



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

UIT Norges Arktiske Universitet

## «Når jeg sier ting, så sier de: hvem bryr seg?»

*-Om opplevelser og håndtering av relasjoner for ungdomsskoleelever med Asperger-syndrom*

PED-3901F

**Liss-Ellen Johansen**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk. Campus Alta, mai 2017*





# Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling og forskerspørsmål.....	4
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.3.1	Sosiale relasjoner.....	5
1.3.2	Håndtering.....	6
1.3.3	Sosial kompetanse.....	7
1.4	Avgrensing.....	8
1.5	Oppgavens struktur.....	8
2	Teori.....	9
2.1	Autismespekterforstyrrelse.....	9
2.1.1	Asperger-syndrom.....	9
2.1.2	Ungdomsskolen og AS.....	11
2.1.3	Oppsummering.....	14
2.2	Kvaliteter ved den gode relasjonen.....	14
2.2.1	Kjennetegn på den gode relasjonen, lærer- elev.....	15
2.2.2	Kjennetegn på den gode jevnalderrelasjonen.....	18
2.2.3	Oppsummering.....	19
2.3	Kvaliteter ved den negative relasjonen.....	19
2.3.1	Stemplingsteori og stigma.....	20
2.3.2	Makt og panoptisme.....	22
2.3.3	Oppsummering.....	23
2.4	Håndtering av sosiale relasjoner.....	23
2.4.1	Symbolsk interaksjonisme.....	24
2.4.2	Sosiale strategier som erfaring og forventning.....	26
2.4.3	Stressmestring.....	28
2.4.4	Oppsummering.....	29
3	Metode.....	30
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	30
3.2	Den kvalitative metode.....	31
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervju.....	31
3.3	Utvalg av informanter.....	33
3.3.1	Strategisk utvalg.....	33
3.3.2	Gjennomføring av intervju.....	34

3.4	Reliabilitet og validitet .....	36
3.5	Etiske betraktninger.....	38
3.6	Analyse av data .....	41
4	Funn.....	43
4.1	Kvaliteter i relasjon med jevnaldrende.....	43
4.1.1	I relasjon til sine venner .....	44
4.1.2	Stigma.....	49
4.1.3	Oppsummering .....	52
4.2	Kvaliteter i relasjon med de voksne .....	53
4.2.1	I relasjon til de voksne.....	53
4.2.2	Panoptisme .....	56
4.2.3	Stigma.....	58
4.2.4	Oppsummering .....	61
4.3	Elevenes håndtering av relasjonene.....	62
4.3.1	Håndtering av relasjonen med jevnaldrende .....	62
4.3.2	Håndtering av relasjonen med de voksne .....	68
4.4	Oppsummering .....	71
5	Drøfting .....	72
5.1	Relasjonen til de jevnaldrende.....	72
5.2	Relasjon til de voksne.....	74
5.3	Håndtering .....	77
6	Avslutning .....	81
	Vedlegg 1: Forespørsel og samtykkeskjema .....	85
	Vedlegg 2: Intervjustøtte.....	87
	Vedlegg 3: Kvittering fra NSD .....	88
	Figur og tabell .....	90
	Referanseliste .....	93

## Figurliste

Figur 1	Primær-, sekundær- og tertiærrelasjoner. Figur basert på definisjoner av Bø og Helle (2002)..	6
Figur 2	Antall relasjoner i grupper på hhv. fire og seks medlemmer (Helgesen, 2008:217). .....	13
Figur 3	Hvordan vi spiller oss i andres reaksjoner på oss selv (Imsen, 1998:294).....	25
Figur 4	Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg. ....	33
Figur 5	Pluss/minus skjema, basert på skjema av Reigstad (2001).....	46
Figur 6	Deltaker B og hennes vennegjeng. Fem individer utgjør ti relasjoner.....	67

# Forord

I løpet av to spennende år har jeg tilegnet meg nye kunnskaper og erfaringer som vil være nyttig for mitt videre arbeid med barn og unge. Erfaringene har gitt meg andre briller å forstå mitt arbeid på, samtidig som refleksjonen over egen praksis er styrket.

Jeg vil rekke en takk til min veileder Anna Katharina Jacobsson som med sin veiledning har gitt meg nye innfallsvinkler for å gripe mitt forskningsprosjekt på.

Samtidig takker jeg studiens informanter så mye for at de var villige til å dele sine opplevelser fra skolehverdagen med meg. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.

En stor takk rettes også til min medstudent, Hege Hausner, for godt samarbeid og interessante diskusjoner.

Tilslutt må jeg få takke Morten som har støttet meg gjennom hele denne prosessen. Tusen takk!

# 1 Innledning

Raundalen (2009) skriver i en artikkel at vårt syn på barn er et grunnleggende og sentralt tema, det styrer blant annet våre handlinger, dagliglivets oppdragelse og planleggingen av vår politikk. Barnepsykologispesialisten bruker begreper som lydighetsbarnet, behovsbarnet, og kompetansebarnet for å belyse synet på barn opp gjennom tidene, og trekker med dette fram den positive veksten vi har hatt. Mye har skjedd, og de siste to tiårene har pekt seg ut. Barna har fått lovfestede rettigheter både internasjonalt og nasjonalt, og dette skal blant annet komme til uttrykk i dagens skole.

Et eksempel er Salamancaerklæringen som Norge underskrev i 1994. Den fremmer blant annet at barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler, og at barna skal bli møtt med en tilfredsstillende opplæring som ivaretar deres behov (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). Utdanningsdirektoratet (2015a) fastslår at den norske skolen er en arena der ulike kulturer, tradisjoner og mennesker møtes, der barn og unge skal opplæres og sosialiseres i et fellesskap som skal bygge på, og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Videre understreker direktoratet at skolen dermed skal ta utgangspunkt i prinsippet om en likeverdig og tilpasset opplæring for alle.

Et annet eksempel er barnekonvensjonen. Det er en internasjonal avtale som skal beskytte barns rettigheter (Strand, 2015). Konvensjonen trådte i kraft 2. september 1990 og Norge forpliktet seg til å etterleve konvensjonen i sitt regelverk ved å ratifisere den i 1991 (Eriksen og Germeten, 2014). Konvensjonen ble inkorporert i norsk lov i 2003, og videre i 2014 vedtok Stortinget et nytt menneskerettskapittel i Grunnloven, den gjenspeilet flere av de sentrale prinsippene i barnekonvensjonen: retten til å bli hørt, hensynet til barnets beste, samt barnets rett til personlig integritet, og retten til utvikling (Strand, 2015). Barnekonvensjonen består av 54 artikler som omfatter beskyttelse av barnets sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003).

I forbindelse med utdanning beskriver blant annet konvensjonen at den skal ta sikte på utvikle barnets personlighet, talent, og fysiske og psykiske evner så langt det er mulig. Utdanningen skal også forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, og toleranse, jf. artikkel 29. Videre blir det presentert at skolens disiplin skal utøves på en måte som er forenelig med barnets menneskeverd, jf. art 28. Barnekonvensjonen kan blant annet gjenspeiles i opplæringslovens formålsparagraf §1-1, sjette ledd med tanke på elevmedvirkning, og opplæringslovens § 9a-1 som lyder: «Alle elever i grunnskolar og

vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Det er en individuell rettighet, som gjelder for alle elever i grunnskole- og videregående opplæring. Begrepet psykososialt miljø dreier seg om de mellommenneskelige forholdene på skolen, og det presiseres at loven omfatter mer enn mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samfunnet er dermed opptatt av at barna skal ha det bra, og anerkjenner at det er flere forhold som påvirker barns velbefinnende. Det psykososiale miljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, felleskap, skolens holdninger, verdier og normer, som igjen står i forbindelse med indre- og ytre faktorer som sosiale, kulturelle og helsemessige forhold (NOU 2015: 2). Alle faktorene står i et komplekst samspill mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn. Inni dette samspillet er det enkeltindivider som kan avgjøre om samspillet fungerer slik det bør. Utgangspunktet for å vurdere det psykososiale miljøet er elevens subjektive opplevelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det betyr at det er eleven selv som avgjør om han/hun har en skolehverdag, der helsen blir ivaretatt, og der han/hun trives og lærer. Eleven har med dette fått en stemme, og det er denne stemmen vi må lytte til. Nordahl (2002) bekrefter at den reelle kjennskap til hva som er vesentlig for den enkelte, kan vi få tak i, når vi lytter til elevens subjektive virkelighet. Når hans og hennes stemme blir hørt.

Som lærer møter jeg stadig nye, og unike utfordringer knyttet til det å møte elevene etter skolens formål og intensjoner. Hver elev er sitt eget individ, med sin egen enestående historie. Det innebærer blant annet at de ulike erfaringene, og de ulike måtene å sanse og begripe en hendelse, eller et inntrykk på, setter min forståelse på prøve. Min personlige erfaring er at der jeg i større grad evner å sette meg inn i elevenes situasjon, gir meg et økt grunnlag for å møte elevene slik de ønsker for å få den skolehverdagen de søker, både faglig, kulturelt og emosjonelt.

## **1.1 Valg av tema**

Jeg ser denne studien som en mulighet for meg å forske gjennom perspektivtaking, spesielt for elever med et annet utgangspunkt og en annen forståelsesramme enn det jeg har. Jeg vil kontekstualisere en stemme som kan være ukjent for mange. Mitt utvalg faller derfor på elever med en autismespekterforstyrrelse (ASF). Forekomsten av ASF har økt med stor hastighet de siste årene, og med bakgrunn i at seks av 1000 får diagnosen, ble det i 2012 anslått at det var 67 tusen barn med ASF i Norge (Øzerk og Øzerk, 2013:49). Tallet tilsier at

skolen som skal drive en tilfredsstillende opplæring, har behov for en økt forståelse for hvordan de aktuelle elevene har det på skolen.

Europarådet vedtok i 2003 å danne en ekspertkomite for opplæring og integrering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser (Eng, 2010). Et av mandatene til komiteen var å arbeide fram og formulere anbefalinger til de europeiske landene for opplæring og sosial inkludering av barn og unge med ASF. Anbefalingene ble vedtatt i 2007, der Norge sluttet seg til vedtaket «Resolution ResAP(2007)4, on the education and social inclusion of children and young people with autism spectrum disorders» (Council of Europe, 2007). Anbefalingene oppfordret til videre forskning for å støtte pedagogiske-, terapeutiske- og inkluderingsstrategier, og begrunnet det med at pålitelig informasjon bidrar til å identifisere nye utfordringer, for å kunne utvikle løsninger, samt oppnå tilfredsstillende resultater.

Autismespekteret rommer mange ulike barn, og innenfor spekteret står Asperger-syndrom (AS) som en egen hylle. Det er på denne hyllen jeg vil drive min forskning. Vi har i stigende grad begynt å danne og utvikle en forståelse av hvordan en ASF kan komme til uttrykk og oppleves, både gjennom litteratur og forskning. Det er utført en god del kliniske studier i forbindelse med AS og deres kognitive profil (Kaland, 2006). Baron-Cohen hevder blant annet gjennom Theory of mind (1995) at mennesker med AS har vansker med mentalisering av andres tanker, å ta andres perspektiv. I et studie av Müller, Schuler og Yates (2008) deltok 18 voksne mennesker med AS og ASF. Studien beskrev deltakernes perspektiv i forhold til sosiale utfordringer og sosiale støtter. Funnene viste at mennesker med AS og ASF har en tendens til å føle sosial isolasjon, de har vanskeligheter med å initiere til sosial samhandling, og vansker med kommunikasjon. Studien avdekket også et ønske fra deltakerne om å bidra til fellesskapet. I tillegg ytret de et savn av toleranse for forskjeller slik at følelsen av sosial annerledeshet og isolasjon kunne lindres. I et studie av Sofronoff, Dark og Stone (2011) undersøkte de karaktertrekk hos individer med AS for å forstå hvilke egenskaper som kunne føre til mobbing, med den hensikt å belyse områdene elevene trengte støtte i. Det er med andre ord mange ulike retninger å styre sin forskning inn i feltet på. I og med at AS er en atferdsdefinert diagnose (Kaland, 2015), innebærer det blant annet at det er relasjonelle utfordringer menneskene står overfor, og det er dette området denne studien retter seg mot.

Attwood (2007:55) skriver at han har oppdaget hvordan all karakteristikk av AS kan fjernes uten noen form for medisinsk intervensjon:

«If you are a parent, take your child with Asperger's syndrome to his or her bedroom. Leave the child alone in the bedroom and close the door behind you as you walk out of the room. The signs of Aspergers's syndrome in your son or daughter have now disappeared».

Her får han fram et sentralt poeng, dersom barnet er alene er det ingen der for å dømme om han eller hun har kvalitative avvik i sosial interaksjon, eller om aktiviteten som utføres har et unormalt fokus både i tid og intensitet. Med andre ord, utfordringene barna står overfor dannes i samspill og i relasjon til sine medmennesker. Det er omgivelsene rundt det enkelte individ som reagerer.

Med dette som utgangspunkt, ønsker jeg å vite hvordan elevene selv opplever sine relasjoner i skolen. Jeg tror at elevene har mye å fortelle, vise og lære bort, som er verdifullt for min profesjon. Gjennom en økt kunnskap, kan jeg imøtekomme elevens behov på en bedre måte. Temaet for studien blir derfor å redegjøre for elever med AS sine opplevelser- og håndtering av sosiale relasjoner i en skolehverdag. Formålet er å søke etter en dypere innsikt, jeg vil studere, forstå og videreformidle sentrale erfaringer fra et elevperspektiv.

## **1.2 Problemstilling og forskerspørsmål**

Interessen for temaet har en grobunn i skolens formål og verdigrunnlag, men spirer òg ut ifra mine personlige erfaringer. Det er på ungdomsskolen jeg har opparbeidet meg mine erfaringer, og det er her jeg ønsker å videreutvikle meg som lærer. Problemstillingen for denne studien blir da som følger:

*Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med Asperger-syndrom sine sosiale relasjoner?*

For å kunne svare på problemstillingen har det vært nødvendig å utforme tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke sosiale relasjoner forteller elevene om?
2. Hva kjennetegner de ulike relasjonene til elevene?
3. Hva kjennetegner elevenes håndtering av relasjonene?



## 1.3 Begrepsavklaring

I forbindelse med problemstillingen og forskerspørsmålene vil det være nødvendig å redegjøre for hvordan begrepet sosiale relasjoner forstås, kapittel to tar utgangspunkt i dette kapitlets beskrivelse av begrepet. Det vil også være nødvendig å forklare betydningen av håndtering, noe som vil få en nærmere beskrivelse i kapittel to. Begrepet sosial kompetanse vil kun beskrives i dette kapitlet, begrepet er relevant for studien i og med at ferdighetsdimensjonene innenfor kompetansen er en implisitt del av sosiale relasjoner.

### 1.3.1 Sosiale relasjoner

I denne studien vil både sosiale relasjoner og relasjoner bli brukt synonymt med hverandre. Bø og Helle (2002) definerer sosiale relasjoner som et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre. Videre skriver de at sosiale relasjoner i en vid betydning, kan forklares som et forhold som oppstår når en person blir oppmerksom på tilstedeværelsen av en annen person, og inngår i en verbal, ikke-verbal samhandling. Fyrand (2010) påpeker at uttrykket sosiale relasjoner brukes når samhandling mellom mennesker får en viss varighet, stabilitet eller regelmessighet. Forskeren konstaterer videre at utviklingen av en relasjon baserer seg på en grad av gjensidighet når det gjelder felles interesser, og en form for enighet om relasjonens innhold. Gjensidige forventninger, plikter og rettigheter står også, ifølge Fyrand, som sentrale dimensjoner av relasjonen.

Relasjoner kan videre være symmetriske og asymmetriske. Symmetri er når relasjonene preges av likeverd, det forutsetter gjensidig respekt, og kan blant annet bestå av jevn fordeling av kontroll, makt og autoritet (Eide og Eide 1996:52). Symmetri er en jevnbyrdig balanse mellom relasjonene. En asymmetrisk relasjon karakteriseres på sin side ved at en part har mer makt, kontroll og/eller myndighet over den andre parten. Asymmetri og symmetri i en relasjon er et fenomen som begge parter på sett og vis deler. Aamodt (2003) skriver at en asymmetrisk relasjon også bør ha en symmetrisk form, og forklarer at det forutsetter likeverd mellom partene. Forskeren fastslår at den profesjonelle alltid vil ha den overordnede posisjonen, blant annet på grunn av et pålagt ansvar og fagspesifikke kunnskaper. Videre fastslår hun at det ikke er et mål å definere makten bort, men den bør tas fram og være et anliggende som deles med den andre parten.

Relasjoner kan grovt sett deles inn i tre deler: primær-, sekundær-, og tertiærrelasjoner. Bø og Helle (2002) har kategorisert og definert de tre områdene. Ut ifra deres definisjoner er det laget en figur (Figur 1) for å tydeliggjøre forskjellene.

Primærrelasjoner	Sekundærrelasjoner	Tertiærrelasjoner
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen kjenner vedkommende i flere roller og sammenhenger</li> <li>• Uformell og regelmessig samhandling</li> <li>• Sosial nærhet og følelsesmessig intimitet</li> <li>• Gjensidig forpliktelse i form av hjelp og støtte, oppleves av begge partene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen kjenner vedkommende i kun en eller noen få roller og sammenhenger.</li> <li>• Formell og uregelmessig samhandling.</li> <li>• Viss sosial avstand og mangel på følelsesmessig intimitet i forholdet.</li> <li>• Partene opplever ikke noe særlig sterk gjensidig forpliktelse i form av hjelp og støtte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppstått tilfeldig og i forbifarten.</li> <li>• Kortvarig.</li> <li>• Ingen særlig følelsesmessig dybde eller intimitet.</li> </ul>

Figur 1 Primær-, sekundær- og tertiærrelasjoner. Figur basert på definisjoner av Bø og Helle (2002).

Primærgruppens viktigste funksjon er å dekke følelsesmessige, sosiale og omsorgsbehov, og personene innenfor denne gruppen betyr mye for det enkelte individ (Fyrand, 2010).

Spurkeland (2011) skriver at primærrelasjonene i skolesammenheng har størst betydning for læring og trivsel, og relasjonene innbefatter i første rekke kontaktlærer og medelever. Han fremhever at kontaktlærere bør bestrebe seg etter å være en del av elevenes primærrelasjoner. Videre konstaterer han at sekundærrelasjonene ikke har like stor betydning for læring og trivsel, men kan likevel spille en viktig rolle for de enkelte elevene. Eksempler på slike relasjoner kan være elev og faglærer, elev og skoleledelse, elev og Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Fyrand (2010) påpeker at en relasjon vil i praksis befinne seg et sted mellom disse kategoriene, og at mennesket trenger tilhørighet til begge gruppene for å få tilhørighet til viktige arenaer for samhandling.

### 1.3.2 Håndtering

Håndtering vil i denne studien forstås nært opp mot den pedagogiske definisjonen av begrepet mestring, det dreier seg om forskningsdeltakernes evner og ferdigheter til å klare sitt eget liv, det å ha kontroll over sitt liv og sin situasjon (Bø og Helle, 2002). I tillegg henger det sammen med Nordahls (2002) beskrivelse av eleven som aktør, at valgene som eleven tar, er ut ifra en

vurdering over hva som er hensiktsmessig fra hans/hennes ståsted. Håndtering kan være i form av ulike strategier elevene bruker, og ordet strategi vil brukes synonymt til håndtering. Fyrand (2010) poengterer blant annet at strategier kan utvikles til å bli personlige vaner ved individet, noe som kan prege samhandlingen med omverdenen. Håndtering er de konkrete handlingene deltakerne i denne studien gjør for å bevare, endre eller å takle en sosial relasjon på.

### **1.3.3 Sosial kompetanse**

Det eksisterer ulike tilnærminger til begrepet sosial kompetanse, felles for de ulike tilnærmingene er forståelsen om at det dreier seg om måten mennesker definerer og løser problemer på. Sosial kompetanse kan defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å beherske ulike sosiale settinger (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kompetansen er en forutsetning for verdsetting, vennskap, og sosial integrering, i tillegg er den en ressurs for å mestre stress og problemer. Sosial kompetanse er òg en sentral faktor for å motvirke utviklingen av problematferd, og en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole (Ogden, 2007). Den kan forklares som en indre kapasitet til måten elevene forholder seg til omgivelsenes forventninger på, og hvordan de dekker sine egne behov.

Utdanningsdirektoratet (2016a) definerer og deler de sosiale ferdighetene i fem dimensjoner:

- 1) Empati beskrives som vesentlig for å kunne etablere vennskap og nære relasjoner til andre. Det handler om evnen til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner (Malt, 2015). Utdanningsdirektoratet (2016a) skriver at empati fungerer som en motvekt mot for eksempel mobbing og vold.
- 2) Samarbeid forklares som evnen til å dele, hjelpe andre og være gjensidig avhengig av hverandre. Det påpekes at samarbeid må verdsettes og utøves aktivt.
- 3) Selvhevdelse blir beskrevet som utslagsgivende for å kunne delta aktivt i det sosiale fellesskap. Det dreier seg om å be andre om hjelp, kunne stå for noe selv og å reagere på andres handlinger.
- 4) Selvkontroll dreier seg om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn. Det innebærer blant annet om å være kompromissorientert og å reagere på erting og kommentarer fra andre uten å ta igjen, bli sint eller slåss. Bevissthet om egne følelser og anlegg til selvforståelse fremmes som viktig.
- 5) Ansvarlighet handler om å utrette oppgaver og vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid. Det påpekes en sammenheng mellom utvikling av ansvarlighet og det å få ansvar gjennom medbestemmelse, og ta følgene av ansvaret. Ansvarlighet handler også her om å kunne kommunisere med voksne.

## 1.4 Avgrensning

Studien avgrenses til relasjoner i ungdomsskolekonteksten. Kontekster som fritid og familieforhold vil ikke bli berørt selv om arenaene vil kunne bidra med verdifull informasjon. Områder som kan relateres til relasjoner, som læringsmiljø og inkludering vil heller ikke belyses, kun nevnes. Det er elevenes opplevelser av sine relasjoner og håndteringen av relasjonene som skal fremmes.

## 1.5 Oppgavens struktur

I første kapittel presenteres bakgrunn for oppgaven og valg av tema. Problemstillingen presenteres med tilhørende forskningsspørsmål. I dette kapitlet defineres sentrale begreper knyttet til problemstillingen og kapittel to. Deretter vil studiens formål avgrenses i forhold til problemstillingen.

I andre kapittel redegjøres det for kjennetegn ved autismespekterforstyrrelser med vekt på Asperger-syndrom. For å sette en ramme rundt AS, vil kjennetegnene knyttes opp mot sosiale forhold i ungdomsskolealderen. Videre redegjøres det for sosiale relasjoner, og hvordan man kan forstå en positiv relasjon kontra en negativ relasjon.

I tredje kapittel redegjøres det for studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Videre vil alle valg knyttet opp mot metode diskuteres i forbindelse med empiri og utvalg av informanter. Vurderinger knyttet til studiens kvalitet diskuteres gjennom reliabilitet og validitet. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger og analyse av data.

I fjerde kapittel vil funn i empirien drøftes opp mot det teoretiske fundamentet i kapittel to. Dette kapitlet preges av konkrete detaljer ved elevenes fortellinger. Funn fra empiri blir vist gjennom sitater, med tilhørende drøfting. Teorien bringes inn i analysen gjennom det teoretiske begrepsapparatet, og teoretiske modeller. Det vil også sees i sammenheng med litteratur og forskning.

I femte kapittel drøftes studiens funn opp mot problemstillingen og forskerspørsmålene. Funnene settes i sammenheng med tidligere forskning. Dette kapitlet tar utgangspunkt i kapittel fire, med et overordnet perspektiv.

I sjette kapittel vil det komme en kort oppsummering av sentrale temaer i de funn som er gjort. Det vil videre reflekteres over forskningsprosessen, samt hva som kan være interessant å forske videre på.

## 2 Teori

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med Asperger-syndrom sine sosiale relasjoner?» skal opplevelser av relasjoner og håndteringen av dem studeres. Dette kapitlet vil ta for seg relasjonelle fenomener som er sentrale for analyse av funn i studien. Det vil også være sentralt å danne en forståelsesramme rundt relasjoner og Asperger-syndrom, spesielt med tanke på ungdomsskolen. Til slutt vil det redegjøres for symbolsk interaksjonisme sett i sammenheng med måten å forstå en håndtering på, samt en presentasjon av ulike typer strategier.

### 2.1 Autismespekterforstyrrelse

Problemstillingen omhandler relasjoner, og det er nettopp her vansker innenfor autismespekteret kan komme til uttrykk. Autismespekteret omfatter flere ulike diagnoser som er beslektet med hverandre (Autismeforeningen, 2016). Autisme er en utviklingsforstyrrelse som fører til vansker med gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og språk (Helsenorge, 2017). Kommunikasjonsvanskene omfatter både verbal og nonverbale kommunikasjonsformer, språklig pragmatikk, og evne til å tilpasse samtaler til samtalepartnere (Nasjonalt kompetansesenter for nevroutviklingsforstyrrelser og hypersomnier, 2016). Eksempler på hvordan vanskene kommer til uttrykk kan blant annet være at de ikke oppfatter at andre er uinteresserte i et emne som de selv liker, og/eller at enkelte samtaler hører til i en privat setting, for eksempel foreldre/venn kontra ekspeditør i en matvarebutikk. Billedlige uttrykk som «å svelge en kamel» eller «å være på bærtur» kan også være problematisk. De kan òg ha begrensede eller snevre interesser, som kan dreie seg om få interesser, altoppslukende interesser, ensprethet i væremåte, og knyttelse til ting eller tema (Helsenorge, 2017). Autismespekteret inkluderer alle fra svakfungerende autister, til svært intelligente og selvhjulpne personer med sosiale vansker.

#### 2.1.1 Asperger-syndrom

AS er en diagnose innenfor autismespekteret, og en livslang funksjonshemming (Bingham, 2010). Diagnosen settes på grunnlag av registrerte atferdskriterier innenfor det internasjonale diagnostiske systemet ICD 10 (Håland m.fl., 2013). AS karakteriseres ved de samme type avvik i gjensidig sosialt samspill som autisme, og blir ofte ansett som en høyt fungerende form innenfor spekteret. Det store skillet er at AS ikke har en generell språklig forsinkelse, det er snakk om et flytende språk (Steindal, 1994). Derimot har alle med AS kommunikasjonsvansker, som for eksempel vansker med å lese og forstå mimikk og



kroppsspråk. (Håland m.fl., 2013). Et karakteristikk trekk hos barn med AS er deres ujevne kognitive profil, på den ene siden kan de være «normalt begavet», eller vise høy intelligens, mens på den andre siden kan de ligge år etter sin aldersgruppe innenfor sosial utvikling (Kirk, Gallagher, Coleman og Anastasiow, 2012).

Elever med AS har utfordringer som kommer til uttrykk i sosiale sammenhenger, de har begrensede evner til sosial omgang, særlig med jevnaldrende, og de har vansker med å tilpasse atferden til ulike sosiale settinger (Håland m.fl., 2013). For å bedre forholdene til mennesker med AS eksisterer det en enighet blant fagfolk om at det bør foreligge omfattende, systematiske opplæringstiltak (Tellevik, Steindal, og Ytterland, 2006). Det betyr at den viktigste arenaen for barn og unge med AS er skolen, og at elevene har behov for å praktisere sine sosiale ferdigheter blant sine jevnaldrende. Organisering og inndeling i grupper beskrives i opplæringslovens § 8-2 første ledd: I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør (...) (opplæringslova, 1998). Eng (2010) påpeker betydningen av at elevene har opplæringen sin i en klasse/basisgruppe, og begrunner det med at de sosiale utfordringene de står overfor sjeldent kan utvikles tilfredsstillende ved å begrense de sosiale arenaene. Det samme kan leses ut av Attwoods (2000) tekst der, han fremmer klasserommet som en god treningsarena. Han skriver at de andre elevene kan fungere som forbilder, samt at det er mulig å oppmuntre til samarbeid. Videre forklarer han at de andre elevene ofte er usikre på hvordan de skal reagere på den uvanlige sosiale atferden til eleven med AS, deres usikkerhet kan avhjelpes ved at læreren fungerer som rollemodell ved å vise positive måter å forholde seg til eleven på.

En autismespekterforstyrrelse kan forklares som en sosial og relasjonell utfordring. For å mestre hverdagen i samspill med andre, forventes det at man både har kontekstforståelse og sosiale ferdigheter som empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, passende selvhevdelse og ansvarlighet (Håland m.fl., 2013). Sosial kompetanse innebærer blant annet at individet blir i stand til å praktisere de ferdigheter det har lært gjennom erfaring, i situasjoner der ferdighetene forventes å bli praktisert (Bø og Helle, 2002). Dette er ingen selvfølge for mennesker med AS. Karakteristiske trekk hos personer med AS er mangelfull gjensidighet i sosial samhandling, mangelfull evne til å gjenkjenne og forstå andre personers tanker, tro, ønsker og intensjoner (Håland m.fl., 2013). Mennesker med AS kan lære sosiale ferdigheter, men de vil i flere tilfeller slite med å forstå andres hensikt, og/eller hva andre tenker.

Vanskene kan komme til uttrykk på flere måter. Deres konkrete og bokstavelige oppfattelse av omgivelsene har stor innvirkning på deres sosiale samspill og sosiale forståelse. Problemer kan oppstå i forhold til misoppfattelse og feiltolkning av sosiale signaler, deriblant uskreve normer og regler som andre tar for gitt (Tellevik m.fl., 2006). Håland m.fl. (2013) markerer at elever med AS i liten grad anvender skjønn, for eksempel i forståelse av avtaler, og hva som er rett og galt. Forskerne eksemplifiserer det ved at de aktuelle elevene kan være opptatt av hvem som følger klassens regler, dermed kan de bli sett på som en sladrebank, noe som kan resultere i at de andre elevene trekker seg unna.

