkrete fortellinger av opplevelser til menneske, for eksempel den som intervjues. Innen kvalitativ forskning vil fenomenologisk tilnærming handle om å utforske aktørens perspektiver og beskrivelser av et fenomen. Fenomenologi har et ønske om å se omverdenen fra informantenes perspektiv, og hvordan de beskriver og tolker den (Johannessen et al., 2010, s. 82). Fenomenet som forskers på bygges

opp av egne kunnskaper og erfaringer. Dermed vil man med fenomenologi kunne skape sammenhenger mellom egne- og informantens perspektiver.

I fenomenologisk tilnærming har begrepet «livsverden» en sentral rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne blir videre beskrevet som «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I mitt arbeid har jeg forsøkt å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen, og bruke den som et slags utgangspunkt for utforskning. Dette gjøres ved å sette seg inn i livsverden til informantene gjennom deres meninger, erfaringer og kunnskaper om etablering av relasjon til elever med ASF. Ved å få informantenes perspektiver, meninger og beskrivelser av deres arbeidshverdag i skolen kan det fås større innsikt i relasjonsarbeidet. Det vil handle om å få førstehåndserfaring fra de voksne som arbeider til daglig med elevene, og kan dele de gode og utfordrende opplevelsene.

### **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Valg av metode skal hjelpe forskeren med å realisere arbeidet sitt, og skal brukes i alle etapper for å komme frem til målet (Befring, 2015, s. 36). For å kunne finne ut av hva det pedagogiske personalet forteller om etablering av relasjon til elever med ASF, valgte jeg å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode går i dybden av erfaringer og opplevelser, dermed gis det rom for å utforske holdninger og utfordringer til deltakerne (Befring, 2015, s. 38). Med tanke på dette og valg av tema, ønsker jeg å få større innsikt i det pedagogiske personalets erfaringer i arbeid med relasjon. For å skape en meningsfull samtale som går i dybden, har jeg bestemt å ta i bruk forskningsintervju for å samle inn data. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et intervju er en «interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Samtidig er det viktig å huske å se på informantene som subjekter i intervjuet, som skaper mening og forståelse av emne og temaet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

For å kunne skape et godt intervju med en flytende samtale, må forskeren også ha noen grunnleggende samtaleferdigheter. Dette er noe de fleste av oss allerede har gjennom å kunne føre samtaler og stille spørsmål i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). På en annen siden kan oppretting av mer profesjonelle samtaleferdigheter være utfordrende, som for eksempel et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Innen et intervju skapes det en interaksjon mellom partene, hvor det skal gis rom for å utveksle synspunkter og bli en

harmonisk vekling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I løpet av intervjuene blir det viktig å finne en balanse av å lytte og føre samtale i intervjuene. Egen rolle som forsker bør alltid være i bakhodet, ettersom man ikke skal overstyre informanten, eller degradere meninger og opplevelser. Det gjennomføres intervju for å få frem deres synspunkter, selv om man ikke er enig. Er det et ønske om å diskutere, vil dette gjøres i drøfting framfor underveis i intervjuet. Ved å holde en slik posisjon viser jeg respekt overfor informantene som deler kunnskap for å bidra til studien min.

Som nevnt tidligere i teksten har jeg valgt intervju som metode, som kan formes på forskjellige måter. Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2011, s. 26). Strukturerte intervjuer har mer faste oppsett, hvor rekkefølgen av spørsmålene er lagt opp og fastsatt til alle intervjuer. Dermed er det liten frihet til å løsrive seg fra den oppsatte intervjuguide (Johannessen et al., 2010, s. 137). I likhet med denne typen intervju, vil ustrukturerte intervjuer være mer åpne og ikke kreve noe form for faste spørsmål. Intervjuene vil preges av samtaleform, hvor det skapes en uformell atmosfære mellom partene (Johannessen et al., 2010, s. 138). Ønsker man dermed et intervju og intervjuguide som har mer fleksibilitet, men fortsatt bærer preg av et strukturert oppsett kan det tas i bruk et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2010, s. 139).

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

For å kunne frigjøre meg fra intervjuguide, men samtidig ha en støtte i samtalene med informantene valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er det mest brukte i kvalitativ forskning, og gir rom for både fleksibilitet og standardisering (Johannessen et al., 2010). Denne formen for intervju kan også bli kalt for «intervjuer basert på intervjuguide» (Johannessen et al., 2010, s. 139). Som jeg nevnte tidligere, må forskeren ha noen visse samtaleferdigheter utenom den daglige talen. Informanter vil ofte supplere relevant informasjon for andre spørsmål i intervjuguiden. Her må forskeren være i stand til å stille oppfølgingsspørsmål slik at samtalen føres videre, og annen relevant informasjon kommer frem. Dalen (2011) nevner også at intervjuer kan være basert på bestemte temaer valgt ut på forhånd (s. 26). Særlig blir ASF, relasjon og relasjonskompetanse sentrale temaer, med stor innflytelse i intervjuguiden (se vedlegg 3).

## **3.3 Datainnsamling**

### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguide er en skriftlig plan lagd for intervjuer. Denne kan være svært detaljert eller bare inneholde temaer man ønsker å dekke (Dalland, 2007, s. 148). Intervjuerens erfaring og skjønn for hvordan man forholder seg til guiden vil være avgjørende for hvor nært man vil holde seg til den, eller om nye retninger og svar følges opp (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene utarbeidet jeg en intervjuguide med 13 spørsmål. Noen av spørsmålene hadde et underspørsmål, som var ment for å få eksempler fra arbeidshverdagen til informantene. Guiden hadde også åpningspørsmål som skulle være en innledning til å starte intervjuet, samt gi informantene en mulighet til å prate om noe de er kjent med (se vedlegg 3). Ifølge Dalen (2011) vil det være hensiktsmessig å starte med noen enkle åpningspørsmål for å skape trygghet i situasjonen. Slik innledning bør være nøytral, og gå bort ifra mer seriøse spørsmål (s. 27).

I starten av intervjuprosessen valgte jeg å bruke intervjuguiden (se vedlegg 3) mer fast og holde meg mest mulig til rekkefølgen av spørsmålene. Tilsynelatende ser jeg at dette var vanskelig i visse situasjoner. Dette kan ha påvirket gode muligheter for å samle inn verdifull data. Slik tilnærming vil ifølge Dalland (2012) gjøre det lettere å analysere og strukturere intervjuene senere, men sannsynligheten for å innhente spontane og uventede svar vil bli mindre (Dalland, 2012, s. 167). På en annen side kom det også etter hvert mer fri flytende samtaler når partene var mer komfortable. Når intervjuguiden var utarbeidet kunne jeg sende søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av prosjektet, for så å fortsette prosessen videre. Dermed kunne jeg starte med rekruttering av informanter.

### **3.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter**

Intervju er en kvalitativ metode som går i dybden når man forsker, og vil ikke kreve et stort antall informanter (Johannessen et.al., 2010). Ved bruk av denne metoden vil det ikke være nødvendig å intervju flere informanter enn det prosjektet har behov for, ofte kalt for et metningspunkt (Johannessen et.al., 2010, s. 104). Jeg har til sammen intervjuet fire informanter, og tar i bruk alle intervjuene i drøfting. Når jeg startet å planlegge denne oppgaven var utgangspunktet å intervju informanter med spesialpedagogisk kompetanse, og som arbeider med elever som har ASF. Neste kriteriet var informantens arbeidssted, hvor de skulle være ansatt på spesialskoler eller i spesialklasser. Problemstilling og kriterier krevde at jeg trengte spesifikke informanter til prosjektet. På grunn av kriteriene var jeg selektiv i utvalg av informanter, hvor jeg ønsket mest mulig kunnskap om feltet. Dermed foretok jeg en

strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen et.al., 2010, s. 106). En strategisk utvelgelse utføres på forskjellige måter, men ofte vil forhåndsbestemte kriterier gi en kriteriebasert utvelgelse av informanter (Johannessen et.al., 2010, s. 109).

Når jeg i februar 2021 var klar for å starte intervjuprosessen, hadde jeg store forhåpninger om å få tak i informanter. Derimot når jeg etter hvert tok kontakt med flere skoler, viste det seg at rekruttering ville være mer utfordrende. Skolene fungerte ikke som de gjorde før pandemien, og flere ansatte i skolen arbeidet hjemmefra når skolene stengte uten særlig forvarsel. Covid-19 var ikke like stor utfordring når jeg startet prosessen min, men kan ha påvirket utvelgelse av informanter senere. Det tok lang tid før jeg fikk informanter. Jeg sendte e-poster til rektor ved skoler som innfridde kriteriene mine, ut ifra disse fikk jeg svar fra to stykker. Resten av skolene hadde enten ikke tid eller var allerede med i andre prosjekter. Etter noen uker uten noe svar på forespørselene mine, fikk jeg svar om interesse til deltakelse. Disse informantene innfridde ikke kravene om videreutdanning innen spesialpedagogikk, eller noe faglig spesialpedagogisk kompetanse. Tidligere i prosessen av oppgaveskrivingen, var det et ønske om å holde på disse kriteriene. Etter vurdering valgte jeg likevel å ta med informantene i prosjektet.

Utfordringer med utvalget krevde endring av hvilke informanter jeg ønsket å ha med i prosjektet. Likevel ble ikke de viktigste kriteriene for oppgaven endret. På grunn av endring av utvalget ble fokuset i oppgaven rettet mot andre profesjoner enn spesialpedagoger. Dette vil gi et bredere synspunkt på relasjon til elever med ASF, og vil inkludere et større spekter av ansatte i skolen.

### **3.3.3 Presentasjon av informanter**

Utvalget i dette prosjektet består av fire informanter; to spesialpedagoger, en lærer og en miljøterapeut. Alle informanter arbeider på spesialskoler med elever som har ASF. For å bevare informantenes anonymitet har jeg kun valgt å presentere informantenes profesjon. Informasjon om kjønn, alder, og hvor lenge informantene har vært ansatt på skolen vil ikke bli presentert. Dette gjøres for at informantene ikke skal gjenkjennes. Informantene har til sammen lang erfaring i arbeid med elever som har ASF, og noen har i tillegg erfaring i arbeid med elever uten ASF enten på grunnskole eller barnehage. De har god kjennskap til elevene og har mye kunnskap og erfaring med tanke på relasjon.



### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

I forkant av alle intervjuene sendte jeg ut e-post med link til elektronisk samtykkeskjema, alle måtte fylle ut. Kun etter godkjent samtykkeskjema kunne jeg gå i gang med intervjuene. På grunn av Covid-19 ga jeg informantene mulighet til å gjennomføre intervjuet over nett. Dermed ble intervjuene gjennomført over en sikret videochat på Teams. Intervjuene tok mellom 40-90 minutter. Før hvert intervju informerte jeg kort om taushetsplikt, anonymitet og frivillig deltakelse. Det ble gjort opptak av intervjuene via Nettskjema diktafon på mobil, noe informantene fikk informasjon om på forhånd. Nettskjema diktafon er en app tilgjengelig for alle som har opprettet en sikret side på nettskjema. Diktafonen krypterer opptaket og sender det automatisk ved lagring til personlig side, hvor det er kun jeg som har tilgang. Tidspunkt og dato for gjennomføring av intervju ble valgt av informantene selv.

Som nevnt tidligere ble intervjuene gjennomført over nett på grunn av Covid-19, noe som var utfordrende og spesielt i det første intervjuet. Gjennomføring ga meg store bekymringer, hvor jeg følte betydningsfull mangel på elektronisk kunnskap og frykt for at noe ville gå galt under intervjuet. På forhånd ble alt utstyret testet for at det ikke skulle forekomme tekniske problemer, men det var fortsatt noe jeg tenkte over. Etter en stressende start ble prosessen mer avslappende under gjennomføring av de neste intervjuene. Hensikten med intervju er å kunne møte informantene og få kontakt slik at en komfortabel samtale kan ta plass. Personlig kontakt skal gjøre det spennende og berikende å intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). For dette prosjektet ble intervjuene gjennomført på et soverom hjemme, for å unngå avbrytelser. Under alle disse ble det brukt pc, samt mobil og Ipad som diktafon.

