

Skoleassistenterens møte med barn med multifunksjonshemming

En kvalitativ intervju-undersøkelse om samspill

Ingeborg Fyrstro



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2008

Sammendrag

Formål og problemstilling

De siste tiårenes utviklingspsykologi og pedagogikk har dreid fra fokus på barnet, til fokus på relasjonen, barnet sammen med nærpåersoner og i kontekst. Samspillet betydning for mestring og utvikling er blitt sterkt vektlagt, også i forhold til barn med multifunksjonshemming. I disse barnas skolehverdag er skoleassistentene betydningsfulle nærpåersoner, som bruker mye tid sammen med dem. Jeg ønsket å få mer kunnskap om samspill med barn med multifunksjonshemming, kunnskap som kan gi grunnlag for tilrettelegging for godt samspill i skolehverdagen. Dette prosjektet har følgende problemstilling: **Hvordan opplever skoleassistenter i M-grupper samspillet med barn med multifunksjonshemming?** Problemstillingen er konkretisert med disse underproblemstillingene: Hva kjennetegner gode samspillsepisoder mellom assistentene og barna, slik assistentene beskriver dem? Hva slags kompetanse opplever assistentene er viktig for å delta i gode samspillsepisoder? Og hva kan fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen?

Metode

Problemstillingen belyses gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse med semistrukturerte intervju. Jeg har intervjuet 6 skoleassistenter i grupper for elever med multifunksjonshemming (M-grupper) knyttet til ordinære grunnskoler. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, og jeg transkriberte dem i etterkant. Intervjuene og utskriftene av dem, danner undersøkelsens materiale. Intervjuene ble analysert ved fenomenologisk tema-analyse, der jeg kom fram til hovedtemaer som på ulike måter belyser assistentenes opplevelse av samspillet. Denne analysen ble supplert med aksial coding, hentet fra Grounded Theorys metode repertoar. Her fant jeg fellestrekk ved de gode samspillsepisodene, beskrevet i intervjuene.

Resultater og konklusjoner

Skoleassistentenes opplevelse av samspillet med barna blir belyst gjennom ulike temaer fra intervjuene. Resultatene viser at assistentene i sin *deltakelse* i samspillet legger vekt på oppmerksomhet, tilpasning, og å gi barna tid. De opplever at *relasjonen* mellom dem og barna er viktig i samspillet, og at en god relasjon preges av at barn og voksne kjenner hverandre, og av gjensidighet og trygghet.

Kommunikasjonen i godt samspill oppleves å være preget av gjensidig forståelse, av oversikt og forutsigbarhet, den er i større grad basert på kropp og følelser, enn symbolspråk, og den har form av dialog. *Samarbeidet* i personalgruppa virker inn på assistentenes samspill med barna. *Kompetansen* assistentene opplever som viktig er i stor grad egenskaper lært gjennom erfaring, og de opplever behov for opplæring og veiledning i forhold til samspill med barna. *De gode samspillsepisodene kjennetegnes* av den kroppslige sam-tale-leken; kroppslig nærhet og kroppsuttrykk, dialog og samlek. Den kroppslige sam-tale-leken gjør opplevelser felles og skaper en gjensidig forståelse mellom assistentene og barna. Den kroppslige sam-tale-leken bygger på en etablert relasjon, og er med å utvikle relasjonen videre. Assistentene opplever at en tilstedeværende, helhetlig oppmerksomhet er viktig *kompetanse i samspillet* med barn med multifunksjonshemming. Å tilpasse sin egen deltakelse i samspillet til barnet og å tilpasse seg barnets tempo oppleves også som viktig kompetanse.

Samspillkompetanse som oppleves som viktig er i stor grad basert på læring gjennom erfaring. Tid og mulighet til å bli kjent med barna, og gjøre erfaringer sammen kan *fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen*. At skolehverdagen gir tid og rom for det spontane samspillet kan også fremme gode samspillsepisoder. Samarbeid mellom assistenter og lærere om enkeltbarn kan heve assistentenes og personalgruppas samspillskompetanse i forhold til barna. Likeså kan en erfaringsbasert, helhetlig veiledning heve assistentene samspillskompetanse i forhold til barna. Samarbeid og veiledning vil slik kunne fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen

Forord

Tidlig i prosessen med masteroppgaven besøker jeg arbeidsplassen jeg har permisjon fra. Hilser på elevene, barn med omfattende funksjonshemninger, som barna jeg skal skrive oppgave om. Men først og fremst barn jeg kjenner, og som kjenner meg. Vi nærmer oss hverandre, husker og gleder oss over måter vi pleier å være sammen på. En av guttene reiser seg. Med god støtte kan han gå – og slik erobre og oppdage rommet. Vi vandrer sammen. Sammen oppdager vi noe nytt i det som er rundt oss, og i hverandre, og oss selv. Hjemme ved skrivebordet leser jeg hva Steinar Kvale (1997) skriver om intervjueren som oppdagelsesreiser, og om ordet *konversere*, som opprinnelig betyr å ”vandre rundt sammen med”.

Senere i prosessen har jeg ofte tenkt at mye i dette prosjektet handler om det; å *konversere*, å ”vandre rundt” og oppdage sammen. For meg har arbeidet med masteroppgaven vært en utfordrende og lærerik prosess. En av de teoretiske forutsetningene i denne oppgaven er at læring foregår i samspill. Det er mange jeg har konversert med, vandret rundt sammen med og lært av og oppdaget sammen med i denne prosessen. Først og fremst har *dere seks som har vært informanter* hatt stor betydning. I intervjuene har dere delt verdifulle opplevelser og erfaringer om samspill fra arbeidshverdagen deres. *Fokuselevenes foreldre* har gitt tillatelse til å dele informasjon om elevene, det bidro til et rikt og levende materiale. *Skolene og M-gruppene* har lagt godt til rette for intervjuene. *Kari-Anne Bottegård-Næss* har vært min faglige veileder, og bidratt på en god måte med konstruktiv kritikk, utfordringer og oppmuntringer. *Gode studievenner* har betydd mye, godt å kunne dele erkjennelser og lufte frustrasjoner med noen som er i den samme prosessen. Sist men ikke minst har *elever og kolleger* jeg har arbeidet sammen med betydd mye for valg av tema, og for motivasjonen i arbeidet med oppgaven. Til dere alle sammen: Varm takk!

Oslo, oktober 2008

Ingeborg Fyrstro

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	11
1.2 PRESENTASJON AV PROSJEKTETS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	12
1.3 BEGREPSAVGRENSING.....	13
1.4 OVERSIKT OVER DE RESTERENDE KAPITLENE.....	14
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	15
2.1 MULTIFUNKSJONSHEMMING.....	15
2.2 FILOSOFISK TILNÆRMING TIL SAMSPILL	17
2.2.1 <i>Maurice Merleau- Ponty</i>	17
2.2.2 <i>Martin Buber</i>	18
2.3 FORSKNING OM TIDLIG SAMSPILL.....	19
2.4 DANIEL STERNS UTVIKLINGSMODELL	20
2.4.1 <i>Fornemmelsen av et gryende selv</i>	20
2.4.2 <i>Fornemmelsen av et kjerneselv</i>	21
2.4.3 <i>Fornemmelsen av et kjerneselv med annen</i>	21
2.4.4 <i>Fornemmelsen av et intersubjektivt selv</i>	22
2.4.5 <i>Fornemmelsen av et verbalt selv og et narrativt selv</i>	23
2.5 DIALOG	23
2.6 ET RELASJONSORIENTERT PERSPEKTIV	24

2.6.1	<i>Relasjon</i>	24
2.6.2	<i>Kommunikasjon</i>	25
2.6.3	<i>Et relasjonsorientert perspektiv på utvikling og læring</i>	25
2.6.4	<i>Et relasjonsorientert perspektiv på funksjonshemming</i>	26
2.7	SAMSPILL MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING	26
2.7.1	<i>Relasjon – å etablere et utviklende samspill</i>	27
2.7.2	<i>Kommunikasjon – å samskape et språk</i>	28
2.8	NÆRPERSONEN I MØTE MED BARNET	29
2.9	FORSKNING RELATERT TIL SAMSPILL MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING	30
2.10	SKOLEASSISTENTERS ROLLE I OPPLÆRINGEN.....	31
2.10.1	<i>Lovverk og forskrifter</i>	31
2.10.2	<i>Praktisk yrkesteori</i>	32
2.10.3	<i>Kunnskap og erfaring</i>	33
2.10.4	<i>Veiledning</i>	33
2.11	FORSKNING RELATERT TIL SKOLEASSISTENTERS ROLLE I OPPLÆRINGEN	34
3.	METODE	36
3.1	FORSKNINGSTILNÆRMING	36
3.1.1	<i>Kvalitativ tilnærming</i>	36
3.1.2	<i>Intervju som metode for innsamling av data</i>	36
3.1.3	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	37
3.2	UTVALG	38
3.2.1	<i>Utvalgets størrelse</i>	38
3.2.2	<i>Utvalgskriterier</i>	38
3.2.3	<i>Rekruttering av informanter</i>	39

3.2.4	<i>Endelig utvalg</i>	39
3.2.5	<i>Fokuselever</i>	40
3.3	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	41
3.3.1	<i>Intervjuguide</i>	41
3.3.2	<i>Prøveintervjuer</i>	42
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	43
3.4	BEARBEIDING OG ANALYSE AV INTERVJUENE	44
3.4.1	<i>Transkribering</i>	44
3.4.2	<i>Analyse</i>	45
3.5	VALIDITET	48
3.5.1	<i>Intern validitet</i>	48
3.5.2	<i>Ekstern validitet</i>	49
3.6	ETIKK	50
3.6.1	<i>Meldeplikt</i>	50
3.6.2	<i>Samtykke</i>	51
3.6.3	<i>Konfidensialitet</i>	51
3.6.4	<i>Elevenes rolle</i>	52
3.6.5	<i>Informantenes rolle</i>	52
3.6.6	<i>Forskerrollen</i>	53
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG ANALYSE	54
4.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	54
4.2	M-GRUPPENE – RAMMENE RUNDT SAMSPILLET	55
4.3	DE VOKSNES DELTAKELSE I SAMSPILLET	56
4.3.1	<i>Oppmerksomhet</i>	56

4.3.2	<i>Tilpasning</i>	57
4.3.3	<i>Tid</i>	57
4.4	RELASJON.....	58
4.4.1	<i>Kjenne hverandre</i>	58
4.4.2	<i>Gjensidighet</i>	59
4.4.3	<i>Trygghet</i>	59
4.4.4	<i>Lek</i>	60
4.5	KOMMUNIKASJON.....	61
4.5.1	<i>Å forstå barnet</i>	61
4.5.2	<i>At barnet forstår</i>	61
4.5.3	<i>Forutsigbarhet og oversikt</i>	62
4.5.4	<i>Kroppsuttrykk og kroppskontakt</i>	62
4.5.5	<i>Følelsesuttrykk</i>	63
4.5.6	<i>Symbolspråk</i>	63
4.5.7	<i>Dialog</i>	64
4.6	SAMARBEID.....	65
4.6.1	<i>Team</i>	65
4.6.2	<i>Inkludering I personalgruppa</i>	66
4.6.3	<i>Samarbeidsmøter</i>	66
4.6.4	<i>Trivsel i personalgruppa</i>	67
4.7	KOMPETANSE.....	67
4.7.1	<i>Samspillskompetanse</i>	67
4.7.2	<i>Erfaring</i>	68
4.7.3	<i>Utdanning og kurs</i>	68

4.7.4	<i>Oppløring</i>	69
4.7.5	<i>Veiledning</i>	70
4.8	BESKRIVELSER AV GODE SAMSPILLSEPIKODER	70
4.8.1	<i>Samspill med Ragnar</i>	70
4.8.2	<i>Samspill med Benjamin</i>	72
4.8.3	<i>Samspill med Hanne</i>	74
4.9	KJENNETEGN VED GODE SAMSPILLSEPIKODER	75
4.9.1	<i>Samhandling</i>	76
4.9.2	<i>Kontekst</i>	76
4.9.3	<i>Konsekvenser</i>	77
5.	DRØFTING OG KONKLUSJONER	78
5.1	HVA KJENNETEGNER GODE SAMSPILLSEPIKODER MELLOM ASSISTENTENE OG BARNA, SLIK ASSISTENTENE BESKRIVER DEM?	78
5.1.1	<i>Den kroppslige sam-tale-leken</i>	78
5.1.2	<i>Den kroppslige sam-tale-leken og kommunikasjon</i>	79
5.1.3	<i>Den kroppslige sam-tale-leken og relasjon</i>	81
5.2	HVA SLAGS KOMPETANSE OPPLEVER ASSISTENTENE ER VIKTIG FOR Å DELTA I GODE SAMSPILLSEPIKODER MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING?	82
5.2.1	<i>Helhetlig, tilstedeværende oppmerksomhet</i>	82
5.2.2	<i>Å tilpasse sin deltakelse til barnet</i>	84
5.2.3	<i>Å tilpasse seg barnets tempo</i>	85
5.2.4	<i>Erfaringsbasert yrkesteori</i>	86
5.3	HVA KAN FREMME GODE SAMSPILLSEPIKODER MELLOM ASSISTENTER OG BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING I SKOLEHVERDAGEN?	87
5.3.1	<i>Tid til å bli kjent</i>	87

5.3.2	<i>Tid og rom for det spontane samspillet</i>	88
5.3.3	<i>Samarbeid</i>	90
5.3.4	<i>Veiledning</i>	91
5.4	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	92
5.5	PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	93
5.6	FORSKNINGSMESSIGE IMPLIKASJONER	94
	KILDELISTE	95
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	100
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSKRIV TIL SKOLENE	106
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSKRIV TIL INFORMANTENE	109
	VEDLEGG 4: INFORMASJONSKRIV TIL FORELDRENE	112
	VEDLEGG 5: TEMAER FRA TEMAANALYSEN	115
	VEDLEGG 6: EKSEMPEL PÅ AKSIAL KODING	117

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne oppgavens tema; skoleassistenters møte med barn med multifunksjonshemming, er nært knyttet til min egen yrkeserfaring. Jeg er utdannet førskolelærer, og har arbeidet flere år i barnehage. Både grunnutdanningen og i arbeidet hadde en naturlig vektlegging på personalsamarbeid, særlig samarbeid mellom pedagog og assistenter på en avdeling. Målet var å bygge opp et pedagogisk miljø, der pedagogiske målsettinger preget hele barnehage-dagen; hverdagsaktiviteter, lek og læring. Dette var tankegodt som var naturlig å ta med inn i skole og spesialundervisning, i arbeid med elever med multifunksjonshemming, på et tidlig utviklingstrinn. I denne sammenhengen ble jeg spesielt oppmerksom på betydningen av samspillet mellom barna og de voksne som var nær dem i skolehverdagen, hvor viktig dette samspillet var for barnas trivsel, mestring og utvikling. Dette har skapt interesse og undring hos meg. Jeg er blitt opptatt av samspillet betydning i skolehverdagen til barn med multifunksjonshemming.

Disse barnas skolehverdag er formet av samfunnsmessige intensjoner om pedagogikk og omsorg for mennesker med funksjonshemminger. Intensjonene bak HVPU-reformen og nedleggelse av statlige spesialskoler tidlig på 1990-tallet var normalisering og integrering, bedre levekår og mangfold i nærmiljø og skole. Barna skal bo, få sitt opplæringstilbud og andre nødvendige tilbud i sitt eget nærmiljø, sin bostedskole og sin kommune. Mange får skoletilbud i tilknytning til bostedskolen, men også i egne grupper tilknyttet ordinære skoler. Fagmiljøene er blitt mindre, fagfolk og erfarne nærpersoner fra spesialskoler og institusjoner er spredt. Rundt barn med multifunksjonshemming blir nye fagmiljø bygd opp. Personalet i grupper for elever med multifunksjonshemming, danner slike små fagmiljøer. Ofte er assistenter en del av personalressursene rundt barna. Assistenter og lærere samarbeider, men assistentene er ofte sammen med barna mer kontinuerlig, og over lenger tid, enn

lærerne er. Assistentene er derfor sentrale nærpersoner i barnas skolehverdag, og sentrale samspillspartnere for barna.

De siste tiårenes utviklingspsykologi og pedagogikk har dreid fra fokus på barnet, til fokus på relasjonen, barnet sammen med nærpersoner og i kontekst. Samspillet betydning for mestring og utvikling er blitt sterkt vektlagt. I et slikt relasjonsorientert perspektiv blir kunnskap om samspill sentralt. Det blir nyttig å få utvidet kunnskap om hva som kjennetegner og fremmer godt samspill. I denne oppgaven ønsker jeg å rette fokus mot samspillet med de nære voksne, som en viktig del av skolehverdagen til barn med multifunksjonshemming. Jeg ønsker også å rette fokus mot assistentene i skolen, som utenfra kan synes som en lite synlig gruppe i fagmiljøene, men som fra elevperspektivet er betydningsfulle andre. Arbeidet med og rundt barn med omfattende funksjonshemminger, er komplekst og sammensatt og inkluderer ulike systemer og arenaer. I den sammenhengen kan oppgavens fokus på det nære samspillet ses som et snevert perspektiv. For barna det gjelder er det imidlertid i de nære møtene og opplevelsene i hverdagen, kvaliteten på opplæring og tiltak ligger.

1.2 Presentasjon av prosjektets formål og problemstilling

Denne oppgavens fokus på assistentenes perspektiv og samspillet mellom assistenter og barn, er et forsøk på å beskrive, bekrefte og utvide kunnskapen om skolehverdagen til barn med multifunksjonshemming i et relasjonsorientert perspektiv. Formålet med studien er todelt. For det første ønsker jeg å få vite mer om samspill med barn med multifunksjonshemming. Jeg vil anta at assistentenes perspektiv kan gi utfyllende kunnskap om samspill mellom barn med multifunksjonshemming og voksne. Dersom vi forutsetter at mestring blir tydelig og utvikler seg i samspill, blir det å tilrettelegge for utviklende relasjoner en viktig pedagogisk oppgave. Formålet med studien min er derfor, for det andre å utvikle kunnskap som grunnlag for tilrettelegging av godt samspill mellom assistenter og barn i skolehverdagen.

Prosjektet: ”Skoleassistenter i møte med barn med multifunksjonshemming” har derfor følgende problemstilling:

Hvordan opplever skoleassistenter i M-grupper samspillet med barn med multifunksjonshemming?

Problemstillingen er konkretisert med disse underproblemstillingene

- Hva kjennetegner gode samspillsepisoder mellom assistentene og barna, slik assistentene beskriver dem?
- Hva slags kompetanse opplever assistentene er viktig for å delta i gode samspillsepisoder med barn med multifunksjonshemming?
- Hva kan fremme gode samspillsepisoder mellom assistenter og barn med multifunksjonshemming i skolehverdagen?

1.3 Begrepsavgrensning

I denne oppgaven avgrensner jeg multifunksjonshemming til omfattende, sammensatte funksjonsvansker som både omfatter dyp eller alvorlig grad av utviklingshemming og store motoriske vansker.

I oppgaven avgrensner jeg *samspill* til et gjensidig forhold der opplevelser og forståelse gjøres felles. *Samspillsepisoder* brukes om konkrete, tidsavgrensede hendelser knyttet til samspill.

M-grupper avgrenses til egne grupper for elever med multifunksjonshemming, tilknyttet ordinære grunnskoler.

Skoleassistenter er personale i gruppene, som i det daglige arbeider direkte med elevene, som ikke har pedagogisk eller helsefaglig utdanning på høyskolenivå, og som er tilsatt i stillinger uten ansvar for å utarbeide pedagogiske opplegg.

1.4 Oversikt over de resterende kapitlene

Kapittel 2: Her presenteres enkelte teoretiske begreper og modeller, og forskning som er relevant for prosjektets problemstilling. Kapitlet innledes med en utdyping av begrepet multifunksjonshemming, slik det blir brukt i problemstillingen. Så belyses fenomenet samspill kort med innspill fra begreper i fenomenologisk og eksistensialistisk filosofi. Deretter presenterer jeg utviklingspsykologisk og pedagogisk teori om tidlig samspill med vekt på spedbarnsforskerne Sterns og Bråtens teorier, og et relasjonsorientert perspektiv. Teori og forskning relatert til samspill med barn med multifunksjonshemming presenteres. Til slutt i kapitlet gjør jeg kort rede for lovverk og forskrifter, teori og forskning knyttet til skoleassistenter rolle i opplæringen.

Kapittel 3: I dette kapitlet redegjøres for valg av forskningstilnærming. Jeg beskriver prosessen i prosjektets undersøkelse, og begrunner valg som er tatt underveis. Til slutt i kapitlet presenteres vurderinger knyttet til validitet og etikk i prosjektet

Kapittel 4: Her presenteres undersøkelsens resultater slik de framstod gjennom analysen. Resultatene belyser assistentenes opplevelser av samspillet med barna. Kapitlet innledes med en kort presentasjon av informantene og M-gruppene. Så redegjør jeg for resultater av temaanalysen av intervjuene som helhet. Etter dette presenteres informantenes beskrivelser av gode samspillsepisoder, og kjennetegn og sammenhenger ved disse episodene.