Attwood (2000) skriver at for mennesker som ikke har AS, kan det være problematisk å forstå omfanget av vanskene, samt å forholde seg til spriken mellom områder som elever med AS behersker, og der de kommer til kort. Anbefalingene i Resolution ResAP(2007)4 fremmer blant annet at det bør vises en spesiell oppmerksomhet til utdanning for elever med ASF, det omfatter blant annet at elevene må møtes på et kvalifisert vis, og at utdanningen må være basert på grundige vurderinger som identifiserer behovene og styrkene til hver enkelt individ (Council of Europe, 2007). Anbefalingene påpeker også at det er sentralt med en forståelse for at en utfordrende atferd ikke er en egenskap til individet, men at den utvikles i samspill med omgivelsene.

### **2.1.2 Ungdomsskolen og AS**

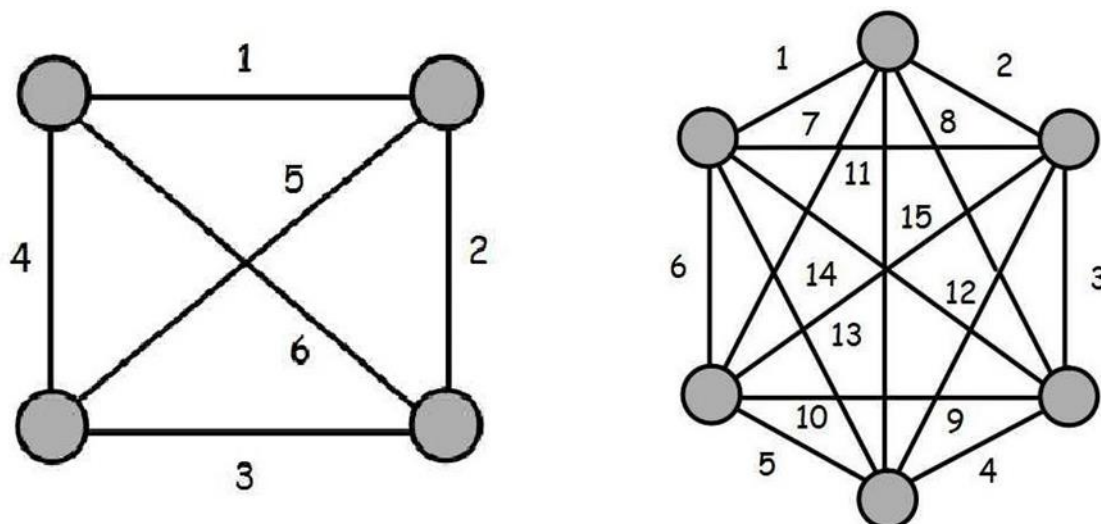
Etter hvert som barn med AS blir eldre støtes de i større grad ut av det sosiale felleskapet, og vonde tanker og tap av verdighet trer fram (Helterschou, Hjelle, Nærland og Steindal, 2007). Ungdomsskoletiden er ulik barneskoletiden, både strukturelt og sosialt. Denne delen av livet preges ofte av en tid der presset om konformitet er størst, og toleransen for annerledeshet er minst (Helterschou m.fl., 2007: 241). Tellevik m.fl. (2006) skriver at hjelpebehov blir mer fremtredende jo høyere opp i klassen elevene kommer, og at stadig mer ustrukturerte samvær med jevnaldrende kan gi elever med AS en sterk mindreverdighetsopplevelse. Videre forklarer forskerne at på grunn av deres utstrakte, og for omgivelsene - ubegripelige forståelsesvansker, opplever elevene i stor grad irettesettelser og umulige forventninger fra både lærere og medelever.

På ungdomsskolen får elevene nye måter å være sammen på, og forholdet til andre mennesker er ofte i endring (Storvik, 2014). Samværet med jevnaldrende endrer seg fra å være preget av lek og aktiviteter, til å dreie seg rundt dialoger og diskusjoner. Mange ungdommer med AS ønsker å være sammen med jevnaldrende, men har store problemer med å få det til (Storvik,

2014). Attwood (2007) hevder at strevsomme relasjoner til jevnaldrende fører til at mange personer med AS foretrekker å være sammen med yngre eller voksne mennesker. Forskeren forklarer at det dreier seg om at yngre barn kan være mer lik personen med AS i den sosiale utviklingen, mens den voksne kan være mer tålmodig og rolig av seg.

Samspill og samtaleemnene i ungdomsårene handler ofte om følelser, dette kan stå som en kontrast til ungdommer med AS, de foretrekker som regel fakta- og informasjonspregede samtaler, noe som kan føre til at de trekker seg bort fra det sosiale for å unngå en tapssituasjon (Helverschou m.fl., 2007). Attwood (2007) legger til at en sosial samhandling krever bruk av kunnskap om sosial samhandling. Det vil si at det sosiale ikke faller seg naturlig, men krever vurderinger og overveielser, for eksempel om hva som passer seg å gjøre og si i ulike situasjoner, og hva en akseptabel respons på en hendelse kan være.

Attwood påpeker at mennesker med AS har en forsinkelse i prosessering av sosial informasjon. Eng (2010) forklarer denne prosessen som en omkoding, et eksempel kan være at uttrykte ord alene ikke utgjør en mening, men hvis ordene tydes i sammenheng med blant annet gester, kroppsholdning, tonevariasjon og trykk vil budskapet tre fram. Attwood (2007) skriver at denne prosessen tar lengre tid dess flere mennesker som er tilstede. En årsak er at utveksling av informasjon foregår raskere i en gruppe, samtidig som hvert nye individ utgjør flere relasjoner å forholde seg til. Helgesen (2008) illustrerer hvordan gruppestørrelse henger sammen med relasjoner (figur 2). Han konstaterer at for hvert nye medlem i en gruppe øker antall relasjoner. Matematisk kan dette vises ved andregradsfunksjonen  $\frac{n^2-n}{2}$ . Funksjonen viser  $n$  som antall medlemmer. For hvert antall medlem, stiger det totale antall relasjoner i gruppa i samsvar med formelen.



Figur 2 Antall relasjoner i grupper på hhv. fire og seks medlemmer (Helgesen, 2008:217).

Figuren viser forskjellen på en gruppe på fire og seks medlemmer. Figuren illustrerer at et antall på fire medlemmer utgjør seks relasjoner, mens en gruppe på seks medlemmer utgjør 15 relasjoner.

I Melding til Stortinget 18 (2010.2011) «Læring og fellesskap», ønsket departementet å ruste kommuner og fylkeskommuner, barnehager og skoler til å forstå og verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet på en best mulig måte (Meld. St. 18 (2010-2011)). Meldingen fremmet det å møte alle barn med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk personale, og i et stimulerende og trygt læringsmiljø. Elever med autismespekterforstyrrelse er en gruppe med store individuelle forskjeller og ulike behov, og det finnes for eksempel ikke noen «mal» på hva disse elevene får av ressurser som skal hjelpe dem å utvikle seg i skolen (Autismeforeningen i Norge, 2015). Dermed kan det være avgjørende å ha god kjennskap til den enkelte elev.

Særlig i ungdomsårene vil strevet med å mestre eller unngå vanskelige sosiale situasjoner kunne påvirke skolearbeidet. I tillegg får ungdomsskoleelever ofte flere lærere og elever å forholde seg til, og for elever med ASF oppleves det som utfordrende å bli kjent med både nye lærere og elever (Storvik, 2014). Utfordringene elevene møter på håndteres ulikt av både elevene og skolene, noen ganger vil håndteringene få negative følger. Vanligvis vil det være en kombinasjon av sider ved eleven, og sider ved miljøet som former sosiale og emosjonelle vansker, som for eksempel utagerende atferd eller ved å isolere seg fra omgivelsene (Meld. St. 18 (2010-2011)). Tellevik m.fl. (2006) og Attwood (2007) påpeker at elever med AS ofte blir utsatt for krenkelser, mobbing, latterliggjøring og konflikter, og har en intens bekymring

for å dumme seg ut. Skolehverdagen for denne elevgruppen kan dermed oppleves som svært vanskelig.

I forbindelse med Melding til Stortinget nr. 18, ble prosjektet «Vi sprenger grenser» gjennomført for å inkludere elever med utviklingshemming og sammensatte vansker (Meld. St. 18 (2010-2011)). Prosjektet viser at ungdomsskolen har store vansker med å lykkes med inkludering for denne elevgruppen, blant annet som en konsekvens av holdninger blant ledelse og personale, mangel på spesialpedagogisk kompetanse, og antall involverte faglærere rundt hver enkelt elev (Kittelsaa og Tøssebro, 2015). Prosjektet dreide seg riktignok ikke om AS, men i og med at de ytre forholdene var de faktorene som vanskeliggjorde inkludering, kan prosjektrapporten tegne et bilde av en utfordrende skolehverdag for elevgrupper med behov for ekstra støtte i sosiale sammenhenger.

### **2.1.3 Oppsummering**

Elever med AS har flere utfordringer i forhold til sosiale relasjoner, det dreier seg om egen måte å prosessere informasjon på, samtidig som de sosiale aktivitetene på ungdomsskolen krever mer omkoding av informasjonen som utveksles. De sosiale utfordringene blir tydelige for elever med AS i ungdomsskoleårene (Helveschou m.fl., 2007). Manglende forståelse fra omgivelsene, herunder medelever og lærere, kan sees på som et nøkkelbegrep i forhold til utfordringene de står overfor. Ungdomsskolen viser seg å være en arena der utfordringene blant annet kan resultere i sosial utestengelse og krenkelser.

## **2.2 Kvaliteter ved den gode relasjonen**

I denne studien eksisterer det en forståelse av at det finnes positive og negative relasjoner, men at ingen relasjoner er utelukkende positive eller negative. For eksempel kan en relasjon være positiv i en setting, men ha negative kvaliteter over seg i en annen setting. Forståelsen i denne studien hviler på en erkjennelse av at det eksisterer kvaliteter som til sammen utgjør et hele, og ut ifra kvalitetene kan man definere om en relasjon er positiv eller negativ. Det er ikke et mål i studien om å kategorisere de ulike relasjonene til deltakerne som positive eller negative, men å løfte fram de ulike elementene som kan kaste lys over hvordan kvalitetene i relasjonen kommer til uttrykk. Det vil derfor være sentralt å presentere hvordan positive og negative kvaliteter i en relasjon beskrives i litteraturen.

For å oppnå et godt å sosialt klima ved skolen, er gode relasjoner mellom lærere og elever en forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Å definere den gode relasjonen kan være



problematisk, i og med at alle mennesker er forskjellige, med ulike forutsetninger og erfaringer. Noddings (2005) formidler den omsorgsfulle relasjonen, og betydningen den har for elever og samfunnet. Forskeren diskuterer viktigheten av å vise omsorg og interesse for elevene, og hevder at ved å skape en omsorgsfull relasjon, der elevene føler seg ivaretatt, vil læreren kunne fungere som en positiv rollemodell, som igjen kan skape gode omsorgsfulle samfunnsborgere. Noddings fremmer bekreftelse som en del av omsorg, og forklarer det som en handling som maner fram det beste i den andre, samtidig som det innebærer å se den andre med respekt for hans og hennes annerledeshet. Aamodt (2003) argumenterer blant annet for at omsorg er utilstrekkelige innenfor en praksis der likeverd skal være en del av relasjonen. Forskeren skriver at begrepet rommer medmenneskelige kvaliteter, som forståelse og godhet, men den ivaretar ingen gjensidighet.

### **2.2.1 Kjennetegn på den gode relasjonen, lærer- elev**

Overland (2006) har på bakgrunn av det faglitteratur og forskning peker på, formulert noen elementer som viser hva en god relasjon forutsetter, og hvordan den kan komme til uttrykk. Forskeren trekker fram relasjonelle fenomener som tillit, respekt, likeverd, fravær av stemping, vise interesse, og delt humor. Alle disse punktene kan oppfattes som underkategorier av anerkjennelse, som Overland (2015) definerer som fundamentet på den gode relasjonen. Aamodt (2014) skriver at anerkjennelse innebærer å kjenne seg som et vi. At det eksisterer en følelsesmessig kontakt der personen opplever at han/hun har verdi for et fellesskap. Seikkula og Arnkil (2013) forklarer at å anerkjenne dreier seg om å erkjenne at hvert individ er mer enn man kan begripe, og det fordrer aksept av hverandres stemme og unike annerledeshet. I praksis betyr det å møtes som likeverdige mennesker, der hver part blir respektert som det unike mennesket det er. Aamodt (2014) presiserer at det dreier seg om å erkjenne at ethvert menneske har sine særlige forutsetninger for å tenke, føle og handle som de gjør. Forskeren påpeker at det å tåle og akseptere forskjellighet ligger som en implisitt del av anerkjennelsen, hun understreker at det ikke fordrer en enighet, men at hver og en får eie seg selv, sine følelse, opplevelser, og verdier. Fenomenene Overland (2006) trekker fram, er i seg selv er vanskelig å splitte, med tanke på at det ene kan forutsette det andre. For eksempel kan det å vise interesse være en måte å vise respekt på, og fravær av stemping kan være en forutsetning for tillit. Selv om de enkelte momentene henger sammen, er det likevel av verdi å forklare hver og en, for å tydeliggjøre hva en god relasjon kan innebære. Fenomenene Overland trekker fram er generelle, selv om de i stor grad forklares ut ifra en lærer-elev relasjon.

Overland (2006) beskriver tillit som en vesentlig betingelse for en god relasjon, og tillit presenteres som en forutsetning for å for å drive undervisning slik at eleven lærer. Spurkeland (2011:71) påpeker at tillit er en kompleks dimensjon av både følelser, holdninger og ferdigheter. Forskeren forklarer at dimensjonen er problematisk å beskrive, men kan innebære ulike elementer som for eksempel integritet, at det er samsvar mellom tale og handling og faglig og mellommenneskelig kompetanse. Videre trekker han fram lojalitet i form av at man er villig til å stille opp og støtte hverandre, samt åpenhet som innebærer en ærlig og sannhetstro opptreden. Overland (2006) konstaterer at partene i relasjonen må oppfatte at den andre er forutsigbar og troverdig, og ønsker den andre godt. Videre skriver forskeren at tillit i seg selv opparbeides over tid og er noe man gjør seg fortjent til, og selv om en person har opparbeidet seg tillit, kan den raskt rives bort igjen. Tillit er avgjørende for kvaliteten på en relasjon, og det er det konkrete samspillet som avgjør om en person er tillitsverdig (Nordahl og Hansen, 2012). Noddings (2005) hevder at tillit kan blant annet oppnås ved at en genuint lytter til den andre.

Elever blir motiverte og engasjerte av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha en god relasjon til dem (Overland, 2015). Overland (2006) fremmer respekt som en sentral del av en god relasjon. Forskeren forklarer at respekt er en forutsetning for å bli ansett som en autoritet som er verdt å lytte til, og definerer respekt som et gjensidig anliggende. Det vil si at ved å vise respekt kan du få respekt. Forskeren bruker romslighet som et eksempel, og skriver at elever på ungdomsskolen mangler respekt for lærere som er pirkete, og henger seg opp i, eller slår ned på bagateller. En slik fravær av romslighet kan føre til motstand, som for eksempel uttrykkes gjennom bråk, uro, eller andre former for atferd.

Rettferdighet kan, ut ifra et etisk perspektiv, forklares som at individer bør handle, og bli behandlet i overensstemmelse med moralske plikter og rettigheter (Sagdahl, 2016). Overland (2006) knytter rettferdighet opp mot en likeverdig behandling, og sett i en skolekontekst, så er det noe de fleste elever er opptatt av. Likeverdig behandling er ikke lik behandling, men det dreier seg om at alle mennesker er like mye verdt (Solsvik, 2004). Aamodt (2014) fremstiller likeverd som en holdning, det kan dreie seg om måten en person forholder seg til den andre på, som viser den andre at han/hun er verdifull. Overland (2006) forklarer at i et klasserom kan en likeverdig behandling dreie seg om at ingen elever favoriseres med goder, at klassereglene gjelder for alle, og at det er greit at elever får hjelp ut ifra deres forutsetninger, for eksempel at svake elever får mer hjelp enn de sterke elevene.

For å kunne oppnå en god relasjon trekker Overland (2006) fram fravær av stempling. Det finnes ulike måter å stemple elevene på, det kan dreie seg om implisitte og eksplisitte holdninger som uttrykkes til eleven. Aamodt (2014) fremmer viktigheten av aktørstatusen, at mennesker ikke behandles som en case, tilstand eller diagnose, men at de aktivt tar del i sin utvikling. Forskeren uttrykker det som å unngå et objektforhold, en tingliggjøring av den andre. Med dette kan stempling blant annet knyttes til å frata et menneske en stemme, personlig autonomi, verdighet, meninger og tanker. Overland (2006) diskuterer stempling som merkelapper som fremhever negative sider ved elever. Han skriver at en merkelapp, som for eksempel bråkmaker, kan bli en referanseramme som elevens atferd tolkes ut ifra. Det kan føre til feiltolkning, for eksempel kan en liten dytt bli tolket som en aggressiv handling, og at læreren blir mer oppmerksom på hva denne eleven gjør, og at eleven føler seg mer iaktatt. Videre forklarer forskeren at eleven kan oppleve å få skylda for noe han eller hun ikke har gjort, og dermed reagere på en måte som bekrefter merkelappen, det vil si at en merkelapp kan fungere som en selvoppfyllende profeti.

Overland skriver at det er sentralt å vise den andre interesse. For eksempel må en elev erfare at læreren er interessert i det han/hun gjør, sier og/eller bryr seg om. Aamodt (2014) drar paralleller mellom å vise interesse til aktiv lytting, og poengterer at ved å lytte aktivt formidles et ønske fra den lyttende om å ville den andre vel. Forskeren sier at det dreier seg om måten å lytte på, verbalt og nonverbalt som kroppsholdning, ansiktsuttrykk og stemmeleie. Noddings (2005) tar fram en annen side av å lytte til eleven, der det ikke nødvendigvis dreier seg om de uttalte ord, men å være lydhør, for eksempel å lytte til hva ord og handlinger signaliserer. Eide og Eide (1996) konstaterer at det handler om evnen til å være henvendt og lyttende i forhold til den andre på den andres premisser. De slår fast at det ikke er nok å bare høre hva den andre har å si, men å være aktivt tilstede og ta ansvar i forhold til den andre. Dette er i tråd med Travelbees (1999) forklaring, hun skriver at det er en aktiv prosess, som kan kreve både energi og evne til å vie hele sin oppmerksomhet til den andre.

Til sist trekker Overland (2006) fram delt humor. Forskeren beskriver delt humor som en humor mellom læreren og eleven, i betydning at læreren for eksempel kan tulle med eleven uten at han/hun opplever seg tråkket på. Han presiserer at humorsformer som ironi og sarkasme kan stå som kontrast til delt humor, i og med at grensen kan være hårfin, og fortolkningen kan være kontekstuellet betinget. Ironi og sarkasme kan oppleves som undertrykkende, og kan frata eleven en verdighet. Eide og Eide (1996) beskriver mennesket som et humoristisk vesen, og skriver at humor kan brukes som en sikkerhetsventil. De

forklarer at humor kan bidra til å redusere spenning fordi den kan aktualisere følelser og behov som er vanskelig å forholde seg til. Humor kan gi anledning til utslipp av impulser som mennesker ellers holder på avstand (s. 213), og kan speile noe som berører oss emosjonelt og dypt. Det er her sikkerhetsventilen passer som begrep, det kan handle om å lette på trykket ved å føre inn humor i fortvilende situasjoner.

### **2.2.2 Kjennetegn på den gode jevnalderrelasjonen**

Vennskap er viktig i elevenes liv, og venneforhold kan spille en avgjørende rolle for en personlig sunn og sosial utvikling (Woolfolk, 2004). På skolen tilbringer barn mest sammenhengende tid med andre barn, og utrygge og belastende situasjoner kan dermed oppleves som svært vanskelig, samtidig som elevene er pliktige til å være der. Å bli akseptert er viktig generelt i livet, men også for karakterer og motivasjonen til å lære. Relasjoner mellom elever framstår som en sentral del av et læringsmiljøet for elevene (Arnesen, Ogdén og Sørli, 2006). De interaksjonene som finner sted, og det felleskapet som dannes er avgjørende for elevenes opplevelse av skolen, samtidig som elevers selvbilde formes ved at de vurderer seg selv i ulike situasjoner. Samspillet mellom elevene utvikler seg over tid, og formes til en elevkultur, som blant annet innebærer relasjoner, sosiale forventninger og normer for samspillet mellom elevene (Meld. St. 20 (2012–2013)). Mangel på positive elevrelasjoner som elevene kan støtte seg til, er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager blant unge. Det er ikke antallet venner som er viktig, men kvaliteten på vennskapet.

Attwood (2007) skriver at i ungdomsskolealderen består vennskap av personer som er til å stole på, personer de kan søke råd hos, og som kan reparere hverandres følelser. Forskeren forklarer videre at i denne alderen øker antall venner både i bredde og dybde. Fyrand (2010) poengterer at venner er viktige ressurser for det enkelte individ. Det kan være ulike venner til ulike behov, som for eksempel trøst, humor, og praktiske råd, og et vennskap blir ofte definert som et forhold der personene aksepterer hverandre for den de er. Attwood (2007) påpeker at en venn er en person som er valgt for sine sosiale egenskaper, og ikke bare som en person som hjelper den andre. I tillegg kan venner innenfor ungdomsskolealderen vise genuin interesse og omsorg for hverandre, og at konflikter løses ofte på en reflektert måte gjennom kompromisser og forhandlinger.

Ungdommer med AS kan ha en umoden forståelse for hva et vennskap kan innebære, det kan være at et vennskap kan dreie seg rundt en konkret handling/interesse framfor en emosjonell gjensidighet (Helverschou, Hjelle, Nærland og Steindal, 2007). Dette bekrefter Attwood

(2007) som skriver at elever med AS kan ofte ha et for dominant eller rigid syn på vennskap, det vil si at de kan se på en venn som noe som er deres, og at de dominerer hva samhandlingen og aktivitetene skal dreie seg om. Forskeren forklarer videre at en venn ofte kan være en person som er snill og omsorgsfull, en som kan vise toleranse for eleven med AS. Like ofte kan en venn være en elev som er sosialt isolert ifra jevnaldermiljøet, og som deler de samme interessene. Deres hensikt om å ha venner trenger ikke å bety at de ønsker intimitet og emosjonell gjensidighet. For mange med AS handler vennskap om en drøm om å være som de andre, og ha en sosial tilhørighet (Helverschou m.fl., 2007). Kaland (2006) hevder at deres tanker om vennskap ofte er basert på egne ønsker, enn på gjensidige interesser og samspill. Videre skriver han om forskjellen mellom instrumentell atferd versus det å dele erfaringer med andre. Sosialt kompetente barn, også omtalt som de typiske barna, kan se verdien i å dele erfaringer, følelser og opplevelser uten å oppnå noe. Mens personer med AS ofte vil sette en instrumentell verdi til relasjonen. Det vil si at andre mennesker blir et middel til å nå et mål.

### **2.2.3 Oppsummering**

Det hersker bred enighet om at positive relasjoner er en viktig del av elevers skolehverdag, både med tanke på trivsel og læring. Samtidig ser en at relasjoner også er sentrale i forhold til menneskers psykiske utvikling. Den gode relasjonen kan komme til uttrykk på flere måter og gjennom ulike dimensjoner. Det sentrale ved de ulike dimensjonene er likevel at de henger sammen, og kan forutsette hverandre. Vennskapet har en sentral plass i ungdomsskolealderen. Samtidig hevder blant annet Helverschou m.fl. (2007) og Attwood (2007) at mennesker med AS kan forstå vennskap på en annen måte enn det som kan klassifiseres som den «typiske» forståelsen.

## **2.3 Kvaliteter ved den negative relasjonen**

Spurkeland (2011) skriver at den negative relasjonen kjennetegnes ved at mennesker slutter å samhandle moralsk. I denne studien blir det forstått som at samhandlingene ikke følger aksepterte normer, verdier og holdninger innenfor skolekonteksten. Det gjelder både formelle regler som vi finner i lovverket, for eksempel § 9a i opplæringsloven og uskrevne regler. Forskeren presiserer videre at ved en negativ relasjon vil likegyldighet, fiendtlighet og motstand kunne oppstå. En slik negativ relasjon kan gjenspeiles og beskrives ut ifra stigma, som i overført betydning definerer en sosialt belastende relasjon. Stigma i denne studien vil i hovedsak bli presentert ut ifra Erwing Goffmans (1922-1982) skildringer. Hans beskrivelser



av stigma gir denne studien et språk som muliggjør å forstå, samt diskutere stigma som et relasjonelt fenomen. Goffmans tilnæringer er en form stempingsteori.

### **2.3.1 Stempingsteori og stigma**

Stemping i samfunnsvitenskapen er en prosess som innebærer at enkeltpersoner lærer at de skiller seg ut fra et miljø (Bø og Helle, 2002). I denne studien er stemping knyttet til skolemiljøet, og stemping forstås som en negativ kraft i et mellommenneskelig forhold som kommer til uttrykk i ulike samspillsformer. Stempingsteorien er et perspektiv som vektlegger forventningsinntrykk og omgivelsenes tendens til å fremkalle eller forsterke avvik (Malt, 2017). Goldberg (2000) forklarer stemping som en pågående prosess over en tid, der repeterte negative reaksjoner fra andre fører til at individer omdefinerer sitt selv bilde i en negativ retning. Forskeren trekker fram to typer avvik, det primære og det sekundære avvik. Det primære avvik handler om at en person bryter en norm/regel som ikke fører til en subjektiv opplevelse av avvik, personen trenger heller ikke å framstå som en avviker for omgivelsene. Det sekundære avvik innebærer at individer tildeles, og betrakter seg selv i en avvikerrolle. Lundal og Tjora (2014) bekrefter dette ved å forklare at de individ som karakteriseres som avvikere, kan anlegge en kognitiv prosess der de aksepterer den karakteristikk de har fått.

Overland (2006) forklarer at mange elever strever med å bli akseptert og etablere varige vennskskapsrelasjoner med sine medelever, og fremmer blant annet sosial stigmatisering som en årsak. Stigma som begrep har gresk opprinnelse og ble brukt til å merke menneskers sosiale rang, blant annet som slave, kriminell og sosial utstøtt (Dalland, 2010). Stigma var for eksempel påførte brenn- eller kuttmerker som fungerte som synlige symbol på at andre skulle holde seg unna. Personer med stigma ble ofte ekskludert fra sosiale relasjoner, i tillegg fikk de tillagt visse egenskaper (Kassah og Kassah, 2009). De ble med andre ord gitt en sosial identitet.

Goffman er opptatt av at samfunn oppstår via relasjoner, interaksjoner og situasjoner (Tjora, 2014). Forskeren representerer en form for normsosiologi som dreier seg om å forstå hvordan en sosial orden er mulig (Lundal og Tjora, 2014). Goffman (2010) påpeker at et menneskes identitet ikke er naturgitt, uforanderlig, eller eviggyldig, men derimot noe som stadig skapes, opprettholdes, undermineres, krenkes, ødelegges og gjenoppbygges i en sosial kontekst. Det vil si at det sosiale liv ikke kan fattes uten at vi forstår måten mennesker samhandler på. Goldberg (2000) forklarer at det sosiale liv dreier seg om overensstemmelse mellom

elementene i et kulturelt hele, der hver deltaker bidrar til å skape harmoni. Det handler eksempelvis om at individer samspiller og samarbeider innad i en familie, eller en institusjon for å skape et funksjonelt system. I følge Imsen (1998) kan en effekt være at de som ikke mestrer eller utfører et samspill på den måten som er ønskelig, vil bli utelukket og ansett som avvikere og unormale. Sett i en skolehverdag, kan enkeltelever lære at de skiller seg ut på en negativ måte, et stigma vil kunne oppstå.

Kassah og Kassah (2009) konstaterer at stigma vanligvis referer til følelser og erfaringer knyttet til skam. Goffman (2010) presiserer at dersom en persons stigma er påfallende synlig eller merkbar, vil den bli kjent så snart han/hun kommer i kontakt med andre. Noe som også kan leses ut av Dallands (2010) tekster, der han understreker at det er i møte med andre mennesker at stigma kan bli påført en person, og at det handler mer om relasjoner og kommunikasjoner mellom mennesker enn karakteristikker av et individ. Goffman (2010) forklarer at et sentralt trekk ved den stigmatiserte situasjon er mangel på aksept. De som har noe med den stigmatiserte å gjøre, unnlater å vise han/henne respekt og omtanke.

Stigma kan framstilles som at samfunnet forteller den stigmatiserte hvem de anser han/hun for å være (Dalland, 2010). Goffman (2010) diskuterer menneskers reaksjoner på sitt stigma. En reaksjon kan være å forsøke å endre det som anses å være årsaken til stigmaet. Der en korreksjon er mulig, hevder han at resultatet sjelden vil bli en full «normal status», derimot vil den sannsynligvis endre seg til at personen blir kjent for å ha frigjort seg fra det som avvek fra det normale. Forskeren hevder at den stigmatiserte vil, i møte med nye mennesker, være opptatt av hvilke kategorier han/hun blir plassert i. En liten feil kan tolkes som et uttrykk for hans/hennes stigma. Dette kan blant annet føre til at oppmerksomheten til den stigmatiserte ikke dreier seg om samtalen eller hendelsen der og da, derimot kan den bli avløst av en overdreven selvbevissthet. Lundal og Tjora (2014) forklarer prosessen som en form for selvoppfyllende profeti, i den grad at det å erklære en person som avviker blir en sannhet, på grunn av at erklæringen er foretatt. Synet personen har på seg selv utgjør en sum av mange tilsynelatende ubetydelige hendelser i relasjon med andre (Goldberg, 2000). I tråd med Imsen (1998) kan det i en skolekontekst bety, at elever kan føle seg som avvikere på grunn av det negative budskapet skolen lar falle over dem, ikke som en konsekvens av egne handlinger.

Goffman (2010) skriver at stigma kan føre til innskrenking av det sosiale liv. Forskeren bruker uttrykket «blandede kontakter», og forklarer det som de øyeblikk der den stigmatiserte og de andre befinner seg i den samme sosiale situasjonen. Begge parter kan tilrettelegge for å

unngå disse møtene. Videre skriver han at i en såkalt «blandet kontakt», kan den stigmatiserte håndtere situasjonen på en måte som opprettholder eller forsterker stigmaet, det kan blant annet være gjennom en krypende defensiv holdning, en fiendtlig holdning, og/eller ignorering av de andre. Goffman påpeker at dette kan gi negative følger for selvbildet, som igjen vil kunne ha konsekvenser for måten personer oppfører seg på.