Intervjuene ble etter min mening gjennomført med en komfortabel atmosfære, selv om jeg ikke hadde kjennskap til informantene. Det ble gitt rom for å snakke fritt og komme med egne meninger. Dette er svært viktig for at informantene kan legge frem egne opplevelser og følelser for temaet. Dermed skapes det god kontakt ved at jeg som intervjuer lytter, viser interesse, respekt og forståelse overfor det informant reflekterer over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg stilte spørsmålene slik de sto i intervjuguiden (se vedlegg 3), men etter hvert kom også med relevante tilleggsspørsmål når det var behov, eller et ønske om dypere forklaring.

## 3.4 Databehandling

### 3.4.1 Transkribering

Transkribering har hensikt om å overføre intervjuer fra muntlig til skriftlig form. Intervjuet blir da strukturert, og enklere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkribering av intervjuene ble gjort etter gjennomføring av alle intervjuer. Jeg valgte å transkribere på denne måten for å se sammenhengen av det informantene snakket om. Dermed fikk jeg se hva som eventuelt manglet i noen intervjuer, og hva jeg hadde mer av i andre. Transkribering er en utvelgelse av de muntlige samtalene, og hvilken av disse som skal være med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Likevel valgte jeg for denne oppgaven å legge vekt på alle ord som ble sagt i intervjuene, samt ta notater for å ha oversikt over hva som kom til være relevant og mer sentralt for oppgaven. Her valgte jeg å ha forskningsspørsmålene i bakhodet (Johannessen et.al., 2010, s. 104). Egne spørsmål og meninger, samt informantenes svar ble skrevet ned mens jeg lyttet til opptakene. Pauser i intervjuene ble ikke tatt med, men endringer midt i setninger, ord eller avsporing ble kodet som (...). Egne replikker er kodet (A:). Intervjuene ble transkribert i hvert sitt worddokument, mens jeg lyttet til opptakene på Nettskjema.

### 3.4.2 Analyse

For å unngå dataoverbelastning startet jeg analysen med å gjennomføre datareduksjon. Dette blir ikke kvitt datamaterialet, men hjelper med å bryte kompleksiteten for å finne de mest sentrale punktene i materialet (Cohen et al., 2018, s. 643). Dette vil være en form for induktiv datanalyse, hvor man leser gjennom, reflekterer og interpreterer rådataene flere ganger. Dermed utvikler det seg temaer og teorier som vil gi et omfattende bilde av datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 645). Jeg valgte å kode funnene mine, og gjorde dette for hånd. Koding skaper systematiske merknader som forteller hva teksten egentlig handler om, for så å senere identifisere nyttige deler i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Deretter vil man lete etter mer abstrakte kategorier som samler dataene på nye måter. Dette gjøres for å forstå innholdet på en bedre måte (Dalen, 2011, s. 62). Koding vil gi et bedre forhold og oversikt til den transkriberte teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

En form for koding gjennomført i dette prosjektet er tematisering, særlig brukt i kvalitative intervjuer når det er utarbeidet en intervjuguide. Under arbeid med et spesifikt prosjektet vil temaer relevante for problemstillingen bli innarbeidet i intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 69). For prosjektet mitt har temaene mine utarbeidet fra problemstillingen vært en stor del av intervjuguiden, hvor *ASF, relasjon og relasjonskompetanse* ble innarbeidet allerede fra første

utkast. Etter fullførte intervjuer vil man bruke disse for å kode materialet som er samlet inn. Dette gjøres for å finne ut av hvor hovedtyngden ligger (Dalen, 2011, s. 69). Kvale & Brinkmann (2015) kaller slik koding for begrepsstyrt koding, hvor forskeren bruker tidligere satt koder ved å se på materialet eller teorien man har (s. 227). I analysen av datamaterialet har temaene i intervjuguiden og forskningsspørsmålene preget koding av transkripsjonene. Begrepene hadde innflytelse, og satt sterkt i bakhodet under analysen. Hovedkodene jeg kom frem til under analysen er *relasjon og relasjonskompetanse, tillit og anerkjennelse, etablering av relasjon og utfordringer i relasjonsarbeid*.

Selv om man velger en form for analyse, må man som forsker være åpen til å oppdage nye områder i materialet. En god forsker er bevisst over materialet sitt og er klar over at det kan forekomme nye kategorier under analysen. Kort sagt blir det viktig å ikke låse seg fullstendig (Dalen, 2011, s. 71). Under analysen kom det dermed frem to undertemaer til, relevante for resultatene. Disse er *relasjonens betydning i skolen, samt grenser*.

### **3.5 Kvalitet på studiet**

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet referer til studiens troverdighet, og viser til studiens mulighet for repliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette er ikke et kriterium for kvalitative studier, fordi reproduisering av slike funn i senere studier til være vanskelig (Thagaard, 2018, s. 187).

Denne studien er tanker og meninger til to spesialpedagoger, en lærer og en miljøterapeut, dermed vil det være vanskelig å reprodusere resultatene. Praksiser endrer seg stadig, informantene endrer seg, og relasjonen jeg forsker på i denne oppgaven vil aldri være lik. Forskningssituasjonen kommer derfor aldri til å være den samme (Thagaard, 2018, s. 206).

Videre kan reliabilitet av studien knyttes opp mot kvaliteten på informasjon studien baseres på og hvordan dataene anvendes og videreutvikles av forskeren (Thagaard, 2018, s. 199), har jeg som forsker transkribert det informantene ville formidle. I denne studien har jeg kun lyttet til opptaket en gang, noe som i seg selv kan være brudd på troverdighet. Vil transkripsjonen ha alt av det som kom frem i intervjuene. Dette er noe jeg har vurdert, og bestemt denne formen for transkripsjon gir et godt grunnlag for troverdighet. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at setninger og meninger av en tanke kan skifte mening etter hvor komma og punktum settes (s. 212). Dermed har jeg transkribert ord for ord, framfor å lage setninger ut ifra det informanter formidler. For å virkelig skape troverdighet i informasjonen fra intervjuene, kan man foreta en kvantifisert reliabilitetsjekk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

211). Her vil flere personer transkribere intervjuene først, og deretter la et dataprogram finne ulikhetene i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). For denne studien var ikke dette en mulighet, ettersom informantene hadde fått beskjed på forhånd at det var kun jeg som hadde tilgang til intervjuene. Dermed var ikke denne formen for transkribering en mulighet for å holde på informantenes rettigheter og anonymitet.

Reliabilitet kan også svekkes med tanke på kontakt mellom partene. Hvordan har forskeren fremstått ovenfor informantene? Har det blitt etablert dårlig relasjon? Alt dette vil svekke troverdighet av resultatene (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Cohen et al., (2018) skal ikke intervjusituasjonen bare være en form for datainnsamling, men også en form for sosial interaksjon. Det er viktig at makten fra begge parter ikke overstyrer intervjusituasjonen. Forskeren skal vise respekt og la informant svare på egen måte, uten at det utføres gransking av materialet under intervjuet. På en annen side må informant være villig til å gi konkret og nok informasjon (s. 274).

### **3.5.2 Validitet**

Validitet handler dermed om hvorvidt resultatene er gyldige (Thagaard, 2018, s. 189). Brudd på gyldighet kan forekomme når holdninger og meninger til intervjuer kommer frem under intervjuet (Cohen et al, 2018, s. 272). I dette prosjektet ønsket jeg å innhente data basert på ærlige erfaringer og personlig kunnskap, framfor svar basert på teori. Av den grunn sendte jeg ikke ut intervjuguide (se vedlegg 3) på forhånd. Målet for et intervju er å få kunnskap fra informant, framfor å overstyre med egen bias. Likevel vil det kreve interaksjon mellom to mennesker, som betyr at det vil bli unngåelig for intervjuer å påvirke informant til en viss grad (Cohen et al., 2018, s. 272). Prosjektplanen sendt i forkant av intervjuene kan også sees på som en påvirkning, ettersom den inneholder forskerens meninger og holdninger til tema og problemstilling.

Til tross for påvirkning intervjuene kan ha på informant og dataene, må man riktignok stille spørsmål til validiteten av det som blir fortalt i løpet av intervjuet. Metoden intervju har sine begrensninger, og dette er noe den franske filosofen Paul Ricoeur (1913-2005) kalte for *selvinnsiktets begrensninger*. Spørsmålet her handler om det individet forteller om seg selv, og reflekterer over praksisen sin er sant (Befring, 2015, s. 110). Har individet virkelig satt seg inn i egen opplevelse av sine praksiser? Har jeg som forsker fått det informantene anser som sin indre verden, og konkrete fortellinger om opplevelsene? Selv med slike begrensninger

innenfor intervjumetoden, og basert på et lite utvalg har jeg vurdert å ha fått tilstrekkelig med informasjon.

En annen årsak til ugyldighet kan være om man over- eller undervurderer den sanne verdien i analysen. Det blir viktig å være upartisk med tanke på datamaterialet (Cohen et al, 2018, s. 271). Man må være villig til å se på sin egen rolle i forskningen, samt kunne kontrollere egen subjektivitet. Ettersom den kvalitative metoden bygger på samspill, er det en forutsetning at det skapes en intersubjektivitet mellom partene. Som betyr at det mellom forsker og informant må opprettes en felles forståelse av opplevelser og tolkning av situasjonene (Dalen, 2011, s. 95). For å kunne fullføre denne oppgaven bestemte jeg å velge tema etter interesse, og hva som vil inspirere meg til å finne ut mer. Med tanke på det Dalen (2011) beskriver, må man også finne informanter som viser interesse og kan se betydning i arbeidet sitt. På denne måten kan partene ha lik forståelse for opplevelsen knyttet til temaet (s. 95). Før intervjuene ble informantene spurt om deres motivasjon for deltakelse i prosjektet. En felles faktor var muligheten til å reflektere over egen praksis, samtidig som de så på arbeidet sitt som spennende. Av den grunn vurderer jeg at funnene mine er basert på sanne og gode refleksjoner over egne meninger, tanker og erfaring. Riktignok må jeg også være kritisk til funnene mine, og kan ikke med fullstendig sikkerhet vite at disse har opprinnelse fra informantenes indre verden.

Innenfor validitet vil det lønne seg å se om resultatene kan generaliseres. «Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatene i utvalget også gjelder populasjonen» (Johannessen et al., 2010, s. 241). Mangel på generalisering vil svekke studiens ytre validitet om utvalget ikke er representativt. Jo større utvalget er, jo større sjanse for at utvalget er representativt (Befring, 2015, 127). Jeg har intervjuet fire informanter i denne oppgaven. Dette utvalget vil ikke være representativt for alle som arbeider i skolen med elever som har ASF. Likevel vil det pedagogiske personalet i skolen og eventuelt andre institusjoner kunne kjenne seg igjen i situasjonen til informantene. Fordi kvalitative studier analyserer den enkeltes svar, vil det være mer lønnsomt å se på overførbarheten til resultatene. Vil resultatene være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 201). Som sagt kan ansatte i andre utdanningsinstitusjoner kjenne seg igjen i svarene, som gjør datamaterialet overførbart til andre i befolkningen.

### 3.6 Forskningsetiske hensyn

De forskningsetiske prinsippene er svært viktige når det gjennomføres intervjuer. Det blir viktig å korrekt ivareta personvern og personopplysninger i henhold til GDPR, og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Som forsker må jeg opprettholde aktsomhet og ansvarlighet ovenfor materialet jeg har tilgang til (NESH, 2016, s. 12). I rekruttering av informanter blir det viktig å gi tilstrekkelig med informasjon om prosjektet, og ansvaret om informering av deltakerne ligger hos forskeren (NESH, 2016, s. 13). For dette prosjektet ble det dermed utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg 1) og samtykkeskjema som informantene fikk tilsendt. I informasjonsskrivet ble det gitt beskrivelse om prosjektets formål, problemstilling, hva det innebærer å delta, hvem som har tilgang til informasjonen, informasjon om frivillig deltakelse og deres rett til personvern, samt hvilke rettigheter informantene har. Videre vil samtykkeskjema være nødvendig på grunn av behandling av personlige opplysninger. Ettersom det foregår håndtering av personlige opplysninger som kan indentifisere informantene, måtte prosjektet søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 4). Etter godkjenning kunne forskningsprosessen starte.