Kapittel 5: Dette kapitlet inneholder drøfting av resultatene knyttet til teori. Resultatene drøftes med utgangspunkt i prosjektets problemstillinger. Så oppsummerer jeg drøftingen og trekker konklusjoner i forhold til problemstillingen. Til sist skisseres kort pedagogiske og forskningsmessige implikasjoner ved prosjektets resultater og konklusjoner.

2. TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Multifunksjonshemming

Barn med multifunksjonshemming har omfattende, sammensatte funksjonsvansker som både omfatter dyp eller alvorlig grad av utviklingshemming og store motoriske vansker. Funksjonshemmingen kan ha ulike årsaker. Årsaken kan være omfattende skader i hjernen (Beirne-Smith, Ittenbach & Patton 2002). Hjerneskadene kan være oppstått på fosterstadiet, pga. problemer med blod eller surstoff-tilførsel (Oftedal 2003). Hjerneskadene kan også oppstå under eller rett etter fødselen. Hos barn som er født for tidlig kan blødning i omkring hjernens hulrom føre til skader i hjernen (ibid), det kan også komplikasjoner under fødselen (Beirne-Smith, Ittenbach & Patton 2002, Oftedal 2003). Barn med multifunksjonshemming kan også være barn med tidlig ervervet hjerneskode, for eksempel som følge av hjernehinnebetennelse eller hodeskader ved ulykker (Oftedal 2003). Multifunksjonshemming kan også være en følge av andre syndromer eller sykdommer. Felles for barn med multifunksjonshemming er omfattende skader som fører til vansker på flere områder.

Et sentralt aspekt ved multifunksjonshemming, slik det defineres her, er utviklingshemming. Begrepet utviklingshemming som tilsvarer de internasjonale betegnelse "mental retardation" eller "intellectual disability" (Drew & Hardman 2007). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, forkortes AAIDD, tidligere kalt AAMR, sin definisjon er den mest internasjonalt anvendte (ibid). Her defineres utviklingshemming som betydelige begrensninger i intellektuell fungering og tilpasningsevne, som kommer til uttrykk i språklig, sosial og praktisk fungering (Drew & Hardman 2007). AAIDD anbefaler klassifisering av utviklingshemming basert på kategorier ut fra grad av støttebehov (Opdal & Rognhaug, 2004). Det beskrives fire kategorier; *Periodisk støtte* innebærer behov for støtte i perioder, det er ikke behov for kontinuerlig hjelp. *Begrenset støtte* innebærer konsistent og jevnlig støtte, men innenfor et begrenset omfang. *Omfattende støtte*

innebærer behov for daglige tiltak, og støttebehovet er omfattende på flere eller alle arenaer. *Gjennomgripende støtte* innebærer behov for omfattende, konstant og intensiv støtte på alle områder (ibid). Multifunksjonshemming skaper et gjennomgripende støttebehov. Betegnelsene dyp og alvorlig utviklingshemming viser til AAMRs tidligere klassifiseringsform som tar utgangspunkt i testet intelligents og atferdsbeskrivelse (Opdal & Rognhaug, 2004). Dyp og alvorlig utviklingshemming brukes om menneskene med de største utviklingshemmingene. Horgen skriver i sin bok "Det nære språket" (Horgen 2003) om mennesker med multifunksjonshemming som mennesker med store og sammensatte funksjonshemminger som er på et tidlig utviklingstrinn, og beskriver dette som store problemer med å fatte, forstå og få orden på hva som skjer (Horgen 2003). Barn med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn, er hovedsakelig i en før-verbal fase. De kommuniserer ikke primært med formelt språk, som tale, tegn symboler, og de har begrenset kapasitet i å forstå slikt språk.

Barn med multifunksjonshemming har, i tillegg til utviklingshemmingen, store motoriske vansker. Ofte henger disse vanskene sammen med skader i hjernen, diagnostisert som cerebral parese, forkortes CP. CP brukes som en samlebetegnelse på tilstander som skyldes utviklingsforstyrrelser eller skader i hjernen og som hovedsakelig karakteriseres av motoriske vansker. (Oftedal 2003). Diagnosen omfatter tilstander som varierer i symptomer og grad (ibid). Barna med multifunksjonshemming har omfattende, men varierende motoriske vansker.

I tillegg til utviklingshemming og motoriske vansker, kan barn med multifunksjonshemming også ha sansenedsettelse, nedsatt syn eller hørsel eller oftere problemer med å tolke syns- og hørsels- inntrykk (Horgen 2006). Mange av barna har også kroniske helseproblemer som epilepsi, ernæringsvansker og luftveisvansker (ibid).

Multifunksjonshemming er kjennetegnet av at de ulike vanskene er relatert til hverandre og forsterker hverandre (Horgen 2006). Å ha en multifunksjonshemming

er derfor mer enn å ha flere enkeltstående funksjonsvansker, det handler mer om en sammensatt, helhetlig funksjonshemming.

2.2 Filosofisk tilnærming til samspill

Menneskets forhold til andre mennesker er et grunnleggende filosofisk tema, og begreper fra det filosofiske fagfeltet kan derfor være med å legge en basis for forståelse av samspill.

2.2.1 Maurice Merleau- Ponty

Begrepene "livsverden" og "kroppssubjekt" i Merleau-Pontys filosofi, kan knyttes til, og gi nye perspektiver på samspill hos barn på et tidlig utviklingstrinn (Løkken 2004) Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var fransk filosof, som regnes å tilhøre en fenomenologisk og eksistensialistisk filosofisk retning (Politikens Filosofi Leksikon 1983). I fenomenologisk filosofi brukes begrepet *livsverden* om menneskers opplevelser, bevissthet og erkjennelse og om hvordan de forholder seg til omverdenen. (Dalen 2004) Subjektets livsverden blir til i møtet med verden (ibid). Menneskers erfaringer påvirker meningen i opplevelsen, og opplevelsene påvirker meningene i tidligere erfaringer. Mennesket som møter verden – subjektet - er, ifølge Merleau-Ponty den egne, levde kroppen, *kroppssubjektet* (Bengtsson & Løkken 2004). Kroppen er ikke atskilt fra subjektets bevissthet, kroppen er alle handlinger og sansninger subjekt. En kropp er ikke noe mennesket har og bruker, mennesket er kroppen, og er nærværende med kroppen, kroppen bebor rommet og tiden (Merleau-Ponty 1994). Kroppen er subjektets tilgang til verden, og forandringer av kroppen, fører til forandringer av verden (Bengtsson & Løkken 2004) Slik vil kroppslige fornemmelser, muligheter og begrensninger ha stor innvirkning på menneskers livsverden. I Merleau-Pontys filosofi er dermed samspill og kommunikasjon fenomener som foregår mellom kroppssubjekter (ibid). Han er derfor opptatt av kroppsuttrykkene, gestene. Gestens mening bebor gesten og kan ikke skilles fra den (Merleau-Ponty 1994). I kommunikasjonen er ikke meningen gitt, men gripes og

forstås av tilskueren. Gesten avleses i samspillspartnerens egen kropp(ibid). ”*Det hele foregår som om den andens intention tager bolig i min krop, eller som mine intenioner tager bolig i hans*” (Merleau-Ponty 1994, s.152)

Gunnvor Løkken (2004) beskriver samspill og lek på et tidlig utviklingstrinn i sin forskning om ett – og toåringers sosiale omgang i barnehagen. Hun knytter sin forskning til Merleau – Pontys filosofi (Løkken 2004) I et fenomenologisk perspektiv blir lek betraktet som en måte å være på, og de små barna, konstruerer felles mening gjennom lek (Løkken 2004). Lekelunet er oftest preget av en lystig, lett og munter stemning, å leke er frivillig og lystbetont (Løkken 2004). De lekende er i leken oppslukt av det som skjer her og nå. Lekelunet handler om nuet, og om lek for lekens egen skyld. Leken er målet, ikke et middel for å oppnå noe annet(ibid). Leken preges av sekvenser som gjentas med en enkel struktur, og med variasjoner innenfor et tema (ibid). Kropp og bevegelse er sentralt i disse lekesekvensene. Løkken (2004) viser hvordan ett- og toåringene i barnehagen ”*gjør relasjoner*” – forholder seg til hverandre og kommuniserer som kroppssubjekter.

2.2.2 Martin Buber

Vektleggingen av gode relasjoner og genuine dialoger i Bubers filosofi kan beskrive viktige kvaliteter i voksnes samspill med små barn, og barn på et tidlig utviklingstrinn (Rye2007) Martin Buber (1878-1965) var tysk – israelsk filosof og jødisk teolog (Politikens Filosofi Leksikon 1983). Buber regnes som eksistensfilosof, og har et særlig fokus på relasjoner (Helgeland 2008). En sentral forutsetning i Bubers filosofi er at mennesket ikke kan betraktes og forstås uavhengig av andre mennesker (Helgeland 2008, Buber 1992). Menneskets lengsel etter tilknytning er medfødt, og det er i *relasjonene* mennesket opplever verden, lever og utvikler seg (ibid). Den menneskelige virkelighet er i relasjonen, ikke i jeget, men mellom et jeg og et du (Politikens Filosofi Leksikon, 1983). Buber beskriver et *jeg – du – forhold* der mennesket forholder seg til den andre som en person, en subjekt-subjekt-relasjon. Det er dette som er det grunnleggende møtet, samspillet der mennesket blir seg selv,

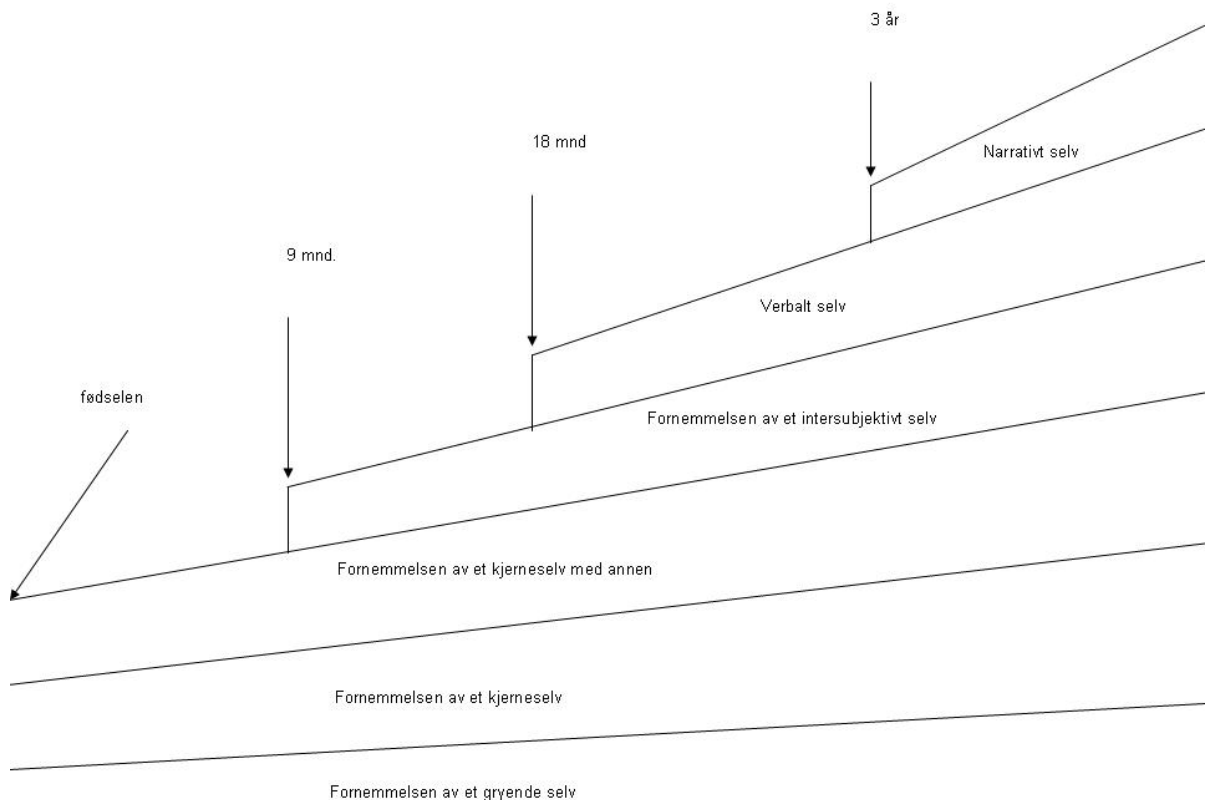
og blir synlig og tydelig for seg selv og andre (Helgeland 2008, Buber 1992). I motsetning til dette beskriver Buber et *jeg – det – forhold*. Her forholder subjektet seg til den andre som et objekt, som det selv står utenfor og betrakter (ibid). Buber beskriver også ulike typer dialoger, der den *genuine dialog* er et samspill med ønske om å etablere en relasjon (Rye 2007). En genuin dialog innebærer en åpen, utforskende og avventende holdning. Den gir tid og rom til den andre. I en genuin dialog inngår følelsesuttrykk og vilje til å nå frem til en gjensidig opplevelse (ibid).

2.3 Forskning om tidlig samspill

En annen innfallsvinkel til kunnskap og forståelse av tidlig samspill er forskning relatert til barns tidlige utvikling. Empirisk spedbarnsforskning de siste tiårene har i stor grad nettopp hatt fokus på samspill. Denne forskningen har fått betydning for utviklingspsykologien, og bidratt til å utvide og endre synet på små barns samspillskompetanse (Rye 2007). Gjennom video-observasjoner og – analyser har forskere kunnet studere spedbarn i samspill med mor eller andre nærpersoner. Slik har interaksjonen mellom barnet og den nære voksne, og barnets samspillskompetanse blitt tydeligere. Forskere hevder at spedbarn vanligvis allerede fra fødselen har kapasitet til deltakelse i samspill (Stern 2003, Rye 2007). Dette samspillet utvikler seg og blir mer sammensatt gjennom følelsesmessig utveksling (ibid). Daniel Stern og Steinar Bråten hører med blant sentrale spedbarnsforskere, som har vært med i utviklingen av ny kunnskap og teorier om tidlig samspill. Sterns utviklingsmodell gir et grundig bilde av barns opplevelser og utvikling på et førspråklig trinn, med vekt på relasjoner. Bråtens teori om utvikling av dialogen beskriver og konkretiserer kvaliteter ved samspill mellom omsorgsgiver og barn på et tidlig utviklingstrinn. Perspektiver og begreper fra disse teoriene kan derfor være relevante i forhold til samspill med barn med multifunksjonshemming.

2.4 Daniel Sterns utviklingsmodell

Daniel Stern er psykolog og psykiater, empirisk spedbarnsforsker og psykoterapeut. Med basis i kunnskap fra spedbarnsforskning formulerer han en modell om hvordan spedbarnet oppfatter seg selv og sin interaksjon med omverdenen (Stern 2003). Sterns modell er en lagdelt modell som består av ulike domener for fornemmelser eller opplevelser av oss selv og omverdenen. Disse domenene blir del av selvoppfatningen vår, og er fornemmelser vi har tilgang til og bruker i interaksjon gjennom hele livet (ibid).



figur 1: fornemmelser av selvet (Stern 2003, s.47)

2.4.1 Fornemmelsen av et gryende selv

Fornemmelsen av et gryende selv beskriver hvordan verden oppleves for det helt lille spedbarnet (og for barn på et tidlig utviklingstrinn, og som en del av selvoppfatningen for alle). Spedbarnsforskning tyder på at barnet oppfatter

omgivelsene gjennom globale, helhetlige persepsjoner, som vitalitetsfølelser (vitalitetsaffekter). Vitalitetsfølelser handler om måter å føle på og skiller seg fra kategorifølelser som glad, sint, redd osv. Vitalitetsfølelser beskriver den dynamiske kvaliteten ved opplevelsen som er uavhengig av innholdet i følelsen eller opplevelsen.

2.4.2 Fornemmelsen av et kjerneselv

Fornemmelsen av et kjerneselv beskriver hvordan barnet har og utvikler en integrert oppfatning av seg selv, opplever seg som et subjekt kontra omgivelsene. Barnet opplever seg selv, nærpåsoner og omverdenen gjennom mange ulike erfaringer og gjennom et mangfold av episoder. Disse ulike erfaringene som bidrar til å organisere kjerneselvet får barnet gjennom dagligdagse hendelser og samspill. Samspill med kjernerelatering kjennetegnes av gjentakelse, variasjon og overdrivelse, og er ofte preget av variasjoner over et tema. Begrepet episode blir brukt som en enhet; ”*et lite, sammenhengende stykke opplevelse*” (Stern 2003, s. 161) Disse episodene av samspill kan ligne hverandre, barnet gjenkjenner samspillsmåten, episodene generaliseres. Slik integrerer og organiserer barnet de ulike erfaringene det gjør gjennom det Stern (2003) kaller måter å være sammen på. Begrepet ”måter å være sammen på” sier noe vesentlig om samspill med barn, spesielt om førspråklig samspill. Måter å være sammen på er førspråklige mønster av opplevelser av samspillet, som skaper gjenkjenning og forventning. Detaljer, attributter tilknyttet samspillsmåten, kan kalle fram barnets opplevelse av nettopp den måten å være sammen med en annen på (Stern 2003)

2.4.3 Fornemmelsen av et kjerneselv med annen

Fornemmelsen av et kjerneselv med annen, beskriver opplevelsen av å være i samspill med en annen. Dette domenet i utviklingsmodellen deles inn i tre underkategorier, etter hvilken rolle den samspillende andre har; *den selvregulerende andre, den samklingende andre, den nærværende andre. Den selvregulerende andre*

støtter barnet i å regulere spenning, ved å sensitivt regulere intensiteten i aktiviteten etter signaler barnet gir. Den selvregulerende andre kan også støtte reguleringen av intensiteten i følelsene, eller støtte og fremme barnets deltakelse i utforsking av omverdenen. Den tydeligste rollen den selvregulerende andre har ift. spedbarn, er kanskje ved å støtte reguleringen av kroppslige tilstander som barna er avhengige av kontinuerlig hjelp til, det være seg sult, ubehag, hvile osv. (Stern 2003). Den voksne kan også samspille med barnet i det Stern kaller primær intersubjektivitet. Det handler om det tidlige samspillet helt små barn kan gå inn i for eksempel ved ulike former for imitasjon. Stern kaller dette ”selv i resonans med en annen” (Stern 2003) Horgen (2006) foreslår ”*den samklingende andre*” som en norsk betegnelse og beskriver det som å ”*kjenne en gjenklang av barnet i oss, slik vi fatter barnets uttrykk*” (Horgen 2006, s.111) For det tredje kan den voksne være *den nærværende andre*. Her er den voksne fysisk til stede uten aktivt samspill. Det er barnets egen aktivitet, oppfattelse og mestring som er i fokus. Den andres nærvær danner et omgivende og støttende miljø der barnet kan være seg selv. (Stern 2003).

2.4.4 Fornemmelsen av et intersubjektivt selv

Fornemmelsen av et intersubjektivt selv oppstår ved et kvantesprang i utviklingen. Det nye i barnets selvoppfatning nå består i opplevelsen av at barnet selv har et sinn, og at andre mennesker også har det; det å oppfatte at jeg er meg og du er deg. Barnet evner å forholde seg til seg selv og andre på en ny måte, ved intersubjektiv relatering. Samtidig utvikles fornemmelsen av et intersubjektivt selv mens barnet er førspråklig, og opplevelsene må kunne deles uten hjelp av språket. Barnet kan nå inngå i felles oppmerksomhetsfokus, kommunisere med intensjon og dele følelser med andre. *Følelsesmessig inntonning* (affektinntoning) er et sentralt begrep i Sterns utviklingsmodell og teori. Det er en utvidelse av imitasjon, der den voksne matcher følelser og intensitet. Matchingen foregår hovedsakelig på tvers av modaliteter. Det er ikke først og fremst barnets atferd som matches, men den delen av atferden som avspeiler barnets følelser. Følelsesmessig inntonning er viktig for barnets utvikling; det er slik barnet opplever og lærer å dele følelser og opplevelser med andre. Stern

hevder også at den utvidete imitasjonen og kryssmodale matchingen er et viktig skritt på veien mot bruk av symboler (Stern 2003).

2.4.5 Fornemmelsen av et verbalt selv og et narrativt selv

De øverste domenene i modellen henger sammen med utviklingen av språket og evnen til å konstruere og dele fortellinger om egne erfaringer. Det verbale selv oppstår når barnet begynner å kunne forestille seg ting, å kunne forstå og bruke symboler. Barnet erobrer og tar i bruk ordene (eller alternative symboler). Det narrative selv, som oppstår sist bygger på erfaring og kompetanse i forståelse og bruk av språk (Stern 2003).

2.5 Dialog

Ordet dialog kommer fra det greske dialogos, og betyr samtale mellom to personer. Hos psykologen og spedbarnsforskeren Steinar Bråten (Bråten 2004, 2007) er dialog et sentralt begrep, som han utvider til å omfatte mer enn den verbale samtalen. Bråten (2007) beskriver utviklingen av dialogen i en trappetrinnmodell. Det dreier seg om en lagdelt modell, slik som Sterns utviklingsmodell, der alle de grunnleggende trinnene er vedvarende og virksomme hele livet igjennom (Bråten 2007). I denne sammenhengen vil de to grunnleggende trinnene; primær og sekundær intersubjektivitet, være relevante.