### **2.3.2 Makt og panoptisme**

Foucault (1999) brukte begrepet panoptisme som en forklaring av det fengselsaktige ved vårt samfunn. Skolens arena er et samfunn med en tilhørende kultur. Panoptisme kan være relevant for å forstå deltakernes relasjoner i skolen, samtidig som metaforens beskrivelser kan benyttes for å forstå et relasjonelt maktforhold.

Foucault (1999) skriver at panoptisme dreier seg om å stadig være, og vite seg synbar, og bruker filosofen Jeremy Benthams (1748-1832) beskrivelse av fengselet Panopticon til å forklare de maktstrukturer som kan eksistere i et samfunn. Panopticons konstruksjon var tenkt som en kjede av bygninger med et overvåkertårn i midten (Foucault). Fengselscellene dannet kjeden, og hver celle hadde to vinduer. Et som pekte innover, mot tårnet, og et som pekte utover og slapp lyset inn. Fra tårnet i mørket, var overvåkeren skjult, og kunne iaktta fangene i lyset. Denne formen for observasjon hadde som formål å påvirke, og å styre menneskers atferd. I skolesammenheng kan panoptismen relateres til elevenes opplevelse av å være synlig i en relasjon, samtidig som relasjonen forteller om maktforholdet som ligger til grunn.

Foucault (1999:176) forklarer at Panopticon kan sees på som et maskineri som sørger for asymmetri, skjevhet, og forskjell. Individet i en panoptisk forståelse kan stå i sentrum for karakterisering og klassifisering av overvåkere. Olsen (2013) presenterer «overvåkere» som individer med myndighet til å inndele og plassere i kategorier, samtidig som de setter grenser for mennesker ved å skille det normale fra det unormale. Dette er i tråd med det Tjora og Lundal (2014) skriver om avvikskategorisering, den kan utøves av en instans med definisjonsmakt. Panoptisme kan dermed forstås som en form for makt, som i denne studien kan defineres som et fenomen, en sjelelig, åndelig kraft som er tilstede som en mulighet i de fleste relasjoner.

Max Weber (1991) definerte mak som ett eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale fellesskap, selv om andre i det kollektive liv skulle gjøre motstand. Denne definisjonen forutsetter flere aspekter, det ene er et viljefenomen, det andre er en

intensjon, og det tredje er et forhold mellom flere mennesker. Christensen og Nilsen (2006) forklarer dette som en åpen tilnærming til maktbegrepet, fordi det ikke forutsetter at den som besitter makten har anerkjent den som en makt. Det forutsetter heller ikke at de som makten «utøves mot» har en fastsatt respons. Det er ikke alltid slik at de motsetter seg makten, eller at de godtar den. Det forutsetter heller ikke at de i det åpne rom må respondere synlig på den. Den forutsetter derimot en form for følge, i og med at ønsket/viljen slår gjennom. Christensen og Nilsen tar fram et sentralt poeng med Webers definisjon av mak, den er potensiell, det vil si at hvis mennesket vil, er muligheten for makt tilstede.

Engelstad (2016) skriver at en maktrelasjon omfatter tre elementer: det første er at A inngår i en relasjon til B, A handler ut ifra en hensikt eller interesse, og handlingen som foretas av A, påvirker B i tråd med hans/hennes interesse. Foucault beskriver også forvaltning av kunnskap som en form for makt, og hvordan det gjennomtrenger det praktiske liv. En viktig form for maktrelasjoner er at A får vite noe om B, overvåker B, og undersøker B. I skolekonteksten vil dette blant annet kunne påvirke den enkelte elev ved et asymmetrisk forhold til læreren, der læreren har informasjon om deres privatliv, styrker og svakheter. I elevrelasjoner kan det relateres til kunnskap om enkeltelevers diagnostiske forhold, samt enkeltelevers karakteristiske egenskaper.

### **2.3.3 Oppsummering**

Både Goffmans (2010) stigma og Foucaults (1999) panoptisme kan knyttes opp mot måten negative relasjoner kommer til uttrykk på. Asymmetri og definisjonsmakt blir sentrale nøkkelord for å forstå hvordan et negativt samspill opprettholdes i relasjonene. Makt kan forstås som en essensiell del av en marginaliseringsprosess, samtidig som det viser hvordan asymmetri skapes og opprettholdes i en relasjon. Stigma er en belastende relasjon og vil kunne bidra til at den stigmatiserte internaliserer et negativt bilde av seg selv (Goldberg, 2000; Lundal og Tjora, 2014).

## **2.4 Håndtering av sosiale relasjoner**

Å håndtere er å handle, og det eksisterer ulike innfallsvinkler og perspektiver for å forstå, samt forklare en handling. Det vil dermed være av betydning å beskrive hoveddeler av symbolsk interaksjonisme, forståelsen av rasjonelle handlinger, samt å eksemplifisere ulike måter å handle på. I denne studien henger disse tre områdene sammen, og utgjør en del av forståelsen for hvordan det empiriske materialet kan begripes. Ulike måter å handle på

presenteres gjennom konkrete strategier for å håndtere sin annerledeshet og relasjonelle ubehag.

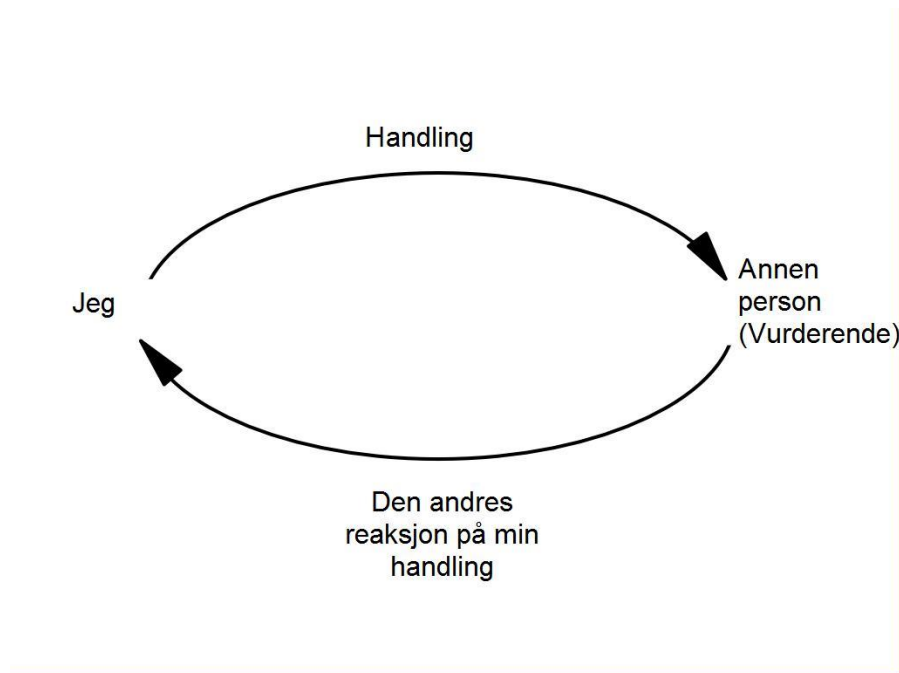
### **2.4.1 Symbolsk interaksjonisme**

Symbolsk interaksjonisme kan betegnes som en teori med ulike varianter, som søker å forstå framfor å forklare (Levin og Trost, 2005). Symbolsk interaksjonisme er, fra et sosiologisk perspektiv, en måte å forklare hvordan individer er sosialt konstruerte (Groth, 2007). I denne studien blir symbolsk interaksjonisme forstått som et redskap for å forstå handlingsmønstre i lys av forskningsdeltakernes personlige erfaringer med omgivelsene «her og nå». Levin og Trost (2005) demonstrerer hele perspektivet som en verktøykasse, og deler av perspektivet som ulike verktøy. For eksempel kan en tommestokk brukes for å måle, mens en sag har et annet bruksområde. På tilsvarende måte inneholder symbolsk interaksjonisme et sett verktøy for å forstå menneskelig atferd og følelser.

Levin og Trost skriver at de viktigste hjørnesteinene i perspektivet er å anse at all interaksjon er sosial, at vi interagerer ved hjelp av symboler, at mennesket er aktivt, og at mennesker handler, oppfører og befinner seg i nået. Den symbolske interaksjonismen handler om gesters forvandling til symboler, ved at de gir en felles betydning som vekker samme forestillinger hos de innblandede (Groth, 2007). Handlinger og atferd kan sees på som symboler så lenge det eksisterer en hensikt med dem. De har en betydning i sosial sammenheng ved at ord og handling for eksempel kan formidle det som gjøres, ønskes, og føles (Levin og Trost, 2005).

I samspill med mennesker blir vi vurdert av andre. Sosial interaksjon er at mennesker interagerer med hverandre, og at mennesker interagerer med seg selv ved å snakke med seg selv (Levin og Trost, 2005). Symbolsk interaksjonisme fremhever reflekterte vurderinger, det vil si at vår persepsjon av andres vurderinger utgjør en sentral kilde til informasjon om oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005.) Imsen (1998) har med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme laget en figur som illustrerer hvordan prosessen foregår (figur 3).





Figur 3 Hvordan vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv (Imsen, 1998:294).

Mead (1998) skriver om det sosiale selvet, og hva som menes med at selvet er et objekt. Han presiserer at et objekt involverer et subjekt. Det vil si at meg ikke kan tenkes uten et jeg. Slik er jeg-et en forutsetning, men aldri en bevisst erfaring, for det øyeblikket det presenteres er det gått over til å bli et objektivt tilfelle, noe som forutsetter et jeg som observerer. Det kan være problematisk å forklare hvordan mennesker er aktive og samtidig i stand til å observere seg selv. Mead bruker «Me» og «I» som figurative former i redegjørelsen av denne prosessen (Levin og Trost, 2005). Formene «Me» og «I» illustrerer hvordan mennesker kan være et subjekt og et objekt, samtidig som relasjonen mellom det konvensjonelle og det nye redegjøres for. «Me» er det empiriske selvet, «Me» er den vi møter i erfaringer. «Me» kan forklares som et sett av sosiale roller og forventninger, og det selvet vi benytter oss av i vårt stabile liv. «Me» er det selvet som er synlig, og som langsomt er i forandring. «Me» representerer det konvensjonelle, det vanemessige, det som er grunnlaget individet reagerer ut ifra. «I» Er det spontane, det er reaksjonen til individet. «I» er med andre ord en respons, som svar på oppfatningen av andres meninger og/eller atferd. «I» trenger ikke å være predikativ. «I» er den delen av selvet som Mead beskriver som kreativ, den eksisterer kun momentant, den er flyktig og bare enkelte effekter av den er synlig (Levin og Trost, 2005).

I møte med problematiske situasjoner, der det finnes motstridende tendenser for handling, må handlinga bli intelligent (Mead, 1998). Bevisstheten om seg selv knyttet til sosiale erfaringer er en avgjørende forutsetning for å utvikle evner til refleksjon. Levin og Trost (2005) skriver

at skillet mellom «Me» og «I» kan brukes for å fremme relasjonen mellom det konvensjonelle og det nye i erfaringer. Det forutsetter reflektert intelligens og en bevissthet om seg selv. Det sentrale er å feste sosiale handlinger til situasjoner i livsverden, til individ som inngår i ulike former for felleskap der de samhandler og kommuniserer. Forskerne påpeker at det råder en form for dialektikk mellom «Me» og «I», og den kommer blant annet til uttrykk ved at «Me» bremser «I» som suksessivt skaper en endring i «Me».

#### **2.4.2 Sosiale strategier som erfaring og forventning**

Ogden (2012) konstaterer at måten barn opptrer i møte med andre kan være preget av negative eller positive forventninger, og det setter sitt avtrykk på barns kontakt- og samhandlingsmønster. Tidligere erfaringer og miljømessige betingelser blir dermed vesentlige for håndtering av nye situasjoner. Noen barn har positive forventninger til møtet med andre, for eksempel når de begynner på skolen, mens andre møter slike situasjoner med mistenksomhet eller usikkerhet.

Ogden (2007) hevder at alle mennesker er interesserte i å mestre sine relasjoner, og elever utvikler derav egne strategier for å vinne sosial posisjon. Store deler av elevers handlinger i skolen vil være sosiale strategier, og det vil kontinuerlig foregå et sosialt samspill mellom elevene (Nordahl, 2002: 18). Det utvikles typiske mestringsmåter eller strategier for de ulike situasjoner elevene møter på. Selv om det er store forskjeller mellom elevene, mener Nordahl at alle har innflytelse på, og kan velge sine egne handlinger. Overland (2006) bekrefter dette ved å konstatere at ulike strategiformer benyttes av elevene for å beherske sosiale og faglige utfordringer. Videre hevder forskeren at mestringsstrategiene de bruker utvikles, og læres over tid, og at det er opplevelsen av å mestre de ulike utfordringene som er det essensielle. Det vil si at elever bedømmer strategienes virkning, og den vurdering de foretar seg avgjør om strategien opprettholdes eller endres.

Nordahl (2002) anvender teorien om rasjonelle valg som et bakteppe for å forstå kompleksiteten i elevers handlinger. Han argumenterer for at barn handler og skaper mening i tilværelsen, de er aktører, og handler ut ifra - og i noe, ut ifra sine individuelle forutsetninger, og i interaksjon med de situasjoner og omgivelser som de befinner seg i. De står i relasjon til omgivelsene. Den grunnleggende enheten i teorien om rasjonelle valg er enkeltindivider, og at sosiale fenomener forklares som et resultat av individuell handling. Handlinger og strategier blir valgt som midler til å nå et mål. Nordahl diskuterer den intensjonale handling i forbindelse med rasjonalitet, han skriver at hver handling kan sees på som målrettet. Det

finnes ulike oppfatninger av hva rasjonalitet er, og hva det vil si at mennesker handler rasjonelt. Oppfatningene kan være knyttet til selve handlingen. Videre kan de være knyttet til forståelser som ligger til grunn for handlingen, og forholdet mellom handlingen og oppfatningene. Nordahl forklarer at rasjonalitet må forstås og tolkes innenfor konteksten, og at vi alle konstruerer vår virkelighet. I skolen vil forståelsen bety at det er mulig å drøfte rasjonalitet i elevers virkelighetsoppfatninger og handlinger i et kontekstuellet perspektiv. Elster (1989) påpeker at en handling kan defineres som rasjonell dersom intensjonen bak handlingen lar seg realisere, handlingen må vurderes ut ifra om den er det beste midlet til å realisere en persons ønske, ut ifra de virkelighetsoppfatningene han har av bestemte fenomener eller situasjoner.

I et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, mens de i et fiendtlig miljø tilpasser seg for å overleve (Ogden, 2012). Negative mestringsstrategier utvikles dersom elever blir satt inn i situasjoner som de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å beherske (Overland, 2006). Mange kommer til kort faglig og sosialt, og spriket mellom skolens krav, og elevens egne faglige og sosiale kompetanse er så store, at negative mestringsstrategier lett kan utvikles. Frønes (1994) poengterer at sosiale relasjoner blant jevnaldrende er viktige i utviklings og læringssammenheng. Forskeren skriver at elever er opptatte av sine forhold til medelever og deres meninger om en selv. Mestringsstrategier brukes for å beskytte mot nederlag, og derved bevare egen selvoppfatning, slike strategier kan hindre opplevelsen av å dumme seg ut foran andre medelever (Overland, 2006). Nordahl m.fl. (2000) påpeker at noen elever reagerer med problematferd når de opplever at lærings- og utviklingsmiljøet i skolen er ugunstig for dem. Forskerne forklarer problematferd som «mentalt fravær», utagerende atferd og sosial isolasjon.

Svært mange handlinger kan forstås som intensjonale og rasjonelle, selv de som bryter med krav, normer og forventninger skolen har til eleven (Nordahl, 2002). En formålstjenlig strategi vil kunne gi elevene opplevelse av kontroll, og den kan virke beskyttende på elevens sosiale status og selvoppfatning. Overland (2006) poengterer at atferden på skolen handler for mange om å styrke, og/eller bekrefte sin sosiale posisjon. Fra elevens ståsted kan strategier som støy/uro være mer formålstjenlig for å slippe å vise at han/hun ikke mestrer en oppgave gitt av læreren. Uønsket atferd kan dermed være knyttet til kvaliteten, strukturen og innholdet i de faglige og sosiale læringsbetingelsene skolen har (Nordahl m.fl., 2000).

### 2.4.3 Stressmestring

Det er flere studier som peker på sammenheng mellom håndtering av stress og ubehag, med for eksempel betydning av kontekst og kjønn. Det eksisterer også studier som forteller hvordan håndtering av ubehag kan gi informasjon om den enkelte, samtidig som det er mulig å predikere psykisk helse ut ifra måten de ulike situasjonene håndteres på. I denne studien blir det mer relevant å gjenkjenne elevenes håndteringer av de ulike relasjonene, og hvordan de ulike håndteringene kategoriseres og defineres i forskning.

Mange situasjoner inneholder store og små utfordringer som hver for seg krever ulike mestringsstrategier. Attwood (2007:23) har identifisert fire strategier som barn med AS bruker for å håndtere sin annerledeshet. Han kaller det for *compansory* eller *adjustment strategies*, som ved en direkte oversettelse blir til kompenserende og justerende/tilpasningsstrategier. Den første strategien Attwood forteller om er «Reactive depression». Han påpeker at barnet trekker seg unna fordi han/hun ikke er en del av det sosiale miljøet, og sentrale mennesker rundt klarer ikke å gi støtte for å hjelpe barnet å overkomme sine sosiale utfordringer. Den andre strategien er «Escape into imagination». Barn med AS kan bruke sin egen fantasi for å skape komplekse fantasiverdener med fantasivenner, de kan være på jakt etter en alternativ verden. Den tredje strategien kaller han for «Denial and arrogance». Det dreier seg om å benekte sin egen annerledeshet, og for å håndtere sin egen tilkortkommenhet kan det å innta en arrogant holdning, som at han/hun er «over» reglene, og kan derfor gjøre som han/hun vil. Den fjerde strategien er «Imitation». Attwood forklarer at strategien handler om å studere og ta inn over seg sosiale situasjoner personen befinner seg i, og å lære å håndtere disse som de andre gjør. Forskeren skriver at dette kan sees på som å være en naturlig skuespiller.

Grimsmo og Tetzchner (2007) diskuterer ulike former for strategier og bruker begreper som emosjonelle strategier og konfronterende- og problemfokuserte strategier, disse begrepene finner vi i amerikansk forskning under navnene emotion-focused coping, og approach eller problem-focused coping. Carver, Weintraub og Scheier (1989) presenterer problemfokuserte strategier som en konfrontasjon av situasjonen som utløser ubehag. Det vil si at individet forsøker å redusere eller eliminere ubehaget, dette kan blant annet gjøres ved å søke etter informasjon, lete etter mulige løsninger, eller konfrontere den/de som er ansvarlig for ubehaget. Videre skriver forskerne at emosjonelle strategier handler mer om en kognitiv prosess, der målet er å takle og stå i ubehaget. Denne typen strategi brukes for eksempel der

mennesker mener at ubehaget ikke kan endres på, og velger da å avfinne seg med det. Grimsmo og Tetzchner (2007) forklarer emosjonelle strategier som å utøve selvkontroll, der mennesket på ulike vis kan forsøke å undertrykke egne følelser. Andre emosjonelle strategier kan være distansering, ved å si at dette angår ikke meg, og/eller minimalisering der personen benekter at noe skaper ubehag (Carver m.fl., 1989).

I et studie av Moos (1995) undersøkte han blant annet om sosiale ressurser influerte måten unge og voksne håndterte ubehag og stress på. Sosiale ressurser forklares som familie og/eller venner som fungerer som en støtte for den som har det vanskelig. I rapporten skrev han at det var forskjell på de strategiene mennesker med sosiale ressurser valgte, framfor de som ikke hadde den samme formen for støtte rundt seg. Mennesker med sosiale ressurser benyttet seg i større grad av konfronterende strategier, mens mennesker som ikke hadde denne formen for ressurser benyttet seg av emosjonelle strategier. Moos fremmet at de sosiale ressursene bidro til å påvirke den unge og voksnes håndtering av ubehaget.

#### **2.4.4 Oppsummering**

Symbolisk interaksjonisme og det sosiale selvet forteller hvordan en handling må forstås ut ifra den situasjonen den befinner seg i, samtidig som håndteringen bygger på erfaringer og forventninger. Å forstå eleven som aktør, vil være en innfallsvinkel for å gripe innhold til de strategier som foretas i en setting. Nordahl (2002) og Overland (2006) forklarer blant annet hvordan en strategi kan gi mening for den handlende eleven, samtidig som en tredjepart ville vurdert den som lite hensiktsmessig. Stressmestringsstrategier er strategier knyttet til opplevelse av ubehag. Det finnes en rekke måter å håndtere ulike relasjoner på, og en rekke faktorer som bidrar til valg av en håndtering, deriblant sosiale ressurser.

### **3 Metode**

Utgangspunktet for valg av metode for denne studien er problemstillingen: «Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med AS sine sosiale relasjoner?». Alle valg i forhold til problemstillingen som er gjort må også sees i sammenheng med forskerens ontologiske og epistemologiske ståsted. Ontologi er knyttet til våre forestillinger om hvordan verden ser ut, og epistemologi er knyttet til hvordan og hvor stor grad vi kan skaffe oss kunnskap om verden (Busch, 2013). I dette kapitlet presenteres de ulike valg som er gjort med tanke på vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode for datainnsamling og utvelgelse av informanter. Videre diskuteres reliabilitet, validitet og generalisering. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av etiske betraktninger og analyse av data.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Ontologien og epistemologien i denne studien preges av en forståelse av at det ikke eksisterer en objektiv virkelighet, at forestillingen om verden kan knyttes til subjektive meninger om virkeligheten. Elevenes opplevelse og håndtering av sine sosiale relasjoner blir dermed forstått som en fortolkningsbasert kunnskap, som kan oppnås gjennom en fortolkningsbasert tilnærming. Denne studien vil ha et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted og tilnærming. Fenomenologien anvendes i sammenheng med innsamling av data, med den hensikt å forstå virkeligheten som forskningsdeltakerne opplever den. Hermeneutikken i denne studien knyttes til forståelsen av den innsamlede dataen.

Datagrunnlaget i denne studien har et fenomenologisk utgangspunkt. Fenomenologien har røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver, der forskeren oppnår kunnskap gjennom aktørens reflekterende selv (Postholm, 2005). Fenomenologiske studiers hensikt er å beskrive den mening aktørene legger i opplevelser knyttet til subjektive erfaringer (Postholm). Intensjonalitet står som et nøkkelbegrep (Kvarv, 2014), den tar for seg den indre erfaringen av at bevisstheten er rettet mot noe. Intensjonalitet er et kjennetegn ved bevisstheten, med andre ord kan det være bevisstheten om hvordan et ønske styrer en handling. Fenomenologien dreier seg dermed om å formidle en subjektiv opplevelse, samt å få fram en bakenforliggende mening. Prinsippet er å beskrive fenomener slik de erfares, oppleves og fortolkes fra aktørens perspektiv (Thagaard, 2013:40). Det fordrer at forskeren aksepterer det aktørene formidler, i denne studien vil det si at det er det som viser seg som skal studeres, og at deltakerne blir møtt med aksept og anerkjennelse.

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne studien er hermeneutikk. Etymologisk kommer hermeneutikk fra det greske ordet hermeneuin, som står for uttrykk, utsi, tale, og å utlegge i betydningen av å fortolke og forklare (Læg Reid og Skorgen, 2006:9). Hermeneutikken dreier seg om å fortolke folks handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold, samt å anerkjenne at mening bare kan forstås i lys av sammenhengen det er en del av (Thagaard, 2013). Denne studien tar for seg et elevperspektiv, men òg en forståelse om at kunnskap konstrueres i samarbeidet med forsker og forskningsdeltaker (Sollid, 2013). Denne studien bygger på en fortolkning der forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten, dette kalles for dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2013). Læg Reid og Skorgen (2006) skriver at forskerens forforståelse er en vesentlig del av hermeneutikken, og ved å gå inn i en forskningsprosess i tro om å være upåvirket av disse, kan føre til at forskeren blir villedet av egne forutmeninger og fordommer. Kvarv (2014) forklarer at forståelsen består av bevisste og ubevisste antakelser, og dette kan sammenfattes til det som kalles for en forståelsesfront. I denne studien vil dermed en bevisstgjøring av egne tanker og forforståelse være av betydning, både før og under bearbeiding av data.

## **3.2 Den kvalitative metode**

Befring (2016) skriver at den kvalitative metoden kan være formålstjenlig for å få innsikt i menneskers indre liv. Studiens problemstilling er av en slik art at den kvalitative metodologiske tilnærmingen kan være et formålstjenlig valg for å gi dybdekunnskap om forskningsdeltakernes opplevelser, og håndteringer av relasjoner i sin skolehverdag. Det er med andre ord en unik kunnskap som skal fram. Postholm (2005:2017) påpeker at å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Metoden tar for seg tekstlige beskrivelser, og kan baseres på få enheter eller informanter (Ringdal, 2013). Blikket rettes mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, samtidig som forskere i det kvalitative feltet går inn i prosessen med et sett av antakelser (Postholm, 2005), disse kan aktørene bekrefte eller avkrefte. Forskeren fremmer et særtrekk ved metoden, aktørene kan komme med nye momenter som tidligere ikke var tenkt på. I denne studien ble det derfor, i tråd med Postholm, svært viktig å ha et åpent sinn, samt å ha en forståelse av at studien ikke kunne være helt fastlåst på forhånd.

### **3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Problemstillingen uttrykker subjektivitet, og det kvalitative forskningsintervjuet kan dermed være et naturlig valg for datainnsamlingen. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå

verden ut ifra intervjupersonenes perspektiv, og er blant annet relevant i søken etter barns oppfatninger, ideer og vurderinger (Befring, 2016). Kvale og Brinkmann (2010) skriver at forskningsintervjuet kan defineres som en profesjonell dialog som bygger på dagliglivets samtaler. Postholm (2005) presiserer at samtaler alltid har vært en sentral del av menneskers livsverden, og fungert som et medierende bindeledd mennesker imellom.

Postholm diskuterer videre definisjonen av de som deltar i prosjektet. Forskeren skriver at en informant er en person som gir informasjon om noe, det vil si at studien erkjenner at det finnes en virkelighet som informantene kjenner til og kan gi opplysninger om. Videre poengterer hun at forskerdeltaker kan brukes med utgangspunkt i forståelse av at mening skapes mellom forsker og forskerdeltaker. Elevene i denne studien oppfattes både som informanter og som forskerdeltakere. I hovedsak vil termen «deltaker» benyttes, og den forstås som et synonym/ en forkortelse til forskerdeltaker. Benevnelsene informant og aktør vil også bli brukt.

I denne studien foregikk datainnsamlingen over tre samtaler, der målet var å innhente beskrivelser for å tolke betydningene av dem. Innholdet i intervjufasene var progresjonsmessig inspirert av et livshistoriestudie, der fasene går fra å inneha en mer lyttende forskerrolle, til et mer gjensidig samspill med aktørene. Goodson (2013) understreker betydningen av at det er informantene som presenterer fortellingen slik de erfarer den. Det er likevel sentralt at forskeren er en del av samtalen, da kunnskap produseres i interaksjon mellom forsker og deltaker (Sollid, 2013). Olsen (2013) skriver at fortellinger representerer opplevelsfragmentas som aktørene velger å dele med forskeren, fragmentene på sin side imøtekommes av forskerens ønske om å danne en helhet. Analyse og funn ble presentert, bearbeidet, og funn fra sammenstilt data ble i tråd med Olsen utdypet av aktørene.

For å få forståelse av elevenes subjektivitet ble hver deltaker møtt hver for seg. Den første samtalen med aktørene var i form av et ustrukturert intervju, der forskeren tilpasset sine spørsmål slik at de fungerte som en respons til deltakernes fortellinger. Dette for å gi deltakerne økt kontroll over det som ble formidlet, og dermed en grad av kontroll over oppfølgingsspørsmålene. Intervjusituasjonens hensikt var et gjensidighetspreg, i den forstand at forskeren viste forståelse og sensitivitet som gjensvar på deltakerens åpenhet (Thagaard, 2013). Den andre og tredje samtalen bygde på funn ifra første samtale, her var det sentralt å la deltakerne komme med respons på funnene, samt utdype momenter som var uklare og/eller momenter som krevde en dypere beskrivelse.



### 3.3 Utvalg av informanter

I og med at problemstillingen «Hvordan opplever og håndterer elever med AS sine sosiale relasjoner» styrte veivalget mot den kvalitative metoden, blir utvalget styrt ut ifra både problemstillinga og metoden. Thagaard (2013) konstaterer at utvalg i kvalitative studier ikke dreier seg om et representativitetsprinsipp, men om et utvalg som er egnet til å utforske problemstillingen. Den kvalitative metoden skal beskrive i dybden (Postholm, 2005), og med den begrensede tid og omfang denne studien har, ble det tatt hensyn til Thagaards (2013) anbefaling om at utvalgets antall ikke bør være større enn muligheten for å analysere i dybden. Antallet ble dermed satt til maks tre deltakere, men ble vurdert som gjennomførbart også med en deltaker. Olsen (2013) skrivet at en deltaker i et kvalitativt studie kan være nok, i og med at et kvalitativ orientert studie ikke har fokus på det enkelte individ, men på de relasjonene individet inngår i, og på den måten blir relasjonen mellom individ og miljø den minste enheten det er mulig å forske på.

#### 3.3.1 Strategisk utvalg

Befring (2016) beskriver to utvalgsprinsipper i empirisk forskning, randomisert utvalg og pragmatisk utvalg. Sistnevnte var aktuell for denne studien, det dreide seg om å bruke sunt skjønn, å vurdere hvilket utvalg som vil tjene formålet med forskningen. Thagaard (2013) forklarer at å definere et utvalget ut ifra spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, et strategisk utvalg. Det vil si at deltakerne som velges har egenskaper og/eller kvalifikasjoner som samsvarer med problemstillingen. Problemstillingen i denne studien fordret et strategisk utvalg. For å treffe målgruppen ble det utformet kriterier for utvalg, se figur 4.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Autismespekterforstyrrelse</li><li>✓ Kjent med sin diagnose</li><li>✓ Ungdomsskoleelev</li><li>✓ Gjør seg forstått gjennom verbal kommunikasjon</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Ingen autismespekterdiagnose</li><li>✓ Diagnosen er ikke kjent/forstått av eleven</li><li>✓ Barneskoleelev</li><li>✓ Kan ikke gjøre seg forstått gjennom verbal kommunikasjon</li></ul>

Figur 4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg.