Samtykkeerklæring (se vedlegg 2) for denne oppgaven ble sendt til informantene på e-post, men jeg valgte etter hvert å ta i bruk elektronisk samtykkeskjema. Dette gjorde jeg på grunn av situasjonen hvor noen har hjemmekontor, og fordi intervjuene ikke ble gjennomført personlig. Samtykkeskjema måtte signeres før intervjuene startet. Informantene fikk også tilstrekkelig med informasjon om studiets hensikt, slik at samtykke var fritt. I tillegg må det informeres om at samtykke kan trekkes når som helst uten å oppgi noe grunn (NESH, 2016, s. 14). Dermed opprettet jeg gjennom Nettskjema et samtykkeskjema, hvor informantene måtte krysse av om de har lest samtykkeerklæring, samtykke til deltakelse og signere med navn. Datoen når skjemaene ble underskrevet er lagt elektronisk inn på Nettskjema.

For å holde på konfidensialiteten til informantene må datamaterialet og transkribering behandles på en forsvarlig måte. Som forsker i denne oppgaven må informantene også ha tillit til at intervjuene og deres personlig informasjon holdes privat (NESH, 2016, s. 16).

Opptakene ble aldri lastet ned, og skolene og informantene er anonymisert i transkripsjonene og analysen. Ettersom jeg ikke skulle sende transkripsjonene videre, valgte jeg å forholde meg til det muntlige språket når jeg transkriberte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Når det gjelder oppbevaring av datamaterialet må det tilstrekkelig informeres om hvor lenge dette lagres, hvem som har tilgang og når det slettes. Lydopptakene ble lagret, og skulle beholdes

over en legerperiode. Dette må tydelig kommuniseres med informantene (NESH, 2016, s. 18). Informantene fikk informasjon om dette både i informasjonsskrivet (se vedlegg 1) og muntlig før intervjuet. Datamaterialet ble lagret sikkert i Nettskjema. Det er kun jeg som har tilgang til materialet, og det trengs brukernavn og passord for å logge inn.

Forskerens evne til å reflektere over egen rolle, være kritisk over valgene som blir gjort, samt integriteten man holer i løpet av prosessen vil også være grunnleggende for oppgavens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Med tanke på dette må jeg stille meg kritisk overfor prosjektplanen som ble sendt til informantene i forkant av intervjuene. Kan denne ha påvirket informantenes synspunkt på relasjon? Har jeg fått inn data informantene trodde jeg ønsket å høre, eller har jeg fått troverdig data fra informantenes indre verden? Planen inneholder egne tanker, meninger, teori og kunnskap om teamet jeg ønsket å forske på. Skriftlig innhold kan påvirke informantene i en viss grad, men det vil være vanskelig å finne ut. Med tanke på dette har jeg valgt å tolke datamaterialet som troverdige meninger, tanker, erfaringer og kunnskaper. Likevel vil det være mitt ansvar som forsker å understreke at det er deres synspunkter jeg ønsker å fremheve i oppgaven.

## **4. Presentasjon av resultater og drøfting**

I dette kapittelet vil resultater fra intervjuer med fire informanter bli presentert. Kapittelet er delt inn i fire hoveddeler, med resultater og drøfting. Disse er basert på oppgavens tre forskningsspørsmål, hvor videre koding formet over- og underskriftene. Jeg vil starte å presentere relasjon og relasjonskompetanse, med relasjonens betydning i skolen. Videre presenteres tillit og anerkjennelse, og etablering av relasjon. Utfordringer i relasjonsarbeid, med utdyping av grenser blir presentert til slutt. For å opprettholde anonymitet blir informantene referert som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Resultatene trukket ut ifra intervjuene kobles opp til teorien redegjort i kapittel 2.1-2.3. Hvert funn presenteres separat med korresponderende drøfting, slik at det er en tydelig sammenheng. For å skille mellom presentasjon av resultater og drøfting har jeg valgt å sette opp underoverskriften *drøfting*. Alle funn presentert i dette kapittelet og informantenes referanser til relasjon omhandler relasjonsarbeid til elever med ASF.

### **4.1 Innledende informasjon**

Intervjuene startet med noen innledende spørsmål om informantenes motivasjon for å delta i prosjektet mitt og bakgrunnsinformasjon om seg selv. Alle informanter arbeider med elever som har ASF, på spesialskoler eller spesialklasser. Informantene består av to spesialpedagoger, en lærer og en miljøterapeut. Motivasjonen for å delta i prosjektet var først og fremst å kunne reflektere over egen praksis. De nevnte også at arbeid med elevene er svært spennende, og kunne dele hvordan det er å arbeide med elever som har ASF vil være svært lærerikt. Spesielt ettersom det forekommer fordommer i samfunnet om mennesker med ASF. Dermed ville de være med på å dele kunnskapen de har, og bidra til forskningen rundt feltet relasjon.

### **4.2 Relasjon og relasjonskompetanse**

På spørsmålet om tanker rundt begrepene relasjon og relasjonskompetanse viste svarene til informantene mange likheter. Trygghet, tillit og respekt ble fremhevet, samt hvordan de voksne håndterer relasjon med relasjonskompetansen de har. Først og fremst startet informant 1 med å si at relasjon er noe som ligger mellom to eller flere mennesker, og at det her ligger så mye mer. Det ble påpekt at tillit og trygghet spiller en viktig rolle, ettersom mangler kan skape en dårlig relasjon. Videre fortalte informant 1 at relasjon arbeides med hele tiden, og gjøres kontinuerlig. Det tar tid å bygge den, og er ikke noe som blir skapt i løpet av en dag, eller blir kjent med hverandre i løpet av en uke.



Relasjon bygges opp på positive opplevelser som skaper tillit og sikkerhet, forklarte informant 2. Videre ble det formidlet at denne starter allerede i første kontakt og møte med elevene, hvor det å vise sensitivitet overfor dem og deres behov er grunnleggende. Her blir det viktig med respekt, og spesielt gjensidig respekt. Ifølge informant 2 er det nettopp gjennom gjensidighet det opprettholdes respekt overfor hverandre. Både informant 1 og 2 trakk videre frem struktur som en viktig del av relasjon. Informantene påpekte dette som grunnleggende i arbeid med elever som har ASF, ettersom selve strukturen gir trygghet, og de voksne vil være en struktur i seg selv. Informant 2 fortalte til slutt at strukturen er som en stabilitet i relasjonen.

Tre av informantene fremhevet hvor viktig det for dem er å fremstå som person overfor elevene. En av informantene nevnte hvor stor betydning dette har for relasjonen, og dermed blir det viktig at man tenker over egne handlinger og er bevisst i det man gjør. I relasjon er det svært viktig å forstå utfordringene til elevene, framfor å se dem som problemet. For det er da man møter elevene på en helt annen måte, og viser at man prøver å forstå, forklarte en av informantene. Som informant 2 fastslo: *«de forstår at jeg er der for dem»*. Slik tilnærming er grunnleggende i arbeid med elever som føler seg utrygge og har utfordringer. De voksne må *«strekke seg lenger»*, og skape sterkere relasjoner, understrekte informant 4 til slutt.

Primært fortalte informant 4 at det trengs to personer for å få til en god relasjon, men det er de voksenes ansvar å skape den. Dette ble understreket av informant 4 ved å forklare at: *«.... den voksne bør være nysgjerrig på de man møter, og ville møte dem. Hvis det ikke går, må jeg prøve mer. Hva kan jeg og du gjøre sammen? Finne ut av hva de liker, vise interesse, da tror jeg man kan skape en god relasjon»*. Videre vektla informant 4 at relasjon skal tilrettelegges uansett hvilke forutsetninger elevene har. Det er de voksne som skal hjelpe dem med å videreutvikle, for eksempel sosial kompetanse som kan hjelpe videre i relasjoner med andre. En lignende forståelse viste informant 3, som mente det ville stå i forbindelse med egenskapene man har og hvilket mennesketype man er. Noe informant 3 forklarte slik: *«jeg tenker at det har mye med meg som person, og hva jeg kan bringe inn i relasjonen med elevene»*. Dette vil igjen spille inn på hvordan man håndterer relasjonen.

Relasjonskompetanse er noe informantene nevnte og beskrev gjennom intervjuene, men to av informantene satte konkrete ord på dette. Ifølge informantene består relasjonskompetanse av teoretisk kunnskap, erfaringer, holdninger og annen kunnskap. Begge påpekte at teoretisk kompetanse er viktig, men at den ikke vil bety alt. Erfaringer, holdninger og annen kunnskap

vil være likestilt med den teoretiske kunnskapen, om ikke mer sentral i møte med elever. Informant 3 fortalte at man i teorien kan lese mye om relasjon, men det er først ute i arbeid at man kjenner hvor viktig relasjon er for å få ting til å fungere. I likhet med informant 3 forklarte informant 4 at den teoretiske kunnskapen er noe som må være i bakhodet, slik at det kan brukes til støtte. Dette vil være det motsatte av relasjon, noe informant 4 mente alle vil ha innerst inne og kan bruke. Det handler dermed om å være bevisst og sette ord på det man utøver. Til slutt formidlet informant 3 at det høres ut som om relasjon er noe man tenker gjennom hver dag, men i virkeligheten går det på autopilot.

#### **4.2.1 Relasjonens betydning i skolen**

3 av 4 informanter nevnte relasjon som nødvendig for læring og undervisning. Informant 4 mente at relasjon er grunnmuren, og at det uten denne ikke vil skje mye læring. Videre fortalte informant 3 at tett oppfølging, tillit og trygghet er essensielt og nødvendig for å drive læring. Dette eksempelet til informant 4 gir et godt inntrykk av det informantene fortalte om relasjonens betydning i skolen:

*Vi arbeidet med en elev i fjor og så at eleven ble tryggere og tryggere. På høsten skjer det dermed mange endringer på skolen, og det opprettes nye grupper, klasserom og voksne. Vi visste at dette var en utfordring for eleven, og visste at eleven var interessert i å lage slim. Dette var noe vi hadde laget før, og bestemte oss for å fokusere på dette sammen med en ny elev som hadde startet hos oss. Vi lagde et helt prosjekt ut av det, hvor elevene lagde søknad til ledelsen, satte opp budsjett og gitt til butikken. De gjennomførte dette prosjektet, og visste oss hvordan man gjorde det. Jeg kan se at det har skjedd en endring i eleven, ikke alt, men det er veldig positivt.*

Dette samsvarer videre med hva informant 3 forklarer om tett relasjonsarbeid, og hvor grunnleggende det er for at elever føler på trygghet. Informanten mente at dette er viktig å bruke for å bygge en bro til det faglige. Til slutt påpekte informant 2 at relasjon er nødvendig for å styrke elevenes kontakter med andre. Elever som ikke bryr seg, vil etter hvert vise interesse i samlinger og andre sammenhenger hvor andre er til stede. Det følgende utsagnet av informant 3 viser hvordan et slikt arbeid kan bli gjennomført: «*husker du den gangen han ble så sint på deg og du ikke helt skjønnte hvorfor? Merket du nå denne gangen når du ble sint på meg, merket du at det samme skjedde nå?*».