Primær intersubjektivitet er betegnelsen på det tidligste samspillet mellom små barn og deres nærpå personer, og viser til det lille spedbarnets medfødte samspillskompetanse. Allerede her starter dialogen og dialogutviklingen med *protosamtalen* (Bråten 2007). Protosamtalen ble først beskrevet av M.C. Bateson (Bateson 1975 i Bråten 2007) Den beskriver et samspill som i mønster ligner samtalen, men uten samtals verbale karakter (Bråten 2007). ”en slags sirkeldans med kroppslige bevegelser som utfyller og vever seg inn i hverandre” (Bråten 2007, s. 89). En protosamtale har tre kjennetegn; *turtaking*, *samstemthet* og

imitering(Bråten 2007) *Turtaking* er vekslingen i dialogen, der den voksne og barnet ytrer seg med stemme eller bevegelser etter tur, som ”spørsmål og svar”(ibid). Dette kan dreie seg om helt enkle ytringer, som vokaler som gjentas, til mer variert innhold i dialogen. Egenskapen *samstemthet* omfatter mye av det samme som Sterns begrep følelsesmessig inntoning (ibid). Den voksne toner seg inn på barnets vitalitetsfølelser og kategorifølelser, og det dannes en samstemthet mellom de to partene i dialogen(ibid). Bråten (2007) viser også til at små spedbarn, nyfødte, og til og med for tidlig fødte, evner å *imitere* den voksnes ansiktsuttrykk og lyder når de er i nær ansikt – til – ansikt –kontakt. Evnen til å imitere ser ut til å være medfødt, men samtidig i utvikling. Jo yngre spedbarna er, desto mer tid trenger de for å kunne observere og etterligne uttrykk(ibid).

Sekundær intersubjektivitet utvikles vanligvis i et utviklingsmessig kvantesprang rundt 9- måneders alder (Bråten 2007). Det samsvarer med Sterns domene for et intersubjektivt selv (se 2.3.4), og karakteriseres av intensjonell kommunikasjon, og felles oppmerksomhet om gjenstander og følelser (Bråten 2007).

2.6 Et relasjonsorientert perspektiv

I det som til nå er presentert om samspill mellom mennesker, og spesielt med barn på et tidlig utviklingstrinn, har vi sett at godt samspill innebærer et gjensidig forhold – en relasjon, og felles oppmerksomhet om felles opplevelser - kommunikasjon.

Samspillsbegrepet kan altså defineres og konkretiseres gjennom to andre begreper; relasjon og kommunikasjon.

2.6.1 Relasjon

Ordet relasjon kommer fra latin og viser til forhold eller samhörighet. Det kan brukes om et gjensidig forhold mellom mennesker, slik Rye definerer det: ”*et nært, gjensidig og mer forpliktende kontaktforhold av lengre varighet.*”(Rye 2007, s 63) Buber beskrev det utviklende, grunnleggende møtet i jeg – du- relasjonen. I følge Sterns

modell er det også erfaringene barnet gjør i samspill med andre som bidrar til organiseringen av selvoppfattelse. Dette er tema i alle de ulike domene, og i barnets møte med en selvregulerende, samklingende og nærværende omsorgsperson. Å inngå i trygge, positive relasjoner hører til det lille barnets mest grunnleggende behov (Lorentzen 1997). Relasjonsutvikling mellom barnet og omsorgsgiveren gjør læring og utvikling mulig for barnet. Samtidig er dette en toveisprosess. Det er i relasjonen den voksne kan lære barnet å kjenne og oppdage barnets kompetanse og væremåte (Rye 2007).

2.6.2 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske *communicare*, som betyr å gjøre felles (Aschehoug og Gyldendal store norske leksikon 1985). Begrepet livsverden kan si oss noe om hva som gjøres felles. Gjennom å kommunisere kan mennesker få tilgang til deler av hverandres livsverden, og dele opplevelser og forståelse. Stern og Bråten beskriver den førverbale kommunikasjonen og dialogen som et nødvendig grunnlag for barnets selvopplevelse, relasjonsutvikling og (eventuelle) utvikling av symbolspråk. Kommunikasjonsteoretikeren G. Bateson presenterte et utvidet kommunikasjonsbegrep som omfatter mange former for samhandling, og der budskapet er at ”alt er kommunikasjon” (Bateson 1972 i Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 1994). Et utvidet kommunikasjonsbegrep er ikke begrenset til ord eller kommunikativ intensjon, men kan også omfatte alle uttrykk og handlinger mellom mennesker, som hjelper oss til å forstå hverandre, og slik gjør opplevelser og bevissthet felles.

2.6.3 Et relasjonsorientert perspektiv på utvikling og læring

Synet på små barns kompetanse, på utvikling og læring har gjennomgått store forandringer de siste tiårene. Teori og forskning som referert til ovenfor har vært med på å skape en ny utviklingspsykologisk tilnærming med økt vektlegging på samspill. (Rye 2007, Horgen 2006). Dette nye perspektivet kan vi betegne som et

relasjonsorientert perspektiv. Også denne betegnelsen kommer fra å relatere, forholde seg til hverandre, men nå i en mer generell betydning, enn forholdet mellom enkeltindivider. I et relasjonsorientert perspektiv på utvikling, legger jeg en forståelsesmåte som vektlegger helheten, barnet i forhold til omgivelsene og samspillet. Denne relasjonsorienterte tilnærmingen har også blitt sentral i det spesialpedagogiske fagfeltet (Tangen 2004). I spesialpedagogikken legger en relasjonsorientert tilnærming føringer både for forståelsen av begrepet funksjonshemming og for synet på læring og mestring. Et relasjonsorientert perspektiv på bygger på forståelsen om at det er i samspill og relasjoner mestring viser seg og utvikling skjer. I et relasjonsorientert perspektiv er også samspillskompetanse en viktig målsetning for utvikling og læring.

2.6.4 Et relasjonsorientert perspektiv på funksjonshemming

I et relasjonsorientert perspektiv er ikke funksjonshemming en individuell egenskap, men en sosial relasjon mellom mennesker (Lorentzen 2003). For mennesker med funksjonsvansker er relasjoner, nærpå personer og omgivelser av betydning for hvor omfattende funksjonsvanskene er, og for mestring og utvikling. (ibid) Med et individualistisk syn på funksjonshemming vil man ha fokus på å beskrive og fokusere på individuelle funksjonshemminger og følger av disse, og disse beskrivelsene blir stående alene. Også i et mellommenneskelig, eller relasjonsorientert perspektiv vil kunnskap om barnas ulike funksjonsvansker, og barnas muligheter for mestring være viktig og relevant i møte med barna og i kunnskapsutvikling på dette fagfeltet. Utfordringen er å vie samspillet, de nære voksne og omgivelsene like stor interesse, og å beskrive og studere relasjonene og helheten like nøyaktig som vi beskriver barnet.

2.7 Samspill med barn med multifunksjonshemming

Kunnskap om samspill med små barn er ikke direkte overførbart til større barn med multifunksjonshemming. Den er likevel relevant og nyttig i forhold til

spesialpedagogisk kunnskap på dette feltet, fordi den sier noe om hva som fremmer samspill og mestring på et tidlig utviklingsnivå (Horgen 2006)

2.7.1 Relasjon – å etablere et utviklende samspill

Barn med multifunksjonshemming har selvsagt det samme behovet for å inngå i utviklende relasjoner og samspill som andre barn. Relasjonenes kvalitet har også, eller kanskje særlig, betydning for utvikling og læring hos barn med multifunksjonshemming. På grunn av den omfattende funksjonshemmingen vil disse barna trenge flere grunnleggende samspillserfaringer og over lenger tid enn andre barn. Samtidig har disse barna andre forutsetninger for samspill enn det lille barnet uten funksjonshemming. Dette kan gjøre den nære voksnes rolle i samspillet mer utfordrende (Lorentzen 1997). *Barnas uttrykk* er annerledes enn vi er vant til fra andre barn, og uttrykkene kan være mer krevende å forstå og svare på. Lorentzen (1997) antar at barn med omfattende funksjonshemninger *bearbeider inntrykk og informasjon om omverdenen* på den, for dem, mest effektive og relevante måten. Men siden disse barna har større begrensninger i forhold til persepsjon og deltakelse enn andre barn, kan barnas måte å forholde seg til omgivelsene på virke annerledes og vanskelig å forstå. Barn med multifunksjonshemming trenger ofte *lenger tid* for å oppfatte og respondere i kontakt med andre. Det kan virke som barnet er passivt og uinteressert, mens barnet egentlig konsentrerer seg om å finne ut av og delta i samspillet (Lorentzen 1997). Slik skaper multifunksjonshemmingen særegne forutsetninger i utviklingen av en relasjon. Samtidig er hovedelementene i et godt samspill de samme for barn med multifunksjonshemming, som for andre barn på et tidlig utviklingstrinn. Lorentzen (1997) trekker fram sentrale strategier for å bli kjent med og utvikle samspill og relasjon til barn med omfattende funksjonshemninger:

- *finne barnets rytme og tempo*
- *oppfange og bekrefte barnets spontane uttrykk, som smil, lyder, mimikk, gester, pust og sinnsstemninger*
- *opp- og nedjustere min egen intensitet i takt med barnets, overdrive noen av dets sterke uttrykk og forlenge noen av dets svakere*

- *strekke barnets oppmerksomhet, skape temaer med variasjoner og dermed "teste" dets grenser for hvor mye samspill det kan organisere (Lorentzen 1997, s. 149)*

2.7.2 Kommunikasjon – å samskape et språk

Livsverdenen for barn med multifunksjonshemming er i stor grad det som er helt nær og her og nå, det som kan sanses, oppleves og gjenkjennes konkret (Horgen 2006). Begrensningene den omfattende funksjonshemmingen gir, gjør at deres livsverden inneholder andre måter å oppleve og å uttrykke seg på, en opplevelsesverden det kan være utfordrende for nærpersionene å sette seg inn i, og å dele (Lorentzen 2003). Dette kan føre til få erfaringer av felles opplevelser og en følelse av å være alene i sin opplevelsesverden (ibid). Gjennom oppmerksomt og utforskende samspill, kan den nære voksne bli kjent med barnets måte å oppleve verden på og formidle til barnet at opplevelser kan gjøres felles. Når opplevelse og forståelse gjøres felles, foregår det en kommunikasjon. I et relasjonsorientert perspektiv snus fokuset i kommunikasjonsopplæringen fra et språk utenfra som barnet skal lære, til å lete etter barnets uttrykk og gi dem mening sammen. I denne sammenhengen bruker Horgen (2006, s.44) begrepet; "*å samskape et språk*". Dette språket innebærer mye mer enn et symbolspråk, kommunikasjonen med kropp og følelser har stor betydning.

Horgen, Nilsen og Løvås (2002) bruker begrepet taktil kommunikasjon, når de rapporterer fra et prosjekt der målsettingen var å "*utforske og beskrive det nære språket som kan utvikle seg mellom et barn med omfattende hemninger og en kontaktsøkende nærpersion*" (Horgen, Nilsen & Løvås 2002, s.21) Begrepet taktil kommunikasjon baserer seg på et vidt kommunikasjonsbegrep og på interaksjon gjennom berøring (Horgen, Nilsen & Løvås 2002). Det beskrives bl.a. hvordan nærpersionen legger merke til og legger mening i alle barnets kroppslige reaksjoner (ibid). Den voksnes svar og innspill i kommunikasjonen er hovedsakelig taktile, gjennom kroppskontakt, men også ledsaget av annen kommunikasjon, som tale i tilpasset toneleie og dynamikk (ibid). Å kommunisere med barn med multifunksjonshemming gjennom kroppen handler altså om å oppfatte de signalene

barnet gir gjennom sin kropp slik den voksne ser og hører det, men også kjenner det gjennom berøring. På samme måte svarer den voksne med sin kropp, gjennom berøring, stabilisering og bevegelse, i tillegg til følelsesmessige og verbale svar. Den grunnleggende kommunikasjonen er også i stor grad kommunikasjon med og om følelser, følelsesutveksling er den dominerende form for kommunikasjon i begynnelsen av livet (Stern 2003). Horgen (2006) argumenterer for at den voksne bør være nær barnet med sine egne følelser. Det handler om å være oppmerksom på barnets følelser, og å søke innlevelse og medlevelse. Slik kan den voksne ”konsultere” egne følelser når hun leter etter meningen i barnets uttrykk (Lorentzen 1997).

2.8 Nærpersonen i møte med barnet

Oppsummende kan vi si at å etablere og delta i utviklende samspill med barn med multifunksjonshemming, stiller krav til nærpersonens samspillskompetanse. Et relasjonsorientert perspektiv på læring utvider fokus i arbeidet; Fra vektlegging på observasjon og tiltak i forhold til barnet alene, til kartlegging av barn, nærpersoner, og samspill. Det skaper et videre fokus, og kanskje et behov for andre begreper og forståelsesrammer i samarbeidet rundt elevene. Et bidrag til utvidet forståelse og nyttige begreper kan gestaltteorien gi. *Gestaltteorien* baserer seg på eksistensialistisk og fenomenologisk filosofi og har en helhetlig og relasjonsorientert grunnforståelse (Helgeland 2008). Gestaltteori hører hjemme innenfor humanistisk psykologi. Fritz Perls regnes som den som grunnla teorien i USA på 1950 – 60 – tallet (Kokkersvold og Mjelve, 2003).

Begrepet *awareness* er sentralt i gestaltteorien. Oppmerksom tilstedeværelse, varhet og bevissthet kan inngå i begrepet. Awareness handler om en helhetlig oppmerksomhet på det som skjer her og nå (Helgeland 2008). Begrepet omfatter mer enn observasjon, tanker og refleksjoner. Awareness er også å være kroppslig, oppmerksomt tilstede, og å være var for egne og andres kroppsreaksjoner, fornemmelser, sanseopplevelser og kroppsuttrykk. Det er å være oppmerksomt

tilstede med egne følelser, og å møte og være var for andres følelser. Awareness kan rettes mot tre områder; *innersonen*, *yttersonen* og *mellomsonen* (Kokkersvold og Mjelve, 2003). *Innersonen* er oppmerksomheten på hva som foregår i en selv, *yttersonen* er oppmerksomheten på omgivelsene og menneskene en er i samspill med. *Mellomsonen* er oppmerksomhet på selve samspillet, og det som skjer mellom individet og de andre. Dette kontaktfeltet skapes av menneskene som deltar i samspillet, det er i feltet oppmerksomhet gjøres felles (ibid).

2.9 Forskning relatert til samspill med barn med multifunksjonshemming

Det finnes lite spesifikk forskning om samspill mellom barn med multifunksjonshemming og den nære voksne. To norske hovedoppgaver i spesialpedagogikk er direkte relatert til temaet; Turid Horgens: "Ingen hverdagslig sak" fra 1989, og Kari Standals "Gyldne øyeblikk" fra 1995. Jorunn Wiigs masteroppgave fra 2007, en intervjuundersøkelse med spesialpedagoger i M-grupper som informanter, kommer også inn på samspill som et av flere tema.

Horgen (1989) undersøkte hvordan samspill oppstår, opprettholdes og kan utvikles mellom barn med multifunksjonshemming og en voksen. Undersøkelsen ble gjennomført med video-observasjoner av to barn i en sentralinstitusjon innenfor HVPU, sammen med det faste personalet i boligen. Intervjuer av de voksne ble tatt med utgangspunkt i video-opptakene. Ut fra dette materialet skisserer Horgen (1987) en modell for hvordan samspill oppstår, opprettholdes og utvikles. Modellen har fire elementer; den voksne gjør det som skal skje kjent for eleven, den voksne søker å få fram en reaksjon hos eleven, eleven tar initiativ, og den voksne bruker tiden (Horgen 1989).

Standal (1995) undersøkte betydningen av den voksnes atferd for barnets mulighet til å være oppmerksom og å uttrykke sin oppmerksomhet. I studien brukte hun video-observasjon av fire barn med multifunksjonshemming i en heldøgnsinstitusjon

sammen med primærkontaktene deres. Observasjonene ble supplert med samtaler med primærkontaktene med utgangspunkt i video-opptakene. Standal (1995) peker på noen tendenser ut fra observasjonene og analysen i studien. Hun hevder at samspill forekommer som små episoder, og at samspillsepisodene er strukturerte og velkjente for begge parter (Standal 1995). Standal (1995) peker også på betydningen av å styrke samspillskompetansen hos de voksne, for å tilby barna et utviklende miljø. Som faktorer i denne prosessen trekker hun blant annet fram å bli kjent med barnet, barnets signalatferder, deres funksjon, og hvordan barnet oppfatter "verden" (Standal 1995).

Wiig (2007) undersøkte hva spesialpedagogene vektlegger i opplæringen av elever med multifunksjonshemming. Wiig trekker fram at pedagogene opplever relasjonen med eleven som grunnleggende for all opplæring, og at samspill og kommunikasjon virker som det opplæringsmålet som vektlegges tyngst (Wiig 2007). Undersøkelsens informanter vektlegger enetimer som viktig i undervisningen, gruppetimer fremheves også som positive. Hverdagssituasjonenes opplæringspotensial nevnes, men vektlegges ikke like mye (ibid).

2.10 Skoleassistenters rolle i opplæringen

2.10.1 Lovverk og forskrifter

Elever med multifunksjonshemming, på et tidlig utviklingstrinn, vil i stor grad ha behov for spesialundervisning med mål og innhold som er annerledes enn i den ordinære grunnskoleopplæringen. Disse elevene vil også ha behov for omfattende personalressurser i skolehverdagen, i forhold til opplæring, omsorg og tilsyn. Barn i Norges rett til opplæring og spesialundervisning, er hjemlet i "*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*" av 1998. Opplæringslova gir rett til spesialundervisning til elever som "*ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet*" (opplæringslova § 5-1.) Det samlede tilbudet og innholdet i spesialundervisningen skal sikre at eleven får et forsvarlig

utbyttet av opplæringen, sett i forhold til andre elever og sett i forhold til realistiske opplæringsmål (opplæringslova § 5-1.). Det skal utarbeides Individuell Opplærings Plan som viser mål og innhold i opplæringen, og hvordan opplæringen skal drives (opplæringslova § 5-5). Utdannings og forskningsdepartementet har gitt ut en *veiledning* som utdyper opplæringslovas bestemmelser om spesialundervisning i grunnkole og videregående opplæring (utdannings og forskningsdepartementet 2004) Opplæringslovas § 10-1. sier at de som tilsettes i undervisningsstillinger i grunnskolen skal ha relevant faglig og pedagogisk utdanning. I veiledningen pekes det på at elevens rettighet til forsvarlig faglig utbytte, også gjør det naturlig å vurdere behov for spesialpedagogisk kompetanse. Om assistenter i spesialundervisningen sies det: ”*En assistent som ikke har godkjent utdanning, vil i enkelte tilfeller kunne bistå læreren i forbindelse med spesialundervisning* (utdannings og forskningsdepartementet 2004, 2.2.7, s. 22) Da stilles det krav til at det er læreren som står ansvarlig for undervisningen, og at det tilrettelegges for forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn. ”*Bruken av assistent kan bare skje på en slik måte og i et slikt omfang at eleven får et forsvarlig utbytte av undervisningen.*” (utdannings og forskningsdepartementet 2004, 2.2.7, s. 22)

2.10.2 Praktisk yrkesteori

Disse overordnede rammene som er skissert ovenfor virker selvsagt inn på skoleassistentenes arbeidshverdag og arbeidsutførelse, deriblant samspillet deres med barna. Også den enkeltes praktiske yrkesteori har innvirkning på arbeid og samspill i skolehverdagen. Begrepet praktisk yrkesteori er hentet fra Handal og Lauvås (1994) litteratur og modell for veiledning. Praktisk yrkesteori er ”*den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet*”(Lauvås & Handal 1994). Praktisk yrkesteori utvikles i et samspill med mennesker og miljø (ibid). Kultur, arbeidssted og kolleger vil være med på å forme den enkeltes praksisteori. Til stillingen skoleassistent, ligger det sjelden formelle utdanningskrav. Assistentene arbeider i en pedagogisk kontekst, men har ikke pedagogisk utdanning (på høyskolenivå). Praktisk yrkesteori er ikke spesifikt knyttet til utdanning, og det

gir god mening å snakke om assistentenes praktiske yrkesteori. Særegent for denne gruppen, er at kunnskapen først og fremst vil være knyttet til erfaring, ikke til teori. Vi forutsetter altså at skoleassistenter har en kunnskap – yrkesteori, som virker inn på deres praksis, som er annerledes enn teoribasert kunnskap. Hva kan kjennetegne en slik form for kunnskap?