Kriteriene var i første omgang et verktøy for forsker, og deretter ble de utformet i en mail til skoleledelsen, med vedlagt forespørsel og samtykkeskjema (vedlegg 1). I og med at det var et elevperspektiv så ble foreldre, lærere og andre fagpersoner rundt utelukket. Det var også et krav om en autismespekterforstyrrelse og at eleven var kjent med diagnosen sin, dette for å unngå å trå over en grense som kunne skape ubehag for deltakerne. At aktørene kunne gjøre seg forstått var et sentralt kriterium, det var deltakernes fortellinger som skulle komme fram, og det forutsatte blant annet at forskeren fikk etterprøvd og videreutviklet sin tolkning gjennom tilbakemelding og innspill.

Forespørselen gikk gjennom flere ledd, og de som hadde relasjoner til elevene (skole og hjem) skulle på den måten bidra til at aktuelle deltakere ble forespurt. Skoleledelsen fikk tilsendt en mail med en presentasjon av studiet og hvilke elever som kunne være aktuelle. I mailen ble det òg presisert at det var foresatte som skulle velge om de ville forespørre sine barn. Ledelsen skulle sende mailen til lærerne, som kunne sende forespørselen til foreldre av de barn som ble vurdert som aktuelle. Studien fikk to påmeldte deltakere.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervju**

For å gripe fatt i sentrale erfaringer fra elevenes perspektiv ble den første samtalen gjennomført som et ustrukturert intervju. Denne intervjuformen kan forklares som en fri samtale med et tema som utgangspunkt (Befring, 2016). Hensikten bak det ustrukturerte intervjuet fra et fenomenologisk perspektiv, var i denne studien et mål om at deltakerne i sterkere grad skulle få styre samtalens innhold. Den første samtalen vil kunne preges av fortellinger som har betydning for dem, der og da. Dette er i tråd med det Thagaard (2013) skriver om det ustrukturerte intervjuet, eller «den åpne samtalen», den kan brukes som et grunnlag for å presisere temaer videre. Temaene som viste seg var utgangspunktet for den videre forskningen.

I og med at innsamlingen av data ikke hadde en fast struktur, og at det var forskningsdeltakerne som styrte og avgjorde store deler av samtalens innhold, ble diktafon brukt som et verktøy. Thagaard (2013) hevder at forskeren kan da bli mer frigjort og derav ha fokus på deltakeren og reaksjoner underveis.

I planleggingen av intervjuet var det sentralt å ha fokus på forskerens kommunikasjonsform sett i lys av informantene. I et intervju kan vanligvis prober og tegn som nikk, taushet, «M-mm», «Ja» og blikkontakt invitere den intervjuede til å fortelle mer, samtidig som det kan

signalisere en interesse over det som bli sagt (Thagaard, 2013). I denne studien var ikke dette en selvfølge, det ble derfor formulert ulike punkter som var sentrale for å invitere deltakerne til å utdype sine fortellinger. Spørsmålene som ble stilt underveis skulle være presise, og det var spesielt viktig å unngå tvetydige spørsmål. Punktene har, sett i sammenheng med AS, utgangspunkt i Postholms (2005:81) og Thagaads (2013:101) beskrivelser av oppfølgingsspørsmål, de skulle tjene til å fremme mer detaljerte og nyanserte svar (vedlegg 2). Punktene ble tatt med til gjennomføringen av intervjuet, og fungerte som en støtte, en form for intervjuguide. I tillegg ble et «pluss/minus skjema» inspirert av Reigstad (2001) brukt, med en intensjon om at deltakerne lettere kunne sette ord på sine tanker. Skjemaet hadde et enkelt oppsett, med to kolonner og to rader. På den ene siden skulle de positive momentene settes opp, og på den andre siden skulle de negative momentene settes opp. Begge deltakerne fikk prøve seg på skjemaet i form av enkle og kjente emner, men skjemaet ble kun brukt en gang som et verktøy i løpet av intervjurundene.

Hver deltaker ble intervjuet tre ganger, med omtrent fire ukers mellomrom. I utgangspunktet var det tenkt at to intervjurunder skulle holde, men det dukket opp såre temaer i prosessen som førte til at det ble vurdert som hensiktsmessig å splitte det andre intervjuet i to omganger, dette for å ivareta elevenes velvære. Intervjuene fant sted på ulike dager, for lettere å kunne holde fokus på hver enkelt deltaker, slik at fokuset var på samtalen der og da. Intervjuene foregikk på skolen, i skoletiden, etter avtale med lærer og foresatte. I forespørselen ble skolen foreslått som et møtested, men det ble samtidig åpnet for andre møtesteder hvis deltakeren ønsket det. Det ble opprettet kontakt med lærere, for å avtale tid og sted for intervjuene, og de hadde kontakt med elevene og deres foresatte. Intervjuene ble avtalt omtrent en uke før de fant sted, og varigheten ble satt til en klokke time.

Elever med AS ofte nytte av visualisering og konkrete (Håland m.fl., 2013), i den forbindelse ble det utformet et tankekart på et A3-ark. Tankekartet skulle fungere som en visuell oversikt over de temaer som dukket opp i fortellingene, samt muligheter til å se sammenhenger i dem. Både forsker og deltaker kunne skrive opp tanker og temaer på tankekartet underveis. Det ble derimot ikke brukt av deltakerne, kun i et tilfelle der den ene deltakeren visket ut, og rettet opp i et punkt som ble «misforstått» av forskeren. Deltakerne viste ingen interesse for tankekartet, og det ble dermed lagt bort i løpet av første intervju.

Kvale og Brinkmann (2010) konstaterer at brifing og debriefing er sentrale deler av intervjuprosessen. Under brifingen ble studiens formål presentert, og hva lydopptakeren

skulle brukes til. Deltakerne ble òg forespurt om det var noe de lurte på før intervjuet startet. Selve debrifing foregikk ved slutten av intervjuet, i denne delen oppsummerte forskeren temaer som var blitt tatt opp, deltakeren fikk komme med kommentarer, og det ble spurt om det var noe mer deltakeren ønsket å snakke om eller tilføye. Debrifingen fortsatte i etterkant av intervjuet da lydopptakeren var avslått. Kvale og Brinkmann poengterer at det kan oppstå en anspenhet, en form for angst hos deltakeren, i og med at han/hun har åpnet seg uten å få noe, eller like mye tilbake. Med bakgrunn i dette var det hensiktsmessig å bli værende for å forsikre at stemningen var god. Her bar samtalene preg av hyggelige begivenheter som var i vente, for eksempel helgeplaner og deltakernes interesseområder.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap som regel i sammenheng med reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2010: 246).

Reliabilitet i kvalitativ forskning refereer til resultatenes pålitelighet. Det allmenne kriteriet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Postholm (2005) skriver at dette strider mot logikken i et kvalitativt intervju, og forklarer det ved å bruke to aspekter, for det første vil ikke deltakerne huske hva som ble sagt sist, og for det andre vil de ha en økt innsikt fra det første intervjuet. Dermed hevder hun at det er umulig å gjennomføre det samme intervjuet og få de samme svarene. Denne studien støtter seg til Postholms forståelse, spesielt med tanke på at det første intervjuet var et ustrukturert intervju, og at deltakernes fortellinger sannsynligvis var knyttet til det de opplevde som sentralt den dagen, der og da.

Kvale og Brinkmann (2010) knytter reliabilitet til gjennomføringen av intervju, transkripsjon og dataanalyse. Reliabiliteten under gjennomføringen av intervjuene knyttes opp mot spørsmålsformene. Etersom problemstillingen fordret at forskeren skulle ta, samt videreformidle en annens perspektiv, ble ledende spørsmål ansett som å bryte med reliabilitet som prinsipp. Ledende spørsmål ble av den grunn unngått. Postholm (2005) fremmer at det kan være sentralt at forskeren transkriberer intervjuene selv, og begrunner det med at i løpet av transkripsjonsarbeidet vil det foregå kontinuerlige analyser. Transkripsjonen i denne studien ble dermed gjennomført av forskeren selv, og de kontinuerlige analysene ble notert ned underveis. Dette bidro også til at nærheten til dataene ble ivaretatt. Olsen (2013) skriver at under en tekstliggjøring av en samtale, vil forskeren miste viktige samtalemomenter som

kroppsspråk og stemmeføring som kan få betydning for analysen. Etter hvert intervju ble derfor slike inntrykk skrevet ned, og brukt som et verktøy under transkripsjonen.

Validitet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning handler om hvorvidt metoden er egnet for å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). Det dreier seg om måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet en tar sikte på å måle (Befring, 2016). Postholm (2005) poengterer at i forbindelse med intervju, skal utsagn som fortolkes være rimelig dokumentert og logisk konsekvent, og at validiteten er avhengig av at teorien som blir brukt er valid for området.

Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv «hovedinstrument», og forventninger og forutinntatte oppfatninger kan forstyrre forskerens persepsjoner og dermed redusere forskningens validitet (Befring, 2016). I og med at det er deltakernes perspektiv som skal fram, er det sentralt å være bevisst på egne antakelser og måter å erfare på. Denne studien skal ta utgangspunkt i et første erfaringsperspektiv, og forskeren må dermed møte med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2014). Ubevissthet om egne erfaringer og egen forforståelse kan bryte med validitet som prinsipp. Det kan være problematisk å distansere seg fra egne erfaringer, men å reflektere over dem kan skape et godt utgangspunkt for forskningen. Dette ble et sentralt moment i denne studien, med den hensikt om å åpne opp for aktørens subjektive opplevelser og fortolkninger.

Kvale og Brinkmann (2010) argumenterer for at validiteten ikke bør begrenses til en del av forskningen, men prege hele prosessen. De har formet validitetsbegrepet inn i syv faser: 1) tematisering, 2) planlegging, 3) intervjuing, 4) transkribering, 5) analysering, 6) validering, 7) rapportering. Hver fase setter krav til bevisste valg, og en sammenheng mellom de ulike veivalgene som blir gjort.

Denne studien har tatt hensyn til redegjøring av tema, og utledningen til problemstillingen. Under planleggingen ble det vurdert om forskningsdeltakerne ville dra nytte av studien, og om studien i seg selv kunne produsere kunnskap. Beslutningen om å sette i gang studiet, ble inspirert av en artikkel av Kaland (2008) «Hva kan vi lære av å lytte til mennesker med en autismspektertilstand?», der han formidlet viktigheten av å lytte til de personene det angikk. Andre etiske vurderinger redegjøres for i kapittel 3.5 Etiske betraktninger. Validitet i en intervjuanalyse er et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen (Postholm, 2005). I analysearbeidet har det vært sentralt å la dataen

snakke for seg, ved flere gjennomlesinger av dataene, og gjenlytting av intervjuene har ulike koder og kategoriseringer etter hvert trådt fram. I analysearbeidet var det sentralt å ha et kritisk blikk til egne fortolkninger, hvorvidt de var logiske og om de samsvarte med etablert kunnskap og teori. Validering er en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante, og hva som er et egnet forum for dialog om gyldighet. I denne studien fikk deltakerne komme med tilbakemeldinger og kommentarer til analysene som ble gjort. Postholm (2005) fremmer viktigheten av å la leseren følge forskeren gjennom forskningsprosessen. Alle veivalg som er foretatt i denne studien er vurdert opp mot problemstillingen, og mot forskerens bakgrunn og erfaringer.

Med tanke på at det er to deltakere i denne studien, vil ikke generalisering være et tema. Derimot kan begrepet overførbarhet diskuteres. Thagaard (2013) skriver at overførbarhet kan knyttes til om tolkninger vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til fenomenet. Thagaards beskrivelser av overførbarhet kan i denne studien betraktes som aktuelle. Det kan være at mennesker kan kjenne seg igjen i beskrivelsene, samt at beskrivelsene kan bidra med et nytt perspektiv av samme eller liknende fenomen. Samtidig foreligger det et ønske om at studien vil være et nyttig bidrag for pedagogers forståelse av skolehverdagen for elever i liknende settinger.

### **3.5 Ethiske betraktninger**

Prosjektet ble meldt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD), før forespørsel om deltakelse ble sendt ut. Prosjektet ble vurdert til ikke meldepliktig, i og med at forskningsdeltakerne ikke er identifiserbare gjennom bakgrunnsopplysninger (vedlegg 3). Studien skal følge de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet av NESH «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora». Innenfor retningslinjene fremmer Kvale og Brinkmann (2010) fire usikkerhetsområder: samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen. Disse vil også ha en sentral plass i denne studien.

Informert og fritt samtykke betyr at deltakerne orienteres om det som angår deres rolle i undersøkelsens (NESH, 2006). Videre skal informasjonen være forstått, tilpasset mottakerne, samt inneholde opplysninger om prosjektets formål, metode, og følger av en deltakelse. Det skal være fritt for ytre press og begrensninger av personlig handlingsfrihet (NESH). Som forsker er det sentralt å respektere at samtykket ligger til individet og ikke til andre, og at enhver skal gi samtykke ut ifra de forutsetningene de har. Med tanke på deltakerne var barn

med AS, så inngikk de i en sårbar gruppe. Samtykket ble i tråd med Ruyter (2003), innhentet fra de nærmeste pårørende, før de ga sitt eget samtykke. Deltakerne ble forspurt av sine foresatte, og dermed er det sannsynlig å dra slutninger om at det var fritt for ytre press og at informasjonen de fikk var forståelig. Deltakerne virket godt informert om prosjektet, og virket positive i møte med forskeren. Men det var likevel sentralt å informere om prosjektet ved første møte, for å sikre at informasjonen var forstått, samt å understreke at de kunne trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann, 2010). Deltakerne hadde etter avtale med skole og hjem, tatt med seg samtykkeskjemaet på skolen. Dette ble samlet inn før intervjuene fant sted.

Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som kan identifisere deltakerne, ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2010:90). I denne studien har det vært viktig å ivareta anonymiteten til deltakerne, både ved oppbevaring, bearbeiding og framstilling av data. I tråd med Thagaard (2013) ble forskningsmaterialet anonymisert gjennom et pseudonym, og transkripsjon og lydopptak ble overført på en minnepenn, og lagret nedlåst. Videre blir lydopptak av intervjuene slettet ved studiens slutt. Intervju som metode fører ofte til at forskeren får informasjon om parter som ikke står i fokus for studien, og som heller ikke har gitt sitt samtykke om å delta. Forskeren bør vurdere å foregripe virkninger på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen (NESH, 2006). Hensynet til tredjepart var en sentral prosess i denne studien, i og med at deltakerne snakket om deres relasjoner. Anonymisering av navn ble foretatt, samt anonymisering av indirekte opplysninger som til sammen kunne utgjøre en større helhet, for eksempel valgfag og stedsnavn.

Konsekvenser er den vurderinga forskeren gjør med tanke på de skadeforhold og de fordeler deltakerne kan få ved å delta i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette var en vurdering som fulgte prosessen både før, under og etter intervjuene. Det ble spesielt viktig å være lydhør og oppmerksom under intervjuene, og vurderinger ble gjort fortløpende. Når barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse (NESH, 2006:16). Noen temaer ble vurdert som såre, og det var derfor sentralt å informere ved hvert intervju, at de ikke trengte å snakke om temaer som de ikke ønsket å snakke om. Videre skal studien ha en verdi, Kvale og Brinkmann (2010) skriver at fordelene bør veie mer enn ulempene. Fordelene for deltakerne i denne studien kan i tråd med Thagaard (2013) være å oppleve å bli lyttet til, å få snakke om de temaer de ønsket å snakke om. Deltakerne fikk i det ustrukturerte intervjuet styre samtalen gjennom de temaer de selv tok opp. I andre intervju var emner plukket ut på bakgrunn av den første samtalen. Ved å la respondenten styre samtalen, i stedet for forhåndsdefinerte spørsmål, kunne deltakerne i større grad kontrollere informasjonen som de

delte. Det virket som om deltakerne hadde et behov om å fortelle slik at andre skulle forstå hvordan de hadde det. Fra et forsker og samfunnsperspektiv kan denne kunnskapen bidra til utviklende refleksjoner rundt det pedagogiske arbeidet rundt de aktuelle elevene.

Ruyter (2003) skriver at det er forskerens ansvar å ivareta respondentens velvære. De etiske perspektivene i denne sammenheng innebar et mål om å ikke sette respondenten i en situasjon som kunne frambringe psykisk uro og engstelser. Her ble forskerens erfaring og egnethet tatt i betraktning, forskeren har bakgrunn som pedagog, og har erfaring i arbeid med elever som har en forstyrrelse i autismespekteret. Det ble også tatt i betraktning at deltakerne, på bakgrunn av sin diagnose, har måttet svare på spørsmål og blitt observert i forbindelse med ulike former for testing. Deltakerne fikk informasjon om at de ikke trengte å snakke om temaer som de ikke ønsket å snakke om, og at de ikke trengte å svare på spørsmål som de ikke ønsket å svare på. Dette ble respektert uten spørsmål.

Kvale og Brinkmann (2010) skriver at forskerens rolle dreier seg i høy grad om forskerens integritet. De fire usikkerhetsområdene som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle fungerte i denne studien som en rettesnor for det praktiske intervjuet. Forskerne presiserer at et forskningsintervju er en profesjonell samtale med et asymmetrisk forhold. Ved å samtykke til et intervju har deltakeren forpliktet seg til å svare på spørsmål, mens forskeren ikke utsetter seg for den andres spørsmål på tilsvarende måte (Thagaard, 2013). Asymmetrien kan blant annet gjenspeiles i at den ene er profesjonell, og at informasjonen som veksles mellom partene går i en retning. Fra et fenomenologisk perspektiv eksisterte det et ønske om å styrke deltakernes posisjon i intervjuet, for å oppnå dette ble det ustrukturerte intervjuet brukt som et utgangspunkt for forskningen, samtidig som deltakerne fikk vite at det var de som satt med den reelle kunnskapen som var sentral for studien. Etikken stilte videre krav til en normativ opptreden, forskeren måtte ta særdeles hensyn til at de var barn og at de var en del av en sårbar gruppe. I tråd med Fuglseth og Skogen (2006) var det sentralt å skape et trygt og avslappet miljø, det var dermed hensiktsmessig å la respondentene få avgjøre hvor intervjuene skulle finne sted.

Hermeneutikk som tilnærming danner noen etiske utfordringer som forskeren bør være oppmerksom på. Det kan blant annet dreie seg om tilfeller der deltakerne ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger, da blir spørsmålet om hvem som eier sannheten sentral (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Postholm (2005) skriver at en løsning kan være



å skrive forskningsdeltakerens perspektiv i et vedlegg. Deltakerne i denne studien bekreftet funnene, og med dette foreligger ingen slike.

### **3.6 Analyse av data**

Formålet med denne studien er å forstå framfor å forklare, og den hermeneutiske analysen vil derfor være et naturlig valg. Kvale og Brinkmann (2010) konstaterer at det ikke eksisterer en ferdigdefinert oppskrift som forteller forskeren hvordan han/hun skal forstå sitt datagrunnlag. Men det eksisterer likevel noen prinsipper innenfor de ulike vitenskapsteoretiske ståstedene.

Befring (2016) presenterer hermeneutikk i metodisk forstand som prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Forskeren skriver at den empiriske dataen får en formidlende funksjon, og med det et budskap som kan tolkes. Videre forklarer han at forforståelsen bidrar til en grov tolkning av fenomenet som undersøkes, og tolkningen veileder forskeren videre i undersøkelsen av detaljene. Formålet med den hermeneutiske tolkningen er å utarbeide en gyldig forståelse av en teksts mening, og hermeneutikken kan oppfattes som en dialog eller et samspill med forsker og tekst (SBU, 2014). Befring (2016) bruker den hermeneutiske spiralen som en visualisering av prosessen, og fremstiller den som en veksling mellom å betrakte helheten og delene. En spiral kan defineres som en linje som snor seg i stadig større vindinger rundt et punkt. Linjene i den hermeneutiske sirkelen beveger seg mellom fortolkning og forståelse, der de økte vindingene symboliserer den økte forståelsen. Kvarv (2014) skriver at utgangspunktet for en slik tenkning er at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre. Det betyr at forforståelsen utvikles av nye erfaringer, som igjen kan medfører en utvidet forståelse, dermed kan helhetsforståelsen stadig bli utdypet mens søkingen foregår.

I tråd med hermeneutikken ble den første lesinga av data gjennomført ved å gripe fatt i den intuitive forståelsen av helheten. Deretter ble materialet delt inn i temaer, ved å feste sentrale nøkkelord til tekstens avsnitt. De ulike temaene som etter hvert vokste fram ble sammenlignet med hverandre for å finne sammenhenger og mønstre. Noen temaer tilhørte samme type kategori, og fikk deretter et nytt navn som beskrev fenomenet. De ulike temaene ble deretter sett i sammenheng med helheten. Tolkningsprosessen bar preg av et vekselvis samspill mellom teori, og dataens deler og helhet, og teksten som helhet fikk flere gjennomlesinger. Det ble prøvd ulike tolkningsmuligheter og forskeren gikk hele tiden tilbake til empirien. Etter hvert som prosessen utviklet seg i dybden, ble noen fortolkninger forkastet, mens andre ble videreutviklet.

For å svare på problemstillingen blir det i denne studien benyttet meningsfortolkning og meningsfortetting. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at meningsfortolkning i intervjuetekster strekker seg utover det manifeste meningsinnholdet, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten. Forskerne forklarer meningsfortetting som forkortelser av intervjupersonenes uttalelser til konkrete formuleringer. Det vil blant annet bety at lange setninger forkortes slik at den umiddelbare meningen i det som blir sagt, trer fram.

## 4 Funn

Problemstillingen «Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med Asperger-syndrom sine sosiale relasjoner?» var utgangspunktet for intervjuene med to elever på ungdomsskoletrinnet. I forsøk på å få svar på problemstillingen ble deltakerne spurt om de kunne beskrive og eksemplifisere konkrete opplevelser og håndteringer i forbindelse med de relasjoner som elevene brakte fram i sine fortellinger. I dette kapitlet vil det være et dypdykk i elevenes fortellinger. De ulike kvalitetene som viste seg i relasjonene vil få en beskrivelse i dette kapitlet. Funnene presenteres og drøftes ut ifra en struktur som ble vurdert som analytisk formålstjenlig. Det vil i praksis bety at kapitlet deles opp i tre hovedkategorier, der kvalitetene ved jevnalderrelasjonen er først, deretter kommer kvalitetene i relasjon til de voksne. Den siste delen omhandler håndtering av relasjonene både til jevnaldrende og voksne.

For å ivareta elevenes anonymitet vil det ikke komme beskrivelser knyttet til trinn, klassestørrelse, og geografiske opplysninger. Det vil heller ikke komme fram opplysninger som vedrører deltakernes fritid og familieforhold. Deltakerne vil bli kalt A og B.

Deltaker A er en gutt på ungdomsskolen med Asperger-syndrom. Han har stort sett undervisning på eget grupperom sammen med lærer. I pausene liker han å spille spill, og tilbringer ofte tid sammen med en annen elev på trinnet. Han har blitt mobbet siden første klasse, og har en skolehverdag som kan defineres som svært vanskelig.

Deltaker B er en jente på ungdomsskolen med Asperger-syndrom. Hun har undervisning i klassen. I pausene sitter hun ofte sammen med sine venner og leser. Hun sier selv at skolen er ok, at den ikke er bra, men den kunne vært verre. Deltaker A har vært utsatt for mobbing på barneskolen, noe som avtok da hun begynte på ungdomstrinnet.

### 4.1 Kvaliteter i relasjon med jevnaldrende

Attwood (2007) skriver at i ungdomsskolealderen øker antall venner i bredde og dybde. Mens Helverschou, Hjelle, Nærland og Steindal (2007) påpeker at barn med AS i større grad støtes ut av det sosiale felleskapet. A sa at han ikke hadde noen venner på barneskolen, men på ungdomsskolen har han blitt kjent med en medelev. Denne utviklingen gjelder også for B. Hun fortalte at barneskolen var vanskeligere, og begrunnet det med at hun ikke hadde venner der, kun venner som bodde andre steder og via internett, mens på ungdomsskolen hadde hun fått flere venner. Begge hadde altså økt venner i antall, de hadde noen på skolen som de kunne tilbringe tid sammen med. Kvaliteten på vennskapene til A og B virket derimot ulike.

### 4.1.1 I relasjon til sine venner

**«Er det spill jeg kan ganske godt, så pleier jeg å nørde litt ut»**

A hadde en person i klassen som han anså som sentral. Han brukte aldri ordet venn da han fortalte om medeleven (C), men det var likevel noen punkter som gjorde at C i denne studien ble tolket inn under primærrelasjonen, og relasjonen ble videre fortolket som et vennskapsforhold. I løpet av første intervju fortalte han at de to var sammen i noen timer på skolekjøkkenet og at de tilbrakte pausene sammen. De spilte for det meste kort, mens andre ganger satt de og snakket sammen, A foretrakk å spille. Han fortalte at de spilte et type spill som han var opptatt av. Da han ble spurt om det var lettere for han å spille framfor å samtale sa han:

A: «Faktisk! Er det spill jeg kan ganske godt, så pleier jeg å nørde litt ut.»

Dette kan samsvare med det Attwood (2007) skriver om at det sosiale ikke faller seg naturlig for personer med AS, men krever vurderinger og overveielser. Han bekreftet at han syntes det var lettere å spille, samtidig som han fortalte om avanserte spilleregler, om ulike matteferdigheter knyttet til spillet, og at de hadde utviklet et byttesystem. Å være i en relasjon der samspillet styres av regler i spillet, kan kreve mindre anstrengelser av A, i og med at han kjente spillet godt. Kaland (2006) hevder at for personer med AS kan det å dele erfaringer, for eksempel gjennom samtaler, ofte bli tillagt mindre verdi enn det instrumentelle ved relasjonen, ut ifra dette perspektivet kan C blant annet tolkes som et middel til å nå et mål, der målet er å spille et spill.

Dersom C ikke var på skolen, fikk det konsekvenser for hvordan A opplevde og forholdt seg til lærerne resten av skoledagen.

A: «Vet du hva jeg gjør da?»

I: «Nei?»

A: «Jeg nekter å gjøre ting.»

I: «Ja. Hvorfor nekter du?»

A: «For da har jeg ingen å være sammen med etter timen.»

I: «Så han er veldig viktig for at din skoledag skal gå bra. Er det det du sier?»

A: «Ja. Det er det jeg sier.»

Han fortalte videre at han ble sittende å vente på at skoledagen skulle ta slutt, og at han ofte endte opp med å nesten «kjede seg til døde» både i timene og i pausene. C spilte dermed en stor rolle for As trivsel og opplevelse av skoledagen, noe som er i tråd med Arnesen, Ogden og Sørli's (2006) forklaring av at interaksjonene som finner sted, og det felleskapet som dannes, er avgjørende for elevenes opplevelse av skolen. Dersom A visste at han ble værende alene i pausene, jobbet han ikke i timene. I og med at han brukte verbet «nekte» er det naturlig å tenke at hans relasjon til C fikk betydning for hans relasjon med læreren, å nekte kan tolkes som en protest mot det læreren eller andre voksne kom med. Det kan ha vært hans måte å uttrykke viktigheten av et vennskap på, men også fortvilelsen av å være alene i pausene.

#### **«Jeg kunne til og med ha hjulpet C med prosjektet»**

Gjennom sine fortellinger om C, formidlet A et ønske om å få tilbringe mer tid sammen med han. Han foreslo at lærerne kunne levne de alene i timer der de jobbet med pc.

A: «De kan levne meg og C sammen når vi jobber med pc, og ikke ta å inkludere lærer, for da kan vi bruke fantasien vår.»

I: «Så det du sier er, at hvis dere får jobbe uten lærer så kan dere ...»

A: «Bruke fantasien ja. Jeg kunne til og med ha hjulpet C med prosjektet.»

Aamodt (2014) fremmer at det eksisterer en følelsesmessig kontakt der personen opplever at han/hun har verdi for et fellesskap. Mye tydet på at C har en verdi for A, og at A føler han har en verdi i relasjon til C. A så ut til å forstå seg selv som et *vi* da han snakket om å bruke fantasien *vår*, det kan bety at han anerkjente at de hadde noe mer til felles enn kortspill, de delte også en god fantasi. Samtidig kan det uttrykke et behov som ikke var tilfredsstillt, at han ønsket å bidra i det faglige felleskapet og dermed få en faglig verdi. Det kan være at A ønsket å utvikle relasjonen til C, fra de uformelle møtene i pausene, knyttet til den primære relasjonen (Bø og Helle, 2002), til de mer formelle møtene i timene, som en kan plassere i den sekundære relasjonen (figur 1). Sekundærrelasjonen kan sammenlignes med primærrelasjonen

forstås som å nedgradere en relasjon med tanke på følelsesmessig intimitet og gjensidighet, men i denne sammenhengen blir det tolket som et ønske om å skape en bredde i relasjonen.

### «Vi er nesten som en liten gruppe»

B fortalte at hun kjente noen i klassen, men at det var på trinnet hun hadde sine venner. Hun fortalte at det var fem personer som hun likte å være sammen med, og de sto henne nærmest.

B: «Vi er nesten som en liten gruppe, vi er flere, men de synes jeg er nærmest». Hun kom ikke med eksempler på hva de gjorde, eller hvorfor hun likte å være sammen med dem. Men ved hjelp av Reigstads (2001) «pluss/minus skjema», kom hun med pluss og minussider med en venn (figur 5). Hennes forståelse av vennskap samsvarte med Attwoods (2007)

beskrivelser av vennskap i ungdomsskolealderen, der han skriver at venner er personer som er til å stole på, personer de kan søke råd hos, og som kan reparere hverandres følelser.