## *Drøfting*

Hva er egentlig relasjon og relasjonskompetanse? Er det kunnskapene, erfaringene og holdningene de voksne har for å ta kontakt med elevene (Spurkeland, 2011, s. 64). Eller er det måten man samhandler i samspill og behandler hverandre som to selvstendige individer? (Røkenes & Hansen, 2002; Drugli, 2012, s. 15). Informantene har ulike meninger hva relasjon betyr, men det er tydelige fellestrekk. Både informant 1 og 4 forteller at relasjon er noe som ligger mellom to eller flere mennesker, hvor tillit og trygghet spiller en rolle for å hindre en dårlig relasjon. Kontakt basert på åpenhet, anerkjennelse, evnen til å bry seg, lytte og møte alle uansett hvilke forutsetninger man har er grunnleggende. Alt dette er kompetanse som utvikles gjennom hele livet (Kinge, 2009, s. 61). Relasjon og relasjonskompetanse er sammensatte kompetanser avhengig av hverandre, men informant 4 forteller at relasjon er noe alle har innerst inne. Alle vil kunne samhandle i ulik form med andre mennesker, samt kommunisere med dem. (Nordahl, 2010, s. 134). I motsetning til relasjon, kan ikke relasjonskompetanse læres, men man kan lære ferdigheter til hjelp for etablering. Som det pedagogiske personalet må man være villig til å rette et kritisk blick mot handlingene sine for å forme og forbedre arbeidsmetodene sammen med elevene. Dermed blir viktig å sette spørsmålstegn ved egen evne til refleksjon.

Relasjon og relasjonskompetanse har et stort fokus i skolen. Dette blir i tillegg til teorien synliggjort i norske styringsdokumenter. Her blir en lærer-elev-relasjon fremhevet med fokus på å være en anerkjennende voksen, vise respekt, samt gi elevene trygghet i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Er det dermed dokumentene som styrer om det pedagogiske personalet i skolen faktisk etablerer relasjon og utøver relasjonskompetanse? Eller er det noe man utøver fordi det er riktig og nødvendig overfor elevene? Informant 3 påpeker at relasjon ikke er noe man tenker over, men noe som går på autopilot. Evnen til å kunne sette seg selv i relasjon med elevene bør komme fra den voksne, ikke noe som er pålagt eller styres av dokumenter. Relasjon blir med det et abstrakt konsept, og vil ikke kunne måles opp mot noe. Som Drugli (2012, s. 15) skriver, vil man ikke kunne se relasjon på samme måte som man kan se kommunikasjon (s. 15). Kan relasjonsarbeid utføres på en måte? Er det noe som er riktig eller galt? Alle preges av forskjellige erfaringer, kunnskaper og holdninger som tas med i og påvirker arbeidet. Relasjon er kompetanse som rett og slett handler om evnen til å ta kontakt med andre (Spurkeland, 2011, s. 64). Ut ifra det informantene forteller vil ikke relasjon kunne påpekes som bedre eller dårligere, fordi alt har

utgangspunkt i hva den voksne tar med i relasjonen. Det kan ikke settes en terskel på relasjon, ettersom denne vil komme i mange ulike former.

Spesielt kan relasjon og det pedagogiske personalets utøvelse av relasjonskompetanse ha positiv innvirkning på elevenes læring, noe informantene presiserer i intervjuene sine. For at elevene skal kunne dra nytte av relasjonen i form av forbedret læring må det være tett oppfølging og trygghet mellom partene. Det er viktig å presisere at elever med ASF trenger mer forutsigbarhet enn andre elever, dermed vil strukturering av hverdagen og også strukturering av relasjonen være en del av arbeidet til det pedagogiske personalet.

Strukturering av skolehverdagen vil skape en sikrere tilnærming til de ulike situasjonene som kan dukke opp, noe informantene også påpeker. Samtidig kan strukturen utvikle tillit til den voksne (Martinsen et al., 2016, s. 44). Skulle planer dermed endres spontant, vil jeg tro at en god relasjon må være til stede for at elevene skal takle endringene.

En av informantene fremhever videre at relasjon også er nødvendig for å kunne styrke elevenes kontakt med andre, men for mange kan relasjon være et vanskelig konsept å forstå. Det krever egenskaper innen sosialt samspill, kommunikasjon og interesse for den andre parten, noe elever med ASF vil slite med (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 61). Å være til stede og guide elevene til å utforske egne meninger, tanker og følelser etter behov bør være en prioritet. Med tanke på dette må god profesjonalitet synliggjøres gjennom bevissthet over eget arbeid, for å skape positive omgivelser som styrker elevene og viser støtte til å finne seg selv (Fallmyr, 2020, s. 38). Som for eksempel aktiviteten om å lage slim for å skape en tryggere hverdag. Dette er ikke en tradisjonell skole aktivitet, men informant 4 så elevens behov og bruker elevens styrkes aktivt. Etter hvert som elevene blir eldre og interaksjoner får flere regler, kommer skolen til være en vanskeligere arena med tanke på sosialt samspill (Kaale og Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Elever med ASF vil spesielt ha utfordringer her. Ikke bare med medelever, men også med det pedagogiske personalet. Dermed blir det deres ansvar å hjelpe elevene med å videreutvikle evner, noe informant 4 påpeker. Allikevel får elevene sosial forståelse gjennom interaksjon med det pedagogiske personalet. Relasjonen i seg selv utgjør læring for elevene (Martinsen et al., 2016, s. 108).

Læring og kontakt opprettholdes ikke ved siden av relasjonen, men er en del av den.

Utvikling av de nødvendige ferdighetene som trengs for relasjon og relasjonskompetanse foregår indirekte i løpet av hverdagen. Samtaler, refleksjoner og aktiviteter er trygghetsskapende i en utrygg hverdag. Alt dette kan også avspores om det skulle forekomme

negative relasjoner. Begynner det pedagogiske personalet å prioritere relasjon for strukturens skyld framfor gjensidig kontakt vil ikke relasjonen ha mye mening (Sollesnes, 2008, s.15). Utøver det pedagogiske personalet en relasjon som består av irettesetting og faglig læring, men mangler de grunnleggende verdiene vil det ikke være en sann relasjon. Målet er å kunne samhandle, samt mestre utfordringer sammen. Det skal skapes en relasjon hvor partene stoler på og har tillit til hverandre.

### 4.3 Tillit og anerkjennelse

Tillit og anerkjennelse er to temaer informantene fremhevet som sentrale i etablering av relasjon. For informant 1 handlet tillit om at man som person er trygg på det den andre skal gjøre. Det skal være tillit til det den ene parten sier, samt tillit for at man handler for individets eget beste. Partene skal kunne forstå og stole på det man formidler. Ifølge informant 1 er det en selvfølge å skulle ha tillit i relasjon, og at den spiller en stor rolle for å opprettholde relasjonsforholdet mellom hverandre. Det påpekes at tillit betyr alt, ettersom dette er elever som trenger å stole på at det de voksne sier og gjør, blir etterfulgt. Dette utyper informant 1 videre med å si: «...tillit til at vi følger systemet og da har de energi til å interessere seg og se det som skjer og ha glede av det». Informant 4 beskrev at tillit vil handle om å være en trygg voksen og vise elevene at det ønskes dem vel. Ut ifra dette skapes det gode forutsetninger for at elevene tør å sette ord på det de syns er vanskelig. Dersom elevene tør dette vil det videre være lettere for det pedagogiske personalet å støtte dem, både til å utvikle sosial og skolefaglig kompetanse. Dette samsvarer med hva informant 1 forteller i dette utsagnet:

*Fordi han hadde tillit til meg, henvendte han seg til meg når ting var vanskelig. Han trengte noen som kunne høre på at ting var vanskelig, selv om han ikke alltid klarte å si hva det var. Kjenner man eleven godt, merkes det på atferden og på måten av kommunikasjon at det er noe. Så han opplevde at jeg i mange tilfeller klarte å sette ord på det han syns var vanskelig, og da ville han snakke med meg andre ganger han opplevde dette.*

Informantene presiserte at relasjonen baseres på tillit, og at denne bygges over tid. Informant 2 nevnte at tillit vil også skape mindre frustrasjoner. Elevene stoler på at de voksne har kontroll på dagen, og tillit til strukturen. Informant 3 mente dermed at tillit er med på bygge elevenes selvfølelse og trygghet, ettersom elevene har ofte opplevd misforståelser og vonde reaksjoner. Dette gjøres ved å gi dem opplevelser av å møte gode mennesker som anerkjenner

og respekterer dem for det menneske de er, til tross for utfordringer eller særtrekk. Informant 4 var også en av informantene som nevnte forståelse og aksept av det menneske man møter i relasjonen. Å være bra nok som man er, uansett hvilke grenser man har, er ifølge informant 4 anerkjennelse. Videre fortalte informanten, hvor viktig støtte og bevissthet over elevenes handlinger er i arbeidet deres. For andre kan de oppleves som arrogante eller selvgode, men dette er elever som trenger mye støtte og en voksen som ser dem. Dermed vil det i stor grad handle om å kunne se potensialet og vise nysgjerrighet, uansett hvilken utfordringer som kommer opp.

Både informant 2 og 4 satte fokus på å være en anerkjennende voksen, fordi dette er med på å opprette og forsterke tillit. Informant 2 fastslo at dette må være synlig i arbeidet, ettersom anerkjennelse skjer ved å se elevene, verdsette dem og deres følelser. Slik praksis blir fremhevet i informantens arbeidshverdag:

*Hver morgen har vi samling, og snakker om hvordan vi skal hilse på hverandre, videre sier vi hvordan vi føler oss i dag. Elevene skal peke på et bilde som har en følelse, og slik forteller de hvordan de føler seg. Selv om en elev er glad, trist eller sint, så sier jeg at jeg forstår, at det kommer til å gå bra og lar eleven ha disse følelsene. - informant 2*

Lignende forståelse kan ses hos informant 3, som også satte fokus på å anerkjenne følelsene til elevene. Det skjer mange frustrasjoner i løpet av en skolehverdag. Informanten nevnte at dette kan for eksempel være at de må starte å bruke Ipad istedenfor PC. Elevene er vant med å bruke PC og dette er de mer komfortable med. For mange kan digitale verktøy skape mye frustrasjon, noe elevene skal få rom til å uttrykke, påpekte informant 3. Å anerkjenne det de føler, men også hjelpe å håndtere disse. Samtidig må elevene også vite at det fins grenser, som informant 3 understreker med dette utsagnet: «... få vite hvordan reaksjonen fremstår og hva den gjorde med meg...».

### **Drøfting**

Informantene legger stor vekt på tillit og anerkjennelse i etablering av relasjon. Tillit skaper trygghet, åpenhet, kommunikasjon og lojalitet, og tar tid å bygge (Spurkeland, 2011, s.72). Ifølge informant 1 betyr tillit alt, men hva betyr egentlig det? Tillit har mange definisjoner og kan omhandle veldig mye. Å fremstå som en trygg voksen som kan stå ut vil være sentralt. Like viktig blir det å kunne være den voksne elevene stoler på. Tillit og anerkjennelse betyr veldig mye i relasjon, men med tanke på arbeid med elever som har ASF blir dette spesielt

viktig. Dette er sårbare elever som trenger mye støtte, og noen som vil stå ved siden av dem, noe informant 3 indikerer. Arbeidet som gjøres med både tillit og anerkjennelse bygger på elevenes selvtillit, og testes hver dag i ulike situasjoner. I skolen har dette begynt å bli mer og mer sentralt, og spesielt for elever med ASF hvor misforståelser kan prege relasjoner. Dermed må utfordringene deres styrkes. Særlig skal det opprettes forutsetninger som gir opplevelser av trygghet, forståelse og forutsigbarhet. Et slikt samarbeid med følelse av nærhet skapes også ofte gjennom tillit, og vil strykes når det er genuine følelser som viser at man ønsker hverandre vel (Drugli, 2012, s. 52).