2.10.3 Kunnskap og erfaring

Kunnskaps og læringssyn kan, antydningvis, settes opp som to motpoler; et positivistisk, instrumentalistisk syn, og et humanistisk. *Det positivistiske synet* baserer seg på antagelsen om at virkeligheten kan oppfattes gjennom sansene, slik den er (Sandell 2003). Dette kan innebære en tenkning der læringsmål settes opp utenfra, og den lærendes rolle i læringsprosessen er å være mottaker (Dewey 2001a). *Det humanistiske synet* legger vekt på den menneskelige og opplevelsesmessige dimensjonen. Virkeligheten oppleves ut fra menneskets oppfattelser, og det som sanses og erfares virker igjen inn på menneskets oppfattelse – former livsverdenen (Sandell 2003). Dette innebærer at læringen motiveres innenfra, ut fra den lærendes motivasjon og erfaring, og den lærende har en mer aktiv rolle (Dewey 2001 a). John Dewey (1859 - 1952), var amerikansk psykolog og pedagog, opphavsmann til modellen ”learning by doing”, og opptatt av erfaringsbasert læring (Dewey 2001 b, Sandell 2003). *Erfaringen* er knyttet til handling, til hvordan den lærende aktivt forholder seg til omverdenen. Handlingen blir en erfaring, dersom den former og forandrer den lærendes oppfattelse og livsverden (Dewey 2001 b). Dette krever *refleksjon* – en tankeprosess som referer til en konkret opplevelse og søker å oppdage sammenhenger og finne løsninger (ibid).

2.10.4 Veiledning

En lignende forståelse av erfaring og refleksjon ligger også til grunn for Lauvås og Handals (1994) veiledningsmodell. Veiledningen er et redskap til å reflektere over praksishandlinger, slik at handlingene utgjør en erfaring, og gir kunnskap(ibid).

Samtidig kan veiledningen støtte yrkesutøveren i å bevisstgjøre og sette ord på mer av den inneforståtte kunnskapene og verdiene som virker inn på praksisen, og dermed synliggjøre valg og gi større handlingsrom (ibid). Veiledningsbegrepet brukes og defineres på ulike måter. Hos Lauvås og Handal (1994) brukes veiledning som en fellesbetegnelse for flere forhold. Yrkesfaglig veiledning er veiledning knyttet til yrkesutøving. Slik veiledning karakteriseres blant annet ved at den foregår en-til-en/få, er tilknyttet veisøkers egen yrkesvirksomhet, tar sikte på å utvikle praktisk yrkesteori, og drives i samtaleform med refleksjon over praksis.

2.11 Forskning relatert til skoleassistenters rolle i opplæringen

Det kan se ut som om skoleassistenters oppgave og rolle begynner å bli et tema i internasjonal forskning. Denne forskningen er hovedsakelig knyttet til elever med mindre omfattende vansker enn multifunksjonshemming innebærer, og hovedsakelig elever inkludert i ordinære grupper. Vi bør og ta i betraktning ulikheter i skolesystem og kontekst i ulike land. Likevel vil denne forskningen om skoleassistenters rolle, kompetanse og behov være relevant i forhold til denne oppgavens tema. Den engelske betegnelsen ”Teacher Assistant” viser til personer uten pedagogisk utdanning som ansettes i skolen for å assistere elevene og støtte dem i læringsprosessen. Oftest ansettes de for å assistere elever med spesielle behov (Takala 2007, Groom 2006). Dette kan samsvare med hvordan bruk av assistenter i spesialundervisningen er forutsatt i Norge (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Interessen for forskning på dette temaet kan henge sammen med en markert økning i bruk av skoleassistenter internasjonalt; i Finland, USA (Takala 2007) og Storbritannia (Groom 2006). Dette igjen har – ifølge forskere – sammenheng med at elever med funksjonsnedsettelse i større grad er inkludert i ordinære skoler, i stedet for på spesialskoler, og at skoleassistenter blir satt inn som støttetiltak (Takala 2007, Groom 2006, Vincett, Cremin & Thomas 2005). Riksrevisjonens undersøkelse av opplæring i grunnskolen (2005-2006) dokumenterer at også i Norge har antall

assistentårsverk økt med 19,5 % og elever som får assistenttimer til spesialundervisning har økt med 31 % i perioden 2000/2001 til 2005/2006. Her har imidlertid antallet elever med undervisningstimer til spesialundervisning totalt vært nokså konstant den samme perioden. Det kan derfor se ut som at pedagogtimer er blitt erstattet med assistenttimer i spesialundervisningen i Norge.

Forskere har vært opptatt av skoleassistentens betydning for elevenes læringsprosess og sosiale inkludering. Fra flere hold blir assistentenes deltakelse i denne prosessen trukket fram som en sentral og kritisk faktor (Lacey 2001, Rose 2000). Det antydes at det kanskje er den mest betydningsfulle av alle enkeltfaktorer i støtte og inkludering av barn med spesielle behov (Clark et al.1999). Bruk av skoleassistent kan gi elever verdifull støtte. Det kan imidlertid også hindre læring, sosial utvikling og inkludering (Ainscow 2000) Forholdet mellom elev og assistent kan bli en barriere for elevens egen mestring, kontakt med medelever og med lærer (ibid). Ledelse, veiledning og samarbeid er av stor betydning for at assistenter skal kunne utføre arbeidet sitt etter intensjonene (ibid).

I Takalas(2007) undersøkelse varierte samarbeidsrutinene mellom lærer og assistent, og også assistentenes ønske om samarbeid. Gjennomgående var det få faste samarbeidsmøter, fellesplanlegging og informasjon fikk rom i pauser eller før timene(ibid). De fleste assistentene ønsket mer felles planlegging med lærerne, slik at de var forberedt på planer og egne oppgaver(ibid). Flere forskere hevder at å inkludere skoleassistenter i planlegging og samarbeid, vil forbedre elevenes opplæring, og gjøre assistentbruken mer effektiv (Takala 2007, Groom 2006, Lacey 2001, Rose 2000). Harris (2002) tilføyer at assistentene kan bringe et annet og nyttig perspektiv inn i samarbeidet om elevene.

3. METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for valg som er tatt i forhold til forskningsmetode, for gjennomføringen av undersøkelsen, og for vurderinger knyttet til validitet og etikk i prosjektet.

3.1 Forskningstilnærming

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Forskning blir tradisjonelt betraktet i to hovedkategorier; kvalitativ og kvantitativ forskning. Hvilken metodiske innfallsvinkel som velges, vurderes ut fra prosjektets formål og problemstilling (Kvale 2001, Malterud 2003). I dette prosjektet er formålet å få kunnskap om skoleassistenters opplevelser gjennom å utforske, beskrive og forstå fenomenet samspill mellom assistenter og barn med multifunksjonshemming. Denne tilnærmingen samsvarer med en kvalitativ forskningstilnærming der målsettingen er å utforske meningsinnhold og å utvikle forståelse for fenomener slik de oppleves av personer i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004, Malterud 2003) Kvalitativ tilnærming er også godt egnet for studier av dynamiske prosesser som for eksempel samspill (Malterud 2003), og vil egne seg godt i forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen.

3.1.2 Intervju som metode for innsamling av data

Problemstillingen og forskningsprosjektets formål er også førende for valg av metode for innsamling av data. Parallelt med arbeidet med problemstilling, har jeg vurdert dette, og gjort avveininger mellom observasjon og intervju som metode. Observasjon ville egne seg godt for å studere det direkte samspillet og barnas og de voksnes deltakelse. Ved å velge intervju som metode og assistentenes perspektiv kan jeg imidlertid få kunnskap fra og om viktige nærpersoner i barnas hverdag, kunnskap

som kan utfylle annen forskning om temaet. Intervjuet gir meg mulighet til å gjennom informantenes beskrivelse og sammen med dem, få vite mer om hvordan det oppleves for dem å være en del av dette samspillet. Jeg ville sett en kombinasjon av intervju og observasjon som et ideelt design. Observasjoner av hvordan assistenten og barnet deltok i samspillet kunne utfyllt og vært utgangspunkt for intervju om assistentens beskrivelser, opplevelser og refleksjoner. Med den tiden og de ressursene jeg har til rådighet, har imidlertid valget falt på en ren intervju-undersøkelse, som kan gå dypere inn i assistentenes perspektiv.

Det finnes ulike strukturer innenfor det kvalitative forskningsintervjuet. Det finnes ulike strukturer innenfor det kvalitative forskningsintervjuet. Intervjuet kan ha en åpen eller en strukturert form (Dalen 2004, s.29) Et semistrukturert intervju ligger imellom disse ytterpunktene, forskeren velger temaer og utarbeider en intervjuguide, men samtalen er mer åpen enn i et helt strukturert intervju, og gir rom for informantens innspill. Dalen (2004) peker på at et helt åpent intervju er en svært krevende intervjuform, og at semistrukturerte intervju er det som blir mest brukt. Jeg vurderer det semistrukturerte intervjuet som best egnet for prosjektet mitt, og for meg uten forskererfaring. Å bruke semistrukturert intervju gir hjelp til å forberede, fokusere på temaer og strukturere situasjonen, samtidig som det gir mulighet for fleksibilitet og spontanitet i samtalen.

3.1.3 Fenomenologisk tilnærming

I kvalitativ forskning gjør forskeren bruk av både beskrivelser ;fenomenologi og tolkninger ;hermeneutikk(Malterud 2003). Med en fenomenologisk tilnærming vil vi si at et fenomens eksistens er knyttet til subjektets bevissthet om fenomenet, det er subjektets opplevelser som gir fenomenet mening. Prosjektet: ”skoleassistenter møte med barn med multifunksjonshemming” vil inneholde både beskrivelser og tolkninger. Med utgangspunkt i problemstillingen vil imidlertid hovedvekten ligge på beskrivelsene av hva assistentene opplever. Når jeg velger en fenomenologisk eller beskrivende tilnærming i prosjektet mitt, legger jeg i dette at jeg har fokus på

informantenes opplevelse av fenomenet jeg studerer, og på deres hverdagserfaringer og livsverden. I dette legger jeg også at jeg i studien har noe mer vektlegging på å beskrive essensen av informantenes opplevelser enn å fortolke opplevelsene.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgets størrelse

Metodelitteraturen anbefaler ikke for store utvalg i kvalitative studier, et for stort og uoversiktlig datamateriale kan gjøre føre til overflatisk analyse (Dalen 2004).

Malterud (2003) anbefaler en trinnvis rekruttering, der utvalgets størrelse ikke er fastlagt på forhånd. I en slik modell går datainnsamling og analyse parallelt, og forskeren rekrutterer informanter underveis, til datamengden er ”mettet”. En slik rekruttering, og sannsynligvis et litt større antall informanter enn jeg har ville vært optimalt, men ligger utenfor tidsrammene for prosjektet mitt.

3.2.2 Utvalgskriterier

I kvalitative studier er informasjonsrikhet et sentralt siktemål ved sammensetning av utvalg (Malterud 2003). Variasjon i utvalget bidrar til et rikere materiale med flere nyanser, samtidig som det er sentralt å vurdere hvilke kriterier som skal være felles, og hvilke som skal være variable. For meg var det viktig å velge informanter som hadde rik erfaring med samspill og arbeid med barn med multifunksjonshemming. Et kriteriebasert utvalg innebærer at forskeren gjør noen avgrensninger, setter opp kriterier for hvilke informanter som skal inngå i utvalget, for at dette skal bli best mulig egnet i forhold til å belyse problemstillingen (Dalen 2004) Med utgangspunkt i problemstillingen, satt jeg opp noen foreløpige kriterier:

Informantene skulle være ansatt i grunnskolen. Jeg ønsket å undersøke erfaringer med samspill i et pedagogisk miljø.

Informantene skulle arbeide i ulike skoler. Dette kriteriet ble satt for å ivareta

variasjon, ved at materialet inneholdt erfaringer rundt ulike elever, ulike personalgrupper, og ulik organisering. Av praktiske hensyn valgte jeg informanter fra østlandsområdet.

Informantene skulle ikke ha pedagogisk eller helsefaglig utdanning på høyskolenivå, og til stillingene skulle det ikke ligge ansvar for å utarbeide pedagogiske opplegg.

Denne avgrensingen ble gjort for å sikre informanter med utdanning og arbeidsoppgaver som er mest vanlig for denne gruppen.

Informantene skulle ha arbeidet med elever med multifunksjonshemming i minimum tre år. Informanter med mye erfaring om denne elevgruppa, ville gi økt mulighet for utfyllende beskrivelser og et rikt materiale.

Med disse kriteriene la jeg ikke opp til noen styrt variasjon i forhold til informantens alder og kjønn. I denne sammenhengen vurderer jeg lang erfaring rundt ulike barn og fra ulike skoler som mer sentrale kriterier for variasjon, enn alder og kjønn.

3.2.3 Rekruttering av informanter

Med disse kriteriene startet arbeidet med å rekruttere respondenter. Jeg sendte melding om prosjektet til NSD. Jeg tok også en foreløpig kontakt med kommunens utdanningsetat. Her stilte de seg positive til undersøkelsen. De foreslo tre skoler som hadde elever med multifunksjonshemming, og kontaktet dem for å forhåndsinformere. Etter at jeg hadde fått tillatelse fra NSD, sendte jeg utdanningsetaten kopi av denne og kort informasjon om prosjektet. Nå kontaktet jeg også skolene jeg hadde fått foreslått, og i tillegg en spesialskole. Jeg tok telefonkontakt, først med ledelsen ved den enkelte skole, siden med leder ved M-gruppene. Alle var i utgangspunktet positive, og jeg sendte skriftlig, formell informasjon, forespørsel og svarslipp for samtykke-erklæring (vedlegg 2,3 og 4).

3.2.4 Endelig utvalg

Etter denne rekrutteringen hadde jeg et utvalg på seks informanter fordelt på tre skoler på Østlandet. Alle informantene er assistenter ved grupper for elever med

multifunksjonshemming (M-grupper) i ordinære grunnskoler. Aktuelle informanter ved spesialskolen takket nei til å delta. Med de tidsressursene jeg hadde til rådighet, lyktes det ikke å finne fram til informanter som arbeider med elever med multifunksjonshemminger i tilknytning til en vanlig gruppe i skolen. Slik mistet materialet mitt noe av den variasjonen jeg hadde ønsket. Med dette utvalget kan jeg hovedsakelig belyse problemstillingene mine ut fra rammene assistenter og elever har i en M-gruppe. På den andre siden kan jeg si mer om hvordan nettopp samspill og arbeid med elever i slike grupper oppleves for assistentene. Med totalt seks informanter fra tre ulike skoler sikrer jeg en viss variasjon innenfor disse rammene. Fire av informantene oppfylte klart kriteriene jeg hadde satt opp på forhånd. Disse har arbeidet i M-gruppene i fra 7 til 20 år. To av informantene falt utenfor kriteriene mine. Disse har kort fartstid i arbeidet i M-gruppen, begge har arbeidet der under et år. En av disse to har imidlertid noe erfaring med arbeid med mennesker med multifunksjonshemming fra tidligere. Jeg opplevde at intervjuet inneholdt erfaringer og refleksjoner som utvider materialet mitt godt, bl.a. nettopp med ferske erfaringer om hvordan det er å være ny og møte elevene for første gang. Jeg valgte derfor å ta dette intervjuet med på linje med de andre i analysen. Den andre av disse to informantene arbeidet som assistent samtidig som vedkommende avsluttet en pedagogisk høyskoleutdanning. Dette gir intervjuet et perspektiv som ligger utenfor problemstillingen min, og fikk konsekvenser i forhold til analysen av materialet. I ettertid ser jeg at jeg kunne gitt skolene enda tydeligere informasjon om kriteriene for utvalg, og hvilke assistenter det var aktuelt å spørre om å være informanter. Når informantene først var spurt og hadde stilt seg villige til å delta i avtalte intervjuer, ville jeg ikke avvise dem. Utvalget er variert i forhold til kjønn, kulturell bakgrunn og alder. Dette er ikke planlagte variasjoner, men variasjoner jeg tror gjør materialet mer rikt og mangfoldig.

3.2.5 Fokuselever

I intervjuene ønsker jeg beskrivelser av konkrete, gode samspillsepisoder.

”Den rikeste kunnskapen får vi tak i hvis informanten inviteres til å dele sine egne erfaringer i form av konkrete hendelser, som leder til en opplevd historie som hadde en spesiell betydning angående en bestemt sak.” (Malterud 2004, s. 130)

En måte å tilrettelegge for slike beskrivelser og historier i prosjektet mitt, var å velge ut det jeg kaller fokuselever. Dette er en av elevene informanten møter i det daglige arbeidet sitt. Intervjuene tok utgangspunkt i disse elevene, og informantenes erfaringer med samspillet med dem. Kriterier for valg av fokuselever var først og fremst at det var elever informantene kjenner godt, og arbeidet med til daglig. Det var en forutsetning at elevene har multifunksjonshemming. For øvrig ønsket jeg ikke å sette opp kriterier for fokuselevne, da det er assistentene som arbeider nær dem som er i prosjektets hovedfokus. Intervjuene tar utgangspunkt i tre fokuselever, en på hver skole. Alle fokuselevne er i barneskolealder. De tre elevene er på ulike funksjonsnivå. Intervjuene inneholder også generelle erfaringer om samspill med barn med multifunksjonshemming, og i alle intervjuene dreier samtalen seg også om samspill med barn med enda mer omfattende funksjonshemminger enn fokuselevne. Jeg vil derfor anta at intervjuene speiler bredden av elever assistenter i M-grupper møter i arbeidet sitt.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

3.3.1 Intervjuguide

Arbeidet med å utforme intervjuguiden startet med å forsøke å utdype de foreløpige problemstillingene mine i flere underspørsmål om assistentenes opplevelse av samspillet med barna. Gode intervju spørsmål skal, i følge Kvale (1997) være tematisk relatert til intervjuemnet, teoretiske begreper, og den planlagte analysen. Jeg har valgt å bruke begrepet samspill i tema, problemstilling, og også i intervjuguiden. Samspill er et åpent begrep, det kan inneholde og vise til mange ulike aspekt av fenomenet jeg ville undersøke. Dette var et valg som innebar at informantenes opplevelser og refleksjoner fikk legge større føringer for prosjektet, enn dersom jeg hadde

operasjonalisert begrepet teoretisk i forkant. Jeg valgte å la beskrivelsen av en god samspillsepisode være sentrum i intervjuene, og i guiden. Gjennom intervjuguiden søkte jeg å legge til rette for så detaljerte beskrivelser som mulig. Intervjuguiden inneholder også bakgrunnsspørsmål, om den konkrete konteksten, og om hva informanten opplever som viktig og meningsfylt i elevenes skolehverdag, og deres egen arbeidshverdag. Beskrivelsene av samspillsepisoder blir fulgt opp med spørsmål for å utvide dem, og å utforske dem videre. Siste del av intervjuguiden inneholder spørsmål om assistentenes behov og hva som kan fremme godt samspill. Gode intervju spørsmål skal også være med på å skape en god interaksjon, holde samtalen i gang, og motivere informanten til å fortelle om og dele sine opplevelser (Kvale 1997). Jeg valgte å skrive forslag til spørsmål helt ut, med stikkord og forslag til hjelpespørsmål. Dette var en nyttig måte for meg å gå fra forskerspørsmål til dagligspråk i en intervjuguide.

3.3.2 Prøveintervjuer

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervjuer med assistenter fra min egen arbeidsplass. En av disse var tospråklig, jeg visste at noen av informantene i undersøkelsen var tospråklige og ville derfor gjerne prøve intervjuet i en slik sammenheng. Å lytte til og transkribere prøveintervjuene ga meg mye informasjon om hvordan intervjuet fungerte. I tillegg avtalte jeg en tilbakemeldingssamtale på telefon med dem jeg hadde intervjuet, en av dagene etter prøveintervjuet. I hovedsak opplevde jeg at intervjuguiden fungerte godt i prøveintervjuene. Jeg valgte å gjøre noen endringer. Enkelte spørsmål konkretiserte og utvidet jeg, andre ble omformulert. Tilbakemeldingssamtalene med prøveinformantene var nyttige i denne prosessen. Jeg brukte en MP3-spiller med opptaksfunksjon under intervjuene. Denne fungerte greit, og gjennom prøveintervjuene ble jeg trygg på bruken av den.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Med erfaringer fra prøveintervjuene og en revidert intervjuguide, var jeg klar for å gjennomføre intervjuene. Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuene. Den ga samtalen struktur, og sikret at de samme temaene ble belyst i alle intervjuene. Det ble tatt lydopptak av hvert intervju. Intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass og varte fra en til en og en halv time. Kvale (1997) anbefaler en ramme rundt intervjuet med briefing og debriefing. I forkant presenterte jeg meg, informerte konkret om opptak, om hva som videre skulle skje med materialet og om anonymitet og konfidensialitet, og ga mulighet for spørsmål om intervjuet. Etter intervjuet stilte jeg spørsmål og ga mulighet for å fortelle om hvordan informantene hadde opplevd intervjuet. Informantene fikk tilbud om å lese utskriften fra intervjuet, og de fleste ønsket det.