- Venn +	
Sur > sur	Hyggelig
Lyge	Omsorg
	Ærlig

Figur 5 Pluss/minus skjema, basert på skjema av Reigstad (2001)

B forklarte på plussiden at en venn er en person som viser omsorg og at hun/han er hyggelig. Å vise omsorg forklarte hun som å bry seg hvis noe skjedde henne, trøste henne når hun var lei seg, og å få henne til å smile igjen. Her snakket hun om å reparere følelser (Attwood, 2007). På minussiden fortalte hun at det var vanlig at når en venn var sur, så ble den andre også sur, og det opplevde hun som negativt: «Det er litt dumt, for den andre gjør personen enda mer sur eller irritert». Hun sa at på denne måten ble det ikke bedre, det forverret heller situasjonen. Samtidig fortalte hun at et minus med en venn er når han/hun lyger om en hemmelighet de har, i stedet for å være ærlig å si «det er hemmelig, eller privat». Dette samsvarer med kategorien «til å stole på», i tråd med Attwood. Gjennom sine eksempler viste B at hun så samhandlingsmønster i relasjonen som kunne utvikles til det bedre. Forskjellen på pluss og minussiden er at på minussiden brukte hun egne erfaringer som eksempel, mens på plussiden definerte hun hva en god venn *kunne* gjøre for henne.

### **«Det er veldig ofte at når jeg sier ting, så sier de ofte hvem bryr seg»**

B fortalte at selv om hun hadde venner så kunne hun føle seg ensom. I hennes beskrivelser framsto hun som en deltaker som ikke fikk delta på lik linje med de andre. Hun fortalte at hun ofte ble avbrutt da hun skulle si noe, og den samme behandlingen fikk en annen jente (D) i gruppa.

B: «Hvis jeg begynner å snakke, så begynner andre å snakke. Det opplever D også, at når hun begynner å snakke, så snakker de andre i munnen på henne.»

I: «Opplever du at det du sier ikke er så viktig for de andre?»

B: «Ja, det er veldig ofte at når jeg sier ting, så sier de ofte: «Hvem bryr seg».»

Aamodt (2014) forklarer at anerkjennelse handler om å bli sett, lyttet til, og forstått som det mennesket det er, det innebærer også å kjenne seg som et vi. Det virket som om B ikke opplevde seg som anerkjent, hun ble ikke alltid lyttet til, men definerte seg likevel som et vi, jamfør «vi er nesten som en liten gruppe ...». Ingen venner av B reagerte da hun fikk denne behandlingen, og hun utrykte eksplisitt at dette bidro til en opplevelse av at det hun sa ikke var viktig. Hun bekreftet at hun ønsket å delta mer enn det hun gjorde, men at hun syntes det var vanskelig fordi hun var redd det skulle bli krangling. I tråd med utdanningsdirektoratets (2016a) definisjon av sosial kompetanse kan det tyde på at hennes vennegjeng ikke hadde et positivt sosialt samspill, sosiale ferdigheter som blant annet empati så ut til å mangle. Relasjonen med vennegruppa virket dermed noe utrygg, men hun kan likevel ha sett verdien i det å ha noen å være sammen med. Det kan være en trygghet å ikke være alene.

### **«Det var ingen som kom etter meg ... Så jeg gråt»**

I forbindelse med første intervju ble det snakket om temaer som pauser og trivsel, samtalen dreide seg over på mobbing, der B fortalte at hun ble mobbet på mellomtrinnet. Da hun fikk spørsmål om det enda pågikk svarte hun nei, men at det av og til dukket opp noen småting, men at de ikke var så ille.

I: «Kan du gi et eksempel på en småting?»

B: «Ja, X kasta for en liten stund siden en bok på meg, og det gjorde jo vondt, så ble jeg lei meg og så løp jeg, og det var ingen som kom etter meg ... Så jeg gråt... Det er på en måte en liten ting som kan skje av og til».

B: «Og det er måten hun sa unnskyld på og slikt, det er jo vanlig når man er ungdom å snakke sarkastisk».

I intervju nummer to, utdypet hun hva hun mente med at unnskyldningen var sarkastisk.

B: «Hun sa det på en måte som om hun var sur på meg. Som om det var min feil at hun kasta boka på meg. Men det var hun og noen andre som tullet, jeg satt nederst i trappa, og fikk boka på meg fordi hun skulle kaste den på en annen og så traff den meg i stedet. Men måten hun sa unnskyld på var ikke riktig».

B fortalte at dette var en venn av henne, og dette skjedde i gjengen som hun var sammen med i pausene. I Bø og Helles (2002) definisjoner av relasjoner, se figur 1, ser det ut til at relasjonene B presenterer beveger seg mellom primær- og sekundærrelasjonene. De kjente hverandre i en uformell setting, og B fikk en unnskyldning som kan sees på som en gjensidig forpliktelse innenfor primærrelasjonen. På den annen side så skal primærgruppen ifølge Fyrand (2010) dekke følelsesmessige, sosiale og omsorgsbehov hos individet. B ble opprørt og løp ut, og i og med at hun selv sa at det ikke var noen som kom etter henne, så tolkes det i denne studien som et følelsesmessig behov som hennes venner ikke dekket. Det var ikke «bare» det at boka ble kastet på henne og at det gjorde vondt, men ingen kom for å høre hvordan det gikk med henne, det var da hun begynte å gråte. Spurkeland (2011) skriver at lojalitet er en sentral del av en relasjon, og definerer det som en vilje til å stille opp og støtte hverandre. Muligens var det nettopp dette som opplevdes som sårt i relasjonen, tilliten til å få en oppriktig støtte så ut til å mangle. Hun fikk en unnskyldning, men uttrykte at hun ikke stolte på unnskyldninga på grunn av måten den ble framstilt på. Hun tok en vurdering, som ifølge Attwood (2007) og Eng (2010) ikke er typisk for mennesker med AS, hun omkodet de utrykte ordene med framstillingen og vurderte den som uriktig. Selv om et karakteristisk trekk for mennesker med AS er en mangelfull evne til å gjenkjenne og forstå andres tanker og intensjoner (Håland m.fl., 2013), viser B en evne til å vurdere oppriktigheten i unnskyldningen. Hun kan også ha vurdert unnskyldningen i samsvar med Spurkelands (2011) forklaring av integritet, at det skal være samsvar mellom tale og handling. Da hun løp ut var det ingen umiddelbar respons på hennes reaksjon, unnskyldningen kom på et senere tidspunkt, det kan ha bidratt til at unnskyldningen ikke fikk den tyngden den trengte, og ble dermed ikke satt lit til.



### 4.1.2 Stigma

Begge deltakerne uttrykket en form for stigma gjennom intervjuene. De beskrev seg selv som annerledes enn de andre, de var også delvis isolerte sosialt. Stigmaet så ut til å ha sammenheng med deres diagnose. Goffman (2010) skrev at der en korreksjon av stigma var mulig, vil noen forsøke å kvitte seg med den. Diagnosen er livsvarig, det betyr at den ikke kan fjernes. Måten deltakerne beskrev de negative samspillene i relasjonen, ble i denne studien i hovedsak beskrevet og fortolket gjennom Goffmans (2010) terminologi, og definisjoner av stigma.

#### «Bøller! I en ny kategori»

«Til alle lærere: Lær dem om Asperger!». Dette utsagnet kom fra A i løpet av det første intervjuet. Det virket som at han oppfattet at andre så på han som rar, i tråd med Overland (2006) kan ha blitt sosialt stigmatisert på grunn av mangelfull sosial kompetanse.

I: Hvordan synes du ungdomsskolen har vært til nå?

A: «Mye verre enn det folk sa».

I: «Mye verre på hvilken måte?»

A: «Bøller! I en ny kategori. De terger meg, de mobber meg ... Skjønner du?»

(En liten pause)

A: «For noen dager siden, mens vi gikk den gamle veien min, vet du hva X sa til meg? At jeg er tilbakestående fordi jeg har Asperger.»

Her presenterte han bøller i en ny kategori. Det kan bety at begrepet bøller har utviklet seg fra en gruppe til en annen gruppe. Eleven som kalte A for tilbakestående, var en elev han gikk hjem sammen med. Her virker det som om den nye kategorien bøller, er bøller fra et uventet hold, det kan være snakk om bøller fra en tidligere trygg arena. Helverschou, Hjelle, Nærland og Steindal (2007) påpekte at etter hvert som barn blir eldre støtes de i større grad ut av det sosiale felleskapet. Det kan tyde på at dette var et felleskap A tidligere var en del av, men at han på ungdomsskolen var plassert utenfor. Den andre har eksplisitt uttrykt hvordan han så på A. Kanskje var dette, i tråd med Dalland (2010) et resultat av at han så på A som annerledes,

og at han ikke lengre var en av «dem». A fortalte om denne opplevelsen til de voksne, og eleven måtte be om unnskyldning, og forklarte at årsaken bak uttalelsen var en dårlig dag.

A: «Jepp. De ba han si unnskyld, og så sa han bare at han hadde en «dårlig dag». (Dårlig dag i gåseøyne). Men det er obviously en løgn.»

Utdraget ovenfor kan stå som en illustrasjon på det Overland (2006) skrev om mangelfull sosial kompetanse. Det dreier seg ikke om As mangelfulle sosiale kompetanse knyttet til hans sosiale utfordringer, men om den andres manglende sosiale kompetanse. Empati som er en sosial ferdighet, og en av dimensjonene innenfor begrepet sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016), ble i denne situasjonen ikke utøvd av den andre. Dette kan òg eksemplifisere hvorfor empati er forutsetning for å utvikle nære relasjoner, i tillegg til at ferdigheten fungerer som en motvekt mot mobbing. A uttrykte en mistillit til den andre, han kalte unnskyldningen for en løgn, en åpenbar løgn, og fastsatte dette innenfor temaet mobbing. Relasjonen mellom elevene ser dermed ut til å ha fått en brist.

Den andre kan følt As stigma som truende. Kassah og Kassah (2009) knytter skam til dagen stigma, det kan tenkes at den andre følte et behov for å redusere As diagnose til en egenskap ved han. På denne måten har han presentert A for sin nye sosiale identitet. De gikk sammen hjem, noe som kan knyttes opp mot det Goffman (2010) definerte som en «blandet kontakt». Den andre kan ha forsøkt å unngå denne formen for kontakt fordi han ikke ville bli identifisert med A, og dermed hatt et ønske om å distansere seg fra han og hans stigma. Dette kan være spiren til beskjeden «Lær dem om Asperger!» som var rettet til lærerne. Et uttrykk om at manglende kunnskap om Asperger-syndrom kan ha ført til en negativ sosial identitet.

### **«... de trenger ikke å forstå, men de kan forsøke å sette seg inn i situasjonen»**

B så ut til å dele denne erfaringen da hun i sitt første intervju sa: «Det ikke alltid at de forstår hvordan det er, og hva som foregår inni hjernen min, at jeg kan gjøre ting, og si ting som de andre synes er rart». Videre sa hun: «Det er litt vanskelig å forklare ... Altså de kan tenke det de vil, de trenger ikke å forstå, men de kan forsøke å sette seg inn i situasjonen, som jeg pleier». Innenfor stemplingsteorien kan dette, i tråd med Goldberg (2000), forklares som at B ikke samhandlet på en ønskelig måte, at hun forstyrret en helhetlig harmoni, og ble derfor ansett som en avviker og unormal. Det tolkes som at hun ikke ble møtt med forståelse, og det kan ha medvirket til at hennes utsagn og handlinger har blitt oppfattet som rare. Samtidig uttrykte hun respekt for andres tankemønster, de trengte ikke å forstå, men de kunne *prøve* å

sette seg inn i hennes situasjon. Det virket som om hun måtte lære seg sosiale ferdigheter ved å sette seg inn i de andres situasjon «(...) som jeg pleier (...)», men at denne formen for læring ikke var et tema for de andre. Det kan bidra til å forsterke annerledesheten, samtidig som det kan kommuniserer at verdien av annerledeshet er svak. Dermed kan mangelen på kunnskap ha ført til mangel på respekt for annerledeshet, og resultert i et stigma.

B sa at på skolen måtte hun være sammen med andre hele tiden, mens hjemme hadde hun en plass å gjemme seg. Hun avkreftet at hun manglet en egen plass på skolen som hun kunne trekke seg tilbake på, og fulgte opp med: «når jeg går ut av huset så må jeg på en måte ta på meg en maske, kan man jo si». Dette så ut til å samsvare med Goffmans (2010) beskrivelse om at den stigmatiserte kan være opptatt av hvilke kategorier han/hun vil bli plassert i. B kan ha brukt masken i håp om å bli plassert i en annen kategori, eller for å unngå en kategorisering. Goffman skriver at når en persons stigma er påfallende merkbar, vil den bli kjent så snart vedkommende kommer i kontakt med andre. Hennes stigma kan henge sammen med hennes måte å være i samspill med de andre på. Masken hun bar fortolkes som å skjule sitt stigma, og i tråd med Attwood (2007) tolkes det videre som at hun ikke var seg selv, at hun måtte bære masken for å spille en annen rolle, det Attwood kaller en naturlig skuespiller.

Goffman (2010) skrev at den stigmatiserte, på linje med de andre, kan forsøke å unngå en «blandet kontakt». Gjennom intervjuene framkom det at begge deltakerne hadde en form for vegring i forhold til å være der de andre var. A satt for det meste på et eget grupperom, enten alene, eller med en venn. Det vil si at han fysisk unngikk steder der de andre oppholdt seg, for eksempel klasserom og andre fellesområder på skolen. B unngikk den ved å fjerne seg mentalt, mens A holdt seg fysisk borte. Dette kan forbindes med Goffmans (2010) teori om at den stigmatiserte kan håndtere situasjonen ved å opprettholde og/eller forsterke sitt stigma, han eksemplifiserer blant annet en krypende defensiv holdning og ignorering. Ved at A unngikk kontakt kan han ha gitt et inntrykk av at han godtok sitt stigma, han var ikke en av dem. I og med at han stort sett satt på et grupperom, alene eller med sin venn, var det sentralt å vite om de gikk ut til de andre:

I: «Er dere i ... der de andre elevene er?»

A: «Nei»

I: «Snakker dere med andre de andre elevene?»

A: «Ikke så ofte».

I: «Er det vanskelig å snakke med dem?»

A: «Smålig».

Han svarte kjapt på spørsmålene, og bekreftet at med smålig så mente han «litt». Med det tolket jeg det dithen at han ikke følte seg som en av dem, blant annet fordi han ikke visste hvordan han kunne snakke med dem. Storvik (2014) skriver blant annet at samværet med jevnaldrende i denne perioden har gått fra aktiviteter, til å dreie seg rundt dialoger og diskusjoner. I intervju nummer to utdypet han denne forklaringen ved å si: «De snakker om ting jeg aldri vil forstå, eller har lyst til å forstå». Dette kan samsvare med det Håland m.fl. (2013) benevner som mangelfull gjensidighet, som Kaland (2006) forklarer som at mennesker med AS kan være mer opptatt av egne ønsker framfor andres. Det vil si at A ikke ønsket å bruke pausene på å snakke med andre om deres temaer, fordi han oppfattet temaene som uinteressante. På den annen side, sett i lys av konteksten, kan en kjedelig samtale ikke være motivasjon nok til å entre et tilsynelatende fiendtlig miljø. Det kan bety at A har vurdert utbyttet av samtalen som beskjedent i forhold til tapsfølelsen av å stå i en ubehagelig relasjon.

### **4.1.3 Oppsummering**

Elevene hadde ulike utgangspunkter med tanke på sine relasjoner til de jevnaldrende, men det var likevel noen kjennetegn som gikk igjen hos begge deltakerne. Begge uttrykte at ungdomsskolen var bedre med tanke på det å ha en venn. Deltaker A så ut til å være i en mer anerkjennende vennsksrelasjon enn deltaker B. Hans fortellinger bar preg av at han var en aktiv deltaker i vennsksrelasjonen, mens B hadde en mer tilbakeholden rolle. Hun var i en vennsksrelasjon som hadde noen negative kjennetegn, de gav uttrykk for at hennes tanker og meninger ikke hadde verdi. Stigma var en del av jevnalderrelasjonen, A ble mobbet av sine medelever, og det så ut til at hans sosiale identitet var en gutt med Asperger, definert som tilbakestående. B fikk kjenne det mer i vennsksrelasjonen, gjennom fortellingen om «masken» uttrykte hun at det var vanskelig å være seg selv. Fortellingene avdekket relasjoner som viste mangel på aksept, der de ikke ble møtt med respekt og omtanke, noe som ifølge Goffmans (2010) beskrivelser kan defineres som stigma.

## 4.2 Kvaliteter i relasjon med de voksne

Relasjonene elevene har til sine lærere er sentrale for deres trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I denne delen av kapitlet vil deltakernes fortellinger gi indikasjoner på de kvalitetene relasjonene hadde til de voksne. Deltakerne i denne studien hadde tanker om hva en god lærer var for dem, og de relasjonelle kvalitetene som viste seg gjennom fortellingene vil blant annet settes opp mot de kvalitetene Overland (2006), Noddings (2005) og Aamodt (2014) fremmet.

### 4.2.1 I relasjon til de voksne

#### «Litt ensomt»

A fortalte i første intervju at han for det meste hadde en-til-en undervisning sammen med lærer, og at han ikke hadde undervisning sammen med klassen. Det ble derfor relevant å spørre hvordan han syntes det var, og han svarte at han syntes det var litt ensomt. I første omgang ble det antatt at A syntes det var trist å være på grupperommet, og at han ønsket mer tid sammen med klassen. I andre intervju sa han at det var halvveis korrekt, og fortsatte:

A: «Å være i et rom der det bare er en person, kan være litt ensomt. Men å være borte fra klassen er ganske bra, fordi det er som et svært sirkus der. Jeg kan ikke få fred der, bortsett fra hvis jeg er der midt i timen».

Attwood (2007) skriver at mange personer med AS vil foretrekke å være med yngre elever, eller voksne. I dette tilfelle stemmer ikke det, A uttrykte at han var ensom i relasjonen med de voksne, samtidig som han signaliserte et ønske om å være sammen med jevnaldrende, men at forutsetningene, herunder læringsmiljø, ikke var tilrettelagt. I denne forbindelsen svarte A nei på spørsmålet om han noen gang hadde blitt spurt om hvor han ønsket å ha sin undervisning. Her kom det fram at As medvirkning er fraværende med tanke på organisering. Seikkula og Arnkil (2013) skriver at å anerkjenne fordrer å se hvert individ som mer enn man kan begripe. I denne definisjonen virker ikke A som anerkjent. Å unnlate å spørre kan være et uttrykk på at de ikke trengte å spørre, fordi de visste. Derav var ikke A mer enn de kunne begripe.

Dersom eleven ikke blir spurt, så er det vanskelig å etterstrebe retten til å bli hørt i tråd med barnekonvensjonen artikkel 12 og opplæringsloven elevmedvirkning, § 1-1, sjette ledd. Organisering blir i opplæringslovens § 8-2, første ledd, ansett som sentral i forbindelse med sosial tilhørighet, der det uttrykkelig står at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper. På papiret er A en del av en klasse, men i realiteten er han for seg selv. Muligens har de erfart at

A har hatt det vanskelig i klassen, og at de ikke vet at han har opplevd det som mindre stressende å komme dit midt i timen. Dette kan være et innpass til klassen som forblir skjult fram til han eventuelt blir spurt.

**«Hun freser over at jeg skal ha mel, men får speltmel».**

Gjennom flere fortellinger fremmet A et mørkt bilde av sine relasjoner til de voksne. Det ble sentralt å vite om han hadde noen hyggelige erfaringer med sine lærere. Han sa at det hadde han, men at han ikke ønsket å snakke om de erfaringene. Han ønsket dermed å fortelle hva en god lærer ikke skal gjøre. A beskrev en Mat & Helse time der de skulle bake. I oppskrifta sto det at han skulle bruke hvetemel, og sammen med han var en assistent. Assistenten ga han speltmel, og det forvirret han, han ville ikke bruke speltmel fordi det ble feil i forhold til oppskrifta. Han opplevde hennes respons som lite konstruktiv og sa.

A: «En god lærer skal ikke kjeft. Hun freser over at jeg skal ha mel, men får speltmel. Og til slutt får jeg beskjed om at speltmel er et synonym til mel. En lærer skal si om det er et synonym før man blir forvirret av det».

Dette tolkes som at de voksne ikke har vært oppmerksom på det som kan kjennetegne diagnosens utfordringer, deres konkrete og bokstavelige oppfattelse (Tellevik m.fl., 2006). A fortalte at han ble svært forvirret, og i denne studien tolkes det som at han ble møtt med en holdning som viste liten forståelse på hans forvirrethet. Han trakk også fram et sentralt poeng, de burde informert han om hvilket mel de skulle bruke på forhånd. Kittelsaa og Tøssebro (2015) påpeker at ungdomskolen har store vansker med å lykkes med inkludering, både med tanke på mangel på spesialpedagogisk kompetanse, og antall involverte faglærere rundt hver enkelt elev. Dette kan ha vært et resultat av manglende kunnskap om diagnosen. Assistenten har kanskje ikke fått den støtten hun trengte fra lærerne for å ivareta behovene til A. Muligens oppfattet hun at A ble vanskelig da han ikke ville bruke speltmel, mens A opplevde at han fikk motstridende beskjeder, oppskrifta samsvarte ikke med den muntlige beskjeden. Det kan ha utløst en frustrasjon hos begge parter.

**«Noen ganger når jeg rekker opp handa og så er det ingen lærere som kommer».**

B fortalte hva en god lærer var for henne, og hun sa: «De skal se hvis det er noe, hvis noe har skjedd». Det tolkes som at hun ønsker en sosial nærhet knyttet til primærrelasjonen, jamfør figur 1 (Bø og Helle, 2002), som i denne studien forstås som relasjon der læreren kjenner

eleven så godt, at bare ved å se på henne skal de kunne oppfatte hvordan hun har det. Videre fortalte hun at det dreide seg om negative hendelser, og at dette var noe som hun av og til opplevde. I denne studien ble det tolket som at hennes definisjon av en god lærer tok utgangspunkt i hennes behov. Hun bekreftet det med å si at hun ønsket støtte av læreren. Videre sa hun at de gangene lærerne hadde sett at det var noe, så tok de seg tid til henne ved å snakke med henne. Noddings (2005) fremmer den omsorgsfulle relasjonen, som blant annet innebærer å være lydhør, oppdage og tolke å den andres behov. Bs formuleringer samsvarer med Noddings beskrivelser, noe som indikerer at hun ønsker en relasjon, som per definisjon, samsvarer med den omsorgsfulle relasjonen.

Videre var det viktig for henne at hun fikk respons da hun gav tegn til læreren. Hun fortalte at hun kunne bli ignorert, og for å eksemplifisere en ignorering sa hun «Noen ganger når jeg rekker opp hånden, så er det ingen lærere som kommer». Dette var i forbindelse med eget arbeid i timene, men det angikk også muntlige aktiviteter i fellesskap. Hun la til at hun ofte rakk opp hånden, men at hun ikke fikk svare.

B: «Jeg rekker opp hånda og ingen ... Altså, jeg rekker opp hånda høyt, hvis vi skal svare på noe, og så er det ingen andre som rekker opp hånda, og så spør læreren en annen».

Her ser det ut til at relasjonen mangler en del elementære kjennetegn på den gode relasjonen, for eksempel rettferdighet jf. Overland (2006), som kan knyttes til likeverdig behandling. B uttrykte både eksplisitt og implisitt at læreren så henne. Bruken av begrepet «ignorere» var den eksplisitte formen, mens det å påpeke at hun strakte hånda høyt var den implisitte formen. Gjennom denne type handling kan lærerne ha kommunisert en holdning som tilskrev B en mindre verdi enn de andre elevene.

Hun la til at dette skjedde oftere på mellomtrinnet. I og med at det var snakk om ulike trinn, og ulike lærere kan en årsak være at B ofte rekker opp hånda, og at lærerne ønsker at andre skal få slippe til. Uansett årsak, vil hendelsene sannsynligvis være ødeleggende for relasjonen mellom dem. Eide og Eide (1996) skriver at det er sentralt å være henvendt og lyttende i forhold til den andre på deres premisser, og poengterer at det ikke er nok å bare høre, det handler om å ta ansvar i forhold til den andre. Det er nærliggende å tro at B ville hatt andre tolkninger rundt hendelsene, om hun hadde visst hvorfor læreren gjorde det. La oss si at dette er et resultat av å slippe andre elever til, å ta ansvar i denne relasjonen ville være å informere

henne om hvorfor andre fikk ordet selv om de ikke rakk opp hånda. Eventuelt omstrukturere måten å henvende seg til elevene på, slik at B slapp å føle seg ignorert.

#### 4.2.2 Panoptisme

Det er enkelte momenter ved elevenes fortellinger som kan knyttes opp mot Foucaults (1999) tekster om overvåking og straff. Fortellingene knyttes opp mot panoptisme.

##### «... jeg har nesten ikke privatliv»

B: «Egentlig så er det fullt av mennesker som er rundt meg hele tiden, selv om de ikke akkurat er her, så er de her. I det siste har de fått for seg at jeg har depresjoner og angst, de er skeptiske til at jeg skal ha negative tanker, noe som jeg ikke skjønner. Så da fikk de noen til å snakke med meg, for å finne ut om jeg har slike tanker eller ikke».

B snakket her om mennesker som ikke var fysisk tilstede på skolen, men hun visste at de fulgte med henne. I tråd med Foucaults (1999) beskrivelser, så hun ut til å føle - og vite seg synbar. Mennesker ble omtalt i flertall, og selv om de ikke var tilstede, så var de der likevel. De kan beskrives som overvåkerne i tårnet, hun så dem ikke, fordi de var skjult i mørket, mens de kunne iaktta henne i lyset. Mennesker ble òg nevnt i ubestemt form, hun hadde *de* rundt seg. (...) «I det siste har de fått for seg at jeg er «(...)». De fikk for seg noe, og derfor sendte de en person for å snakke med B. Denne personen kan i Foucaults tankemønster være en vokter utsendt på oppdrag fra tårnet, der de fremdeles står skjulte i mørket. Hun kan dermed hatt en forståelse av at det hun gjorde og/eller sa ble observert av noen, og/eller rapportert av noen. Dermed kan hvem som helst ha vært en overvåker.

B: «Og det som er litt dumt, det er nesten som om de overvåker meg hele tiden, jeg har nesten ikke privatliv ... Altså jeg vet jo at jeg har det, men det kan føles slik. De er rund meg hele tiden».

Hun snakket om en innsnevring av hennes privatliv, hun visste at hun hadde et privatliv, men hun sa at hun følte at hun ikke hadde det. Personen som kom for å snakke med B, kom ikke ut ifra et ønske fra henne, men som et resultat av noe hun har kommunisert med overvåkere rundt seg. Hun forsto hvorfor de var kommet, de hadde en bekymring om hennes psykiske velbefinnende, men hun virker undrende over hvorfor de var bekymret, samt hva og hvem som hadde ført til at de var bekymret. Fra hennes perspektiv kan dette være et uttrykk om at



hun ikke har kontroll over hva og hvilken privat informasjon som deles om henne, ei heller hvem den deles med.

Overvåkrene i denne sammenhenger er en relasjon knyttet til den sekundære kategorien, en ansatt fra BUP. Dette er et eksempel på at en sekundærrelasjon, på linje med en primærrelasjon, kan ha stor betydning for elevens læring og trivsel, noe som strider mot Spurkelands (2011) vurdering av relasjonenes viktighet. Kanskje kan en slik gradering av relasjonenes betydning være uheldig, i og med at alle som står i en relasjon med barnet skal være sitt ansvar bevisst. Selv om han riktignok skriver at sekundærrelasjonene kan ha en viktig rolle for enkelte, kan det likevel være en fordel hvis en slik gradering ikke foreligger, da ansvaret for å bygge relasjoner bør stå like sterkt hos samtlige i et system.

### **«Det var frekt, hun tok faktisk å tyvlytta»**

Elev A hadde liknende erfaringer. Lærerne var ifølge A hovedårsaken til at han var sint. Han fortalte at noen sa ting som ikke stemte: «De sier at vi skal ha det hyggelig, men så gjør de det verre for meg. De kjefter på meg, altså de targer meg mest». Han sa at hvis han gjorde et lite skifte i toneleie fikk han beskjed om å slutte, han ble med andre ord irettesatt. «Targer» kan oversettes til å holdet i sikte, eventuelt målskive (target). I denne studien ble det tolket som at han følte at de holdt et ekstra øye med han.

A: «Når jeg prøver å ha det gøy, så blander de seg. Det er BLÆH, ikke bare irriterende, men det gjør meg rasende».

Dette kan samsvare med det Overland (2006) skriver om merkelapper, lærerne kan ha satt en merkelapp på A som har ført til at de fulgte ekstra med han, at han ble overeksponert for deres oppmerksomhet. I denne studien tolkes det som om relasjonen dermed ikke har en gjensidig tillit. Han tok også fram et poeng ved å fortelle om forskjellen på hva som ble sagt, og hva som ble gjort. De skulle ha det hyggelig sammen, men slik ble det ikke. Fra A sitt perspektiv samsvarte ikke lærerens tale og handling, som ifølge Spurkeland (2011) er mangel på integritet, som igjen er et element av tillit. A etterlyste avstand mellom han og lærer, og sa at det en lærer kan gjøre for han er å gi han privatliv og privat-tid.

A: «Du, når jeg var på kantina for noen måneder siden, snakket jeg og C om et spill. Men plutselig brøt læreren seg inn i samtalen og sa at «Spillverden får dere holde utenfor skolen». Det var frekt, hun tok faktisk å tyvlytta».

As beskrivelser kan tolkes som erfaringer der han blir overvåket og kontrollert, overvåkeren her var synlig tilstede i bakgrunnen, men ikke en del av samtalen i og med at hun tyvlyttet. Da han ble forespurt om å dele sine tanker om hendelsen, sa han: «Det å tyvlytte, det hadde vært det samme som om jeg hadde fulgt etter folk. Å bare høre hva de sier på telefonen, eller leser meldingene. Det er det samme!». A snudde på situasjonen for å få fram sitt poeng, han sammenlignet det å bryte inn i en samtale med å ta en annens telefon og lese meldinger, samtalen var privat. Det er nærliggende å tro at As erfaringer representerte en frustrasjon på flere områder. Det kan tolkes som om han følte seg utsatt for overvåking, samtidig som relasjonen var i tråd med Eide og Eides (1996) beskrivelser av den asymmetriske relasjonen, han hadde verken rett eller makt til å gjøre det samme.