Nærhet er dermed ikke noe informantene setter fokus på når tillit og anerkjennelse blir nevnt. Kontakt og samspill er utfordrende for elever med ASF, dermed kan det kanskje oppleves motstridene å bruke nærhet i arbeid med tillit. I stedet for kan det skape mistillit om man tvinger nærhet, og dermed oppnå det motsatte av det man ønsker. Slik tilnærming åpner for konflikt med elevene. Ønsker man tillit må man også være villig til å gi (Spurkeland, 2011, s. 73). På en annen side kan konflikter også ses på som læring og inngang til forbedring av egen praksis. Uten forbedring og refleksjon over vanskelige situasjoner kan ikke relasjon videreutvikles. Gode strukturer, alternativ kommunikasjon som kobles opp mot interesser blir mer lønnsomt for elever med ASF. For elevene i skolen vil det pedagogiske personalet til tider oppfattes som voksne med mye makt. Ønsker man å bryte isen vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i elevens interesser, noe som drøftes mer om i 4.4 (Spurkeland, 2012, s. 36).

Like viktig blir akseptering av og forståelse for elevenes utfordringer med tanke på språk, læring og ferdigheter. For etablering av relasjoner vil holdninger som dette være grunnleggende. En anerkjennende spesialpedagog, lærer eller miljøterapeut skal være genuin i møte med elevene. Ikke minst skal elevene som individer med egne meninger og verdier, bli lyttet til, respektert og tatt på alvor. Selv om det pedagogiske personalet har mer makt, vil det gjennom anerkjennelse skapes et likeverdig samspill (Drugli, 2012, s. 49). Tankegang som dette styrkes om det pedagogiske personalet reflekterer over egen relasjonskompetanse, og sikter mot å utvikle og forbedre denne i arbeid med elevene. Klarer man dermed ikke å møte disse elevene med toleranse, forståelse og aksept på grunn av egne meninger eller handlinger, vil ikke arbeid i skolen være riktig arbeidssted. Som informantene nevner er arbeid med elever som har ASF krevende. Har man ikke holdningene for å akseptere dette, vil det forekomme større problemer enn mangel på anerkjennelse (Schibbye 2003, Bae 1985: Kinge, 2009, s. 69).

Både tillit og anerkjennelse ses på som grunnleggende elementer i etablering av relasjon. Mangel på tillit og anerkjennelse kan bety en svekket og dårlig relasjon, som igjen vil skape skuffelse, frykt, negative følelser og frustrasjon (Spurkeland, 2011, s. 73). Likevel er disse i stand til å utvikle positive holdninger i en anerkjennende relasjon. For det er gjennom anerkjennelse at partene får muligheten til å eie egne opplevelser og følelser. Både positive og negative (Kinge, 2009, s. 69). Som informant 3 påpeker må det pedagogiske personalet anerkjenne følelsene, samt hjelpe å håndtere dem. Vises det frustrasjon, frykt, skuffelse eller negative følelser bør vi ifølge det informantene og teorien sier, akseptere dem. Men hvor langt eller hvor mye skal man akseptere, før det blir belastende? Det er viktig å la elevene uttrykke seg, samtidig som man allerede fra starten hjelper å håndtere negative følelser. Dette kan gjøres ved å tilpasse egen atferd, og være bevisst reaksjoner og oppførsel som kan overføres til elevene (Drugli, 2012, s. 47). Selv i et bevisst arbeid med mennesker som har utfordringer fins det en grense for hvor mye man tåler. Utfordringer og grenser i etablering av relasjon drøftes mer grundig i 4.5 og 4.5.1.

#### **4.4 Etablering av relasjon**

Etablering av relasjon i praksis var et sentralt tema informantene pratet om. I dette lå refleksjoner omkring egen rolle, hva de legger vekt på i møte med elevene og hvordan de starter og opprettholder relasjoner. Først og fremst ble det lagt et overordnet fokus på å ta utgangspunkt i elevenes situasjon, at elevene skal bli tatt imot akkurat som de er. Samtidig ble det fremhevet hvordan informantene fremstiller seg selv som person overfor elevene.

For å kunne arbeide med relasjon må man som voksen kunne etablere den først, fortalte informantene. Både informant 3 og 4 påpekte at de arbeider med relasjon før det første møte med elevene. Informantene mente at bakgrunnsinformasjon vil være svært viktig å få mest mulig kunnskap. Dermed ser de i papirer, elevmapper og har samtaler med de som står elevene nærmest. For informant 3 vil dette gi mest knagger for å etablere relasjon, men viktig å huske at ikke alt skal baseres på det man leser, og sier følgende: *«samtidig opplever jeg også at når jeg møter elevene så kan jeg se noe helt annet, ikke helt annet, men noe annet eller annerledes enn det jeg har skapt meg inntrykk av fra før»*. I likhet med dette formidlet informant 4 at bakgrunnsinformasjon gir grundig informasjon om hovedutfordringene, for å slippe å «trække rett i salaten». Det er viktig å vise hensyn til vansker, særtrekk og pasninger, samt ha respekt for individet og deres grenser. Alle elever er forskjellige, og de voksne skal være nysgjerrig i møte med elevene og være villig til å møte dem. Skulle dette ikke funke etter de første møtene må man fortsette å prøve, fortalte informant 4.



Sentralt innhold når informantene fortalte om etablering av relasjon var evnen til å ta utgangspunkt i elevenes interesser. Informant 4 forklarte hvor viktig det vil være å sette seg inn i interessene, og at dette er et stort utgangspunkt for å etablere og bygge relasjon videre. I tillegg fortalte denne informant at det kan forekomme felles interesser, som nyheter. Ut ifra tilsvarende interesser skapes det felles samtaler om teamet. Samtidig vil temaer som nyheter og politikk være lettere for elevene å starte samtaler og etablere relasjoner ute i samfunnet. Felles interesser etablerer også større engasjement mellom partene, påpekte informant 4. Denne tilnærmingen er i tråd med det informant 2 sier her: «... *vise at du er med på det de liker å gjøre*». Ikke minst nevnte informant 2 at elevenes interesser er meningsfulle og gir mening for dem, dermed må det tas utgangspunkt i disse uansett hva det skulle være. Informant 1 beskrev noe lignende og sa: «... *en elev som var opptatt av hamburger og pølse, og ville bare snakke om det. Da er det dette vi tar utgangspunkt i*».

Deretter fremhevet informant 1 hvor viktig det i etablering er å være en tydelig voksen. Det skal være en form for forutsigbarhet, ved å vise elevene at ting følges opp. Fordi uforutsigbarhet vil ikke fungere. Elevene må ha voksne de kan lese, for å ha tydelige holdepunkter. Det trengs en større form for forklaring av hva som kommer etterpå, enn for andre elever: «*å være tydelig i hvem jeg er, hva jeg gjør hele tiden og sette ord på handlingene mine*» - informant 1. Videre kom det også tydelig frem fra to av informantene at gode kommunikasjonsformer er nødvendig for etablering. Dette er en viktig forutsetning for å kunne kommunisere med elevene, ettersom alle har egne måter å oppfatte og forstå informasjon på, forklarte informant 1. Til slutt nevnte informant 1 hvor nødvendig det vil være å lage et system for å kommunisere, men også tilrettelegge for reduserte eksekutive funksjoner.

Etablering av relasjon er svært forskjellig fra elev til elev. For noen elever vil kontakt komme naturlig, samtidig som det også er elever som ikke ønsker å ha nære kontakt, fortalte informant 2. Her fremhevet informant 2 observasjon som en naturlig metode å bruke for å bli bedre kjent. I tillegg sa informant 2 at etablering av relasjon krever respekt, hvor tålmodighet, forståelse og kreativitet er viktige ferdigheter. En form for fleksibilitet må også forekomme. Disse ferdigheter er grunnleggende, ettersom elever med ASF bruker lengere tid til å føle seg trygge i relasjonen. Informant 3 fortalte at dette er spesielt utfordrende i møte med nye mennesker. Etablering handler derfor i stor grad om de voksenes evne til å vise god vilje og ville vel overfor elevene, forklarte informant 2. Dette vektla også informant 2 som fortalte at

det er deres ansvar å tilpasse seg elevenes behov, noe vi kan se informant 3 praktiserer i dette eksempelet tatt fra arbeidshverdagen:

*En av elevene mine kommer veldig lett utenfor toleransevinduet sitt, og kan bli oppjaget og sint i ulike situasjoner. Flere ganger har jeg brukt humor til å fjerne hele alvoret fra situasjonen. Dette hadde ikke gått hvis det ikke var for at vi har en nær relasjon, og jeg vet hva det kan være trygt å spøke om. Spill som «hopp i havet» kan ofte være med på å føre til at sinnet roer seg, og vedkommende kan være klar for enn samtale om kilden til frustrasjon samtidig som vi spiller.*

Til slutt påpekte informant 3 at det i etableringsfasen av relasjon vil lønne seg å vente med å sette grenser. Informanten satte stort fokus på å være åpen i tilnærmingen, vise interesse, vise at man er anerkjennende og trygg i etableringen. Grenser kan i starten av etablering føre til at elevene blir mer aktiverte og sinte.

### **Drøfting**

Etablering av relasjon skjer mellom individer i alle aspekter av livet. Relasjoner finnes overalt, og etablering må være det første steget. Men kan etablering av relasjon bli vanskeligere med elever som er utfordrende å få kontakt med, elever med utfordringer i språk og samspill, samt elever som kun viser interesse i få aspekter og snevre områder? Først og fremst vil jeg tro at dette er grunner som kan påvirke relasjonen til en viss grad, men kan ikke medføre langvarig skade mellom partene. Etersom det pedagogiske personalet strekker seg etter å etablere relasjoner som er meningsfulle, tenker jeg at vanskene som forekommer hos elevene blir tatt hensyn til. Bruk av bakgrunnsinformasjon blir av informantene tatt i bruk like mye som førstehåndserfaringer med elevene. Deres evne til å tilpasse seg elevene og deres unike interesser gir grunnlag for etablering. Noe informant 1 utøver ved å ta utgangspunkt i elevens interesse i hamburger og pølse. Til tross for at bakgrunnsinformasjon er en god form for å bli bedre kjent med elevene, og som informant 4 nevner unngå å «tråkke i salaten». Vil det være viktig å ikke tolke disse feil, med oppretting av faste inntrykk eller meninger om elevene, noe informant 3 påpeker. Møter man elevene med skepsis og mistenksomhet på bakgrunn av noe som er skrevet ned, går man ikke inn i etablering basert på et åpent sinn (Spurkeland, 2012, s. 25). Riktignok tenker jeg at kunnskapene som ligger til grunn om elevene før det første møte, er med på å forme positive forutsetninger. Det pedagogiske personalet vil gjennom slik praksis ha god kjennskap til elevene og deres utfordringer.

Relasjon og relasjonskompetanse er to fenomener avhengig av hverandre, dermed kan ikke relasjon etableres uten relasjonskompetanse. Det pedagogiske personalet må ha ferdigheter, erfaringer, evner, holdninger og kunnskaper for å vite hvor man skal starte (Spurkeland, 2005; Spurkeland 2011, s. 63) Om det er genuin interesse, empati, tillit eller anerkjennelse må de voksne ha et grunnlag for å utøve relasjon. Likevel vil dette også være evner de fleste har inni seg, uansett forutsetninger. Elever med ASF har også egne ferdigheter som tillater dem å gå inn i relasjon. Det kan ikke forventes å skje like raskt som med andre, men alle kan vise en form for interesse, samtale og kontakt. Som informant 1 nevner tar det tid, men gjennom forklaring og god struktur kan jeg se for meg at relasjon og relasjonskompetanse utøves av alle.