For de fleste av informantene var det en ny og uvant situasjon å bli intervjuet om eget arbeid. Det kunne føre til usikkerhet, og det ble viktig å vektlegge en trygg og anerkjennende kommunikasjon. Å skape en god interaksjon som motiverte informantene til å fortelle, var viktig for å utarbeide et rikt datamateriale (Malterud 2003). Jeg opplevde at alle informantene delte rikelig av sine erfaringer og refleksjoner på hver sin måte.

Kvale (1997) beskriver det ideelle intervjuet hvor det som blir sagt tolkes, verifiseres og kommuniseres i løpet av intervjuet. Jeg var – som nybegynner – nok ganske langt fra dette idealet, men jeg valgte å i ganske stor grad oppsummere det informantene beskrev underveis, og mine hovedinntrykk til slutt, slik at informantene kunne respondere på dette. Disse oppsummeringene motiverte ofte informantene til å utdype ytterligere det de hadde satt ord på, og det ga dem mulighet til å bekrefte eller avkrefte det jeg hadde oppfattet. De var også interessante for meg under det videre arbeidet, og ga meg tilgang til mine egne førsteinntrykk. Etter intervjuene skrev jeg korte stikkord. Etter at jeg kom hjem fra gjennomførte intervjuer skrev jeg ned mer utførlige memos fra mine inntrykk av intervjusituasjonene.

3.4 Bearbeiding og analyse av intervjuene

3.4.1 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene selv. Dette var overkommelig seks intervjuer, og anbefales i metodelitteraturen. Malterud (2003) fremhever flere grunner til dette. Det styrker validiteten på utskriftene at den som skriver ut intervjuene selv har vært deltaker i samtalen. Samtidig gir arbeidet med transkripsjonene forskeren verdifull nærhet og gjennomgang til eget materiale (ibid). Intervjuene ble anonymisert i transkripsjonen, informanter og fokuselever fikk fiktive navn, og andre person- og stedsnavn ble utelatt. Jeg valgte å skrive intervjuene ut så ordrett som mulig; følge setningsoppbyggingen, grammatikken, og bruk av dialekt-uttrykk fra intervjuene i utskriftene. Enkelte sitater fra disse intervjuene som blir brukt i resultatpresentasjonen er omskrevet grammatikalsk, for å ivareta informantenes og elevenes anonymitet. I utskriftene har jeg notert små bekreftende uttrykk som ”mm”, ”ja”, ”ikke sant”, pauser, latter og tunge sukk. Likeså er forstyrrelser og avbrudd i intervjuene notert. Etter at intervjuene var skrevet ut, la jeg dem inn i NVivo. Her ble disse notatene markert som annotasjoner. Jeg annoterte også steder i intervjuene der jeg opplevde at informantene var spesielt engasjert eller berørt av det de fortalte. Mine inntrykk av intervjusituasjonen, både rett etter intervjuet, og etter transkriberingen, la jeg inn som memos. Jeg er bevisst at jeg slik allerede gjennom transkriberingen har begynt tolkingen min av materialet. Lydkvaliteten på opptakene blir også viktig for gyldigheten av utskriftene, som en forutsetning for å få med seg det som faktisk blir sagt. Stort sett var det god lydkvalitet og lett å oppfatte hva som ble sagt. Enkelte partier i noen intervjuer var uklare, når informantene blir ivrige og snakker svært fort, eller demper stemmen når vi berører noe vanskelig. Dette er samtidig ofte sentralt innhold i intervjuene, og jeg brukte mye tid for å kontrollere at jeg hadde fått utskriftene så riktige som mulig. Transkriberingsprosessen tok lang tid. Samtidig erfarte jeg at dette var starten på analyseprosessen. Etter å ha transkribert hvert intervju, laget jeg et kort notat over mitt første helhetsinntrykk av innholdet i intervjuet.

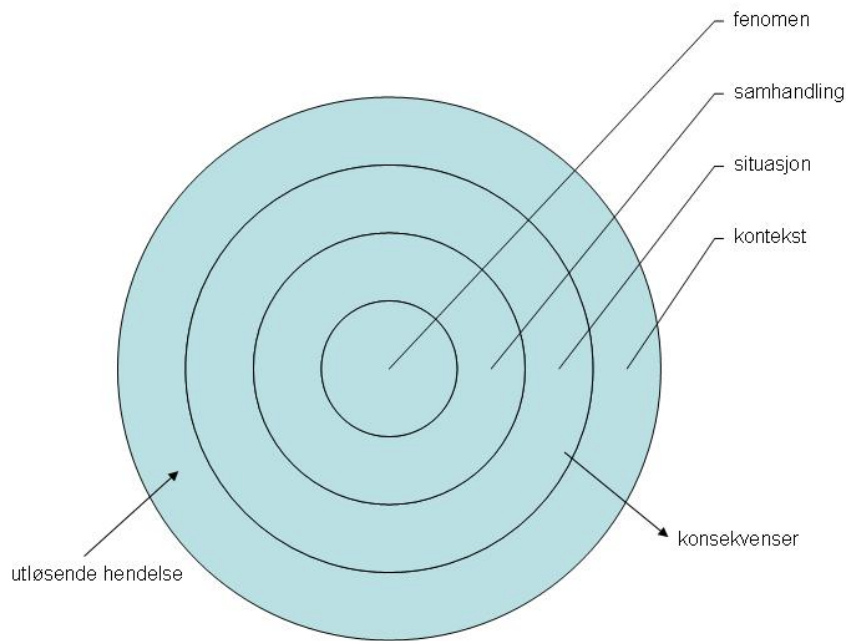
3.4.2 Analyse

I det videre analysearbeidet nærmet jeg meg intervjumaterialet fra to ulike vinklinger; *fenomenologisk analyse* supplert med *aksial koding*, inspirert av Grounded Theory. *Fenomenologisk analyse* ble valgt for å belyse informantenes opplevelser, slik de framstod i intervjuene. Giorgi (1994) har utviklet en detaljert prosedyre for fenomenologisk analyse, der formålet er ”å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innen et bestemt felt” (Malterud, 2003) Malterud er inspirert av Giorgis prosedyre i sin analysemetode *systematisk tekstkondensering*. Dette er en metode som, ifølge henne egner seg godt for utvikling av beskrivelser. I systematisk tekstkondensering gjennomføres analysen i fire trinn etter Giorgis modell; Å få et helhetsinntrykk, å identifisere meningsbærende enheter, å abstrahere innholdet i de enkelte enhetene og å sammenfatte betydningen av dette (ibid). *Første trinn* startet i intervjusituasjonen og gjennom transkriberingen, jeg hadde allerede reflektert over noen temaer som syntes viktige for informantene. Nå leste jeg gjennom alle intervju-utskriftene, sammen med memosene jeg hadde nedtegnet underveis. Med utgangspunkt i dette satt jeg opp ti foreløpige temaer som belyste problemstillingene i prosjektet; *Tid, tilstedeværelse, å forstå hverandre, følelser, kropp, lek, opplæring og veiledning, samarbeid, rammer*. Dette var temaer som gikk igjen med fyldige uttalelser i flere intervjuer, eller som jeg opplevde som spesielt viktige ut fra informantenes engasjement i enkeltintervjuer, og temaer fra intervjuguiden. I *andre trinn* av prosessen gikk jeg systematisk gjennom intervjuene, og lette etter meningsbærende enheter som belyste problemstillingene. Enhetene ble kodet inn i de foreløpige temaene. I denne delen av analyseprosessen tok jeg i bruk dataprogrammet NVivo, på dette trinnet ble de foreløpige temaene ”free nodes”. I *tredje trinn* var det tid for en kritisk gjennomgang av temaene. Nå vekslet jeg mellom teoristudier med utgangspunkt i temaene, og analysearbeid. De foreløpige temaene ble samlet i og redusert til fire hovedtemaer. To av disse var knyttet til samspillet med barnet (jfr. underproblemstilling 1); *relasjon og kommunikasjon*. To var relatert til assistentenes behov og kompetanse (jfr. underproblemstilling 2 og 3); *samarbeid og kompetanse*. Jeg gikk tilbake til intervjuene, og kodet igjen meningsbærende enheter inn i disse

hovedtemaene. Ved gjennomgang av hvert tema, fant jeg variasjon i innholdet, og sorterte materialet i undertemaer. Nå arbeidet jeg med "three nodes" i NVivo, der jeg kunne lage undernoder til hver node. Ut fra hvert undertemaet konstruerte jeg, som et arbeidsnotat, et kunstig sitat. Dette var en hjelp til å sammenfatte informantenes opplevelser og beskrivelser. I disse notatene noterte jeg også stikkord, som oppsummerte temaets innhold med mer generelle og abstraherende uttrykk. *Fjerde trinn* i analyseprosessen handlet om å sammenfatte innholdet i temaer og undertemaer i en innholdsbeskrivelse, slik den presenteres i kapitel 4. Oversikt over temaer og undertemaer fra den fenomenologiske analysen vises i vedlegg 5. I presentasjonen av resultatene fant jeg det hensiktsmessig å skille ut assistentenes deltakelses-strategier i samspillet som et eget hovedtema. Disse tre undertemaene viste seg å avgrense seg fra de øvrige temaene, ved å legge et grunnlag for hele samspillet, både etablering av relasjon, og utvikling av kommunikasjon.

Kjernen i intervjuene var informantenes beskrivelser av gode samspillsepisoder mellom dem og fokuselevne. Som et supplement til den fenomenologiske analysen, ønsket jeg å analysere hver episode som en enhet, for å belyse kjennetegn og sammenhenger ved fenomenet; godt samspill. *Aksial koding*, er en kodingsprosess fra metodespekteret i Grounded Theory, og egner seg godt til å belyse en handling eller sekvens (Dalen 2004). Aksial koding benyttes for å identifisere kjennetegn og sammenhenger i forhold til fenomenet som studeres (Strauss & Corbin 1998). Strauss & Corbin (1998) hevder at aksial koding kan fungere som et verktøy for å gå fra intervjumaterialets forklaringer om sammenhenger, til å validere og forklare sammenhenger hendelse for hendelse.

Denne analyseformen relaterer temaer til hverandre gjennom å identifisere variasjoner i kontekst, samhandling og konsekvenser knyttet til et fenomen. Jeg valgte derfor å analysere samspillsepisodene fra intervjuene gjennom aksial koding. Det dreide seg om seks beskrivelser, en fra hver informant, rundt til sammen tre fokuselever. Denne analysen tok utgangspunkt i et modell for hver episode. Ideen til modellen er hentet fra Dalen (2004, s. 73).



Figur 2: Aksial koding

Modellene ble utformet direkte fra informantenes beskrivelser av episodene, og relevante opplysninger og beskrivelser fra hvert intervjuet som helhet. Ut fra modellene utarbeidet jeg et arbeidsnotat for hver episode, med stikkord om kontekst, situasjon, utløsende hendelse, samhandling og konsekvenser. Disse beskrivelsene sammenfattet jeg rundt hver elev. Til slutt utarbeidet jeg en felles sammenfatning av alle episodene, med sammenfall og variasjon i samhandling, kontekst og konsekvenser. Se vedlegg 6 for eksempel på denne analyseprosessen.

En av informantene falt tydelig utenfor kriteriene mine. Jeg har valgt å utelate dette intervjuet i temaanalysen. I aksial koding valgte jeg å ta med samspillepisoden fra dette intervjuet, for å få et utvidet perspektiv på kjennetegn og sammenhenger knyttet til godt samspill.

Analysen som helhet ble en prosess for å tydeliggjøre sentrale temaer og sammenhenger i intervju materialet. Gjennom prosessen ble jeg også bevisst på at den innebar en reduksjon i av materialet. Temainndeling og diagrammer er teoretiske konstruksjoner, som aldri kan speile hele virkeligheten. I presentasjonen av resultater og analyse, i kapitel 4, velger jeg å presentere resultater fra de to analyseformene hver for seg. På den måten søker jeg å formidle assistentenes opplevelser av samspillet med barna, både slik de framstår i intervjuene som helhet, og slik de kommer til uttrykk i beskrivelsene av de gode samspillsepisodene.

3.5 Validitet

Validitet er et begrep hentet fra kvantitativ forskning. Det dreier seg om forskningsresultatene gyldighet, i hvilken grad forskeren har målt det han ønsket å måle. (Befring 2007) I kvalitativ forskning må vi forholde oss til begrepet validitet på en annen måte, men også her handler det i hvilken grad resultatene er gyldige (Dalen 2004). Validitetsbegrepet er knyttet til forskningens gyldighet ift. fenomenet og konteksten som er i fokus – intern validitet, og til forskningens overføringsverdi – ekstern validitet (Malterud 2003).

3.5.1 Intern validitet

Intern validitet i dette prosjektet handler om i hvilken grad dataene fra intervjuene, og min analyse og framstilling av dem, korresponderer med informantenes opplevelser og beskrivelser av samspillet. Det kan også knyttes til begrepet reliabilitet, som beskriver forskningsfunnenes konsistens, og som i kvalitativ forskning vil handle om nøyaktighet og tydelighet i undersøkelse og framstilling (Kvale 1997, Dalen 2004) At prosjektets tema og problemstilling er valgt med utgangspunkt i egen arbeidserfaring og kjennskap til fagfeltet, har gitt et godt grunnlag for å velge et relevant tema og perspektiv. Det gir meg også en nærhet til fenomenet, og et nyttig innenfrablikk på problemstillingen (Befring 2002). Samtidig innebærer det en utfordring i forhold til å kunne sette egen forforståelse til side, og møte området og materialet objektivt og

nøkternt(ibid). Prosjektets validitet avhenger av min bevissthet om egen forskerrolle. Dette er også en bevissthet om min manglende forskererfaring, og om rammene et masterprosjekt gir for undersøkelsen, faktorer som vil prege prosjektet og har innvirkning på kvaliteten av undersøkelsen. Refleksjon rundt valg av intervju som metode og sammenheng mellom dette og prosjektets perspektiv og problemstilling, er også en validitetsmessig vurdering. Det ville styrket oppgavens validitet om intervjuene var supplert med observasjoner, dette ville imidlertid vært vanskelig innenfor prosjektets tids- rammer. I ettertid ser jeg at en bredere orientering og innsikt i relevant teori tidlig i prosessen, ville forbedret intervjuguiden, og hjulpet meg i å utforme mer presise spørsmål i forhold til det jeg ville undersøke. Guiden slik den ble, med mer generelle begreper og spørsmål, har imidlertid den fordelen at den inviterer informantene til å fortelle bredt om sine opplevelser og oppfatninger. Ut fra mine vurderinger, og informantenes tilbakemeldinger styrket også interaksjonen i intervjusituasjonen informantenes trygghet til å dele av egne opplevelser. I transkripsjonsprosessen, fra opptak til utskrift ligger validiteten i at opptaksutstyret fungerte, at jeg selv transkriberte, og i egen etterkontroll, og informantenes gjennomlesing. I analyseprosessen anbefales det å trekke inn flere tolkere for å utvide perspektivet i analysen, og kontrollere gyldigheten (Kvale 1997, Malterud 2003). Dette ville ha styrket analysen, og validiteten i prosjektet, men lå også utenfor tids- og ressursrammene. Å bruke to ulike innfallsvinkler til analysen, fungerte imidlertid også som en validering. Temaer i analysene samsvarte godt med hverandre, og ble også vurdert opp mot intervjuene og det første helhetsinntrykket etter intervjuet. Likevel styres analysen av mine tolkninger, mitt valg av fokus, og mine prioriteringer i utvalg og materialreduksjon. Disse tolkningene og valgene har jeg søkt å gjøre tydelige gjennom beskrivelsen av analyseprosessen .

3.5.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet i dette prosjektet handler om i hvilken grad dataene og resultatene er overførbare til andre situasjoner som ligner dem jeg har utforsket. Resultater fra kvalitativ forskning er ikke generaliserbare på samme måte som i kvantitativ

forskning. Dette prosjektet kan ikke si noe om ”hvordan samspill vanligvis er”, men hvordan samspill med barna oppleves for akkurat mine informanter. Den eksterne validiteten kan ligge i en overførbarhet, i at andre kan ”forstå noe mer om sitt eget av det jeg har gjort” (Malterud 2003). Dette forutsetter at konteksten er godt beskrevet, og at materialet inneholder mangfold og variasjon. Utvalget av informanter i prosjektet er lite. Et større utvalg kunne økt mangfoldet og variasjonen i materialet, imidlertid har utvalget en god variasjon når det gjelder alder, kjønn og kultur. Også konteksten er lite variert, jeg har imidlertid søkt å beskrive M-gruppene og rammene rundt samspillet, og er bevisst at resultatene har nær sammenheng med nettopp denne organiseringen. I utarbeidelsen av intervjuguide, og i intervjusamtalene hadde jeg for øye å legge til rette for et rikt materiale med ”tykke beskrivelser” (Dalen 2003) Informantenes engasjerte og levende beskrivelser og refleksjoner bidrog til mangfold i et relativt lite datamateriale.

3.6 Etikk

I prosjektet har jeg søkt å ivareta etiske hensyn i henhold til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006) Etiske refleksjoner har vært en del av arbeidet i alle deler av prosessen. Her vil jeg kort sammenfatte hvordan jeg har ivaretatt de etiske retningslinjene, og særskilt vurdere de ulike involvertes deltakelse i prosjektet, ut fra etiske hensyn.

3.6.1 Meldeplikt

Prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, og krevde derfor melding til NSD personvernombudet Prosjektet fikk tilråding, med understreking av at det også krevdes aktivt samtykke fra fokuselevnes foresatte. Informasjonsskrivet ble endret i tråd med dette.

3.6.2 Samtykke

Assistentene som deltok i intervjuene ga informert og fritt samtykke til dette. Forespørselen av informanter foregikk gjennom skoleledelse og leder av M-gruppene. Skolene fikk tilsendt informasjonsskriv og forespørsel til utdeling til aktuelle informanter. Derfor ble det viktig for meg å understreke i denne kontakten, at det var frivillig å delta for assistentene. På samme måte fikk fokuselevens foresatte skriftlig forespørsel og informasjon, formidlet gjennom skolen.

3.6.3 Konfidensialitet

Både informantene, fokuselevne og deres foresatte har krav på at all informasjon om personlige forhold jeg får kjennskap til gjennom intervjuene behandles konfidensielt, og at datamaterialet lagres forsvarlig. Alle lydopptak ble lagret innelåst. I transkripsjonen anonymiserte jeg person- og steds- navn. Jeg oppbevarte ingen liste med navn og opplysninger om informantene eller fokuselevne. De transkriberte intervjuene ble lagret på privat, passordbeskyttet, innelåst PC, og backup ble lagret innelåst. I rapporten er personopplysninger anonymisert. Dette ble informanter og foresatte informert om i forkant av intervjuet. Barn med multifunksjonshemming er en forholdsvis liten gruppe, og fagmiljøet rundt dem er lite. Jeg søkte derfor å utvise stor forsiktighet med detaljerte opplysninger som kan knyttes til spesielle elever eller assistenter i resultatpresentasjonen. Assistentene presenteres med fiktive navn, og bakgrunnen deres beskrives generelt, for å ivareta anonymitet. Beskrivelsene av fokuselevne begrenser seg til det som er nødvendig bakgrunn for samspillepisodene. For å gjøre presentasjonen oversiktlig er assistentenes og elevenes fiktive navn brukt i beskrivelsene av samspillsepisoder, assistenter og elever i samme M-gruppe har fått navn med lik forbokstav. I den øvrige presentasjonen av temaer fra materialet, har jeg valgt å utelate navn, for å gjøre mulighetene for gjenkjennelse av elever, assistenter og skoler mindre. Intervjuguiden inneholdt en del generelle spørsmål om arbeid med barn med multifunksjonshemming. Jeg har derfor også hatt oppmerksomhet på å sikre at jeg ikke fikk kjennskap personopplysninger

om andre elever enn fokuselevne gjennom intervjuene. Dette sikret jeg ved å bevisstgjøre respondenten om dette på forhånd, og å være oppmerksom på det underveis i intervjuet.

3.6.4 Elevenes rolle

Elevene i undersøkelsen min er alle barn under 15 år, og samtykke fra foreldrene var derfor påkrevd. Samtidig har elevene sammensatte funksjonshemninger og fungerer på et tidlig utviklingstrinn, og det vil ikke være mulig å gi dem informasjon eller spørre dem om deres aksept. Foreldrene gir samtykke på vegne av barna. Som forsker har jeg et spesielt ansvar i forhold til å ivareta elevenes integritet, anonymitet, og å vurdere om undersøkelsen vil være en belastning for elevene. Fordi elevene ikke er direkte involvert gjennom observasjon eller kontakt med ukjente, vurderer jeg det som lite sannsynlig at deltakelsen skal få uheldige følger for dem. Det er derimot å håpe at det at assistenter rundt elevene intervjues med fokus på samspill med elevene, kan føre til enda større bevissthet om samspillet, og dermed komme elevene direkte til gode. Disse vurderingene gjelder først og fremst fokuselevne som er en tydelig tredjepart i undersøkelsen min, men handler også om andre elever assistentene arbeider med.