Overvåker og de overvåkede representerer et maktforhold. Både A og B så ut til å føle seg disponerte, og at de var disponerte i et system der de som bestemte tillot denne formen for «overvåking». I sammenheng med at A sidestilte lærerens lytting av samtalen med å lese andres meldinger, fulgte han opp med: «Jeg har ikke noe privatliv hjemme eller her, så hvorfor skal jeg gi andre privatliv?». Det så ut til at overvåkingen, og deres avmakt hadde sammenheng med deres diagnose. Denne formen for asymmetri og makt kan være det Foucault (1999) beskrev som forvaltning av kunnskap, og kan stå som et eksempel på hvordan det gjennomtrenger det praktiske liv. Her får læreren vite noe om eleven, overvåker eleven og undersøker eleven. Han rundet av temaet med å si: «Lærere skal være figurer for å gi meg en god framtid, men noe sier meg at lærerne prøver å gi meg en dårlig en. I hvert fall av og til da.». Her uttrykker han en mistillit til lærerne på bakgrunn av at han blir tyvlyttet til, og konkluderer med at dette kan få negative følger.

### **4.2.3 Stigma**

Funn i denne studien avdekket relasjoner til de voksne som kan knyttes opp til stigma. Fortellingene kan bidra til en økt forståelse for hvordan elevene opplever relasjonene, i tillegg kan de gi bakgrunnsinformasjon til å forstå hvordan elevene håndterer sine relasjoner til de voksne.

#### **«Det er den som har meg da»**

I forbindelse med mobbing og hvem som hadde ansvaret for at han ikke ble mobbet sa A: «Det er den som har meg da». A brukte ikke ord som «den som er tilstede» eller «den som er sammen med meg». Han brukte «den som har», det tolkes som at forholdet mellom han og de

voksne var et subjekt – objektforhold, som ifølge Aamodt (2014) dreier seg om en tingliggjøring. Lundal og Tjora (2014) forklarer at stigmatisering er en form for selvoppfyllende profeti, å erklære en person for avviker blir en sannhet fordi erklæringa er foretatt. «Den som har meg», kan være en form for å erklære seg selv som en avviker. I sammenheng med Goldberg (2000) kan dette sees på som en subjektiv opplevelse av et avvik, det sekundære avvik. I forbindelse med Lundal og Tjora (2014) er det sannsynlig å tenke at denne erklæringen stammer fra noen andre, dette samsvarer med Dalland (2010) som skriver at stigma handler om relasjoner og kommunikasjoner mellom mennesker. A formulerte seg som om han var et objekt de andre hadde til ulike tider. Muligens kan dette være et resultat av måten de voksne har formulert seg på, for eksempel «Lars har deg i første time, Lise har deg i andre time».

### **«De passer på at jeg ikke gjør ting som jeg ikke burde gjøre»**

B sa at det positive med at folk passet ekstra på henne var at «de passer på at jeg ikke gjør ting som jeg ikke burde gjøre». Samtidig så sa hun at de fikk for seg ting om henne, som hun ikke forsto. Det tolkes som at hun mente at de forestilte seg ting om henne som ikke hadde rot i virkeligheten. Hun ga to motstridende opplysninger som kan symbolisere de komplekse relasjonene i hennes hverdag. Det ble fortolket som at B hadde godtatt at det eksisterte en forståelse hos de andre, om at hun kunne gjøre ting hun ikke burde. I stemplingsperspektivet kan dette, i tråd med Lundal og Tjora (2014), være et eksempel på at B kognitivt har akseptert en karakteristikk hun har fått. Det ser ut til at hennes aktørstatus er svekket, som Aamodt (2014) blant annet forklarer som at mennesker har blitt fratatt sin personlige autonomi.

### **«Så det ble litt vanskelig»**

A var spesielt opptatt av en hendelse mellom han og en lærer, han fortalte at noe dårlig hadde hendt. Det ble derfor spurt om hva som var dårlig.

A: «Å få kjeft av læreren fordi jeg ikke tok å kutta stykker av ost. Han diskuterte da det gjaldt ost». (A banker med blyant gjentatte ganger på bordet.)

I: «Okey. Kuttet du for lite ost?»

A: «Nei nei nei, jeg kuttet osten, med den var så humpete, skjønner du? Tro meg, det så helt horribelt ut. Og så tok han sånne ordentlige skiver ...»

I: «Okey».

A: «Så det ble litt vanskelig.»

A: «Altså, han sa at jeg diskuterte da ... Men det gjorde jeg egentlig ikke.»

I denne settingen kan det se ut til at læreren tolket As forsøk på å skive ost som tøys, og det resulterte i at A følte seg beskyldt for å diskutere da han skulle forklare sin side av saken. Han sa videre: «Jeg fikk ikke til å gjøre det. Jeg vet at man skal bruke pekefingeren når man skal høvle. Men jeg fikk kjeft fordi jeg ikke klarte å gjøre det fullt ut». A var tydelig på at dette var noe han likte dårlig. Etter at han hadde fortalt det, virket han opprørt, han trakk pusten dypt og hurtig, og plukket på en blyant mens dette pågikk. Han fortalte at det hadde hendt for noen dager siden, og at han tenkte mye på det. Dette kan tolkes opp mot det Goffman (2010) beskriver som et synlig/påfallende stigma, som blir kjent når personen handler i kontakt med andre. I dette tilfellet knyttes det synlige opp mot en ferdighet. Eleven kan ha opplevd et stigma, eller kanskje fått bekreftet et stigma, fordi han ikke mestret noe de andre sannsynligvis mestret greit, å skjære skiver av en ost. Det kan tenkes at han følte seg anklaget fordi han ikke fikk til å utføre noe som er «normalt» å kunne.

Relasjonen mellom læreren og eleven i dette tilfellet preges ikke av romslighet, som Overland (2006) skriver om. Ved å fremme denne fortellingen til forskeren, virker det som om romslighet er noe A savner hos lærerne. Et annet eksempel kan være da han fortalte om at han fikk kjeft for et ukorrekt blyantgrep.

A: «Ja, hun gav meg KJEFT fordi jeg holdt på den måten som jeg syntes var helt naturlig.»

Det var nødvendig å finne ut hva han definerte som kjeft, og med det bekreftet han at det var å heve stemmen, og avkrefte at det hadde med ord å gjøre. Fra lærerens perspektiv trengte det ikke å framstå som kjeft, det er derimot A som rettmessig satt med definisjonsmakten med tanke på § 9a, det psykososiale miljøet (opplæringslova, 1998). I denne studien tolkes det som om situasjonene han knyttet til kjeft var i situasjoner der han ikke ble lyttet til. Han hadde en rimelig forklaring på hvorfor han ikke kuttet osten riktig, samt en forklaring på blyantgrepet. Men det virket som om han ikke følte at han kunne snakke med lærerne om dette.

**«... jeg må jo kunne vite om meg, og hva jeg kjenner, når det er min kropp liksom».**

B på sin side hadde lignende erfaringer knyttet til det å ikke bli lyttet til. Hun fortalte at hun trodde at det var noe ekstra med henne som gav et økt behov for søvn, noe som har ført til at hun ofte kom for sent til skolen. At det kunne være noe annet som ingen visste noe om, en ukjent tilstand. Hun sa at det tok lang tid for henne å komme i gang, og at dette var noe hun tok opp med de voksne.

B: «Jeg bruker jo ofte og si at det kan være noe med meg, men de bruker ofte å si at det bare er tull».

I: «Hvorfor tror du at de sier det?»

B: «Jeg vet ikke helt, de er vel slik at de bare tror på det legene sier, og ikke det andre kan si. Men altså, jeg må jo kunne vite om meg, og hva jeg kjenner, når det er min kropp liksom».

I denne studien blir dette tolket som at hun søkte anerkjennelse for sin egen autoritet. At hun savnet en form for anerkjent ekspertrolle i forhold til seg selv, for det var hun som kjente de faktiske forhold i sin kropp. I forbindelse med stempingsteorien kan dette falle under Goldbergs (2000) definisjonen av stigma som prosess og det sekundære avvik. B kan ha fått følelsen av å bli tildelt en avvikerrolle på grunn av det negative budskapet som faller over henne. Som Imsen (1998) forklarte er avvikerrollen ikke en konsekvens av egne handlinger, men den oppstår på grunn av det negative budskapet fra omgivelsene. B handlet ikke urett her, men responsen, herunder budskap, hadde et negativt preg fra flere parter i og med at «de» var i flertall, de avfeide hennes bekymring som tull.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Relasjonen til de voksne bar preg av negative kvaliteter som asymmetri, stigma, samt mangel på den genuine anerkjennelsen. Elevene opplevde at de ikke ble hørt. Deltakerne uttrykt også at de manglet et privatliv. Gjennom fortellingene til A kom det fram at det var vanskelig for han å forklare seg til læreren fordi han tilsynelatende ikke ville bli trodd. B opplevde blant annet å bli avfeid da hun fremmet bekymring angående søvn og forsentkomminger. Det så ut til at A hadde bitre relasjoner til sine lærere, mens B så ut til å oppleve seg sett i enkelte tilfeller. Ingen lærere stakk seg fram som mer sentral enn andre, noe som ifølge Spurkeland (2011) er spesielt viktig at kontaktlæreren etterstreber.

## 4.3 Elevenes håndtering av relasjonene

Etter hvert som mønstre dukket opp i elevenes fortellinger, ble det mulig å gjenkjenne elevenes håndtering av de sosiale relasjonene opp mot stressmestringsstrategier, og opp mot Attwoods (2007) identifisering av håndtering av annerledeshet blant de andre. Deltakerne hadde ulike måter å håndtere sine sosiale relasjoner på. I denne delen av kapitlet skal det redegjøres for de ulike håndteringene, både i jevnalderrelasjonen og i relasjon til de voksne.

### 4.3.1 Håndtering av relasjonen med jevnaldrende

#### «Jeg bare åpner opp døra, så sier jeg Fuck off!»

Elev A beskrev pausene som et problem i forhold til majoriteten av elevmassen. Han sa «Bare vent til friminuttet! Da kommer du til å høre at mange banker på døra». Og begrunnet bankinga med at han hadde sinneproblemer, og at elevene derfor banket på for å terge han.

I: «Hva gjør du når de banker?»

A: «Jeg bare åpner opp døra, så sier jeg Fuck off!»

L: «Hva gjør de da?»

A: «Da banker de bare mer.»

Her fortalte han om en håndtering der han handlet i affekt og tok igjen på sine medelever. Videre fortalte han at ved å gjøre dette, så banket elevene bare mer på døra. Det vil si at hans strategi ikke var funksjonell dersom målet var å få elevene til å slutte. Han fortalte at dette pågikk ofte, og at årsaken bak var at de gjorde det fordi de syntes det var gøy at han hadde sinneproblemer. I intervju 2 utdypet han denne forklaringen ved å legge til at han hadde endra måten å reagere på, og at han håndterte situasjonene ved å ignorere de andre elevene. A: «Jeg har lært å ignorere ... Men når de gjør det hardt blir jeg helt raptor». Dette er i tråd med det Overland (2006) skriver om at strategiene som elevene bruker utvikles og endres ved at effekten av strategiene blir bedømt. Effekten av å si «Fuck off» kan ha blitt vurdert som lite hensiktsmessig, i og med at A erfarte at det var sinnet elevene prøvde å trigge. Samtidig kan det tolkes som om A var bevisst sine egne begrensninger, og anerkjente ignoreringsstrategien til en viss grad, den hjalp så lenge de ikke banket for hardt. Handlingen kan vurderes som rasjonell ut ifra hva Elster (1989) beskriver, den er rasjonell hvis den er det beste midlet til å realisere en persons ønske, ut ifra de virkelighetsoppfatningene personen har av bestemte

fenomener eller situasjoner. A sa at lærerne visste om mobbingen, men at de ikke klarte å gjøre noe, fordi de andre elevene ikke brydde seg om hva lærerne sa eller gjorde. Han sto overfor en situasjon han etter retten ikke skulle stå i, med tilsynelatende bare seg selv å støtte seg til. Hans handling kan i så måte vurderes som rasjonell der og da, han var inne på et rom, elevene i flertall utenfor. Fra et lærerperspektiv kan et rasjonell handling knyttes til det å si ifra, men det kan være svært vanskelig å si ifra til en voksen mens situasjonen pågår, både med tanke på å avsløre en sårbarhet, men også fordi hans erfaring tilsa at de voksne ikke klarte å skape en endring. Det kan ha eksistert et ønske om å selv ta kontroll i en situasjon som han ofte befant seg i. Dette er i tråd med Ogdens (2012) forklaring om at barn opptrer ut ifra sine forventninger til møte med andre barn, og det setter et avtrykk i deres kontakt- og samhandlingsmønster. A sa «bare vent til friminuttet» her uttrykte han en forventning, og et samhandlingsmønster. Han forventet at det ville oppstå en situasjon der han var nødt til å ignorere, eller å forsøke å ignorere andres handlinger. Samtidig så avdekket hans forventninger et samspillsmønster, medelevene banket på fordi de syntes det var gøy da han ble sint, A ignorerte fordi han forsøkte å endre samspillsmønsteret ved å beherske seg selv.

Frønes (1994) skriver at elever er opptatte av sitt forhold til medelever og deres meninger om en selv. Da A fortalte at han ikke snakket med de andre fordi de samtalte om emner som han ikke forsto eller ville forstå, fortalte han også at han ikke oppholdt seg i områder der de andre var. Dette kan være en sammenheng med Kaland's (2006) beskrivelse av verdien som legges i samhandlingen og relasjonen, A kan ha vært mer styrt mot det instrumentelle verdien, det vil si at han ikke så nytten av å snakke om noe han ikke brydde seg om, fordi han selv ikke fikk noe ut av det. Likeledes kan dette være en form for håndtering som handler om å trekke seg unna, i tråd med beskrivelser av Helverschou m.fl. (2007), der elever med AS unngår en tapssituasjon ved hjelp av å forlate de andre. Tapssituasjonen her kunne være den store kontrasten mellom emnene som A foretrakk å snakke om, og de emnene som de typiske elevene likte å snakke om. A kan ha tenkt at hans bidrag til samtalene var fattige, og i frykt for hva de andre ville mene om hans bidrag gjorde at han trakk seg vekk.

### **«Han skjønner humoren min»**

A sa: Jeg har aldri hatt et dårlig friminutt» og på spørsmål om hva som var bra med friminuttene sa han «Ja, da går jeg til han C». Da vi snakket vi om årsaken til at han gikk til C sa han «Han skjønner humoren min». Videre utdypet han med å imitere hvordan C kunne vri stemmen og si «Fuck off» på en morsom måte da andre elever banket på døra der de satt i

friminuttene. Overland (2006) skriver at delt humor har sin plass i den gode relasjonen, noe som ser ut til å være sentralt for A. I tillegg ser humoren her ut til å ha en strategisk funksjon som er i tråd med Eide og Eides (1996) beskrivelser, den kan aktualisere følelser og behov som er vanskelig å forholde seg til. Både A og C kan ha opplevd elevenes banking på døra som svært krenkende, de kan ha hatt behov for å le i en vanskelig situasjon. A brukte en lav stemme i sin imitasjon av C, det ble dermed tolket som at beskjednen ikke ble gitt til de andre elevene, men at den var en kontekstuell og relasjonelt betinget, og fungerte som en sikkerhetsventil i relasjonen mellom dem. En delt humor i en delt og vanskelig situasjon.

På forhånd ble det antatt at A i hovedsak var der for å spille kort, men kortspillet ble ikke nevnt i denne sammenhengen, derimot ble humor nevnt. Det så ut til at A oppsøkte et felleskap, deres vi. Samhandlingen mellom A og C så ut til å ha en viss stabilitet og regelmessighet. I og med at han fortalte at han aktivt oppsøkte C (...) da går jeg til (...), kan hans håndtering ha uttrykt en genuin interesse for relasjonen, som ifølge Attwood (2007) er et sentralt element innenfor vennskap. Dette kan ha bidratt til at relasjonen har fått utvikle seg i tråd med Fyrands (2010) beskrivelser, der utviklingen baserer seg på en grad av gjensidighet når det gjelder felles interesser. A sa at han ikke har hatt et dårlig friminutt, dette utsagnet forstås i sammenheng med Ogdens (2012) utsagn om forventninger til samhandling. A så ut til å ha positive forventninger til samhandlingen med C, og kan derav ha møtt pausene med en større sikkerhet enn det han ville gjort alene.

#### **«Jeg har faktisk byttet vei på grunn av det»**

På grunn av episoden der elev A ble kalt for tilbakestående, valgte han å gå en annen rute til og fra skolen. «Jeg har faktisk byttet vei på grunn av det. Jeg går rundt hele området bare for å komme hit». Han fortalte at veien var lengre og tungt trafikkert, og at han har opplevd episoder der biler har hatt stor fart. Han fortalte òg at bilene viste lite hensyn i forbindelse med at han skulle krysse veien. Denne strategien kan sees i sammenheng med Overlands (2006) forklaring av at en strategi brukes for å beskytte mot nederlag, og derved bevare egen selvoppfatning. Episoden med denne eleven kan ha vært så ubehagelig at A ville opplevd et nederlag ved å forholde seg til den andre. Ved å unngå den andre slapp A å forholde seg til en ubehagelig relasjon. Trafikken kan defineres som ubehagelige hendelser. Han trakk fram vanskeligheter med trafikken, det ble fortolket som hans måte å fortelle hvor ille han følte det, at han måtte velge mellom to onder, et møte med den andre eller å ferdes i en skummel trafikk. A valgte trafikken. Denne håndteringen kan ifølge Nordahl (2002) være



formålstjenlig, fordi den kan virke beskyttende på As sosiale status og selvoppfatning. Samtidig kan det å vite at den andre gikk en annen vei, gi en opplevelse av kontroll. Dette kan samsvare med en form for håndtering som Attwood (2007) identifiserte som a reactive depression, en strategi som brukes der sentrale mennesker rundt ikke klarer å hjelpe barnet. Det kan virke som om A måtte trekke seg unna, fordi de voksne ikke klarte å støtte han. A hadde i utgangspunktet valgt en fornuftig strategi, å si ifra til en voksen, men unnskyldningen han fikk ble ikke trodd, den ble heller ikke fulgt opp, og dermed ble ikke relasjonen reparert.

### **«Jeg prøver å finne ut hva og hvorfor»**

Håland m.fl. (2013) skriver blant annet at personer med AS har mangelfull evne til å gjenkjenne og forstå andre personers tanker, tro, ønsker og intensjoner. B derimot sa at hun forsøkte å sette seg inn i sine venners situasjoner for å ta vare på dem. B så ut til å handle ut ifra et ønske om å forstå hva hennes venner tenkte på. Hun sa at hvis hun oppdaget at andre var lei seg så, forsøkte hun å finne ut hva som hadde skjedd «Jeg prøver å finne ut hva og hvorfor». Dette var situasjoner der hun så at andre var i et ubehag, og reagerte deretter. Carver m.fl. (1989) forklarer problemfokuserede strategier som en konfrontasjon av situasjonen som utløser ubehag. Det vil si at individet forsøker å redusere eller eliminere ubehaget, dette kan blant annet gjøres ved å søke etter informasjon og å lete etter mulige løsninger. Her stod ikke B i ubehaget selv, men gjennom sine ytringer fremmet hun en forståelse om at hun handlet problemfokuseret for den andre. Hun søkte etter den informasjonen hun trengte for å kunne hjelpe den andre. Gjennom hennes håndtering viste hun evne til empati, i tråd med Utdanningsdirektoratets (2016a) definisjon der empati blant annet beskrives som en ferdighet der mennesker anerkjenner andres følelsesmessig tilstand. Hun sa at det var for å hjelpe, hennes intensjon var dermed å redusere, eventuelt eliminere den andres ubehag, Det ble tolket som om hun ønsket å bidra til et felleskap ved å være en ressurs for hennes venner, i tråd med hennes definisjoner av hva en venn er.

### **«... jeg prøver å ordne slik at alle kan bestemme like mye»**

B fortalte at hun forsøkte å ordne opp hvis hun opplevde noe som urettferdig, hun kom med et eksempel: «Jeg prøver å finne en måte å gjøre det lett for alle, jeg prøver å ordne slik at alle kan bestemme like mye, at ikke noen tar styringa og bestemmer alt». Videre sa hun at «når alle får bestemme likt, blir det rettferdig». Muligens har hun, uten å vite det, brutt noen sosiale regler. Ut ifra Nordals (2002) beskrivelse av rasjonelle valg, der vi alle konstruerer vår virkelighet, kan hun fra sitt ståsted ha handlet korrekt. B har handlet ut ifra sine

forutsetninger, som i dette tilfellet var hennes forståelse om sosiale samhandlinger, og i en interaksjon med situasjon og kontekst. Hennes virkelighet var at alle skulle bestemme like mye. Ifølge Attwood (2000) kan sosiale regler som blir forklart for elever med AS etterleves strengt, i dette tilfellet kan det være at hun tidligere har lært hva som er rettferdig og ikke rettferdig, og videreført det til ungdomsskolen. Dette kan ifølge Håland m.fl. (2013) føre til at andre elever trekker seg unna. Det vil si at hun kan ha bragt sosiale regler fra barneskolekonteksten, inn i en situasjon og kontekst der de sosiale kodene hun har lært ikke lenger er gjeldende, eller overførbare.

Et annet eksempel kan være hennes forståelse av vennskap, en venn ble blant annet definert som noen som hjelper. Tellevik m.fl. (2006) skriver blant annet at problemer kan oppstå i forhold til misoppfattelse og feiltolkning av sosiale signaler. B sa at hvis hun oppdaget at noen av hennes venner hadde problemer, så ville hun hjelpe dem. Da hun skulle fortelle hva hun gjorde for sine venner så sa hun: «For å være hyggelig, så hører jeg på hva de har og si og prøver å foreslå noe». I denne studien blir hennes hjelp fortolket som et mål om å fikse problemet, i og med at hun lyttet for å foreslå en løsning. Dette kan henge sammen med at personer med AS ofte har en mangelfull forståelse av andres følelser og intensjoner (Håland m.fl., 2013). Den manglende forståelsen kan gjøre det vanskelig å tilpasse atferden til ulike sosiale settinger, noe som kan føre til uegnede håndteringer. B formidlet en forståelse av at en venn er hyggelig og skal hjelpe. På bakgrunn av at samspill i ungdomsårene ofte dreier seg om følelser (Helverschou m.fl., 2007), kan det være nærliggende å tro at hun i noen tilfeller feiltolket de sosiale signalene. Fra den andres perspektiv kan det i tilfeller ha handlet om å få snakke ut, og at det å hjelpe i slike situasjoner handlet om å lytte for å dele følelser, ikke for å fikse dem. En annen intensjon kan være et underliggende ønske om anerkjennelse. Dette kan samsvare med Overland (2006) der han blant annet forklarer at atferd i stor grad handler om å styrke sin sosiale posisjon. I tråd med Aamodts (2014) definisjon blir anerkjennelse blant annet definert som en følelsesmessig kontakt der personen opplever at han/hun har verdi for et fellesskap. Gjennom å hjelpe sine venner, kunne hennes sosiale posisjon i vennegruppa styrkes ved at hun fikk befestet sin verdi for fellesskapet. Dersom B at så et behov, kunne hun aktivt handle i forhold til sine venner ved å være tilgjengelig for dem.

### «Jeg sitter for det meste og leser»

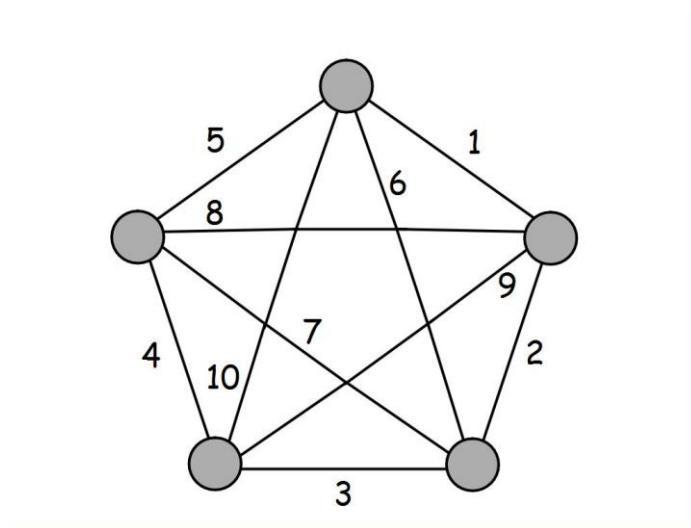
B sa «Jeg sitter for det meste og leser» da hun fortalte om pausene, og fortalte videre at hun leste vedsiden av sin vennegjeng. Hun forklarte at hun var sammen med dem, men at hun gjorde andre ting.

B: «Vel, jeg liker å lese, det er på en måte en liten verden som jeg kan gå inn i, i stedet for å være i den her verden ... på en måte ...»

Videre fortalte hun at hun foretrakk å gå inn i leseverden som hun kalte det, og begrunnet det med at det var vanskelig å være til stede i denne verdenen. Hun ble spurt om hun ville fortelle mer om det, og sa:

B: «Mmm, jeg vet ikke hvorfor, men det er ikke alltid at jeg føler at jeg passer inn. Altså ... jeg er veldig annerledes på grunn av at jeg har Asperger».

Hun løftet fram flere aspekter her, hun sa at hun valgte å lese fordi hun syntes det var vanskelig å være tilstede, og at hun satt sammen med sin vennegjeng. I stedet for å delta så leste hun i en bok. Med tanke på Attwoods (2007) forklaring av at utveksling av informasjon foregår raskere i en gruppe, og at hver individ utgjør flere linker, kan utfordringene B sto overfor blant annet forklares ved å se på antall relasjoner. Hennes vennegruppe bestod ofte av fem personer, og antall relasjoner ble da beregnet til ti:  $\frac{5^2-5}{2} = 10$ . Relasjonene i vennegjengen illustreres i figur 6, i samsvar med Helgesen (2008).



Figur 6 Deltaker B og hennes vennegjeng. Fem individer utgjør ti relasjoner.

Det er mulig at hun synes det var lettere å lese fordi informasjonsflyten gikk hurtig mellom hver part, og omkodingen kunne i tråd med Eng (2010) ta lengre tid. I og med det er i tenårene at presset om konformitet er størst, og toleransen for annerledeshet er minst (Helverschou m.fl., 2007), kunne hun ved å delta så lite som mulig gjøre færre sosiale feil. Samtidig kunne hun ved å sitte vedsiden av sin gjeng, oppnå det å kunne definere seg som et vi, og dermed oppnå en form for beskyttelse framfor å være et individ som synlig stod alene.

### **4.3.2 Håndtering av relasjonen med de voksne**

#### **«Jeg var bare stille resten av turen».**

A fortalte at de hadde vært på tur, og at de skulle gå ned en bratt kant. Han fortalte at han ikke turte å hoppe ned kanten, så han valgte å gå rundt. «Jeg fikk kjeft for å ta den enkleste utveien. Det var frekt å gi meg kjeft for det, skjønner du?» Da han ble spurt om hva han gjorde deretter svarte han: «Jeg var bare stille resten av turen». Tellevik m.fl. (2006) skriver blant annet at barn med AS ofte er utsatt for krenkelser, latterliggjøring og konflikter. Det så ut til at læreren underkjente frykten til A. Sett i forbindelse med Attwood (2007) kan denne konflikten være et eksempel på at A ikke bli møtt med forståelse, på grunn av språk i de områdene han mestret godt, og de områdene han kom til kort. Han håndterte denne situasjonen ved å være stille resten av turen, det vil si at han isolerte seg fra omgivelsene. I Melding til Stortinget 18 (2010-2011) blir sosial isolasjon beskrevet som en atferdsvanske, videre blir det forklart at atferdsvansker og emosjonelle vansker vanligvis er formet på ut ifra en kombinasjon av sider ved eleven og sider ved miljøet. A var redd for å hoppe ned, miljøet rundt viste misnøye ved at han gikk rundt. I dette tilfellet kan atferdsvansken være mer en strategi. I sammenheng med Tellevik m.fl. (2006) forklaring av at elever med AS ofte har en frykt for å dumme seg ut, kan det være nærliggende å tro hans bekymring, kombinert med måten han ble møtt av omgivelsene, bidro til valg av strategien. Stillheten kan dermed være et resultat av mindre forståelsesfulle relasjoner. I og med at han forble stille resten av turen, kan det tyde på at han opplevde seg krenket, og turen for hans del dermed var ødelagt.

A uttrykte flere ganger at han var sint, samtidig var han også veldig klar på hvorfor han ble sint. Han koblet sinnet til triggere som hendelser der han ikke ble lyttet til, hendelser der han ikke ble møtt med forståelse, og der han ikke ble levnet i fred.

A: «Han fortjente å få en smekk, skjønner du?»

I: «Ja, jeg skjønner .... Men du gjorde ikke det.»

A: «Nei»

I: «Du tenkte det. Hva gjorde du i stede da?»

A: «Jeg gjorde bokstavelig talt, ingenting. Jeg bare prøvde å ignorere han, da og.»

Her sa A hva han tenkte da han fortalte om en episode der han følte seg urettferdig behandlet av læreren. Da han ble spurt om han syntes at det hjalp å ignorere svarte han «Ja, bortsett fra at læreren blir surere». A oppfattet at læreren ble surere fordi han ignorerte, men samtidig oppfattet han læreren som sur før han ignorerte. I og med at strategien ikke løste problemet, som omhandlet måten han følte seg behandlet på, syntes han likevel at den hjalp han. Intensjonen til A lå dermed ikke i å få læreren til å forstå, den lå mer knyttet opp mot hans egne følelser. Hans intensjon var å ignorere for å ikke bli sint. Det relasjonelle problemet lå muligens i en mistillit til at læreren skulle lytte til, og forstå hans side av saken. Noe som kan ha ført til at han valgte å avfinne seg med situasjonen, og håndterte den med å takle å stå i ubehaget, som Carver m.fl. (1989) beskriver som den emosjonelle strategien. På den annen side kan nok Grimsmo og Tetzchners (2007) forklaring av samme strategi være mer treffende, de forklarer den som å utøve selvkontroll, der mennesker på ulike vis kan forsøke å undertrykke egne følelser. Det var langt mellom tanke og handling. Selv om A sa at han bokstavelig talt ikke gjorde noe, så gjorde han likevel noe viktig, han dempet følelsene sine. Selvkontroll er også en ferdighet innenfor sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016a) der det handler om å reagere på erting og kommentarer uten å ta igjen, bli sint, eller slåss. Selvkontrollen han utøvde gikk på hans reaksjon, i stedet for å ta igjen så valgte han å ignorere.