Settes dermed ASF i en boks av manglende egenskaper vil man ikke komme langt, med tanke på etablering. Det må vises med handlinger at elevene er mye mer enn sine utfordringer innen områder sentrale for å opprette relasjon. Ettersom etablering ikke skal fokusere på disse, men heller trekke frem elevenes evner og ferdigheter (Spurkeland, 2011, s. 37). Som informantene nevner tas det primært utgangspunkt i deres interesser i etablering. Informant 1 og 4 påpeker at felles interesser også kan forekomme, og gir grunnlag for samtaler. Slik tilnærming vil hjelpe etablering i startfasen. De spesifikke og snevre interessene til elevene er svært viktige holdepunkter, og brukes til mye mer enn bare etablering. På tross av dette kan interessene også i noen situasjoner virke tidskrevende og alt oppslukende, og tar over hele oppmerksomheten til elevene (Kaale og Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). For det pedagogiske personalet vil det dermed være vanskelig å komme i kontakt når elevene er opptatt med interessene sine, og de selv ikke viser interesse. Jeg vil tro dette vil være en av grunnene til at de tar i bruk interessene i læring og andre aspekter i skolen, og tar del i dem.

Med tanke på at det er nokså utfordrende vansker som kan påvirke etablering, kan det være hensiktsmessig for det pedagogiske personalet videre i etableringen å videreutvikle kommunikasjonsferdigheter. Dette er noe informant 1 og 2 nevner i intervjuene sine. Elever med ASF kan streve i deler av språk- og kommunikasjonsferdigheter, som videre vil påvirke deres evne til sosialt samspill. Evner som turtaking, øyekontakt og oppfølging av andres temaer av samtaler er svekket. Disse vil være grunnleggende ferdigheter i etablering av relasjon som utvikler samspill mellom partene (Helverschou et al., 2018, s. 241). På grunn av disse vanskene, vil hjelpemidler være gode muligheter for å skape god kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Men kommunikasjon er mye mer enn verbalt språk. Gjennom ansiktsuttrykk, blikk, håndbevegelser og gester gir elevene uttrykk for følelser i like stor grad

som verbalt (Dodd, 2005, s. 37). Å fange opp elevenes uttrykk, deres følelser og evner er en stor del av etablering. Det gir mulighet for til å finne stemmen sin og vise deres likeverd i relasjonen, samt eventuelt snu dårlige opplevelser (Spurkeland, 2011, s. 132). Med tanke på dette vil kjennskap til interessene være nødvendig, og noe informant 3 viser fra sin praksis ved å ta i bruk spill som en inngangsport til vanskelige samtaler.

Informantene trekker også frem hvor viktig det vil være for dem som spesialpedagoger, lærer og miljøterapeut å fremstå som det pedagogiske personalet overfor elevene. Dette synes å innebære kvaliteten man ønsker å etablere i relasjonen, noe både informant 3 og 4 påpeker. Elevene trenger ansatte i skolen som er villige til å skape gode forhold, og etablere relasjoner som gir følelser av å være en del av skolens miljø. Med tanke på dette vil det være hensiktsmessig å bli kjent med og fokusere på elevenes muligheter framfor begrensninger. Dette viser sikkerhet ved å være villig til å styrke deres evner og ferdigheter, samt åpner rom for å samhandle (Aubert og Bakke, 2018, s. 26).

Til syvende og sist vil jeg tro at det ikke handler om man kommer til å klare å etablere relasjon, men hvordan man gjør sitt beste for å etablere den. Fra erfaring kan jeg selv fortelle at tilstedeværende voksne, trygghet, respekt og nysgjerrighet er med på å skape gode relasjoner, ikke bare til elever med ASF. Slik tilnærming er noe både informant 2 og 3 nevner i intervjuene sine. Viser det en vilje til å ta kontakt, vil dette i seg selv være små mestringer. Relasjon bygges opp og forsterkes hver dag, og veien vil bli enklere om det forekommer genuin interesse gjennom smil og blikk, nysgjerrighet og positive holdninger. Dette må være noe det pedagogiske personalet er bevisst over og utøver i relasjon daglig (Lysebo og Bratt, 2017, s. 13).

Oftest er det de små mestringene mellom det pedagogiske personalet og elevene som skaper godt grunnlag for videre arbeid. Enten det handler om å gjøre noe sammen, eller å sitte ved siden av hverandre. Handlingene viser at det skjer fremgang. Respekt, forståelse og noen å stole på vil skape validering av hverandre som individer. Partene utvikler seg sammen, og gir hverandre tid til å bli kjent med hverandre. Dette blir gjort gjennom det pedagogiske personalets tilnærming til elevenes interesser, samt deres tillit og trygghet til de voksne (Spurkeland, 2011, s. 144). ASF kan gi utfordringer på flere områder, ofte innen sosialt samspill, språk og kognitive vansker som påvirker etablering av relasjon. Med tanke på dette vises det åpenhet overfor elevene, deres meninger og indre verden. Behovene til elevene blir respektert og akseptert, slik at grensene til hvert individ opprettholdes, som informant 4

forklarer. Alle har rett til å sette grenser, og få mulighet til å vise at det er de som kjenner seg aller best i relasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

#### **4.5 utfordringer i relasjonsarbeidet**

I relasjon og dens etablering kom det frem flere utfordringer som informantene møtte på i arbeidet sitt. Det var spesielt rettet fokus på utfordringer knyttet opp mot vansker assosiert med diagnosen ASF. Informantene tok opp kontakt, atferd, lite interesse og hvordan disse kunne sette dem på prøve. Med tanke på utfordringer stod grenser og grensesetting i relasjonen sentralt. Informantene nevnte også om hvorvidt slik tilnærming har positive eller negative reaksjoner for relasjonen.

Sentralt kom det frem utfordringer i å ta kontakt med elever som tilsynelatende er helt uinteresserte i deg. Skal man jobbe med relasjon, vil dette være vanskelig ettersom elevene ikke ønsker å bli kjent og viser lite interesse, forklarte informant 1. Samtidig nevnte informant 1 årsaken til at elevene trekker seg unna kan forekomme av ulike grunner og tidligere erfaringer. Som informant 3 nevnte: «... er jeg en person de vurderer hver eneste dag på godt og vondt». Det er tungt å jobbe for å bli kjent, samt gi ekstra av seg selv i begynnelsen, fortalte en av informantene. En lignende tilnærming hadde informant 2, og sa at man i slike situasjoner må tilpasse seg hele tiden. På en annen side forklarte informant 3 at de fleste innerst inne vil ha kontakt, men at elevene støter dem vekk i stedet for. Dette skjer fordi de syntes det kan være vanskelig å ha samtaler, være nærme eller sitte ved siden av hverandre, som mange elever blir stresset av. Særlig mente informant 1 videre at kontakt blir utfordrende på grunn av vanskeligheter til å engasjere elevene. Noen elever har snevre interesseområder og det er færre ting som fenger. Her blir det viktig å finne veier og muligheter for å skape interesse, fortalte informanten til slutt.

*Det mest vanskelige å gå inn i en klasse er se at noen er frustrert, også vet du ikke grunnen. Du må hele tiden tenke på grunnen, kan det være det eller det. For det kan bare være at jeg ikke lukter som jeg burde. Det kan være små ting du selv ikke tenker over. Man må evaluere alt man gjør hele tiden, men det viktigste å ha i bakhodet er å ha struktur og stabilitet for dem - informant 2.*

Vi kan se gjennom informantens uttalelse at atferden til elevene kan være utfordrende i arbeidet, ofte på grunn av uforutsigbarheten det medbringer. Informant 2 forklarte at dette kan skyldes endring i rutiner eller møter med ukjente personer. Informant 3 påpekte at det tar lengere tid til å bli tryggere i nye situasjoner, og det er vanskelig å være i spontane

interaksjoner. Med tanke på dette mente informanten at det kan oppleves at elevene fremstår som kalde og fraværende, noe som nødvendigvis ikke vil være virkeligheten. Elevene kan i tillegg ha sterke meninger, som for eksempel: «hvorfor ser du på meg, kan du gå litt unna», eller kommentarer på utseende, fortalte informant 4. Ettersom man ikke kan gjøre noe med utseende sitt, kan det føles veldig personlig, sa informanten. Elevenes fremstilling av seg selv overfor de voksne er spesielt utfordrende mente informant 4 videre. Dette kan ses gjennom hva informant sier her: «*jeg var sammen med en elev som hostet på meg, rett opp i ansiktet, i det øyeblikket kjente jeg at profesjonaliteten min ble satt på prøve*» - informant 4. Dermed må det gjøres evalueringer hele tiden, ha struktur og stabilitet i bakhodet. Likevel sa informant 4 at det er fint for elevene å kunne sette ord på ting som er vanskelig for dem, men at det fortsatt oppleves utfordrende for de voksne.

#### **4.5.1 Grenser: Positivt eller negativt for relasjonsarbeidet?**

Informantene forklarte hvordan mange av utfordringene omhandler grenser i relasjonsarbeidet, men at det allikevel er nødvendig. Tre av informantene vektla måten man setter grenser på, spesielt for at elevene skal forstå. Likevel sa informant 4 at elevene ikke alltid kom til å skjønne første gang man forklarer, dermed må det settes av tid til forklaring. Med tanke på dette er det bare informant 2 som nevnte viktigheten av samarbeid med andre ansatte. At man sier ifra på samme måte og setter de samme grensene slik at elevene blir kjent med dem. For eksempel deler og trekker informant 3 fra egne opplevelser, for at de ikke skal føle det er noe galt med dem, men at det var informantens behov og grenser. På tross av dette fortalte informant 3 at det er vanskelig å holde privatlivet og det profesjonelle livet separat. Noe som er vanskelig å si ifra om til elevene, men at det må være grenser. Informant 4 påpekte at man noen ganger må kunne si ifra, ettersom alle voksne tåler forskjellige handlinger. Det er viktig at man erkjenner hvordan elevene takler og mestrer situasjoner senere hvor det har blitt satt en grense, fremhevet informant 3.

En informant nevnte at grensesetting og kommunikasjon i utfordrende situasjoner er mulig på grunn av tillit. Informant 3 beskrev hvordan det å «pushe» grensene ikke kan skje før tillit er opprettet, og at det kun vil gjelde i utvalgte situasjoner. Likevel var informant 3 en av informantene som til tider syntes det kunne være vanskelig med grensetting. Man må være varsom, ettersom det kan være sårt å sette grenser for noen av elevene. Informant 2 opplevde dermed utfordringer med elevenes frustrasjon og reaksjoner under anfall, når det skulle settes grenser. Til tross for disse utfordringene, forklarte informant 2 at grensesetting ikke vil påvirke relasjonen negativt, selv om elevene reagerer på ulike måter. Elever med ASF vil også

takle grenser. De reagerer og kan bli lei seg, men vil alltid komme tilbake til deg, forklarte informant 2. For informant 4 var det dermed vanskelig å sette grenser i situasjoner hvor elevene trengte nærhet, ettersom intimsone for elever med ASF er annerledes. Informanten har også opplevd å ikke sagt ifra før med tanke på grenser, fordi informant vet at noen elever har behov for nærhet. Dette er et tema de arbeider mye med i skolen, påpekte informant 3 til slutt.

### *Drøfting*

Etablering av relasjon kan være utfordrende av flere grunner, og kan forekomme på ulike stadier i løpet av relasjonen. Svikt, negativ kvalitet, uenighet eller krevende atferd kan gjøre relasjon utfordrende for alle, ikke bare det pedagogiske personalet som arbeider med elever som har ASF. Samtidig blir det viktig å huske at elever med ASF ikke har de samme sosiale ferdighetene eller interaksjonsferdighetene som andre (Øzerk og Øzerk, 2020, s. 61). Dette er mangel på ferdigheter som kan skape utfordringer i seg selv. Å arbeide med mennesker som er uinteresserte og ikke ønsker kontakt vil være krevende, noe informant 1 nevner. Hvordan kan man dermed skape kontakt når elevene trekker seg unna? På grunn av manglende evner i sosialt samspill som vil påvirke flere situasjoner, må det pedagogiske personalet kunne observere nyansene når det gjelder kontakt. Når er det elevene ikke ønsker kontakt, og når er det de ikke klarer å ta kontakt. Dette er to forskjellige situasjoner, og krever ulike tilnæringsmåter. Å sette seg inn i elevenes følelser og gjenkjenne når de ikke ønsker den nære kontakten vil styrke den. Ved å stå i det som er utfordrende viser støtte og evne til å sette seg inn i deres følelser. Etter hvert som man tilegner seg evner og forstår elevene, vil det bli lettere i utfordrende møter (Spurkeland, 2011, s. 132).