3.6.5 Informantenes rolle

I henhold til de etiske retningslinjene (NESH 2006), skal de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse respekteres. Informasjonen til og samtykke fra informantene bygger ikke bare på hvordan dataene fra intervjuene blir håndtert praktisk. I forbindelse med intervjusituasjonen informerte jeg kort om hvordan jeg ville bruke intervjuene som grunnlag for analyse og presentasjon. Det var assistentenes opplevelser av samspill jeg ønsket å utvikle kunnskap om. Da ble det sentralt å møte assistentene og deres opplevelser med respekt både i intervjusituasjonen og i analysen og presentasjonen av resultatene.

3.6.6 Forskerrollen

I møte med arbeidsfeltet og med informantene fikk jeg igjen kontakt med den travle skolehverdagen med knapphet på ressurser og tid. Jeg møtte mennesker som bekreftet at temaet jeg hadde valgt var viktig og relevant. Og ikke minst møtte jeg assistentene og alt de delte med meg i intervjuene. En periode var det som jeg var fanget i disse opplevelsene, og det var vanskelig å ta et skritt til siden, å være forsker. Disse opplevelsene skapte refleksjoner om min egen forskerrolle. Både Dalen (2004) og Malterud (2003) trekker fram nærheten til respondentene og feltet i kvalitativ forskning som en etisk utfordring. De oppfordrer til å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse (Dalen, 2004), og å stille krav til forskerens nøkternhet (Malterud 2004). Intervjuundersøkelsen min forutsetter nærhet. Jeg måtte være oppmerksomt lyttende tilstede i intervjuene. Jeg måtte forsøke å sette meg inn i assistentenes opplevelser, sette min forforståelse i parentes og se virkeligheten ut fra deres perspektiv, for å kunne belyse problemstillingene. Samtidig forutsatte undersøkelsen distanse. Jeg måtte forholde meg til intervjuene med et utenfrablakk, for å kunne se beskrivelsene under ett, presentere og analysere dem, og knytte dem til teori. For meg ble tydeliggjøring en viktig tilnærming til dette dilemmaet. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre for meg selv, informantene og i rapporten, skillet mellom informantenes opplevelser, oppdagelser vi har gjort sammen, og mine analyser. Slik ville jeg søke å forholde meg til intervjuene, datamaterialet med nærhet, distanse og nøkternhet.

4. Presentasjon av resultater og analyse

Dette kapitlet innledes med en kort presentasjon av informantene og M-gruppene. Fra 4.3 presenteres resultater fra *temaanalysen* av intervjuene som helhet. 4.8 inneholder sammenfatninger av de gode samspillsepisodene, som er beskrevet av informantene. I 4.9 beskrives kjennetegn og sammenhenger ved disse episodene, slik de framstod gjennom *aksial koding*.

4.1 Presentasjon av informantene

De seks informantene arbeider i assistentstillinger ved tre ulike M-grupper Rosa og **Renate** arbeider i M-gruppe 1. I intervjuene med dem er Ragnar fokuselev. **Berit**, **Bjørn** og **Brit** arbeider i M-gruppe 2. I intervjuene med dem er Benjamin fokuselev. **Heidi** arbeider i M-gruppe 3. I intervjuet med Heidi er Hanne fokuselev.

Informantenes *alder* er fra ca. 25– 55 år, deres erfaring med arbeidet i M-gruppene varierer fra 6 mnd. - 20 år. To av informantene kommer opprinnelig fra andre land enn Norge. Flere av informantene har *utdanning* som er relevant i arbeidet; og de fleste har *annen arbeidserfaring*, fra før de ble ansatt i M – gruppene.

- En informant har fagarbeiderutdanning i barne – og ungdomsfag og i tillegg to studie-enheter i spesialpedagogikk.
- En har fagarbeiderutdanning i omsorgsfag, og har arbeidet med barn med funksjonshemming i ordinær SFO, i kommunens hjemmetjeneste, og i bolig for voksne med multifunksjonshemming.
- En informant er utdannet barnepleier, og har tidligere arbeidet i barnehage.
- En har erfaring fra arbeid som barnehageassistent

- En av informantene har en yrkesutdanning og arbeidserfaring som ikke er relatert til arbeid med barn, men har arbeidet i bolig for voksne med multifunksjonshemming, og vært støttekontakt
- En er utdannet hjelpepleier og er i ferd med å avslutte en pedagogisk utdanning på høyskolenivå. Denne informanten har tidligere arbeidet i kommunens hjemmetjeneste, og som assistent i barnehage.

4.2 M-gruppene – rammene rundt samspillet

M-gruppe 1. I denne gruppa går det sju elever, fra første til sjuende trinn. Det er tre pedagogstillinger, og fire assistentstillinger tilknyttet gruppa. Gruppa har flere rom som brukes til fellesaktiviteter og enetimer, blant annet et hvitt sanserom, med ulike lyseffekter.

M-gruppe 2. Denne gruppa har tilbud til seks elever fra første trinn på grunnskolen, til og med videregående. Det er tre pedagogstillinger og fire assistentstillinger tilknyttet gruppa. M-gruppe 2 har også flere rom; fellesrom som ”kjøkkenet” og ”stua”, og i tillegg fire mindre sanserom.

M-gruppe 3. Dette er i utgangspunktet to grupper, som i praksis fungerer som en stor, med åtte elever. Det er fire pedagogstillinger, og seks assistentstillinger tilknyttet gruppa, assistentstillingene har ulik størrelse. Gruppa disponerer flere fellesrom, og hver elev har sitt eget lille rom, med arbeidsplass, dagsplan og materiell.

I følge informantene organiseres arbeidet med elevene ganske likt i de tre gruppene. Pedagogene i gruppa har hovedansvar for to til tre elever hver. På samme måte er assistentene hovedsakelig tilknyttet noen få elever. Dette er organisert i timeplaner, der pedagoger og assistenter bytter på å være sammen med enkeltelevne i enetimer og fellesaktiviteter. Samtidig er personalgruppene bevisste på at alle voksne skal kjenne alle elevene, og kjenne til elevenes rutiner, slik at de kan ta over for hverandre ved fravær. Det er pedagogene som har ansvaret for å planlegge opplæringen og

innholdet i timene. Det er også pedagogene som legger timeplanen, og planlegger hvilke elever assistentene skal arbeide med. Timeplan og ansvarsfordeling kan endres for hvert skoleår. Elevene i M-gruppene har også SFO-tilbud etter skoletid og i ferier. Dette organiseres med av og med skoleassistentene, og i samme lokaler som skolen.

4.3 De voksnes deltakelse i samspillet

4.3.1 Oppmerksomhet

Evnen til å være oppmerksomt til stede sammen med barna, opplever informantene som viktig i arbeidet med barn med multifunksjonshemming. De beskriver dette som noe mer enn å bare være fysisk til stede.

Du skal jo ikke bare være der. Du skal jo også være der for dem.

De er opptatt av å være observante på barna og barnas signaler, og å prøve å ikke snakke med hverandre ”over hodet på” barna. Informantene forteller på forskjellig måte om betydningen av at de er oppmerksomt nærværende. En av informantene beskriver hvordan hennes oppmerksomhet hjelper Benjamin til å være mer oppmerksom i samspillet.

... da har du han så for deg selv på en måte. Og selv om, for å si det sånn, det er ofte mange i det rommet. Og allikevel så har du så god kontakt med Benjamin. Han er ikke spora av på alt som skjer rundt hele tida. Han kan sitte der og pludre med deg, på en måte. Ikke over en halvtime og sånn, altså. Men et par minutter av gangen

Hun fokuserer på at tilstedeværende voksne er viktig for barnas trivsel og kvaliteten på skoledagen. En annen informant beskriver hvordan det å være oppmerksom gjør det mulig å oppfatte, forstå og svare på barnas uttrykk og initiativ.

jeg prøver å forstå – det er oppmerksomhet, det er det, det går på. At du er med på hva som skjer. Og er dem tørst eller skal de på do, så skjønner jeg det.

Den voksnes oppmerksomhet er viktig i forhold til alle barna i gruppa, men får ulike uttrykk. Tre av informantene nevner den kanskje er spesielt viktig i møte med barna med de største funksjonshemmingene, og når barn har det vanskelig og for eksempel opplever kroppslig ubehag eller epileptiske anfall.

4.3.2 Tilpasning

Informantene legger også vekt på å tilpasse seg barnet i samspillet. De forteller særlig om hvordan de velger aktiviteter og tilpasser innholdet i skoledagen etter barnas behov. Barnas dagsform varierer mye, barna kan ha dager de strever med slim i luftveiene, mye epileptisk aktivitet eller er trøtte etter en natt med lite søvn. Da er det naturlig og viktig for assistentene å legge dagen opp annerledes enn ellers.

Nå har han egentlig ikke vært i så god form en stund. Da har vi valgt veldig mye aktiviteter for han alene. Når han er i veldig bra form og sånn, da velger vi å ha ham med de andre barna, og så da leker forskjellige ting.

Timeplanfestede aktiviteter endres, og de møter barna med andre forventninger og krav. Barnas individuelle interesser og behov går ofte foran skoledagens fellesaktiviteter. Alle informantene forteller om episoder der de tar barna ut av fellesaktivitet, eller planlegger annen aktivitet, fordi de observerer at barna ikke trives med det som er planlagt. En av informantene trekker også fram hvordan skoledagens aktiviteter og innhold er tilpasset barna, både i forhold til fysiske behov og alder, hun mener at det er en kvalitet ved opplæringen og legger til rette for godt samspill.

4.3.3 Tid

Å gi barna tid, trekker også informantene fram som viktig i samspillet. Noen bruker ordet tålmodighet. Alle informantene er opptatt av dette, og understreker sterkt betydningen av å gi barn med multifunksjonshemming tid i samspillet. En av informantene, med lang erfaring i dette arbeidet, svarer slik på hva som er det viktigste hun har lært om å være sammen med barna:

Å gi dem tid!

Informantene er bevisst på at barna trenger tid til å oppfatte hva som skjer og hva de voksne uttrykker, tid til å ta initiativ, svare og delta i samspillet. Det er altså et mål å gi barna nok tid i samspillet, samtidig trekker tre av informantene fram at det kan være vanskelig. Skolehverdagen kan være travel, noen ganger må ting skje fort, og noen ganger opplever de assistentene at de selv blir utålmodige.

... å gi Ragnar tid til å svare. For det kan bli fort sånn; Vil du ha den – nei, eller; skal vi det – nei. Og det der å være obs at han skal svare og kan velge hva han liker. Noen ganger er det veldig fort gjort at vi bestemmer over dem. Blir litt utålmodig!

4.4 Relasjon

4.4.1 Kjenne hverandre

Informantene opplever at å kjenne et barn over tid, og å ha mange erfaringer sammen med barnet, gjør samspillet godt, og skaper gode relasjoner. De er opptatt av at barna forholder seg til stadig nye mennesker i hverdagen sin, og beskriver at barna kan være usikre og forbeholdne i forhold til mennesker de ikke kjenner.

Du blir ikke kjent med Benjamin på fem minutter. Det tar lang tid. Ingen blir noen gang utlært her nede. La Benjamin komme til deg. (...) Han kan få lov til å fordøye det litt han også, at det er kommet et nytt menneske. For det er jo alltid nye mennesker i deres liv. Hele tiden er det jo gjennomtrekk. På avlastninger, og støttekontakter, og... Ofte så er det ikke så veldig stabilt.

Det tar altså tid å bli kjent. Når informantene forteller om barn de opplever å ha spesielt godt samspill med, er dette barn de har kjent lenge, og bruker jevnlig, mye tid sammen med i skolehverdagen. Barn de ikke kjenner godt, kan det være vanskelig å få kontakt med og forstå. To av informantene forteller om barn de har kjent lenge, men ikke er så mye sammen med lenger, og beskriver at kontakten er der, men at samspillet var bedre når de var oftere sammen. Å lære hverandre å kjenne er en

toveisprosess, og informantene opplever at det å kjenne hverandre skaper trygghet, både for dem og for barna.

4.4.2 Gjensidighet

Den gode relasjonen, slik som informantene forteller om den, er preget av gjensidighet. Assistentene og barna påvirker hverandre gjensidig i skolehverdagen og samspillet. Når assistentene opplever trygghet og trivsel, legger de merke til at barna ofte også blir trygge og har det bra. Og når barna trives og er fornøyde, gir det assistentene glede. En av informantene forteller om hvordan hun viser tydelig i samspillet hva hun bestemmer, og hva barnet kan velge.

... at vi begge to bestemmer av og til, og at man veksler på det, at hun får følelsen av at nå er det hun som velger og bestemmer hva vi skal gjøre. Det tror jeg er litt viktig. At jeg følger hennes ønsker, og så følger hun mine ønsker. Hvis jeg hele tiden forteller henne hva hun skal gjøre nå, så tror jeg ikke vi hadde oppnådd å få et samspill

Denne gjensidige vekslingen i å styre og velge aktiviteter, opplever hun fremmer samspill. Informantene mener at det å ha en gjensidig relasjon til barnet hjelper dem og barnet å forstå hverandre bedre, og skaper trygghet.

4.4.3 Trygghet

Alle informantene ser det som et viktig mål for arbeidet deres at barna skal være trygge og trives i skolehverdagen. Et godt samspill mellom barn og voksne er viktig for å oppnå denne tryggheten og trivselen. Når informantene blir spurt om hvordan de tror det gode samspillet virker inn på barna, svarer de at det først og fremst gjør at barna trives, er i godt humør og er trygge:

Hun er glad og trygg og blid, og kommer stormende inn om morgenen, og klemmer, og ja, er fornøyd!

Denne tryggheten oppleves som grunnleggende for at barna skal ha en god skoledag;

Trygghet er absolutt det viktigste. At hun er trygg på meg. For hvis jeg ikke har hennes tillitt, så får jeg ikke gjort noe annet heller.

Informantene uttrykker i liten grad at det gode samspillet er en del av opplæringen. Tre av informantene skiller mellom det spontane samspillet og de strukturerte læringssituasjonene.

4.4.4 Lek

Ofte beskriver informantene samspillet som lek eller aktiviteter med preg av lek. En informant beskriver seg selv som en lekekamerat for barna, og er opptatt av at det ligger til assistentoppgaven å innføre lek og tøys og moro i samspillet. Tre trekker fram som en sentral oppgave det å gi barna nødvendig hjelp, og å tilrettelegge for at barna kan leke ut fra sine interesser. Informantene forteller også hvordan de observerer barnas interesser i lek, og tilpasser seg og følger opp det barna er opptatt av. En av informantene beskriver slik hvordan hun leter etter barnets interesser for å kunne gjenta dem, og slik la han påvirke sin egen skoledag:

Ja, noen ganger bruker vi sånt kaldt og varmt vann, da setter vi vann foran han, da kan han leke med vann. Han bruker fingrene til å kjenne på vannet. (...) hvis vi har vært med på mange forskjellige ting med ham, da tenker vi; Å, denne dagen koste han seg veldig mye med dette. Og da gjentar vi det, ikke sant.

Leken informantene forteller om har ofte preg av imitasjon. Det er ofte aktiviteter der hele kroppen tas i bruk, eller som preges av kroppskontakt og sanseopplevelser. Lek og moro er viktig, det skaper trivsel og glede i skoledagen, sier informantene. Lek gir også variasjon, og det kan være med på å videreutvikle relasjonen til barnet, nye erfaringer sammen kan utvide samspillet. Når barnet og assistenten leker sammen, får de erfaringer sammen og blir bedre kjent. Dette er viktig for å få til et godt samspill, for å være trygge på hverandre og forstå hverandre, sier informantene.

4.5 Kommunikasjon

4.5.1 Å forstå barnet

At de, som nærpersoner, skal forstå barnet er viktig for informantene. De trekker det fram som et pedagogisk mål på linje med at barnet skal lære å gjøre seg forstått. En av informantene reflekterer på denne måten over hva som er god opplæring for Benjamin:

Han er jo veldig glad i å uttrykke seg, da. Det må jo være noe innen det. At vi må lære å forstå mer hva han mener.

Rundt Benjamin er assistentene opptatt av hvor frustrerende det må være for ham å ikke bli forstått, de forteller at dette har de snakket i personalgruppa, og prøver å sette seg inn i hvordan det må oppleves. De fleste informantene setter ord på at noen barn forstår de godt og opplever at har tydelige uttrykk, mens andre er det vanskeligere å forstå. Ofte henger dette sammen med hvor godt de kjenner barna. Alle informantene trekker fram det å forstå barnet som viktig for godt samspill, og noen opplever også at det å bli forstått, hjelper barna å forstå.

4.5.2 At barnet forstår

Når informantene beskriver og forteller om fokuselevne i intervjuene, er det et gjennomgangstema at de opplever at barna forstår så mye, spesielt når de er i godt samspill. Informantene beskriver at barna forstår følelser; lek, glede og humor.

Og han har jo veldig lett for å le. Med på alt som er gøy, og sånne ting. (...) Jeg mener at han forstår mye!

Barna forstår ut fra at de kjenner igjen gjenstander og situasjoner.

Ja, da skjønner han (...) at det er hans huske. Og da er det ikke sånn at jeg kan gå til kjøkkenet for eksempel, med han, for at han skal spise eller noe sånt. Da protesterer han.

En av informantene snakker om hvordan hun er sammen med barn med svært store funksjonshemninger, hun legger vekt på å forberede dem på det som skal skje, for

eksempel i påkledning. Hun vet ikke helt om de forstår hva som skal skje, men hun tror de forstår at noe skal skje. Informantene arbeider med svært forskjellige barn, og en del av dem de forteller om forstår talespråk i ulik grad. Det er lett å arbeide med og være sammen med barn som forstår deg, forteller informantene. Å oppleve at barnet forstår på ulike måter gjør at assistentene opplever kommunikasjonen med barnet som god

4.5.3 Forutsigbarhet og oversikt

Informantene legger også vekt på å gi barna oversikt, og å hjelpe dem forstå hva som skal skje gjennom skoledagen. De beskriver hvordan de forbereder barna i situasjonen, ved å fortelle, bruke tid og invitere dem til deltakelse i rutiner og aktiviteter.

At jeg forteller hva vi skal gjøre, at vi gjør, ja, tar ungen med i det vi gjør. Ikke bare kler på dem eller løfter dem opp og setter på do uten å si hvorfor. Ja, at man bruker ord og bruker tid og ikke går i gang med noen ting uten at ungen er forberedt på det.

I tillegg beskrives ulike systemer som blir brukt for å gi barna oversikt over dagen; dagtavler og timeplaner med bilder, symboler eller gjenstander. Informantene begrunner forutsigbarhet og forberedelse først og fremst med konsekvensene det får for barna når de ikke er forberedt. Dersom barna ikke har oversikt over dagen og er forberedt på aktiviteter, skaper det forvirring og uro, og hemmer kommunikasjonen.

4.5.4 Kroppsuttrykk og kroppskontakt

Når assistentene beskriver barnas uttrykk, beskriver de i stor grad hvordan barna bruker kroppen i kommunikasjonen. Barna uttrykker seg gjennom ansent eller avslappet kropp, og gjennom ansiktsuttrykk og blikk.

Når han er stressa, da går øynene rundt sånn, hele kroppen rister og han blir stiv og rød i ansiktet. (...) Når han koser seg, da ser du han smiler og så er ansiktet veldig fornøyd. Det er veldig lett å se forskjell mellom når han koser seg og når han stresser, det er lett for oss når vi jobber.

Noen av barna kan peke, strekke seg etter, trekke de voksne mot det de vil ha, slå eller stritte imot med kroppen, når de ikke vil. Kroppskontakt er ofte en del av samspillet. Å ha et barn på fanget beskrives som et godt utgangspunkt for samspill og kommunikasjon. En av informantene beskriver også hvordan barn og voksne bruker kroppskontakt for å hilse på hverandre, for eksempel når de møtes om morgenen.

... at vi går bort til elevene og hilser. Stryker dem på håret, god morgen, liksom. Så han skjønner at han er kommet på plass

4.5.5 Følelsesuttrykk

Informantene opplever at barna uttrykker følelser tydelig. De forteller om mange positive følelsesuttrykk, om glede, humor, å være glad i og stolthet.

Så det var en sånn god opplevelse – da lo vi godt begge to! Da blir hun veldig lykkelig. Og da klemmer hun meg, og det er ikke måte på, for da blir hun veldig, veldig stolt(...) Og det er også veldig, veldig viktig. At hun greier å kjenne på den følelsen av; at nå har jeg klart det!

Informantene forteller også om barnas uttrykk for vanskelige følelser; misnøye, usikkerhet og redsel.

Han kan gråte hvis ting ikke er som han er vant til. Fremmede og fremmedfolk og sånne ting. Han reagerer ganske mye på lyder, da. Så akkurat det med lyder, at han ikke... at han blir lett redd.

Det å oppfatte, forstå, bekrefte og møte barna i disse følelsene, opplever assistentene også som en del av den gode kommunikasjonen.

4.5.6 Symbolspråk

Fokuselevne, og flere av elevene i M-gruppene har symbolspråk i ulik grad som del av sin kommunikasjon. Det brukes talespråk, konkrete gjenstander, tegn-til-tale, bilder og piktogrammer. Informantene beskriver språket som en liten del av barnas uttrykk. Hovedvekten i kommunikasjonen ligger i spontane, og ofte intensjonelle kropps- og følelsesuttrykk.