### **«Av og til så sier jeg fra til læreren. Andre ganger er jeg bare stille ...»**

B fortalte at hun ønsket hjelp og støtte hos læreren sin, og gjennom samtalene ble det tolket som at hun hadde to ulike måter å handle på for å uttrykke sitt ønske. Hun sa: «Av og til så sier jeg ifra til læreren. Andre ganger er jeg bare stille, og venter og ser om det skjer noe, om de skjønner at det er noe». Hun fikk hjelp dersom hun henvendte seg direkte til læreren, men slik var det ikke de gangene hun var stille. Ofte ble hun ikke oppdaget, og det resulterte i at hun ble sittende stille for seg selv, både i timene og i pausene. Begge håndteringene var i samsvar med Nordahl (2002) rasjonelle. Hun handlet ut ifra et ønske om å få hjelp og støtte, i

en relasjon der hun realistisk sett kunne få hjelp og støtte. Hun ønsket en lærer som skulle se at det var noe, den læreren ville hun muligens ikke vite om hun hadde, dersom hun hele tiden måtte henvende seg direkte ved å si at hun trengte hjelp. I første omgang kan det å sitte stille virke som en emosjonell strategi som Carver m.fl. (1989) beskrev som en kognitiv prosess, der målet blant annet var å takle det å stå i ubehaget. Selv om hun noen ganger ble sittende uten å få hjelp, er det lite sannsynlig at hun ønsket å takle ubehaget på egenhånd. Det er også lite sannsynlig at hun forsøkte å undertrykke sine følelser, som ifølge Grimsmo og Tetzchner (2007) er et annet kjennetegn ved den emosjonelle strategien. B forsøkte å kommunisere noe til læreren, hennes stillhet hadde en intensjon, og kan dermed, ut ifra Nordahls (2002) beskrivelse, kategoriseres som en intensjonal handling.

### **«Det var jo en forsker i Amerika som fant ut av det»**

B fortalte at det var ikke alltid at hun ble lyttet til, og brukte hennes bekymringer om forsentkomming som et eksempel. Hennes forsentkomminger så ut til å plaget henne, og hun sa «Hver gang jeg kommer for sent, så får jeg en liten rar følelse i magen. Jeg vet at jeg ikke burde komme for seint, men så gjør jeg jo det for det.». Den rare følelsen bekreftet hun som en negativ følelse, dermed er det sannsynlig at tenke hun ikke kom for sent med vilje. Det ble videre fortolket som at hun har forsøkt å gjøre noe med det, men at det ikke har gitt ønsket effekt. Hun sa at hun kunne komme midt i timene, og at hun har gått glipp av undervisning. I tråd med Ogden (2007) der elever handler ut ifra sine forventninger, blir det i denne studien tolket som at hennes erfaringer om å ikke bli hørt, har ført til at hun vil styrke sin stemme ved å henvise til forskning. Hun fant en løsning som kunne ha hjulpet henne.

B: «Det har de faktisk testet ut i Amerika, da var det noen skoler som gjorde at de startet klokken ti. Elevene har gjort det bedre enn de gjorde før. Det er noe med at egentlig så burde jo hverdagen gå etter klokken som er i ungdommen».

I: «Det du sier, er at det hadde vært en ide å følge ungdommen sin tid, og ikke de voksnes?»

B: «Ja, egentlig ... Det var jo en forsker i Amerika som fant ut av det, hun jobbet på et universitet. Og så er det mange som sier at det jeg sier, egentlig ikke er sant, men jeg har jo sett det selv, og det er mange skoler som har gjort det allerede, i Amerika. Og så har de fått bedre resultater, det er ikke akkurat noe å lyge om».

B hadde blant annet fortalt dette til en lærer og en annen voksen, de svarte med å si at det sikkert var en løgn. Hun oppfattet at hun ikke nådde fram med sine tanker og idéer. I og med at løsningen hun foreslo ble avfeid som en usannhet, kan det ha tegnet et bilde på hennes sosiale autoritet. Omgivelsene rundt responderte med noe som kan tolkes to veier, enten sa de at B snakket usant, eller så sa de at forskeren snakket usant. Taperen her var likevel B. Hun kan ha blitt definert som løgner eller som naiv. I denne studien ble det dermed tolket som at hennes meninger og overbevisninger ikke hadde den kraften hun ønsket. I tråd med Seikkula og Arnkil (2013) kan det tyde på at hennes stemme ikke hadde aksept, og at hun i enkelte relasjoner ikke ble anerkjent.

#### **4.4 Oppsummering**

Håndteringene til deltakerne kjennetegnes gjennom stressmestringsstrategier, som omhandler å håndtere ubehag, samtidig som enkelte håndteringene kan sammenlignes med problematferd med tanke på sosial isolasjon, mentalt fravær og utagerende atferd (Nordahl m.fl. 2000). Council of Europe (2007) påpeker at en utfordrende atferd ikke er en egenskap til individet, men at den utvikles i samspill med omgivelsene. Deltakernes håndteringer hadde tydelige sammenheng med relasjonene de var en del av, A var aktiv og frampå i vennsrelasjonen. Derimot bar håndteringene preg av å trekke seg tilbake i relasjon til de andre medelevene og lærerne. B var aktiv i forhold til lærerrelasjonen og i sammenheng med vennsrelasjonen der hun oppdaget at andre hadde det vondt. På den annen side trakk hun seg tilbake da hun satt sammen med sin vennegjeng. Jevnt over brukte A emosjonelle strategier, mens B anvendte seg i større grad av problemfokuserende strategier.

## 5 Drøfting

Problemstillingen «Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med AS sine sosiale relasjoner?» er utgangspunktet for kapittel fem. I dette kapitlet vil kjennetegnene på relasjonene og håndteringene oppsummeres og drøftes i et mer overordnet perspektiv.

Fremstillingen utgår fra problemstillingen og forskerspørsmålene: 1) Hvilke sosiale relasjoner forteller elevene om? 2) Hva kjennetegner de ulike relasjonene til elevene? 3) Hva kjennetegner elevenes håndtering av relasjonene? Elevene fortalte om relasjoner til de voksne og til sine jevnaldrende. I dette kapitlet drøftes kjennetegnene på jevnalderrelasjonen og relasjonen til de voksne på skolen. Det første forskerspørsmålet blir dermed en implisitt del av relasjonenes kjennetegn, forskerspørsmål to. Videre drøftes kjennetegnene på elevenes håndtering av relasjonene.

### 5.1 Relasjonen til de jevnaldrende

Jevnalderrelasjonen var den relasjonen som deltakerne fremmet som mest sentral for sin skolehverdag. Relasjonen de var i, hadde svært ulike utgangspunkt, men likevel var det noen momenter som begge delte. Helhetlig så det ut til at både A og B har hatt en positiv utvikling med tanke på vennsrelasjonen. Begge uttrykte at de ikke hadde venner på skolen før de begynte på ungdomsskolen, mens de på ungdomsskolen hadde noen de kunne være sammen med.

A hadde en venn som han virket glad for. I løpet av fortellingene kom det fram at C var sentral for at A hadde en god skoledag. Han fortalte at han ikke jobbet i timene dersom C var borte, og begrunnet det med at han ikke hadde noen å være sammen med i pausene. I denne studien ble relasjonen fortolket som en positiv og utviklende relasjon. Antakelig bygger relasjonen på en felles interesse, og en felles sosial posisjon sett i forhold til de andre elevene, noe som ifølge Attwood (2007) er et utgangspunkt å bygge en vennsrelasjon på. I og med at de ofte spilte et bestemt spill sammen, førte aktiviteten til et felles fokus. Funnet samsvarer med forskningen til Müller m.fl. (2008), der deltakerne i forskningsprosjektet uttrykte at aktiviteter som skapte et felles fokus, og som krevde minimalt med interaksjon, ble opplevd som svært positive. Spillet skapte et felles fokus som deltaker A uttrykte glede over, han fortalte at han mestret spillet godt. På den annen side er det også en motsetning til forskernes funn, interaksjonen var høyst tilstede for deltaker A. Spillet krevde at de snakket sammen om det som skjedde her og nå, og ikke minst forhandlinger over den videre framgangen. Samtidig fortalte A at de kunne sitte å snakke sammen uten å spille. Muligens kan det ha sammenheng



med at antall relasjoner var på et nivå som A, i tråd med Attwood (2007), opplevde som overkommelig.

Funn i denne studien tyder på at vennsapsrelasjonen til C hadde mer enn en instrumentell verdi. Funnene indikerte et preg av en emosjonell gjensidighet, noe som kan være uvanlig sett i forhold til beskrivelser av elever med AS og deres syn på vennskap (Helverschou m.fl.; 2007, Attwood, 2007). Da A skulle forklare hvorfor han var sammen med C, trakk han fram humor, ikke en felles interesse, og han eksemplifiserte det som en felles interaksjon i en vanskelig situasjon.

Vennsapsrelasjonen til B hadde likhetstrekk med funn ifra forskningen til Müller m.fl. (2008). Forskerne konkluderte med at mennesker med AS hadde en tendens til å være i et vennskap med en dårligere kvalitet enn sine jevnaldrende. Dette er i tråd med deltaker B og hennes relasjoner. Gjennom sine fortellinger viste hun en helhet der vennsapsrelasjonene ikke harmonerte med hennes ønsker. Hun listet opp hva en god venn kunne være, som blant annet innebar emosjonell støtte. Kvalitetene hun fremmet som sentrale i en vennsapsrelasjon så ut til å mangle i hennes relasjoner, ingen av hennes fortellinger avdekket funn som tydet på at hun fikk omsorg og emosjonell støtte fra sine venner. Derimot var det funn som viste konkrete erfaringer som kunne stå som kontraster til hennes tanker om en god venn. Ut ifra hennes fortellinger var det ikke vanlig at hennes ord ble tillagt verdi, og hun ble sittende ved siden av sine venner for å lese. B fortalte også at hun følte seg ensom til tross for at hun hadde flere venner. Selv om vennsapsrelasjonene hadde noen negative kvaliteter, er det sannsynlig at de hadde flere positive elementer i seg. B definerte seg som et vi, og hun uttrykte eksplisitt at hun likte å være sammen med dem. Et funn som kan tyde på at hun hadde en verdi i vennsapsrelasjonen er at hun fikk en unnskyldning da en bok ble kastet på henne. Selv om unnskyldningen ikke ble definert som god, vil det være sannsynlig å anta at hun ikke ville fått den dersom hennes venner ikke brydde seg om henne.

Funn i denne studien samsvarer med prosjektet «Vi sprenger grenser» (Kittelsaa og Tøssebro, 2015), der det framkommer at ungdomsskolen har vansker med å inkludere elevgrupper som kan være sosialt sårbare. I denne studien var det elementer som pekte på faglig og sosial ekskludering. Begge deltakerne i denne studien ytret ønske om å utvikle sine relasjoner. I forskningen til Müller m.fl. (2008) diskuterte de fleste deltakerne et ønske om et dypere vennskap, noe som også kan gjenspeiles i denne studien. A ville ha en faglig relasjon til sin venn, han ville møte sin venn på en ny arena, mens B ønsket å delta mer aktivt sammen med

sine venner. Hun ønsket å være mer enn bare tilstede. Funn i relasjonene i forhold til jevnaldrende så ut til å være svært kontrastfylte. I kontrast til As vennsrelasjon, står majoriteten av elevmassen. A uttrykte eksplisitt at han ble mobbet, og kom med eksempler på hvordan han ble mobbet. B derimot fortalte om samspill i sin vennegjeng som i denne studien ble definert som krenkende. Fortellingene samsvarer dermed med Tellevik m.fl. (2006) og Attwood (2007) der de skriver at mennesker med ASF er disponerte for mobbing og krenkelser.

Sofronoff m.fl. (2011) undersøkte mobbing blant barn med AS for å forstå faktorer som førte til mobbing, og fant blant annet ut at overfølsomhet for provokasjon var et punkt. A fortalte at han ble mobbet fordi han hadde sinneproblemer. Han sa at mobbingen hadde pågått siden første klasse, og at de fleste var med på det. I forskningen til Müller m.fl. (2008) etterlyste deltakerne en toleranse for forskjeller, både i forbindelse med tilrettelegging for deltakelse i et fellesskap, og for å lindre følelser av isolasjon og sosial annerledeshet. Dette ser ut til å ha relevans for funnene i denne studien. Både A og B så ut til å være sosialt isolerte, og begge uttrykte en følelse av ensomhet og en affekt av å være annerledes. I denne studien ble det fortolket som at relasjonene de befant seg i, ikke hadde de kvalitetene den gode relasjonen bør ha, med tanke på Overlands (2006) kjennetegn, og ikke minst den anerkjennelsen som blant annet Aamodt (2014), Seikkula og Arnkil (2013) fremmet. Det virket utrygt for deltakerne å være seg selv.

Funnene indikerte jevnt over en form for asymmetri i relasjonene. Gjennom skoledagen var deltakerne i relasjoner der de hadde mindre innflytelse på sin skoledag. Det så ikke ut til at deltakerne var i en slik posisjon at de kunne være med å avgjøre om de fikk en fin dag, fordi kontrollen lå hos i stor grad hos de andre. For eksempel fortalte A at han ikke ble lyttet til da han ba elevene om å gå bort ifra døra hans, og B fikk ofte som tilsvarende «Hvem bryr seg» når hun kom med sine innspill i samtaler. Sett i forhold til Aamodt (2014) er det tvilsomt å si at elevene jevnt over var i anerkjennende relasjoner. Relasjonene samsvarte ikke med barnekonvensjonens artikkel 29, der opplæringen blant annet skal forberede barnet i et samfunn av forståelse og toleranse. De er heller ikke forenelige med § 9a-1 som lyder at elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø.

## **5.2 Relasjon til de voksne**

Funn i forbindelse med relasjoner til de voksne, avdekket relasjoner som ble tolket som problematiske. A ble møtt med forventninger han ikke klarte å innfri, han var meget klar på at

han ikke fikk det til, og gjennom hans fortellinger uttrykte han en form for bitterhet i sine relasjoner. Han ønsket ikke å snakke om de positive erfaringer han hadde til de voksne, og det i seg selv kan gi en verdifull informasjon, de positive øyeblikkene han delte med lærerne var kanskje ikke mange nok, eller verdifulle nok til å bidra til en god relasjon. Samtidig hadde A et budskap med sine fortellinger, han ville at noen skulle forstå hvordan han hadde det på skolen. Fortellingene til B formidlet en form for usynlighet i relasjonen til de voksne. Hennes relasjoner viste tegn til tillit i enkelte situasjoner, mens hun følte seg oversett i andre situasjoner. Hun søkte etter en form for omsorg fra læreren, det er også denne formen for relasjon som Noddings (2005) fremmer som sentral.

Ut ifra deltakernes fortellinger ble det vurdert til at de ikke ble møtt med forståelse i relasjon til de voksne. Funnene kan i tråd med Kittelsaa og Tøssebro (2015) vise indikasjoner på manglende kompetanse. A opplevde å bli utsatt for situasjoner han ikke mestret, tilsynelatende fordi lærerne ikke forsto at han ikke klarte å gjennomføre oppgavene. Han ble for eksempel forvirret da speltmel ble brukt i stedet for hvetemel, et annet eksempel er da han gikk en omvei framfor å hoppe ned en kant. B opplevde å bli ignorert da hun rakk opp hånda, og hun uttrykte en form for misforhold da andre fikk svare selv om de ikke ba om ordet. Opplevelsene kan ha sammenheng med at lærerne ikke kjente elevene godt nok. Funnene understreker dermed viktigheten av Europarådets anbefalinger for opplæring og inkludering av barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Anbefalingene fremmer blant annet at elevene må møtes på et kvalifisert vis, og at opplæringen må være basert på grundige vurderinger ut ifra behov og styrker til det enkelte individ (Council of Europe, 2007).

Fortellingene avdekket en asymmetri i relasjon til de voksne. Den asymmetriske relasjonen kan på sett og vis være naturlig i og med at den voksne er den profesjonelle, og gjennom sin profesjon har et mandat. Men det virket som om det er rom for forbedringer med tanke på å løfte kvalitetene i relasjonene, samtidig som det i tråd med Aamodt (2014) er mulig å løfte fram asymmetrien for å kaste lys over de ulike dimensjonene den i stor grad berører. I denne studien ble relasjonene fortolket til en negativ asymmetri. Fortellingene ble knyttet opp mot stigma (Goffmann, 2010) og panoptisme (Foucault, 1999). Begge deltakerne fremmet en form for avmakt. A sa at han ble tyvlyttet på, og gav et eksempel der læreren brøt inn i en samtale for å korrigere dens innhold. Fortellingene bar preg av at han følte seg urettferdig behandlet. I følge Spurkeland (2011) vil denne type relasjon føre til motarbeidelse fra eleven, som igjen vil kunne påvirke lærerens forhold til eleven. Da A skulle fortelle hva lærerne kunne gjøre for han, sa han at de kunne la han få privatliv og privat-tid. Det ble dermed tolket som at A følte

seg iakt tatt. B beskrev det eksplisitt da hun sa at hun følte at hun ikke hadde noe privatliv, samt at hun sammenlignet sin skolehverdag med å bli overvåket.

Spurkeland (2011) poengterte at kontaktlærere bør bestrebe å være i en primærrelasjon til elevene. Ut ifra deltakernes fortellinger var det ikke mulig å hente ut en lærer som mer betydningsfull enn en annen, blant annet fordi det ikke var noen lærere som ble løftet fram framfor de andre. Samtidig var det ingen fortellinger som i tråd med Bø og Helle (2002) viste en relasjon til sin lærer der deltakerne opplevde en sosial nærhet, og tydelig form for hjelp og støtte. Derimot tydet funn på at deltakerne så ut til å savne flere aspekter ved den gode relasjonen. I tråd med Overland (2006) kan et savn av tillit leses ut av tekstene. Elevene så ut til mangle støtte under vanskelig situasjoner, for eksempel ved mobbing, eller at noe annet hadde hendt. A fortalte at det ikke nyttet å si ifra til lærerne at han ble mobbet, de visste om det, men ingenting endret seg. B fortalte at hun kunne bli sittende for seg selv uten å bli oppdaget av lærerne, det vil si at lærerne ikke så at hun hadde det vanskelig. Levin og Trost (2005) skriver at det er i samspill mennesket blir vurdert. B fikk ikke alltid hjelp når hun hadde behov for det, for hennes stillhet ble, ifølge henne selv, ikke alltid lagt merke til. Det kan tenkes at hennes stillhet ikke ble oppfattet som en direkte kommunikasjon, men som en del av hennes måte å være på. Det samme kan gjelde for A, måten han samspilte med lærer på, for eksempel ved å ignorere, kan ha ført til en definisjon av han som en vanskelig elev, i stedet for en elev som kommuniserte en frustrasjon over manglende hjelp og støtte.

Funn indikerte muligheter som ikke ble grepet fatt i. Klasserommet som en relasjonell læringsarena trekker Attwood (2000) fram som sentral. I forbindelse med at A ikke var sammen med klassen, kunne ikke lærerne vise gode måter å samtale med han på, både i form av henvendelse og respons. De andre elevene har dermed ikke fått muligheten til å se og praktisere gode samspillsmåter med A. I forhold til B ble muligheten ikke ivaretatt i og med at hun ikke fikk svare på lærernes spørsmål, læreren valgte å ignorere B. Det kan bety at lærerne, gjennom sine måter å respondere på, implisitt legitimerte lignende behandlinger fra medelevene. Lærerens posisjon som en positiv rollemodell så med dette ut til å være en ubenyttet mulighet.

Det var flere funn som tyder på at deltakerne ble fratatt en stemme og en personlig autonomi. A ble ikke spurt om sin situasjon i forhold til å ha opplæring inne på eget grupperom. Ifølge Eng (2010) kan dette føre til at A mister mange gode læringsmuligheter, han får lite øving i samspill med sine medelever, noe som kan bremse hans sosiale utvikling. Samtidig kan dette

forsterke hans følelse av annerledeshet, i og med at han i realiteten ikke er en del av en etablert gruppe. Han opplevde også å være i en relasjon der hans side av en sak ikke kom fram fordi han ikke ble trodd, fordi han ble misforstått eller rett og slett fordi han ikke ville si noe til læreren. Et eksempel kan være da han ble beskyldt for å diskutere da han ikke fikk til å skive en ost. Deltaker B uttrykte at hun ikke ble trodd da hun fortalte sine lærere at det kunne være noe ekstra med henne, en form for ukjent tilstand i forbindelse med søvn. Hennes tanker ble avfeid som tull. Muligens var responsen ment som å lindre hennes bekymringer, men det var ikke slik hun tolket det. Funnene indikerer at deltakernes stemme ikke hadde autoritet. Aamodt (2014) knytter dette til å frata individer en aktørstatus, og relasjonen blir dermed redusert til et objektforhold. I denne studien ble fortellingene vurdert som sentrale for deltakernes skolehverdag, fordi fravær av deres egen stemme viste seg å være en rød tråd i de ulike fortellingene. Å frata elevene en rettmessig stemme, vil kunne innvirke på alle dimensjonene innenfor den gode relasjonen. For eksempel kan det svekke følelsen av likeverd. Aamodt (2014) skriver at likeverd er en holdning, det er måten en person forholder seg til den andre på som viser om han hun er verdifull, mens Solsvik (2004) definerer det som at alle mennesker er like mye verdt. Goldberg (2000) påpeker at det er summen av de små hendelsene som vil få betydning for hvordan elevene til sist oppfatter hvordan de blir ansett i de ulike relasjonene, og hvordan de oppfatter seg selv. Å frata elevene en stemme kan gjenspeiles i «små» handlinger som for eksempel å forbigå en opprakt hånd, og å unnlate å gi eleven en sjanse til å forklare sin side av en sak. Det er dermed lite sannsynlig at elevene vil oppleve at de har likeverd i relasjonene, dersom de ikke blir hørt, dersom de blir avfeid, og/eller oversett.

### **5.3 Håndtering**

Levin og Trost (2005) skriver at de viktigste hjørnesteinene i symbolsk interaksjonisme er blant annet å anse at all interaksjon er sosial, og at mennesker handler, oppfører og befinner seg i nået. Elevenes håndtering av sine relasjoner blir, i lys av symbolsk interaksjonisme, tolket som fornuftige håndtering sett i sammenheng med deres «her og nå» situasjon. Ut ifra deltakernes fortellinger var det mulig å identifisere håndteringene som stressmestringsstrategier.

Elev A benyttet seg ofte av strategier som samsvarer med studiet gjort av Carver m.fl. (1989) der håndteringene ble identifisert som emotion-focused coping. I følge forskerne kan denne formen for strategi være et uttrykk ved at den som utøver den har avfunnet seg med

situasjonen. Funn i denne studien indikerte at A har gitt opp de store endringene i sin sosiale situasjon. Hans måte å handle på kan vise at han ikke hadde så mange alternativer å stille opp med. Han forsøkte dermed å lindre ubehaget, for eksempel ved å gå en annen vei til og fra skolen. Muligens var hans strategier et resultat av flere år med mobbing, der de voksne ikke har klart å bedre situasjonen hans. Derav ble håndteringene hans preget av å utøve selvkontroll for å takle å stå i ubehaget. Innenfor den emosjonelle strategien finnes det også valgmuligheter, og handlingene A foretok seg ble vurdert som logiske sett ut ifra hans situasjon.

A så ut til å justere egne handlinger ut ifra medelevers intensjoner, han mente at de banket på for å framprovosere sinne. En fornuftig justering vil være å endre samspillet og dermed endre sin posisjon i relasjonen. Meads (1998) perspektiv om «Me» og «I» kan brukes som et verktøy for å forstå rasjonaliteten i deltakernes handlinger. Ved bruk av Mead kan en illustrere hvordan handlingene er reflekterte. A sitt empiriske «Me» er skapt ut ifra en langvarig mobbing, han sa selv at han hadde blitt mobbet siden første klasse. Hans empiriske «Me» uttrykte forventninger om å bli mobbet i pausene framover, jamfør «bare vent til friminuttet». Han fortalte at han tidligere ropte «Fuck off» til medelevene sine, noe som kan sees på som hans «I», en spontan sinnereaksjon. Ved å vurdere elevenes reaksjoner på hans handlinger «Da banker de bare mer», endret han sin måte å handle på. Sinnereaksjonen ble byttet ut med en ignoreringsstrategi. Den nye måten å handle på ble i denne studien ansett som en endring «I» har skapt hos «Me». Dermed kan hans mentale forberedelse av å ignorere mobberne ha vært «Me» sin måte å bremse «I» på. Dialektikken mellom «Me» og «I» var dermed tilstede. Og ifølge Mead (1998) der det finnes to motstridende tendenser for handling, må handlinga bli intelligent. A kunne ignorere, eller «bli helt raptor». Hans handlinger viste dermed en bevissthet om seg selv knyttet til sine sosiale erfaringer, og utførte derav en intelligent handling.

Håndteringene i relasjon til de voksne var også preget av den emosjonelle strategien. A ignorerte sine lærere og fortalte at det hjalp, bortsett fra at lærerne ble surere. Hans intensjon var dermed ikke å endre hans relasjon til sine lærere. Funnene indikerer at hans håndteringer blant annet samsvarer med Overland (2006), der en strategi forklares som et fenomen som kan fungere som en beskyttelse mot et nederlag, for å bevare egen selvoppfatning. B derimot, uttrykte tydelige hva en god lærer var for henne, hun så ut til å håndtere relasjonen til de voksne ved å søke etter relasjonen som hun ønsket, i form av å teste dem. Hun ønsket å bli sett, og hun gav lærerne muligheten til å se henne.

Deltaker B benyttet seg av håndteringer som samsvarte med de strategier som Carver m.fl. (1989) definerte som approach og problem focused coping. Hennes strategier hadde et mer aktivt preg, i og med at hun var mer offensiv. Funnene gav indikasjoner på at hun håndterte noen av sine relasjoner ut ifra et ønske om å skape en endring, det vil si at hun sannsynligvis så et potensiale for å ivareta og forbedre sine relasjoner. Å se et potensiale i relasjonen er en kontrast til det å ha gitt opp, som kjennetegner de emosjonelle strategiene. I forhold til vennsrelasjonen handlet hun ut ifra hennes egen definisjon av hva en venn bør være, en støttespiller, en som hjelper. Denne håndteringen brukte hun da hun oppfattet et behov hos sine venner, dersom hun så at noen var opprørte eller lei seg.

På den annen side var det funn som indikerte at hun håndterte sine relasjoner ved å legge bånd på seg selv. Hun sa blant annet at hun bar en maske da hun dro hjemmefra. Attwood (2007) benevnte det som å være en naturlig skuespiller. Sannsynligvis var dette en håndtering som hadde sitt utspring fra et skolemiljø der toleransen for annerledeshet var minimal eller begrenset. I forbindelse med vennsrelasjonen i gruppa så virket hennes håndtering som en form for virkelighetsflukt. Hun sa det var lettere å sitte vedsiden av å lese, fordi da kunne hun gå inn i hovedpersonens liv. Det vil si at hennes virkelighet var vanskelig. Denne håndteringen kan identifiseres som en emosjonell håndtering (Carver m.fl., 1989), hun hadde funnet en måte å takle å være i relasjonen på, som reduserte et eventuelt ubehag som kunne oppstå. Sett i forhold til Attwood (2007) kan denne håndteringen knyttes opp mot det han beskrev som compensatory eller adjustment strategies, og mer spesifikt «Escape into imagination». Strategien er kompenserende i og med at hun erstattet sin virkelighet med en annen. Samtidig kunne den justere hennes opplevelse av å være sammen med vennegjengen til det bedre.

Ved bruk av Meads (1998) perspektiv for å se på håndteringer utført av B, kan man på lik linje med deltaker A, skape en dypere forståelse av hennes strategier. Hun satt ofte vedsiden av sine venner og leste en bok, det var hennes empiriske «Me», fordi hennes erfaringer tilsa at det var vanskelig å være en aktiv deltaker. Hun uttrykte selv et ønske om å delta i samtalene. Hennes ønske kan ha blitt bremsset av «Me». Lesinga var hennes måte å forholde seg i relasjon til de andre på. Da hun fikk en bok kastet på seg, kom hennes «I» fram, som en momentant reaksjon ved å løpe ut. Forståelsen hun hadde av vennskap tilsa at hennes venner burde komme etter henne, for å høre hvordan hun hadde det. Hennes «I» førte til at hun kunne observere de andres reaksjoner på hennes handling, det var ingen av hennes venner som kom.

Denne erfaringen fikk igjen utslag i «Me». Da hun ved en senere anledning ble oppsøkt av vennen som kasta boka, kan «I» ha skapt en endring, slik at «Me» tvilte på unnskyldningen.

Alt i alt hadde A og B ulike relasjoner, ulike erfaringer og ulike håndteringer. A så ut til å ha gitt opp i forhold til de voksne og blant majoriteten av elevene. I forhold til sin venn så A ut til å handle ut ifra et ønske om å ivareta, samt styrke relasjonen. B hadde flere problemfokuserte håndteringer, derimot brukte hun en form for emosjonell strategi blant sine venner da de var samlet i pausene. Det kan være flere årsaker til de ulike formene for håndtering, men et interessant funn kan gi indikasjoner på samsvar med funn gjort av Moos (1995). Forskeren konstaterte at de sosiale ressursene influerte måten unge håndterte ubehag på. B definerte seg selv som et vi, i en vennegjeng på minst fem elever. Hun sa at det var flere, men at de fem var nærmest. Hun så dermed ut til å oppleve å ha større sosiale ressurser enn deltaker A. I tillegg var det funn som også viste tegn til at hun tidvis hadde en ressurs i relasjon til sine lærere, i og med at det var situasjoner der lærerne hadde sett henne, at hun ikke hadde det bra. A på sin side så ikke ut til å oppleve majoriteten av hans relasjoner som ressurser. Funnene samsvarer med Moos, der han rapporterer at mennesker med flere sosiale ressurser håndterer ofte ubehag ved bruk av konfronterende/problemfokuserte strategier, mens de med få sosiale ressurser ofte bruker emosjonelle håndteringer.