Elevenes evner til kontakt avgrenses med tanke på mangler innenfor sosialt samspill. Særlig vil sosialt samspill være mer utfordrende ettersom det er komplekse evner, som krever både kognitive- og språklige ferdigheter, samt interesse til å inngå i samspill (Martinsen et al., 2016, s. 108). Likevel vil det være flere muligheter for å arbeide og videreutvikle ferdighetene gjennom alternativ kommunikasjon, kroppsspråk og gester (Dodd, 2005, s. 37).

Relasjonsarbeid og etablering vil med disse forutsetningene være vanskeligere, spesielt med tanke på kontakt mellom partene. Samtidig mener jeg at det er mange som innerst inne ønsker kontakt, men gjennom vanskeligheter med å uttrykke unngår møtene, noe informant 3 også påpeker. Er det ikke ofte slik at de som søker kontakt minst, kan ha behov for det aller mest? Til en viss grad vil dette også gjelde elever med ASF. Kontakt og interaksjon mellom to mennesker, gir økende glede og trivsel. Interaksjonen må ikke være komplisert, ofte vil det

være nok med en aktivitet elevene viser interesse for. Dette kan være tegning, brettspill eller bygge klosser. Kontakt og interaksjon påvirker elevene positivt, både faglig og emosjonelt (Drugli, 2012, s. 67). Men som informantene nevner er dette en lang prosess, hvor det først og fremst må forekomme tillit.

Videre blir atferd belyst som til tider utfordrende, hvor både informant 2 og 3 nevner det kan være vanskelig. Elever med ASF har vanskeligheter med regulering av atferd (Frith, 2005, s. 211). Av den grunn kan kvalitet på relasjonen være i fare for å bli påvirket. Kontinuerlig frustrasjon over å ikke bli forstått, eller kunne uttrykke det man ønsker kan være frustrerende for alle, ikke bare elever med ASF (Myers & Pianta, 2008; Drugli, 2012, s. 43). Men betyr dette at elever som klarer å regulere atferd vil få bedre relasjoner? Utenfor skolen gjelder kanskje dette, spesielt med tanke på respons og kontakt (Drugli, 2012, s. 43). Likevel ligger fokuset her på relasjon i skole, hvor alle skal kunne ha og etablere relasjon. Spesielt med det pedagogiske personalet som står for elevenes velferd og læring. Ut ifra det informantene har nevnt tidligere fokuseres det på å se elevenes positive trekk. Selv om dette kan ses på som profesjonelle trekk til noen som arbeider i skolen, vil etablering av relasjon i bunn handle om å virkelig ha genuin interesse for elevene. Å kun forholde seg til sin rolle som det pedagogiske personalet for å utvikle det faglige vil ikke være tilstrekkelig (Sollesnes, 2008, s.15).

Det vil være det pedagogiske personalets ansvar å hjelpe elevene med å håndtere og forstå følelsene sine. Praksiser som dette viser god relasjonskompetanse fra informantenes side, som ser at elevene har det vanskelig. Evalueringer blir gjort for elevenes beste. Observering og det å kunne lese en situasjon, både av seg selv og elevene, bidrar til å reparere de utfordrende situasjonene som kan påvirke relasjonen negativt. Refleksjon over handlingene våre er med på å bygge kompetansen og kunnskapen, og derfor blir det like viktig å se på de negative og positive sidene ved arbeidet (Kinge, 2009, s. 60). Selvrefleksjon hjelper ikke bare enn selv, men også elevene. Det vil forhindre frustrerte parter og mistillit. Ofte vil situasjoner starte smått, men kan fort eskaleres til avanserte utfordringer som medfører svikt i relasjonen. Som informant 4 nevner, er det viktig å la elevene sette ord på det de føler. Å gi elevene mulighet til å virkelig uttrykke seg i relasjonen, vil forsterke det pedagogiske personalet som en anerkjennende voksen. Likevel kan det være situasjoner som er vanskelige å stå i, selv om man kjenner elevene. Er man til stede med en hjelpende hånd, gis det muligheter for å oppdage framfor å undertrykke følelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).



I tillegg var det interessant å se at informant 4 nevner de ansattes profesjonalitet i relasjonen, og kobler dette opp mot hvordan elevenes sterke meninger og handlinger kunne være vanskelig å håndtere. Dette var også noe informant 3 fastslo, og sa at det kan handle om deres reaksjoner på spontane situasjoner og interaksjoner. Relasjon er et fenomen hvor mye spontanitet forekommer til daglig, noe som motstrider den strukturerte planen og hverdagen elever med ASF trenger. Organisering og strukturering er til hjelp for elevene, og vil til en viss grad hjelpe med regulering av atferd (Martinsen et al., 2016, s. 62). God struktur har også hensikt å hjelpe elevene med repeterende atferd, som kan skape frustrasjon og engstelse. Samtidig vil slik atferd ofte være stimulerende, og gi elevene en form for kontroll (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 158). Derfor vil det være nødvendig å møte elevene og deres behov, samt gi rom for atferd som må uttrykkes.

Til slutt påpeker informantene grensesetting som utfordrende, men nødvendig. Det er mange likheter i svarene til informantene, med mange tanker rundt fremgangsmåten i grensesetting. Likevel er det individuelle måter å håndtere det på. Grensesetting vil alltid være et vanskelig tema for de som jobber med barn. Noen grenser er synlige, men det handler mest om grenser som er usynlige for elevene. Her tror jeg det kommer til å involvere respekt for hverandre som individer, samt evner til å virkelig se elevene og deres behov (Kanestrøm & Taraldsen, 2015, s. 101). Likevel vil det være viktig å ikke frata evner til å uttrykke seg selv. I en relasjon har det pedagogiske personalet og elevene forskjellige roller, og det er gjennom uttrykk av følelser og opplevelser i rollen sin at man finner seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Informant 4 var en av informantene som påpeker utfordringene relatert til grenser for intimsone og nærhet, selv om mange har behov for det. Med dette i bakhodet må det også være rom for det pedagogiske personalet å ha egne soner. Grenser kan ses på som en balansegang mellom hva elevene har behov for, og hvor mye de voksne tåler. Informantene støtter elevenes emosjonelle behov, samtidig som de holder en klar strek på at de er ansatte i skolen og ikke familie (Drugli, 2012, s. 70).

Videre forklarer informant 3 at elevene vil tåle grenser, selv om det skaper sterkere relasjoner enn hos andre. Relasjonen som er opprettet når man starter å sette grenser, er basert på tillit, anerkjennelse, genuin interesse og positivt samspill. Derfor kan grenser satt av voksne man har gode forhold til oppleves som vanskeligere for mange. Tar vi alt dette i betraktning kunne det tenkes at relasjoner ofte preges av svikt, men svikt forekommer på mye høyere nivåer, enn gjennom grensesetting. Det kan derimot ses på som et midlertidig negativt forhold, hvor uenighet skaper friksjon og frustrasjon (Spurkeland, 2011, s. 144). Ikke minst må det

pedagogiske personalet vurdere om elevenes svekkede eksekutive vansker påvirker tilegnelse og forståelse av grensene (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 169). For å unngå dette i størst mulig grad, vil formidlingsmåten til det pedagogiske personalet ha stor betydning, noe både informant 1 og 3 påpeker. Ønsker man at elevene forstår og fanger opp det som formidles trengs det gode kommunikasjonsformer. Informant 3 var i tillegg den eneste informanten som valgte å bruke egne opplevelser fra livet sitt, til å forklare og formidle grenser. En visualisering fra andre opplevelser vil ofte være enklere for elevene å forstå. Det gir et bedre bilde av situasjonen, og grensene kan kobles til noe konkret. Informantenes bevissthet over elevenes evne til å forstå abstrakte konsepter kommer til synet, derfor blir det tatt i bruk alternative måter å formidle grenser på. Noe som viser at det pedagogiske personalet ser elevene og deres vansker. Samtidig vil alternative tiltak være enklere med tanke på å fange opp oppmerksomheten, som må være til stede for å kunne få med beskjeder, grenser og kunnskap (Baron-Cohen, 2008, s. 52).

## 5. Avslutning

I oppgaven min har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen:

**«Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever som har autismespekterforstyrrelser (ASF)?»**

Videre har jeg fått utdypet denne med forskningsspørsmålene:

- *Hvilke temaer fremhever informantene som viktige i etablering av relasjon?*
- *Hva sier de om etablering av relasjonen i praksis?*
- *Hvilke utfordringer løfter informantene om relasjonsarbeidet?*

Gjennom intervju med to spesialpedagoger, en lærer og en miljøterapeut, har jeg i denne oppgaven fått deres tanker, meninger, erfaringer og arbeidsmåter om etablering av relasjon til elever med ASF. Det er tydelig at etablering kan gjøres på mange forskjellige måter. Samtlige informanter har egne tilnæringsmåter som brukes for å oppnå og videreutvikle denne. Det kom frem mye relevant innhold fra informantene, som kan brukes i arbeid med relasjon generelt i skolen. Likevel er relasjon veldig komplekst, hvor flere temaer avhenger av hverandre. Resultatene kan ikke gi et entydig svar på relasjon, dermed vil jeg i dette kapittelet presentere de mest sentrale punktene som informantene kom med ut ifra forskningsspørsmålene.

I samtalen min om relasjon kom det frem flere temaer som viktige for å etablere relasjon. Tillit og anerkjennelse var to temaer informantene fremhevet som grunnleggende. Det kommer blant annet frem at tillit betyr alt og er en selvfølge i relasjonen. Å se elevene og møte dem uansett hvilke utfordringer de har skaper tillit og trygghet til det pedagogiske personalet. Gjennom aksept, forståelse og åpenhet vises det anerkjennelse, og gir elevene en genuin mulighet til å utforske egne meninger, tanker og erfaringer (Juil & Jensen, 2003, s. 263). Samtidig gis det en bekreftelse på at elevene kan uttrykke seg på sin måte (Skoglund & Åmot, 2012, s. 23). Dette er med på bygge og forsterke relasjon. Disse tilnærmingene viser god relasjonskompetanse hos det pedagogiske personalet, som forstår, tilrettelegger og reflekterer over hva elevene har behov aller mest.

Kommunikasjon og struktur var videre temaer relevante i etablering av relasjon. Vanskene som forekommer med diagnosen ASF vil være synlige i relasjon, ettersom det er så omfattende områder som er svekket. Både sosialt samspill, språk og kommunikasjon vil påvirke hvordan partene samhandler. Gode kommunikasjonsmåter må utvikles for at elevene

kan delta i interaksjon, samt hjelpe med å videreutvikle språk og kommunikasjon. Å styrke interaksjon og kommunikasjon er noe det pedagogiske personalet arbeider med kontinuerlig. Ved hjelp av visuelle hjelpemidler utvikler informantene gode systemer for å kommunisere. For elever med ASF vil dette være en god struktur i hverdagen, og vil støtte elevene i å ta kontakt med de voksne (Martinsen et al., 2016, s. 45). Strukturen kan gi elevene en større forutsigbarhet, og forsterke tillit til det pedagogiske personalet. Å etablere de grunnleggende kvalitetene for relasjon, vil utvikle positive resultater. Ved å starte i bunn med tillit og trygghet vil negative relasjoner unngås (Spurkeland, 2011, s. 37).