Hun har noen få ord. Vi kaller henne av og til, for en spøk, for: lille frøken Jeg-jeg. For det er liksom: "Jeg, jeg, jeg"! Og "nei" sier hun, og "mamma" og "pappa" og det er vel det. Vi vet ikke riktig hvorfor hun ikke sier noe mer. Men det gjør hun hvert fall ikke. Men hun kommuniserer på veldig mange andre måter. Med tegn, og peker og ja veldig mye peker på, ting hun vil ha. Og litt – vi prøver oss jo litt med tegn til tale. Og der bruker hun jo noe. Sånn hun viser når hun er sulten, tørst, og vil tegne, ja. Og så bruker vi jo piktogrammer.

Symbolspråket brukes i situasjoner som er strukturert av de voksne, for å gi barna oversikt over dagen, og for å gi dem mulighet til å velge. Språket brukes også i samtaler og i lek, og informantene forteller om aktiviteter og episoder der barna bruker språket spontant.

Hun kan godt gå og finne et piktogram hvis det er noe hun vil. For hun går jo selv, med rullator.

Det å forstå, mestre og bruke mer symbolspråk, opplever assistentene som et sentralt pedagogisk mål for de barna de opplever har mulighet til det. Informantene mener at det at barna lærer å bruke et språk, hjelper dem til å bli bedre forstått av andre. De mener altså at symbolspråk i varierende og relativt liten grad en del av barnas kommunikasjon nå, men at det er et mål at barna skal ta det mer i bruk.

4.5.7 Dialog

Informantene forteller om at de snakker med barna. De beskriver ulike former for dialoger. Innholdet i dialogene er ofte lek med lyder, der barnet og den voksne lager varierte lyder, og imiterer hverandres lyder;

Han liker å sitte på fanget og kose og synge og ride ranke og tulle og tøyse, og leke at vi nyser og hoster og dyrelyder, og. Da har du skikkelig god kontakt med Benjamin. Da er han i sitt ess.

Dialogen kan også være preget av at assistenten setter ord på det de opplever sammen, for eksempel når de er ute på tur, og barnet lytter og deltar i samtalen med ansiktsuttrykk, blick og lyder.

*ja, ja, vi forteller alltid når vi er på tur; Å, se det kommer blomster nå!
Og vi plukker, og han er med. Vi plukker og han holder, og vi sier; å,
det lukter så godt, Ragnar!*

I samtalene med barna, opplever informantene at deres oppgaver er å svare på barnas initiativ, gi barna tid til å svare, og akkurat den hjelpen de trenger til å svare, og å sette ord på felles opplevelser. På mange måter ligner dialogene på, og kan knyttes til lek, og på samme måte skaper de trivsel og humør for barn og voksne. Informantene sier at de da opplever at de og barna forstår hverandre godt i slike dialoger.

4.6 Samarbeid

Assistentene arbeider ikke alene med barna. De er del av en personalgruppe. Informantene trekker fram hvordan samarbeidet i personalgruppa på ulike måte virker inn på samspillet deres med barna.

4.6.1 Team

Personalet i M-gruppene består av pedagoger og assistenter. Det går fram av assistentenes beskrivelser at de opplever dette som ulike roller, med tydelige kjennetegn. De er bevisst på at lærerne har hovedansvaret i skoletiden, og er ansvarlige for det pedagogiske opplegget. Assistentene forventer at lærerne kartlegger, setter mål for arbeidet med elevene, og veileder assistentene i arbeidet. Selv om rollefordelingen mellom lærere og assistenter er tydelig, er ikke forskjellene i det daglige arbeidet med barna så store. I to av gruppene mener assistentene at de i praksis gjør det samme som lærerne sammen med elevene, begge grupper er sammen med barna i enetimer og hverdagsrutiner.

Det er ett miljø, for å si det sånn. Det vi føler, eller jeg føler her, det er at det jeg ikke gjør, som lærerne gjør, det er å skrive rapporten, gjøre papirarbeidet.

Dette setter assistentene pris på, men understreker at det krever veiledning fra lærer. I den tredje gruppa er arbeidsfordelingen litt annerledes; lærerne har egne timer med

elevene, og assistentene har egne ”aktivitetstimer” med elevene. Felles for alle informantene er at de gir uttrykk for å oppleve å bli verdsatt i personalgruppa for det arbeidet de gjør. De uttrykker også at de får rom for å ta ansvar og å påvirke arbeidsdagen sin selv.

4.6.2 Inkludering I personalgruppa

Informantene uttrykker at det betyr mye å bli inkludert og hørt i samarbeidet rundt elevene. Alle informantene opplever også å bli hørt, å få mulighet til å dele erfaringer, ideer og problemer, og å bli lyttet til. Det er variasjon i hvordan, og i hvor stor grad informantene opplever å bli inkludert i samarbeidet. En av informantene er svært fornøyd med nettopp dette.

Det er det som er så fint med å være her! (...) Fordi lærerne er utrolig gode på å inkludere oss. De tar oss med på ansvarsgruppemøter. Vi er vel egentlig med på det meste.

To andre ønsker å bli mer inkludert og å få mer innsyn. Særlig ønsker de innsyn i pedagogiske målsettinger og planer som lærerne utarbeider.

Jeg kunne ønsket å og vært med i type foreldremøter med video på kun den ene personen. Og fått lært litt mer om hva det målretta er med den personen. Og jeg skjønner jo at det målretta for Benjamin er å gå. Det er det største målet. Men det må jo være mer enn å gå. Som ikke jeg vet.

Informantenes ønsker og gruppenes utfordringer i forhold til inkludering i samarbeidet varierer altså, men felles er ønske om å få delta og vite mer om målsettinger for enkeltbarn.

4.6.3 Samarbeidsmøter

Alle møtepunkt der assistentene blir inkludert i konkret samarbeid rundt enkeltbarn oppleves positivt og matnyttig i forhold til samspillet med barna. Slikt samarbeid foregår på gruppemøter, som gjennomføres ukentlig eller annenhver uke. På disse møtene er det imidlertid mye som skal gjennomgås; informasjon, planlegging, ideer og utfordringer. I tillegg er det samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter rundt barna,

sammen med foreldre og andre instanser. Assistentene deltar sjelden på disse møtene. En forteller at det er rutiner for at assistenter er med på disse møtene. Hun mener at det er positivt og nyttig, og en annen informant uttrykker ønske om nettopp dette. Informantene forteller også om andre møter der samarbeid rundt enkeltbarn står på agendaen, kveldsmøter der hele personalgruppa utveksler erfaringer om hvert enkelt barn, og veiledningsmøter med lærer og assistenter i forhold til et barn. Utfordringen er å finne tid og en funksjonell organisering. Ønsket fra alle informantene er mer samarbeidsmøter om enkeltbarn.

Det hadde selvfølgelig vært en drøm å ha; ja, mer tid. Til å kunne sitte og snakke sammen hele gruppa, eller lærer og assistent på en elev. Fått mer tid til det. Vi har prøvd, og alle er oppmerksomme på både ønsker og behov. Det er ikke det, det går på.

4.6.4 Trivsel i personalgruppa

Informantene legger altså vekt på det å delta i faglig samarbeid. Likeså trekker de fram trivselen i kollegafelleskapet som betydningsfullt. Når de som voksne trives i arbeidshverdagen, gjør de en bedre jobb i arbeidet med barna. En av informantene sier det slik:

Fordi hvis vi voksne har det veldig bra inni oss så har vi mer å gi til barna. Særlig de barna som ikke kan si: "Hei, kan du ta meg opp!"

Alle informantene trives med og på arbeidet sitt, og de trives i kollegafelleskapet. De fleste beskriver personalgruppa som mangfoldig, og særlig en av informantene viser hvordan det er en styrke, de bruker hverandres sterke sider bevisst i arbeidet.

4.7 Kompetanse

4.7.1 Samspillskompetanse

Et av spørsmålene i intervjuene dreide seg om hva informantene mente er det viktigste de har lært om å være sammen med barn med multifunksjonshemming.

Informantene trekker fram ulike sider av det de opplever som den aller viktigste samspillskompetansen i møte med barn med omfattende funksjonshemninger.

Informantene trekker fram bevisstheten på hvor viktig arbeidet de gjør, og hvordan de utfører det, er for barna. Å være våken, observant og tilstedeværende sammen med barna oppleves som viktig lærdom og kompetanse av flere av informantene. Det gjør også egenskapen tålmodighet, og det å gi barna tid i samspillet. Omsorg og empati nevnes også som viktige egenskaper informantene har lært om og tilegnet seg.

Ja, det jeg har lært her er at man må være tålmodig og vise omsorg, jeg har lært mye fint og bra. Det kan vi bruke på hele livet vårt, ikke sant, med barn og sånn.

4.7.2 Erfaring

Informantene reflekterer rundt hvordan de har lært og tilegnet seg denne sentrale kompetansen. Her er svarene entydige. Alle informantene mener at det viktigste de har lært, har de lært gjennom erfaring.

Jeg tror jeg har lært mer av de enn av kursene, sånn sett, man har gått på og sånn. Jeg tror man lærer like mye av de menneskene man jobber med. Ja.

Gjennom samspillet med barna har assistentene utviklet sin samspillskompetanse. Dette har først og fremst skjedd gjennom det daglige arbeidet og det hverdagslige samværet. Noen av informantene forteller om hvordan de har forandret seg i løpet av arbeidet. Fra å ikke kjenne til mennesker med funksjonshemninger, og være usikre i møte med barna, til å oppleve mestring og trygghet i arbeidet og samspillet med barn med multifunksjonshemming.

4.7.3 Utdanning og kurs

Det er variasjon i hvordan informantene vektlegger betydningen av utdanning og kurs for egen kompetanse. To av informantene trekker fram at utdanningen de har oppleves svært relevant og nyttig. De beskriver konkrete temaer som har fått betydning for hvordan de møter barna.

I forhold til de ungene som er her, samspillet med barna, spisesituasjoner som ofte kan være et stort problem for disse ungene. Jeg tror jeg har hatt nytte av erfaringene og lærdommen jeg har gjennom barnepleien, ja

Det varierer også hvor mye kurs assistentene har fått gjennom arbeidet. De som har lengst erfaring har også flest kurs. Informantene har vært på kurs i forhold til konkrete diagnoser, og kurs om kommunikasjon, samspill, lek og aktiviteter. De fleste av kursene har ifølge informantene vært arrangert av Torshov kompetansesenter. Alle opplever at kursene har gitt nyttig konkret kunnskap og motivasjon til arbeidet og samspillet med barna. Særlig en av informantene er tydelig i at hun ønsker mer kurs og ”faglig påfyll”. Hun er også blant dem av informantene som har relevant utdanning i forkant.

4.7.4 Opplæring

I intervjumaterialet blir begrepet opplæring stort sett forstått og brukt om opplæring av nye assistenter i M-gruppene. Dette er et tema som opptar informantene. Informantene med kortest erfaring fra M-gruppene forteller om hvordan de selv opplevde å være nyansatt, og om hva slags opplæring de fikk. Informantene har også erfaringer med å ta imot nyansatte, og klare meninger om betydningen av opplæringen de får. Informantene mener at denne opplæringen bør prioriteres høyt, og at dette legger et godt grunnlag for videre samspill med barna, arbeid i gruppa, og samarbeid. De anbefaler en modell der den nyansatte får gå ”på topp” av personalet noen dager. Det vil si å ikke få ansvaret for direkte arbeid med barn med en gang, men følge en erfaren kollega. Slik kan den nyansatte lære rutinene, og begynne å bli kjent med barna.

Da fikk jeg opplæring i hvordan vi gir mat og LFT-trening, han har problemer med lungene, og så matesituasjon, han spiser gjennom magen, med sånn knapp (...) også får han daglig medisin her på skolen. Så jeg fikk opplæring i det. Og når jeg kom i de situasjoner etterpå, så kunne jeg det.

4.7.5 Veiledning

Til forskjell fra opplæring av nyansatte, blir begrepet veiledning i materialet brukt om veiledning og opplæring assistentene nå får i arbeidet sitt. Slik veiledning foregår i hverdagssituasjoner, i gruppemøter og egne veiledningsmøter. Informantene forventer veiledning, og er bevisst på at det er en del av lærernes ansvar å veilede. Slik informantene beskriver det, er veiledning og samarbeid ofte to sider av samme sak. Når assistent og lærer samarbeider om enkeltelever, opplever assistentene at de får veiledning gjennom samarbeidet. Informantene setter pris på den veiledningen de får, og forteller hvordan den kan gi hjelp i samspillet med barna.

Jeg synes det er veldig, veldig bra. For da får vi satt av den tiden til å kunne samarbeide sammen. (...) Og så går vi gjennom de forskjellige timene. At jeg kan få ideer fra den andre, og få, ja å utveksle erfaringer med hverandre. For at den gutten skal få sin maksimum opplæring! (ler litt)

De fleste assistentene ønsker mer veiledning fra lærerne. Noen ønsker mer veiledning i hverdagen, å få være med en lærer i aktiviteter assistenten opplever som utfordrende. Det tydelige, felles ønsket om mer tid til samarbeidsmøter om enkeltbarn, er også et ønske om veiledning, og forslag til organisering av veiledningen.

4.8 Beskrivelser av gode samspillsepisoder

4.8.1 Samspill med Ragnar

Rosa og Renate forteller om gode samspillsepisoder med Ragnar. Ragnar og begge assistentene har vært i M-gruppa i flere år, og begge opplever at de kjenner Ragnar godt. Informantene opplever at Ragnar er en gutt som forstår mye, de henvender seg til ham med tale, og han svarer blick, ansiktsuttrykk, små bevegelser og spent eller avspent kropp. Ragnars dagsform varierer.

Rosa forteller om en dag med skolefri og heldagsåpent på SFO. Ragnar er i svært god form denne dagen, og Rosa velger å ta ham med på "Hviterommet" – et sanserom i hvitt med ulike lyseffekter. Rosa tar frem to bøker, hun viser Ragnar dem, og spør hvilken de skal lese. Ragnar velger en av bøkene ved å bruke blikket. Rosa leser. Ragnar viser med ansikt og øyne at han følger med i deler av handlingen. Etter at de har lest, setter Rosa på alle lyseffektene i rommet. Hun sitter nær Ragnar. Ragnar ser fornøyd ut i ansiktet, og smiler. Rosa begynner å massere hendene hans med håndkrem, finger for finger. Ragnar viser med hele kroppen at det er godt. Den tiden de er i "Hviterommet" observerer Rosa kontinuerlig Ragnar, for å se om han koser seg eller blir stresset, slik at hun må dempe sanseinntrykkene eller skifte aktivitet. Hun opplever at Ragnar trives og koser seg hele tiden.

Renates fortelling har et helt annet utgangspunkt; Ragnar har en uvanlig vanskelig dag. Han er stresset og uvel, urolig i kroppen og i øynene. Mye er prøvd, "ingenting hjelper", og de voksne blir også stresset av å ikke få gitt hjelp. Ragnar sitter i rullestolen sin. Renate tenker "jeg kjenner han så godt, kanskje jeg kan hjelpe ham?". Hun velger å hjelpe Ragnar ned på en matte, og legger seg selv ved siden av. Renate spør: "Ville du dette, Ragnar?" Ragnar klarer ikke å svare, øynene – som han kan si ja og nei med – er så urolige. Renate holder rundt Ragnar og vugger ham litt. Renate småsnakker. Gradvis blir Ragnar roligere. Renate opplevde det til å begynne med litt ekkelt at Ragnar hadde det så vanskelig. Når hun klarer å gi ham hjelp til å bli roligere, synes hun det er en fin opplevelse. Ragnar opplever, slik Renate gjetter og tolker, å være trygg sammen med en som kjenner ham godt, og som er til stede med hel oppmerksomhet.

Dette er to episoder med forskjellig utgangspunkt, dagsformen til Ragnar er ulik, og er på et vis utløsende forhold i begge episodene. Likevel har de to episodene med Ragnar tydelige fellestrekk. Det er episoder som foregår utenom strukturerte situasjoner, og det er i begge tilfellene assistentene som tar initiativ og velger handling, ut fra sitt kjennskap til Ragnar. Samspillet er preget av kroppskontakt, og det er hele tiden den voksne som tar initiativ til handling, Ragnar deltar ved å

respondere med kropps -og følelses -uttrykk. Begge assistentene spør Ragnar, og legger til rette for valg. Et annet fellestrekk er at assistentene hele tiden forholder seg aktivt observerende til Ragnar, for å vurdere hvordan han har det og om og hvordan tilpasse seg ham i samspillet. Fokuset for observasjonene er ”stress”, mens Rosa vurderer om Ragnar blir stresset, slik at hun må dempe aktiviteten, vurderer Renate om stresset avtar, og hun kan fortsette. Assistentene regulerer altså aktivitet og intensitet etter Ragnars signaler og uttrykk.

4.8.2 Samspill med Benjamin

I M-gruppe 2 intervjuet jeg tre informanter, og her er Benjamin fokuseleven. Informantene har ulik grad av erfaring og utdanning. Det varierer hvor godt de opplever at de kjenner Benjamin, hvor lenge de har kjent ham og hvor mye de er sammen med ham i skolehverdagen. Informantene opplever at Benjamin er lett å forstå, han kommuniserer med kroppsspråk, følelsesuttrykk og litt tegn-til-tale. Han bruker også enkelte ord og fraser, men de voksne opplever det er vanskelig å forstå meningen bak ordene hans.

Bjørn forteller om en vanlig morgen i M-gruppa. De voksne sitter på ”kjøkkenet” og prater litt mens de venter. Elevene begynner å komme og Benjamin blir fulgt inn av taxisjåføren sin. Han krabber bort til de voksne ved bordet og setter seg på fanget til Bjørn. Benjamin starter samtalen: ”mamma – ba - baba” . Bjørn sier det samme. Benjamin fortsetter; ” Hiv og hoi!” og Bjørn svarer med ”Hal i å dra!”. Bjørn kiler Benjamin litt, og Benjamin ler litt. Så fanges begges oppmerksomhet av en lydlege: ”Noas- Ark - båten”. Den har knapper å trykke på og lager interessante lyder. Bjørn trykker. Begge lytter til lyden, Benjamin trykker, og slik fortsetter de etter tur. De to har felles oppmerksomhet på leken, lydene og hverandre. Benjamin viser glede med smil, latter og tegn, Bjørn opplever at Benjamin forstår at de leker og har det gøy.

I **Brits** beskrivelse er det blitt litt senere på dagen. Det er pausetid for de voksne og fritid for barna. Brit har inspeksjon og er sammen med elevene. Benjamin kommer krabbende bort til henne og vil sitte på fanget. Han setter seg opp, så de sitter ansikt

til ansikt. Benjamin vil kose og klemme litt, han får en klem av Brit, og rusker henne i håret. Benjamin kommer med ord og lyder, og Brit hermer, eller prøver å gjette hva han mener, og svare på det. Når Benjamin sier ”Mikkel!” synger Brit Mikkel Rev. Benjamin sier ”Hiv og Hoi!” og Brit synger sjørøversangen. Benjamins ansikt lyser opp når han får svar på initiativene sine. Brit opplever at det er en veldig koselig situasjon, selv om hun blir litt usikker på om hun forstår hva Benjamin mener, og om hun gir meningsfulle svar.

Berit forteller om en episode en ettermiddag i SFO-tid. De voksne sitter på ”kjøkkenet” og har god tid. Det er mange barn og voksne i rommet. Benjamin har valgt å leke alene på et annet rom en stund. Nå kommer han krabbende inn på kjøkkenet, bort til Berit, og klatrer opp på fanget hennes. Han holder rundt halsen hennes og koser og får en klem. Berit synger og prater litt. De leker ride-ranke sammen. Begge lager dyrelyder, hostelyder og nyselyder, leker med lydene og hermer etter hverandre. Det er mye moro, og tull og tøys i samspillet, og Berit opplever det som en ”utrolig god situasjon”. Hun opplever at hun har god kontakt med Benjamin, og at han er oppmerksom med i samspillet, og at han trives. Hun opplever også at Benjamin skjønner så godt hva hun sier i den situasjonen.

De tre episodene Bjørn, Brit og Berit beskriver, har utgangspunkt i en kjent og vanlig måte å være sammen med Benjamin på. Benjamin pleier å ”gå runden”, forteller de, ”fra fang til fang”. Beskrivelsene har mange fellestrekk. Alle foregår i kjente, daglige, ustrukturerte situasjoner, i tider på dagen der voksne har tid til å ta imot Benjamin. I alle tre beskrivelsene er det Benjamin som tar initiativet til samspillet, ved å nærme seg den voksne, sette seg på fanget, og introdusere samspillet med fysisk kontakt eller lyder. Han fortsetter å ta mye initiativ i samspillet, det kan virke som om han og assistentene skifter på å komme med innspill. Samspillet har tydelig preg av lek og dialog. Benjamin tar initiativ på samme måte, og deltar med et ganske likt repertoar i alle beskrivelsene; kosing, lyder, ord, lek og tydelige uttrykk for at han er fornøyd. Det er altså faste temaer i denne måten å være sammen på. Samtidig er det variasjoner i dialogen og leken, ikke minst ved at de ulike voksne gir ulik respons.