Det er et tankekors at håndteringene kan sees i sammenheng med håndtering av ubehag og stress, blant deltakerne var det disse håndteringene som deres skolehverdag besto av. Ogden (2012) poengterer miljøets betydning, i et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, mens i et fiendtlig miljø tilpasser de seg for å overleve. Noe som kan samsvare med funn i denne studien. På den annen side kan det være interessant å se håndteringene fra et annet perspektiv, i tråd med Noddings (2005) der hun påpeker det sentrale med å være lydhør overfor elevene, ved å lytte til hva ord og handlinger signaliserer. Det handler kanskje ikke bare om å overleve, men å signalisere ønsker og behov til lærerne. Dette kan understreke betydningen av å bygge relasjon til elevene. Håndteringene til deltakerne kan knyttes opp mot Nordahl m.fl. (2000) sin definisjonen av problematferd: «mentalt fravær», utagerende atferd og sosial isolasjon. Noe som kan bli misvisende i forhold til det å være lydhør. Begreper som søkatferd eller lengselatferd kan være mer dekkende. Da kan atferden direkte påpeke at elevene er på søken etter noe de mangler fra sine omgivelser og relasjoner, som på sin side kan kreve en annen form for tiltak.



## 6 Avslutning

Problemstillingen «Hvordan opplever og håndterer ungdomsskoleelever med AS sine sosiale relasjoner?» var målsettingen med studien. Dette er et kvalitativ studie der det ble brukt kvalitative intervjuer. Studien fokuserte på deltakernes oppfatninger av hvordan de hadde det i de ulike relasjonene de var i, og hvordan håndteringen kunne sees i sammenheng med de ulike relasjonene. Deltakerne i studien har bestått av to ungdomsskoleelever med Asperger-syndrom. Gjennom tre samtaler snakket elevene om sine relasjoner, og måten de håndterte dem på. Analysen av empirien dannet grunnlaget for innsikt i deres skolehverdag, og ble drøftet opp mot teori og problemstilling. Det var overraskende at deltakerne hadde så få støttespillere på skolen. Samtidig så understreket studien viktigheten av å kjenne elevene og seg selv i forbindelse med kommunikasjonen i relasjonen, med tanke på forholdet mellom hva læreren ønsker å kommunisere og hva som tolkes av den andre.

Hermeneutikken, og det kvalitative forskningsintervju var studiens metodiske utgangspunkt. Styrken med metoden var muligheten til flere samtaler, slik at det ble enklere å gjøre nødvendige endringer i forhold tema og deltaker. Eksempelvis da såre temaer dukket opp ble intervjuene satt til tre møter framfor to. Samtidig lå styrken i at forskeren ble bedre kjent med deltakernes måte å formidle sine fortellinger på, og kunne lettere plukke opp budskapet for å komme med relevante oppfølgingsspørsmål. Blant annet fordi deltakernes fortellinger kunne starte som digresjoner, som startet stort og snøret seg inn etter hvert, noe som ikke var åpenbart for forskeren under det første intervjuet. Lydopptaker ble både et verktøy for å frigjøre forskeren under selve intervjuet, men også et middel til kritisk refleksjon av egne vurderinger som ble gjort under intervjuene. For eksempel ble enkelte fortellinger ikke grepet fatt i, og forskeren fikk muligheten til å ta de opp igjen ved et senere møte.

Dette var et kvalitativt studie der funnene baserte seg på et fåtall av informanter. En svakhet med metoden er nettopp det at forskningen bygger på to informanter. Det er dermed vanskelig å si om de funn som er gjort, er gyldige for andre enn deltakerne i denne studien. Samtidig må det tas til etterretning at den teori som studien bygger på er et resultat av deltakernes fortellinger, men også forskerens teoretiske utgangspunkt og videre navigasjon i feltet. Det betyr at teorien både kan berike analysearbeidet, men også begrense bredden eller dybden i det aktuelle temaet, ved at den styrer de tolkninger og funn som er gjort. Stemplingsteorien kan virke negativt forsterkende i framstillingen av funn, men på den annen side så var det sentralt å ivareta essensen i fortellingene, og dermed elevenes perspektiv. Stemplingsteorien

ble i denne studien vurdert som et viktig verktøy for å sette ord på elevenes relasjonelle utfordringer, men også sentralt for å forstå hvordan relasjonene kunne virke inn på deltakerne.

Noen valg var formålstjenlige, andre valg fungerte ikke slik som det var tenkt. Det var et godt valg å la respondentene i stor grad styre samtalenes innhold, elevene fikk vise hva de var opptatt av der og da, samtidig som fortellingene gav pekepinner på hva elevene oppfattet som sentrale for deres relasjoner. Et mindre godt valg var måten tankekart ble brukt på i forbindelse med intervjuene. Hensikten var å skape en visuell støtte og en visuell oversikt over de temaer og mønstre som dukket opp. Elevene så ikke ut til å bry seg om tankekartet, og det fungerte derfor ikke slik som det var tenkt. Sett i ettertid var det antakelig fordi fortellingene var mange, og det var problematisk å formulere sentrale og konkrete stikkord uten å miste flyten i samtalen. Tankekartet kunne vært brukt på en mer konstruktiv måte, en form for visuell støtte i de ulike temaene for intervju to og tre. Det vil si at forskeren hadde med utgangspunkt i intervju 1, bearbeidet og forberedt tankekartet mellom hver samtale, i stedet for å konstruere dem underveis.

I tråd med Aamodt (2014), Overland (2006), og Noddings (2005) vises et bredt og komplisert bilde på hva en god relasjon er, og denne studien fikk innsikt i at de definisjoner og forklaringer som eksisterer i litteratur nødvendigvis ikke fungerer som en standard, men kanskje mer som en pekepinn. Det er mange gråsoner i en relasjon, og ulike kjennetegn i en negativ relasjon kan ha elementer av positive kjennetegn, samtidig som en god relasjon kan ha elementer av negative kjennetegn. Funn i denne studien viste at deltakerne var opptatt av vennsksrelasjonen blant sine jevnaldrende, det kom også fram at deltakerne ønsket å utvikle kvaliteten i den/de vennsksrelasjonene de var en del av. Funnene viste blant annet at deltakerne møtte på relasjonelle utfordringer både i forhold til jevnaldrende og skolens ansatte. De opplevde at de ikke ble hørt og sett blant de voksne, og de opplevde krenkelser og mobbing blant sine jevnaldrende. Utfordringene kan knyttes opp mot en manglende anerkjennelse, både på grunn av begrenset forståelse for diagnosen, og på grunn av et miljø som var preget av negative holdninger til annerledeshet. Stigmatiseringen trådte tydelig fram under intervjuene, og det var mulig å gjenkjenne stigma som et relasjonelt fenomen både i relasjon til de voksne og til de jevnaldrende.

Gjennom flere fortellinger fremmet deltakerne et savn av å eie en stemme som var verdt å lytte til, samt det å være en likeverdig deltaker i sine relasjoner. Dette ble vurdert til å være studiens hovedessens. Det å bli lyttet til, i den betydning at deres meninger og tanker har

verdi for andre, inngår i anerkjennelsen, som igjen kan forutsette en toleranse for annerledeshet. Det er derfor sentralt å gå tilbake til barnekonvensjonen. Barn og unge har rett til å bli hørt i saker som angår dem. Konvensjonens artikkel 12 sier tydelig at et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, har rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører han/henne. Videre skal barnets synspunkter tillegges behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Med tanke på det psykososiale miljøet jf. opplæringsloven § 9a-3, skal skolen systematisk arbeide for å fremme et miljø der den enkelte opplever trygghet og sosial tilhørighet. Samtidig som formålsparagrafen § 1-1, sjette ledd fastslår at elevene skal ha medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998). Deltakernes ønsker er dermed rettigheter de allerede har. Deres stemmer skal lyttes til, men slik opplevde de det ikke. Det kan tyde på at den norske skole har en sentral jobb å gjøre i forhold til å etterstrebe de rettigheter som bidrar til å bygge opp om elevens autonomi og sosiale posisjon blant jevnaldrende og voksne.

Selv om studien bygger på et fåtall av informanter, kan tolkningene som er gjort vekke gjenklang hos lesere med kjennskap til fenomenet (Thagaard, 2013). Denne studien kan være et bidrag til å sette lys på utfordringer skolen står ovenfor, samt understreke relasjonens og kommunikasjonens betydning. Studien kan være aktuell for pedagoger som arbeider med elever med Asperger-syndrom. Det kan være lett å undervurdere eller glemme hvordan egne handlinger kan framstå for elevene, blant annet det å ignorere elever som rekker opp hånda, ta seg tid til å lytte til elever som vil fortelle noe, samt viktigheten av å være i en kontinuerlig dialog for å redusere, eventuelt eliminere, avstanden mellom det som ønskes å formidles, og det som oppfattes av den andre. Studien kan også være sentral i forbindelse med refleksjoner over egen praksis i forhold til elevenes innflytelse og deltakelse i sin skolehverdag, og hvordan retten til å bli hørt blir ivaretatt. Med tanke på videre forskning hadde det vært interessant å vite om elever med diagnose innenfor autismespekteret blir oversett i forbindelse med rettigheter knyttet til medvirkning, og retten til å bli hørt. I denne studien var vinkelen relasjonsbetinget, men det er sannsynligvis ikke bare i relasjonen problemet ligger, selv om det er her den kommer til uttrykk. Det vil dermed være interessant å undersøke de samfunns og kulturstrukturer som eventuelt bidrar til at denne elevgruppen mister sin stemme og sin aktørstatus.

Denne studien kan i tråd med Melding til Stortinget 18 (2010.2011) «Læring og fellesskap», anerkjenne behovet av å forstå og verdsette forskjellighet, samtidig som fokuset rundt nødvendigheten av å håndtere ulikhet på en god måte fremmes. Til sist vil det være av betydning å påpeke at måten elevene blir møtt på i skolen reflekterer vårt syn på barn, som Raundalen (2009) fremmet, det styrer våre handlinger og vår politikk. Barns rettigheter er barns rettigheter, ikke rettigheter for ulike grupper av barn.

# Vedlegg 1: Forespørsel og samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Et forskningsprosjekt som omhandler skolehverdagen, der eleven selv forteller og bidrar med egne tanker og refleksjoner.*

### ” Min skolehverdag ”

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med mitt masterstudie i spesialpedagogikk ved Uit, Norges arktiske universitet, ønsker jeg å få en dypere innsikt i hvordan en skolehverdag oppleves for barn/ungdommer med en autismespekterforstyrrelse. Formålet er å søke etter ny kunnskap, samt forstå og videreformidle viktige erfaringer fra et elevperspektiv. For å få fram et elevperspektiv forespørres elever med autismespekterforstyrrelser.

Du får denne forespørselen fordi dine foresatte vet at du er flink til å fortelle, og at du kan snakke om din skoledag, om emner og erfaringer som du synes er viktig.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i prosjektet innebærer to samtaler (intervjuer). Temaer vil være momenter som angår skolen som du synes er greit å snakke om, for eksempel fag, pauser, og sosiale aktiviteter. Intervjuene vil bli tatt opp med en lydopptaker og deretter skrevet ned, slik at vi sammen kan komme fram til opplysninger som vi kan diskutere og reflektere over. Samtalene kan foregå på skolen, men hvis du ønsker å møte en annen plass så er det greit.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.07-2017. Opptak og notater anonymiseres, lagres nedlåst og slettes ved prosjektets slutt.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Liss-Ellen Johansen på telefon: 456 939 13, eller på mail: [lej@svk.no](mailto:lej@svk.no).

Veileder Anna Katharina Jacobsson kan kontaktes på telefon: 784 50195 og/eller mail: [katharina.jacobsson@uit.no](mailto:katharina.jacobsson@uit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

# Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

---

(Signert av prosjektdeltaker)

Samtykke fra foresatte:

---

(Signert av foresatte)

## Vedlegg 2: Intervjustøtte

Intervjustøtte	
Oppfordre til mer informasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortell om ...</li><li>• Kan du fortelle mer om det</li><li>• Kan du utdype Kan du komme med et eksempel</li></ul>
Generelle uttalelser	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du komme med et eksempel</li><li>• Hvilken betydning har det for ...</li><li>• Hvilke konsekvenser får dette ...</li></ul>
Opplevelser/følelser Reaksjoner	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan reagerte du ...</li><li>• Hva følte du ...</li><li>• Hva opplevde du ...</li><li>• Hva var dine reaksjoner på ...</li></ul>
Oppklaring	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forstår jeg deg riktig når jeg sier at ....</li><li>• Er det din mening at ...</li><li>• Hva mener du med ...</li></ul>

## Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Katharina Jacobsson

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Alta UiT Norges arktiske universitet

9509 ALTA

Vår dato: 28.11.2016

Vår ref: 50390 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50390</i>	<i>En skolehverdag for elever med en autismspekterforstyrrelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Katharina Jacobsson</i>
<i>Student</i>	<i>Liss-Ellen Johansen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liss-Ellen Johansen lej@svk.no

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*





## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 50390

Vi viser til meldeskjema og telefonsamtale med student den 25.11.2016 vedrørende hvilke opplysninger som skal innhentes i forbindelse med prosjektet. Student har bekreftet at det ikke skal innhentes identifiserbare opplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

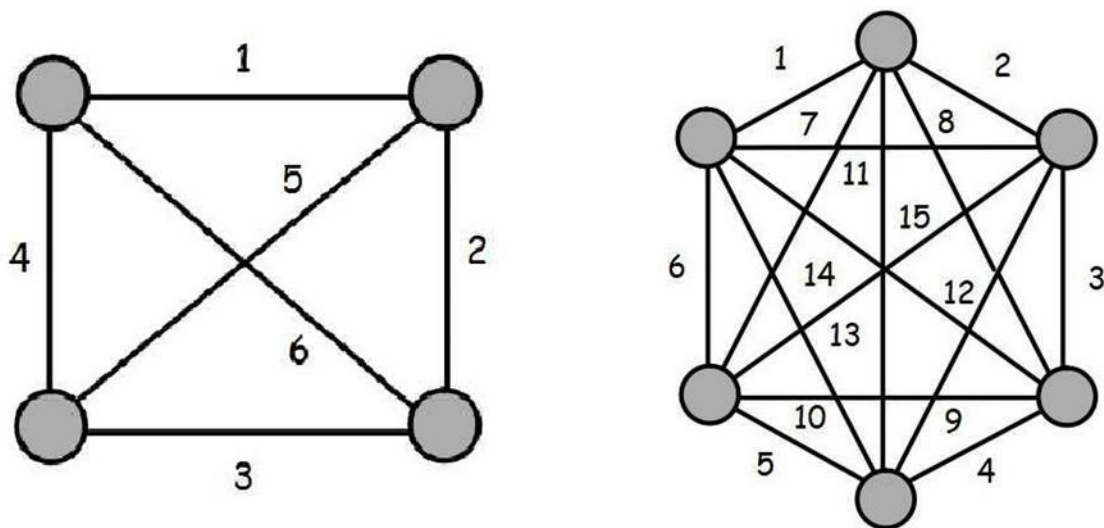
- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) -eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

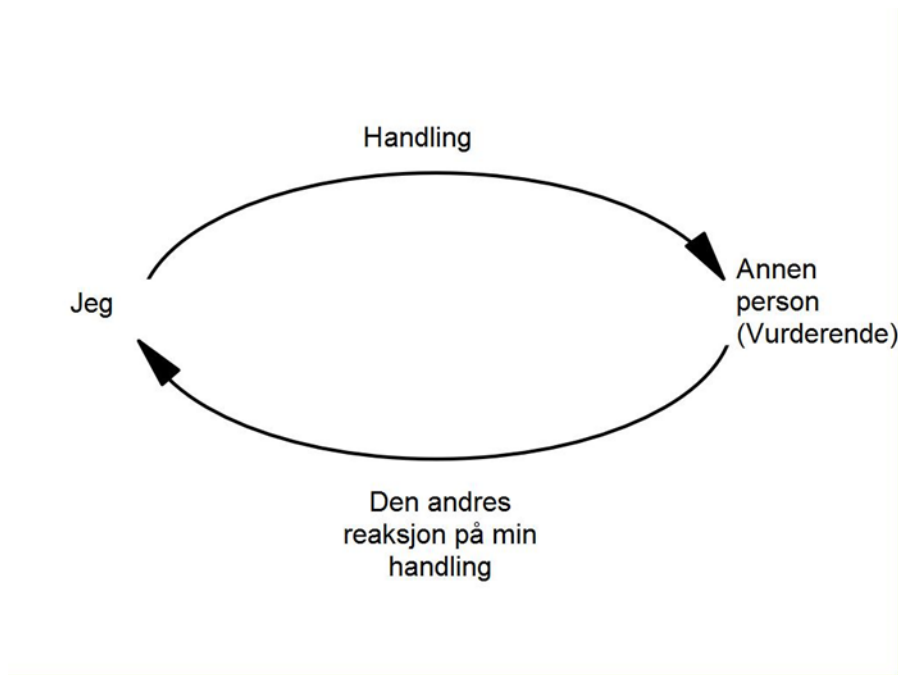
## Figur og tabell

Primærrelasjoner	Sekundærrelasjoner	Tertiærrelasjoner
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen kjenner vedkommende i flere roller og sammenhenger</li> <li>• Uformell og regelmessig samhandling</li> <li>• Sosial nærhet og følelsesmessig intimitet</li> <li>• Gjensidig forpliktelse i form av hjelp og støtte, oppleves av begge partene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen kjenner vedkommende i kun en eller noen få roller og sammenhenger.</li> <li>• Formell og uregelmessig samhandling.</li> <li>• Viss sosial avstand og mangel på følelsesmessig intimitet i forholdet.</li> <li>• Partene opplever ikke noe særlig sterk gjensidig forpliktelse i form av hjelp og støtte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppstått tilfeldig og i forbifarten.</li> <li>• Kortvarig.</li> <li>• Ingen særlig følelsesmessig dybde eller intimitet.</li> </ul>

Figur 1 Primær-, sekundær- og tertiærrelasjoner. Figur basert på definisjoner av Bø og Helle (2002).



Figur 2 Antall relasjoner i grupper på hhv. fire og seks medlemmer (Helgesen, 2008:217).



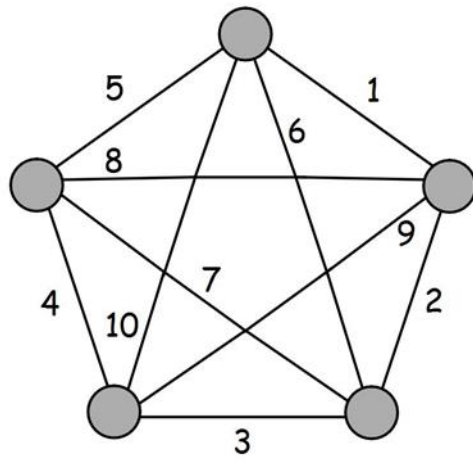
Figur 3 Hvordan vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv (Imsen, 1998:294).

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autismespekterforstyrrelse</li> <li>✓ Kjent med sin diagnose</li> <li>✓ Ungdomsskoleelev</li> <li>✓ Gjør seg forstått gjennom verbal kommunikasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ingen autismespekterdiagnose</li> <li>✓ Diagnosen er ikke kjent/forstått av eleven</li> <li>✓ Barneskoleelev</li> <li>✓ Kan ikke gjøre seg forstått gjennom verbal kommunikasjon</li> </ul>

Figur 4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg.

- Venn +	
Sur > sur	Hyggelig
Lyge	Omsorg
	Ærlig

Figur 5 Pluss/minus skjema, basert på skjema av Reigstad (2001)



Figur 6 Deltaker B og hennes vennegjeng. Fem individer utgjør ti relasjoner.

## Referanseliste

- Aamodt, L. G. (2003). *Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid*. Hentet 24. mars 2017 fra [https://www.idunn.no/nsa/2003/03/sosialt\\_arbeid\\_og\\_anerkjennelse\\_en\\_problematisering\\_av\\_grunnlagstenkningen](https://www.idunn.no/nsa/2003/03/sosialt_arbeid_og_anerkjennelse_en_problematisering_av_grunnlagstenkningen)
- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom: En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Autismeforeningen i Norge. (2015). *Fakta om: Rettigheter vedrørende opplæring og ressurstildeling på skolen*. Hentet 23. februar 2017 fra <http://autismeforeningen.no/2015/11/06/rettigheter-vedrorende-opplaering-og-ressurstildeling-pa-skolen/>
- Autismeforeningen, (2016). *Autismespekteret – en kort innføring*. Hentet 11. februar 2017 fra <http://autismeforeningen.no/autismespekteret/>
- Barne- og familiedepartementet, (2003). *FNs konvensjon om barnets rettighet*. Hentet 21. februar 2017 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm.
- Bingham, J. (2010). *Aspergere fra A- og nesten til Å: miljøterapi i forhold til voksne personer med Aspergers syndrom*. Bodø: Licentia.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), Feb 1989, 267-283. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Christensen, K. og Nilssen, E. (2006). *Omsorg for de annerledes svake*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Council of Europe (2007). *Resolution ResAP(2007)4, on the education and social inclusion of children and young people with autism spectrum disorders*. Hentet 23. mars 2017 fra [https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805b039a#\\_ftnref1](https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805b039a#_ftnref1)
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer*. (2. utg.). Polen: Gyldendal norsk forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene, (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet 19. februar 2017 fra <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnæringer/kvalitativ-metode/>
- Eide, H og Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elster, J. (1989). *Vitenskap og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eng, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engelstad, F. (2016). *Makt*. I *store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2017 fra <https://snl.no/makt>

- Eriksen, E. og Germeten, S. (2014). *Barnevern i barnehage og skole*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Polen: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Fyrand, L. (2010). *Sosialt nettverk. Teori og praksis (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (2010). *Stigma: Om avvikerens sociale identitet. (2.utg.)*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Goldberg, T. (2000). *Narkotikan avmystifera*d, Solna: Academic publishing of Sweden.
- Goodson, I. F. (2013). *Developing narrative theory*. London: Routledge Taylor & Francis group.
- Grimsmo, A. og Tetzchner V. S. (2007) *Selvregulering, stress og mestring*. I H. Martinsen, og S. V. Tetzchner (red.), *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s.257-278). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Groth, D (2007). Uppfattningar om specialpedagogiska insatser -aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv. (Doktoravhandling). Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå.
- Helgesen, L. A. (2008). *Menneskets dimensjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsenorge. (2017) *Autisme*. Hentet 19.februar 2017 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklings-og-adferdsforstyrrelser/autisme>
- Helverschou, S., Hjelle, B., Nærland T., og Steindal K., (2007). *Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom*. I Martinsen, H. og Tetzchner, S. (Red.), *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 227-250). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håland, E. Solem, I. Tornes, B. Vigran, H. Andersen, U. Kleven, E & Olsen, W. (2013). *Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med asperger syndrom*. Hentet 14. februar 2017 fra [http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/autisme/ve\\_as-handbok\\_laerertips\\_om\\_elever-med\\_asperger\\_syndrom-2013-10-04.pdf](http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/autisme/ve_as-handbok_laerertips_om_elever-med_asperger_syndrom-2013-10-04.pdf)
- Imsen, G. (1998). *Elevers verden* (3. utg.). Tangen: Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt «annerledes», vansker med å etablere og opprettholde vennsksapsrelasjoner til typisk ungdom? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90(3), 230-242. Hentet 12. mars 2017 fra [https://www.idunn.no/npt/2006/03/ungdom\\_og\\_vennskap\\_hvorfor\\_har\\_ungdom\\_som\\_er\\_kognitivt\\_-\\_annerledes\\_-\\_vansker](https://www.idunn.no/npt/2006/03/ungdom_og_vennskap_hvorfor_har_ungdom_som_er_kognitivt_-_annerledes_-_vansker)
- Kaland, N. (2008). *Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand?* *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(3), 139-150. Hentet 8. mars 2016 fra [https://www.idunn.no/npt/2008/02/hva\\_kan\\_vi\\_lere\\_av\\_a\\_lytte\\_til\\_personer\\_med\\_en\\_autismspektertilstand](https://www.idunn.no/npt/2008/02/hva_kan_vi_lere_av_a_lytte_til_personer_med_en_autismspektertilstand)
- Kaland, N. (2015). *Diagnoser innenfor autismspekteret: Hjelp eller stigma?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99(1), 42-52. Hentet 8. mars 2016 fra [https://www.idunn.no/file/pdf/66758220/diagnoser\\_innenfor\\_autismspekteret\\_hjelp\\_lerstig\\_ma.pdfKaland](https://www.idunn.no/file/pdf/66758220/diagnoser_innenfor_autismspekteret_hjelp_lerstig_ma.pdfKaland)
- Kassah, A. og Kassah, B. (2009). *Funksjonshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS.
- Kittelsaa, A. og Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser*. Hentet 25. mars 2017 fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf>

- Kirk, S., Gallagher, J.J., Coleman M.R, og Anastasiow, N. (2012). *Educating exceptional children* (13th ed.). Belmont, Calif: Wadsworth.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Levin, I. og Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundal, S., Tjora, A. (2014). Stigma – samfunnsvitenskap. I *Store norske leksikon*. Hentet 23 mars fra <https://snl.no/stigma - samfunnsvitenskap>
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk, en innføring*. Oslo: Spartacus forlag.
- Malt, U. (2015). Empati. I *Store norske leksikon*. Hentet fra 20. mars 2017 fra <https://snl.no/empati>
- Malt, U. (2017). Stigma- Psykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. mai 2017 fra <https://snl.no/stigma - psykologi>
- Mattsson, M. Brekke, M. og Tiller, T. (2013). *Vetenskapsteoretiske vägval*. I Brekke og Tiller. *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 25. mars 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Hentet 13. februar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec4?q=relasjoner#DEL2>
- Moos, Rudolf H. (1995). Development and applications of new measures of life stressors, social resources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(1), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.11.1.1>
- Müller, E., Schuler, A. og Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *SAGE Publications and The National Autistic Society*. 12(2), 173–190. doi: <https://doi.org/10.1177/1362361307086664>
- Nasjonalt kompetansesenter for nevroutviklingsforstyrrelser og hypersomnier. (2016). *Autisme*. Hentet 12. februar 2017 fra <http://www.nevsom.no/index.asp?id=48663>
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Noddings, N. (2005). Caring in education, In *the encyclopedia of informal education*. Hentet 19. mars 2017 fra <http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Brunstad, P., Egelund, N., Samdal, O., HEMIL-senteret, Sørli, M.A., og Bø, A.K. (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Hentet 25. mars 2017 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdfv/111356-problematferd.pdf>
- Nordahl, T. og Hansen, O. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 15 februar 2017 fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/sec2?q=det%20psykososiale%20milj%c3%b8et#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/sec2?q=det%20psykososiale%20milj%c3%b8et#match_0)
- Ogden, T. (2007). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet 20. mars fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Olsen, M. (2013). *Inkluderende skole?*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 10. mai 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – Inkludering og fellesskap*. Hentet 25. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. (2009). Vårt syn på barn – et jubileum verd?. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 46(11), 1096-1097. Hentet 2. mars fra [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=97390&a=4](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=97390&a=4)
- Reigstad, T. L. O. (2001). Elever med Asperger syndrom i vanlig skole: Tilrettelegging for utvikling og mestring av sosiale ferdigheter. I Autismeforeningen i Norge. *Artikkelsamling om Asperger syndrom*. Hentet fra <http://psykologi.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=75607>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruyter, K.W. (2003). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltperson og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sagdahl, M. (2016). Rettferdighet. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. april 2017 fra <https://snl.no/rettferdighet>
- SBU (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering) (2014). *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården – en handbok*. Hentet 21. mars fra [http://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok\\_bilaga11.pdf](http://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok_bilaga11.pdf)
- Seikkula, J. og Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis. Respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sofronoff, K., Dark, E., Stone, V., (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 15(3), 355–372. doi: 10.1177/1362361310365070
- Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*. I Brekke, M. og Tiller, T (red). *Læreren som forsker*. (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solsvik, A. (2004). *Likeverd i barneoppdragelsen*. I I. Frønes, og T. Schou Wetlesen (red). *Dialog, selv og samfunn* (s. 61-86). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steindal, K. (1994). *Aspergers syndrom : hvordan forstå og hjelpe personer med Aspergers syndrom og høytfungerende personer med autisme*. Oslo: Landsforeningen for autister.
- Strand, V. (2015). Barnekonvensjonen. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. mars 2017 fra <https://snl.no/Barnekonvensjonen>
- Storvik, S. (2014) *Ungdom med ASD i ungdomsskolen*. Hentet 19. februar 2017 fra [http://autismeforeningen.no/2015/03/19/ungdom-med-asd-i-ungdomsskolen/#12\\_Ungdommen\\_en\\_brytningstid](http://autismeforeningen.no/2015/03/19/ungdom-med-asd-i-ungdomsskolen/#12_Ungdommen_en_brytningstid)



- Tellevik, J.M., Steindal K., og Ytterland, V. (2006). Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen – tilpasset og inkluderende opplæring og utvikling av lokal og regional veiledningskompetanse. I Autismeforeningen i Norge. *Artikkelsamling om Asperger syndrom*. Hentet 16.mars 2017 fra <http://psykologi.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=75607>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2014). Erving Goffman. I *Store norske leksikon*. Hentet 13. mai 2017 fra [https://snl.no/Erving\\_Goffman](https://snl.no/Erving_Goffman)
- Travelbee, J. (1999). *Mellommenneskelige forhold i sykepleie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 31. mars 2016 fra: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet, (2015a). *Prinsippet for opplæringa*. Hentet 6. mai 2017 fra <file:///C:/Users/lej/Downloads/prinsipper-for-opplaringen2.pdf>
- Utdanningsdirektoratet, (2015b). *Elevens rett til eit godt psykososialt miljø*. Hentet 11. mars 2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Utdanningsdirektoratet, (2016a). *Hva er sosial kompetanse?* Hentet 21. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet, (2016b). *Lærer elevrelasjonen*. Hentet 12. februar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Weber, Max (1991). *From Max Weber: essays in sociology*. Abingdon: Routledge.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzerk, M. og Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.