Når det gjelder etablering av relasjon kommer det frem mange likheter i arbeidet til informantene. Først og fremst fremheves det måten informantene møter og ser elevene på. Ved å ta utgangspunkt i elevene og deres interesser vil det etter hvert utvikles en felles sikkerhet mellom partene. Det må vises engasjement og nysgjerrighet, ettersom deres interesser er meningsfulle, noe informantene nevnte. Positive og gode relasjoner blir en grunnmur for læring og påvirkning, som det pedagogiske personalet må kunne utvikle (Spurkeland, 2011, s. 49). Det vil åpne for å videreutvikle og bedre ferdigheter og evner. Videre skaper det pedagogiske personalet gode forutsetninger for at begge parter får utbytte av relasjonen. Særlig fremheves dette ved å skape respekt gjennom ekte holdninger og verdier (Kanestrøm & Taraldsen, 2015, s. 101).

Videre i samtalen min kom det frem flere utfordringer med tanke på etablering av relasjon. Det kom blant annet frem vanskeligheter med kontakt, atferd, interesse, samt grenser og grensesetting. Disse utfordringene kan kobles opp mot elevenes svekkelser innen diagnosen ASF, spesielt kognitive vansker. Kontakt til og engasjering av elevene viser seg å være vanskelig på grunn av deres snevre interesse områder, og atferdsregulering skaper vanskeligheter med grensesetting. På grunn av disse utfordringene blir det essensielt for det pedagogiske personalet å finne alternative muligheter for å opprette kontakt, engasjere og sette grenser. Som informantene nevnte må grenser settes på en måte som forstås av elevene. Selv om grenser settes, må det være rom for elevene å uttrykke seg selv. Relasjon er noe det pedagogiske personalet kommer til å streve i løpet av karrieren sin, noe som må kunne valideres og uttrykkes. Spesielt kan disse utfordringene prege relasjonen negativt. Med tanke på dette vil det være viktig å opprette de grunnleggende kvalitetene for å fremme en positiv relasjon (Spurkeland, 2011).

Det pedagogiske personalet har mange erfaringer, tanker og kunnskaper når de forteller om etablering av relasjon til elever som har ASF. Informantene sier blant annet at det trengs forståelse, akseptering, tillit, anerkjennelse, samt ha kompetanse. Likevel kan man ikke si at relasjon og dens etablering omhandler en definisjon, evne eller ferdighet. Som tittelen for denne oppgaven «*jeg ser deg for den du er*» beskriver, vil etablering av relasjon handle om å se og møte elevene for den de er. Uansett hvilke forutsetninger, ferdigheter og kunnskaper elevene skulle ha eller mangle. Det pedagogiske personalet er der for å videreutvikle disse, og hjelpe elevene i deres hverdag på skolen. Relasjon vil være svært relevant i mange år fremover i norske skoler. Etablering av relasjon som preges av gode samspill, tillit, anerkjennelse, bekreftelse og respekt overfor hverandre gir godt grunnlag for det pedagogiske personalets arbeid med elevene. Dette er svært viktig for elever som har ASF, ettersom det stadig er økende tall av barn som diagnosteres med ASF i en tidligere alder, noe som gjør temaet mer og mer relevant.

## Litteraturliste:

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Aubert, A. M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg. ed.). Gyldendal.
- Aubert, K.E. (2020, 18. juli). *Relasjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/relasjon>
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and asperger syndrome*. Oxford University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (p. 176). Cappelen Damm akademisk.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F.D., Laugeson, E.A. (2013). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014), 324-333. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585800.pdf>
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. Student–Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *J Autism Dev Disord* 46, 3653–3666 (2016). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590535.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uio.no>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg., p. 257). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Dodd, S. (2005). *Understanding autism*. Elsevier.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Frith, U. (2005). *Autisme: en gådes afklaring* (2. udg. ed.). H. Reitzel.
- Helverschou, S.B, Bakke, K.A, & Steindal, K. (2018). *Autisme – kjennetegn, forekomst og årsaker*. I I.R. Mæhle, J. Eknes, & G. Houge. (2018). *Utviklingshemming: årsaker og konsekvenser* (2. utg.) (s.240-250). Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Abstrakt.
- Juul, J, & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse* (A. Solli., Overs.). Pedagogisk forum.
- Kaale, A, & Nordahl-Hansen, A. *Barn og unge med autismspekterforstyrrelse*. I E. Befring, K.A.B. Næss, & R. Tangen (red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.) (s.523-547). Cappelen Damm akademisk.
- Kanestrøm, E., Taraldsen, E., & Høgskolen i Nord-Trøndelag. (2015). *Spesialpedagogiske perspektiver* (p. 168). Norsk pedagogisk forl. i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs?: om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.) (T.M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Locke, Jill Jacqueline. (2010). Teachers' perceptions of social skills in relation to perceived relationships: An exploratory analysis of elementary-aged children with autism spectrum disorder. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72(3-A), 826. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/850902939?accountid=14699>
- Lysebo, M., & Bratt, E. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (p. 198). Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954. Hentet fra <http://dx.doi.org.ezproxy.uio.no/10.1111/1471-3802.12238>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., p. 425). Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn* (p. 155). Universitetsforl.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforl.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg. ed.). Universitetsforl.



- Surén, P., Havdahl, A., Öyen, A-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). *Diagnosing autism spectrum disorder among children in Norway*. Tidsskrift for Den Norske Lægeforening, Vol.139(14)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 07. juni). *ASK i skolen: Hva er ASK?*. Hentet 11.04.21  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 29. januar). *Tiltak for å bedre relasjoner*. Hentet 11.04.21  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#hvorfor-er-relasjoner-viktige>
- World Health Organization. (2018). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (10. ed.). Hentet 05.04.21 fra:  
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/1/0/0/-1>
- World Health Organization. (2020). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11. ed.). Hentet 05.04.21 fra: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f10%2f0%2f0%2f437815624>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: en teoretisk og metodisk håndbok* (Utvidet 2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv

### Vil du delta i masterprosjekt

*«Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever med autismspekterforstyrrelser (ASF)?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få innblikk i arbeid lærere gjør for å etablere relasjoner til elever autismspekterforstyrrelser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Mitt navn er Alicja E. Sokolowski, jeg studerer master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming med Universitet i Oslo. For tiden holder jeg på med et prosjekt der jeg ønsker å sette fokus på relasjon mellom spesialpedagog og elever med autismspekterforstyrrelser. Med dette prosjektet ønsker jeg å få innsikt i arbeid og innsats som legges ned med mål om å etablere en god relasjon mellom lærer og elev. Samtidig ønsker jeg å drøfte om relasjonsarbeidet mellom lærer og elev, vil kunne styrke relasjonen blant jevnaldrende samt forbedre læring. Min problemstilling er: *«Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever med autismspekterforstyrrelser (ASF)?»*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet. Samt jeg Alicja Sokolowski er hovedansvarlig, med veiledning fra Eva-Mari Andersen.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju fem informanter. Jeg har lyst til å få innsikt i spesialpedagogens etablering av lærer-elev-relasjon til elever med autismspekterforstyrrelser i grunnskolen?

Følgene utvalgsriterier vil være nødvendig:

- 1) Informant skal ha videreutdanning innenfor spesialpedagogikk.
- 2) Informant må arbeide med elever med autismspekterforstyrrelser

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i intervju. På grunn av situasjonen med Covid-19 kan intervjuet gjennomføres over nett med for eksempel zoom eller teams. Dette vil ta deg ca.

en times tid. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til ditt arbeid med relasjon til elever med autismespekterforstyrrelser.

- Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker
- Intervjuene ønskes å være gjennomført i perioden før **28.02.21**.

### **Det er frivillig og delta**

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Dine opplysninger vil kun brukes til formålene fortalt i dette skrivet. Behandling av opplysningene skjer konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket.

Informasjon som blir samlet inn vil bli skrevet ned og anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjon. Dataene blir lagret på et passord beskyttet lagringsområdet på Universitet i Oslo sin server. Det er kun jeg som har tilgang til disse dataene, og de vil lagres forsvarlig frem til masteroppgaven min er sensurert. Etter at masteroppgaven er sensurert vil at bli slettet.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.2021. Alle personopplysninger og opptak fra intervjuene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av sine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for spesialpedagogikk, UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Ønsker du å delta eller har du noen spørsmål knyttet til prosjektet kan du ta kontakt med meg på tlf.: 93068241, eller e-post: [sokolowski277@gmail.com](mailto:sokolowski277@gmail.com)

Dette prosjektet har en overordnet veileder, Eva-Mari Andersen, Universitet i Oslo.

Telefon: +47 22858126, og e-post: [e.m.andersen@isp.uio.no](mailto:e.m.andersen@isp.uio.no)

Håper å høre fra deg

Med vennlig hilsen

Alicja E. Sokolowski

## Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva gjør spesialpedagoger for å etablere en god lærer-elev-relasjon til elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) i grunnskolen?». Jeg er kjent med at det er frivillig å delta og at jeg når som helst kan trekke samtykket.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08.2021.

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

### Intervjuguide

#### En kvalitativ studie om det pedagogiske personalets relasjon til elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i skolen?

«Hva forteller det pedagogiske personalet om etablering av relasjon til elever med autismespekterforstyrrelser (ASF)?»

**Intervjuets form:** Semistrukturert

**Varighet:** Ca. 60 minutter

#### **Introduksjon og informasjon:**

- Informasjon om forskningsprosjektet og intervjuet.
- Påminnelse om anonymitet, frivillighet og taushetsplikt. Bakgrunnsopplysninger skal ikke kunne identifisere elevene.
- Undertegne samtykkeskjema.
- Noen spørsmål før vi begynner?

**Åpningsspørsmål:** 1) Kan du fortelle litt hva motivasjonen din er for å delta i dette prosjektet? 2) Kan du fortelle litt om deg selv?:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i grunnskolen?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn med autismespekterforstyrrelser?

#### **Spørsmål:**

1. Hva legger du i begrepet relasjon og relasjonskompetanse?
  - o Hva mener du er god relasjon?
2. Når du skal bli kjent med en elev som har ASF, hvordan går du frem?
  - o Kan du fortelle litt om arbeidsmetodene du bruker når du skal etablere relasjon?
3. Hva tenker du er viktig for å etablere relasjon?
4. Hva vil du si skiller relasjonsarbeid med elever med forventet utvikling og elever med ASF?

5. Kan du beskrive utfordringer du møter i etablering av gode relasjoner til elever?
6. Har du noen gang opplevd at relasjonen blir svært/for nære?
  - Skapte dette utfordringer? Kan du gi et eksempel på når du opplevde dette?
7. Hvordan tror du elevene oppfatter relasjonen? Tror du det er lettere på grunn av 1:1 undervisning?
  - Kan du gi et eksempel hvor du opplevde eleven viste relasjonskompetanse?
8. Kan du gi noen eksempler fra din arbeidshverdag som for deg handlet om å arbeide med relasjon?
9. Hva legger du i begrepet tillit og anerkjennelse?
10. På hvilken måte tenker du tillit og anerkjennelse spiller en rolle i relasjon? Følelser
11. Hvordan kan den nære relasjonen forbedre elevens læring?
  - Kan du gi et eksempel fra din arbeidshverdag hvor du tenker dette var synlig?
12. Hvor stor innflytelse tenker du sosial kompetanse har på relasjon?
13. Hvordan opplever du at relasjon kan styrke elevens relasjon til jevnaldrende?

### **Avslutning**

1. Er det noen ting du har lyst til å tilføye?
2. Er det noen uklarheter? Andre kommentarer?

Hvordan opplevde du intervjuet? Noe jeg burde gjort annerledes?

## Vedlegg 4. NSD godkjenning

1.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En kvalitativ studie om spesialpedagogenes relasjon til elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) i grunnskolen

#### Referansenummer

326732

#### Registrert

15.01.2021 av Alicja Elizabeth Sokolowski - alicjaes@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

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

Eva-Mari Andersen , e.m.andersen@isp.uio.no, tlf: +4722858126

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Alicja E. Sokolowski , sokolowski277@gmail.com, tlf: 93068241

#### Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.08.2021

#### Status

25.01.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

25.01.2021 - Vurdert



Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i->

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f9941ae-890c-4a96-ad76-ee3b0ba3cca2>

1/2

1.2.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.

Martinsen, H. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.

Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.