Alle de tre informantene opplevde episodene som gode, og alle reflekterte over hvordan de og Benjamin forstod hverandre.

4.8.3 Samspill med Hanne

Hanne er fokuselev i bare ett intervju. Heidi, som forteller om denne episoden, har lang erfaring og har arbeidet i M-gruppa i mange år. Hanne og Heidi kjenner hverandre godt og er regelmessig sammen i løpet av skoleuka. De har et godt samspill, og kommuniserer godt, opplever Heidi. Hanne uttrykker seg mye gjennom kropp og følelser, hun forstår mye språk, og bruker aktivt noen tegn, piktogram og ord.

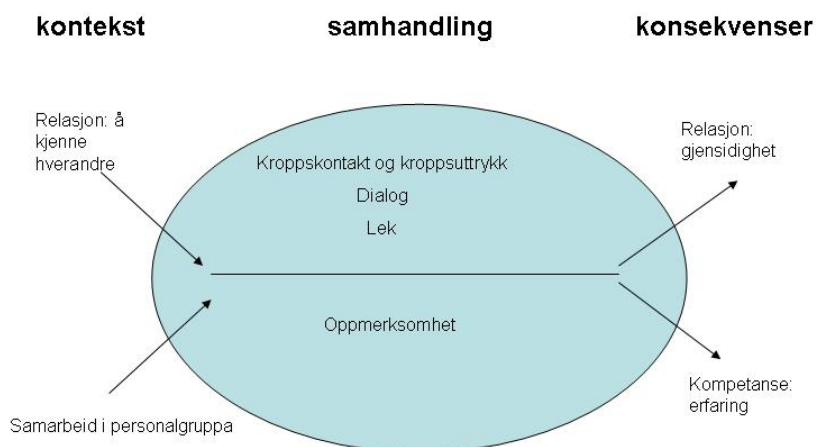
Det er morgen. Hanne og **Heidi** sitter på Hannes rom, og Hanne skal sette opp dagsplanen med piktogrammer, som hun gjør hver dag. Hun er kanskje litt trøtt og ukonsentrert denne morgenen. Plutselig husker hun ikke hvilket piktogram som skal stå etter spisesymbolet. Hanne ser tenkende ut. Heidi sier; ”Ja, nå må du tenke! Hva gjør du etter at du har spist?” Hanne banker seg lett på hodet for å vise at hun tenker. Heidi venter lenge. Etter en stund peker hun så vidt på sine egne tenner. Hanne tenker. Plutselig husker hun, og finner fram piktogrammet for ”pusse tenner”. Hun ser lykkelig ut. Begge ler godt, og Hanne gir Heidi en klem. Heidi er til å begynne med litt overasket over at Hanne ikke husker, slik hun pleier å gjøre. Hun kjenner at minutter er lange når hun sitter og venter, og hun blir glad når Heidi finner ”riktig” piktogram. Slik Heidi tolker det er Hanne først tenkende, og så lykkelig og stolt over å ha klart det likevel.

Denne episoden skiller seg på noen måter fra de andre samspillsepisodene som er beskrevet. Det er den eneste episoden som beskriver samspillet i en planlagt og strukturert aktivitet. Også denne episoden inneholder en dialog mellom barnet og assistenten, dialogen er bl.a. preget av kroppskommunikasjon. Begges oppmerksomhet er på oppgaven Hanne skal løse. Heidi beskriver hvordan hun gir Hanne mulighet til å mestre, ved å gi henne tid til å tenke, og etter hvert gi akkurat

den hjelpen hun vurderer er nødvendig; et lite hint. Med den støtten klarer Hanne oppgaven.

4.9 Kjennetegn ved gode samspillsepisoder

Som vist i 4.1, har selvsagt hver av de enkelte samspillsepisodene sitt særpreg. De ulike episodene med hvert av barna har både innbyrdes variasjoner og fellestrekk. Det er også kjennetegn som går igjen i alle de seks beskrivelsene av gode samspillsepisoder. Dette handler om selve *samhandlingen*, *konteksten* som samspillet foregår i, og i *konsekvensene* samspillsepisodene får. Figuren under viser kjennetegn og sammenhenger som ble tydelig under prosessen aksial koding av samspillsepisoden



Figur 3: Kjennetegn og sammenhenger ved samspillsepisodene

4.9.1 Samhandling

Et kjennetegn ved de gode samspillsepisodene er innslaget av *kroppskontakt*, og hvordan voksne og barn forholder seg til, og forstår hverandre gjennom kroppen; Benjamin sitter på fanget, Ragnar blir vugget i armkroken, og Hanne og Heidi ”feirer seieren” med å klemme hverandre. Informantene beskriver også hvordan barnas kroppsuttrykk inngår i kommunikasjonen. Samspillsepisodene har *dialogens* form; De har preg av turtaking, barnas og de voksnes innspill avløser hverandre, iblant som imitasjon. Assistentene toner seg inn på barnets stemning og følelser; fra Ragnars uro til ro, Benjamin og Ragnars interesse for sanseinntrykk, Benjamins glede og humor i leken, og Hannes konsentrasjon og mestringsglede. *Lek* kjennetegner også samspillsepisodene, på forskjellige måter. Episodene oppstår i en ramme av etablerte ”måter å være sammen på”, slik det å sitte på fanget er blitt for Benjamin og assistentene rundt ham. De fleste episodene oppstår spontant, er lystbetonte og inneholder glede og humor.

Måten de voksne deltar i samspillet på varierer og er tilpasset barnet og situasjonen. Felles for alle episodene er assistentenes oppmerksomhet i samspillet. Sammen med Ragnar er de voksnes kontinuerlige oppmerksomhet på hvordan han har det i samspillet tydelig. Heidi er avventende, men oppmerksomt til stede hos Hanne. Berit, Bjørn og Brit sier alle at det å kunne gi Benjamin ”full oppmerksomhet” når han sitter på fanget, er noe av det som gjør situasjonen så god. Informantene gir uttrykk for at deres oppmerksomhet hjelper barna til å delta i samspillet, og fremmer felles oppmerksomhet.

4.9.2 Kontekst

De gode samspillsepisodene oppstår mellom voksne og barn som *kjenner hverandre* og har mange erfaringer sammen. De fleste assistentene kjenner fokuselevne godt, og over lang tid, og alle opplever at de har etablert en god relasjon til barnet.

Samarbeidet i personalgruppene er også en del av konteksten rundt samspillet. Assistentenes rolle i gruppa, og holdninger og samtaler blant personalet virker inn på samspillet med elevene. Rosa forteller at det er en uttalt forventning fra lærerne om at assistentene skal komme med, og prøve ut egne ideer. Det er nettopp dette hun og Renate gjør i episodene de beskriver sammen med Ragnar. De tar initiativ til å prøve aktiviteter og handlingsalternativ, og de tar ansvar for å vurdere om dette fungerer sammen med Ragnar. Heidi setter ord på at hun føler seg trygg nok til å ta den tiden barnet og hun trenger, selv om det går utover planlagte fellesaktiviteter. Slik kan hun gi Hanne tid og rom til å mestre når hun jobber med dagsplanen sin. Berit og Brit forteller om samtaler i personalet, der de har snakket om, og forsøkt å sette seg inn i Benjamins frustrasjon når han ikke blir forstått. Alle de tre informantene som forteller om godt samspill med Benjamin, setter også ord på sine opplevelser og refleksjoner rundt det å forstå hverandre i samspillet. Heidi gir uttrykk for at oversikt og forutsigbarhet er en sentralt i den pedagogiske plattformen i M-gruppa, som hun betegner som strukturert totalkommunikasjon. I samspillet med Hanne om dagsplanen, er det nettopp oversikt og forutsigbarhet som er Heidis mål.

4.9.3 Konsekvenser

Informantene beskriver samspillsepisodene som gode opplevelser, både for dem og for elevene. Dette gjelder også der utgangspunktet var et problem som skulle løses, som at Ragnar hadde det vanskelig, og Hanne ikke husket. Assistentene og barna delte følelser som interesse, uro, ro, glede og stolthet. Gjennom dette fikk de en ny felles erfaring, og bekreftet en *gjensidig relasjon*.

Samspillsepisodene ga også assistentene *erfaringer* som kan ha betydning for det videre arbeidet deres. De har lært barnet litt bedre å kjenne. Rosa og Renate forteller at de gjennom samspillet utviklet ideer til hvordan de kan være sammen med barnet i andre situasjoner. Samspillet med barna kan også bekrefte eller utvide assistentens opplevelse av sin egen rolle. Renate opplever seg som en som kan gi hjelp, og Bjørn får bekreftet rollen sin som lekekamerat.

5. Drøfting og konklusjoner

I dette kapitlet drøftes undersøkelsens resultater og knyttes til presentert teori. Hovedproblemstillingen: ”Hvordan opplever skoleassistenter i M-grupper samspillet med barn med multifunksjonshemming?” belyses gjennom prosjektets tre underproblemstillinger. Underproblemstillingene konkretiserer hovedproblemstillingen, og fokuserer på ulike sider ved assistentenes opplevelser av samspillet med barna. I 5.4.1 oppsummeres undersøkelsens resultater og konklusjonene fra drøftingen. Avslutningsvis skisseres pedagogiske og forskningsmessige implikasjoner ved prosjektet.

5.1 Hva kjennetegner gode samspillsepisoder mellom assistentene og barna, slik assistentene beskriver dem?

5.1.1 Den kroppslige sam-tale-leken

I de gode samspillsepisodene som er beskrevet i denne undersøkelsen er samspillet i stor grad *kroppslig*. Fokuselevne i denne undersøkelsen har – som elever i M-gruppene generelt – varierende mulighet til utforskning og erobring av omgivelsene. De har imidlertid flere muligheter for å utforske omgivelsene og å gi uttrykk for opplevelser, enn barna med de aller mest omfattende vanskene har, slik det for eksempel er beskrevet i prosjektet ”Taktil kommunikasjon” (Horgen, Nilsen & Løvås 2002). Likevel synes det som de nære sanseinntrykkene og kroppsnærheten i samspillet er viktig for å fremme oppmerksomhet og deltakelse også hos fokuselevne. Barna kan ha vansker med å tolke sanseinntrykk, kroppspenninger og dagsform virker inn på muligheten til å fokusere oppmerksomhet. Det nære samspillet, for eksempel på et fang, kan gjøre inntrykkene tydelige nok til å oppfatte og kjenne igjen, og handlingsrommet lite nok til å være passe stort. De gode samspillsepisodene er også preget av dialog og lek. *Dialogen* i samspillet samsvarer

ganske godt med det Bråten (2007) betegner som protosamtalen; En samtale uten ord, der vekslingen mellom den voksnes og barnets uttrykk er sentral. I denne samtalen kan det virke som assistentene søker en samstemthet med barna. At de lykkes med dette, er kanskje en av årsakene til at det skapes gode samspillsepisoder nettopp da. Ragnars assistenter toner seg inn på vitalitetsfølelser (Stern 2003) som kroppslig ubehag, stress, uro og ro. De voksne bekrefter og deler barnas opplevelser av interesse, konsentrasjon, stolthet og begeistring, slik Stern (2003) beskriver følelsesmessig inntoning. Benjamins samtaler på de voksnes fang, er særlig tydelige eksempler på protosamtalen, med turtaking, samstemthet, og også imitasjon av lyder og bevegelser (Bråten 2007) Samspillet kan altså ses som *sam-tale*, men også som *sam-lek*, en samlek som minner mye om toddlernes lek (Løkken 2004). Det er åpenbare forskjeller mellom ett- og toåringer (uten funksjonshemninger), som leker med hverandre i barnehagen, og det større barnet med multifunksjonshemming i samlek med en voksen. Samtidig kan disse kjennetegnene på tidlig lek være relevante når vi snakker om barn med omfattende funksjonshemninger og gode måter å være sammen med hverandre på. I de gode samspillsepisodene er bevegelse, kropp og nærkontakt hovedtemaer i leken. Lorentzen(2003) er opptatt av at i arbeidet og samspillet med mennesker med omfattende funksjonshemninger, ligger en viktig oppgave i å bidra til at dagliglivet oppleves så lett og ubesværet som mulig. I de gode samspills-episodene virker det som assistentene ut fra kjennskap til barna gir dem akkurat nok hjelp, eller utfyller barnas deltakelse i leken, for eksempel når Bjørn viser Benjamin hvordan han trykker på leken, eller Heidi gir Hanne det nødvendige ”hintet”. Kroppsnærhet og kroppsuttrykk, protosamtale og samlek er altså felles kjennetegn ved de gode samspillsepisodene som er beskrevet i undersøkelsens materiale. (jfr. 4.4.1). Disse kjennetegnene sammenfatter jeg i begrepet; den kroppslige sam-tale-leken.

5.1.2 Den kroppslige sam-tale-leken og kommunikasjon

Informantene i undersøkelsen legger vekt på og ønsker en gjensidig forståelse mellom seg og barna De gode samspillsepisodene kjennetegnes ved at assistentene

opplever denne gjensidige forståelsen med barnet.. Det synes som det å forstå hverandre oppleves som noe mer enn språkforståelse, og ikke avhenger av ord eller symboler. At kroppsnærvær og kroppsuttrykk også er sentrale fellestrekk ved disse episodene, kan skape refleksjoner om at mye av grunnlaget for den gjensidige forståelsen ligger i det kroppslige i samspillet. Uavhengig av symbolspråk, kan den voksne og barnet, med Merleau-Pontys (1994) uttrykk, avlese hverandres intensjoner i egen kropp. Gjennom den kroppslige sam-tale-leken skaper de en felles mening. (Løkken 2004). Slik gjøres opplevelser gjøres felles, kommunikasjon etableres, den voksne og barnet skaper et språk sammen (Horgen 2006). I et relasjonsorientert perspektiv vil denne kommunikasjonen være betydningsfull av flere grunner. Den gir barnet erfaringer med at opplevelser kan deles, og gjør barnet mindre alene i sin livsverden (Lorentzen 2003). Samtidig dannes det et grunnlag for videreutvikling av kommunikasjonen, mot felles oppmerksomhet, intensjonell kommunikasjon, og eventuelt erobring av symboler i kommunikasjonen (Stern 2003, Bråten 2007). Gjennom ”måter å være sammen på” og gjennom protosamtaler, gjør barnet erfaringer med samspill og integrerer og organiserer erfaringene (ibid). Med dette utgangspunktet kan alle vellykkede samspillsepisoder mellom barn og voksne i skolehverdagen ses på som viktige bidrag i det spesialpedagogiske tilbudet til barn med multifunksjonshemming.

Informantene i undersøkelsen betoner samspillsepisodenes betydning for barnas trygghet og trivsel. De opplever at samspill og kommunikasjon gjør barna trygge, dette kan henge sammen med barnas opplevelse av å bli forstått, og kunne dele. I langt mindre grad gir informantene til kjenne bevissthet om dette samspillet betydning for barnas utvikling og læring. Dette framstår som et lite paradoks i undersøkelsesresultatene; Informantene er opptatt av forståelse og kommunikasjon som sentrale opplæringsmål for barna. Samtidig beskriver de samspills-episodene som situasjoner der de opplevde å bli forstått og å forstå elevene. Imidlertid uttrykker de ikke at de ser dette samspillet som viktig for barnas opplæring, men tenderer til å sette et skille mellom ”lærings-situasjoner” og ”her-og-nå-samspill”. Til sammenlikning vektlegger pedagogene i Wiigs (2007) undersøkelse samspill som

grunnlag for opplæringen, en måte å lære på og et sentralt opplæringsmål. Det kan synes som om denne pedagogiske vektingen i fagmiljøene ikke er formidlet og løftet fram i stor nok grad til at assistentene har gjort den til sin.

5.1.3 Den kroppslige sam-tale-leken og relasjon

Den kroppslige sam-tale-leken oppstår mellom barn og voksne som kjenner hverandre. Informantene i intervjuene forteller om barn som stadig må forholde seg til nye voksne nærpå personer på ulike arenaer i hverdagen, også i skolen. Å bli kjent med hverandre er en toveisprosess som tar tid, og assistentenes erfaringer og råd er å møte barnet åpent, og la barnet ta initiativet i denne bli-kjent-fasen. Dette minner om det Buber beskriver som den genuine dialog, med en åpen, avventende holdning, der ønsket nettopp er å etablere en relasjon til den andre (Rye 2007). Slik informantene forteller om det, er det å ha etablert en relasjon en forutsetning for det gode samspillet. Det kroppsnære i samspillet forutsetter at de to er godt kjent, og at den voksne er var for barnets og sine egne grenser. Samtidig er det gjennom slike felles erfaringer som sam-tale-leken gir, at relasjonen utvikles videre. De gode samspillsepisodene kjennetegnes i stor grad av en etablert og gjensidig relasjon mellom barnet og den voksne. Assistentene gir rom for barnas initiativ, slik Benjamin får introdusere mye av samspillet på fanget. Assistentenes initiativ og forslag sjekkes opp mot barnas, slik Ragnars assistenter både spør og observerer reaksjonene hans underveis. Barna og assistentene påvirker hverandre gjensidig, og barnas initiativ og uttrykk blir tatt på alvor. Informantene forteller også om hvordan de legger vekt på å bekrefte barnas uttrykk, også når de velger å si nei, og hvordan de selv er tydelig på hva de vil og bestemmer. Det synes som assistentene i stor grad forholder seg til barna som subjekter, og legger til rette for et jeg-du-forhold (Buber 1992). Her bør det minnes om at et av undersøkelsens formål var å finne kjennetegn ved det assistentene opplevde som godt samspill. Verken jeg eller informantene påstår at samspillet og relasjonen mellom dem og barna er slik gjennom hele skoledagen. Det fortelles også om barn det oppleves vanskelig å bli kjent med, og situasjoner der assistentene opplever å ikke møte barna slik de ønsker. Imidlertid synes det som

nettopp disse gode samspillsepisodene informantene har valgt å fortelle om, har i seg sterke elementer av gjensidig forståelse og en gjensidig relasjon mellom voksne og barn. Ut fra en relasjonsorientert forståelse (Rye 2007, Horgen 2006) kan disse samspillsepisodene ses på som utviklende møter, og pedagogisk gode situasjoner. Forholdet mellom elever og skoleassistenter trekkes i forskningen fram som et sentralt kriterium for læringsprosessen til elever med funksjonshemninger (Lacey 2001, Rose 2000, Clark et al. 1999). Forholdet kan innebære både verdifull støtte og en barriere for elevenes mestring og kontakt med andre. Denne undersøkelsens materiale inneholder ikke refleksjoner rundt negative følger av relasjonen mellom barna og assistentene. Dette kan henge sammen med mine forutsetninger og formålet ved undersøkelsen; samspillet mellom barn og voksne blir sett som en positiv faktor, og jeg leter etter det gode, utviklende samspillet. Det kan også henge sammen med elevenes funksjonshemninger, fokuselevne i dette prosjektet er på et tidligere utviklingstrinn og har mer omfattende vansker enn elevene i de refererte undersøkelsene. Samtidig er konteksten annerledes; M-grupper med en klar ansvarsfordeling mellom pedagoger og assistenter, kontra skoleassistenter som gir støtte til elever med spesielle behov i ordinære grupper. Også for barna i denne undersøkelsen; barn med multifunksjonshemming i M-grupper vil samspillet og relasjonen til assistentene i skolen innebære både en mulighet for verdifull støtte eller en barriere i utvikling og mestring. Om relasjonen skal fremme trivsel og utvikling avhenger i stor grad av assistentenes samspillskompetanse.

5.2 Hva slags kompetanse opplever assistentene er viktig for å delta i gode samspillsepisoder med barn med multifunksjonshemming?

5.2.1 Helhetlig, tilstedeværende oppmerksomhet

Du skal jo ikke bare være der. Du skal jo også være der for dem.

Slik beskriver altså en av informantene den oppmerksomme tilstedeværelsen sammen med barna. Informantene bruker ord som nærvær, oppmerksomhet og observerende, og snakker om mer enn den fysiske tilstedeværelsen. Dette oppleves som viktige egenskaper i møte med barna, informantene trekker fram tilstedeværende, oppmerksomme voksne, som grunnleggende for at barna skal få gode skoledager og god opplæring. Når den voksne er oppmerksom i samspillet, blir ofte barnet også oppmerksomt, mener de, og skisserer slik en strategi for å etablere og strekke barnets oppmerksomhet i samspillet (Lorentzen 1997). Intersubjektiv relatering innebærer felles oppmerksomhet (Stern 2003). Felles oppmerksomhet forutsetter selvsagt at den voksne også er oppmerksom, og ved hjelp av denne oppmerksomheten kan legge merke til, svare på og tydeliggjøre barnas deltakelse. Slik kan den voksnes oppmerksomhet fremme barnets evne til felles oppmerksomhet. En av informantene trekker linjen mellom det å prøve å forstå barna, og være oppmerksomt med på det som skjer. Ved å delta oppmerksomt i samspillet med barna kan den voksne oppfange barnets uttrykk og bekrefte dem (Lorentzen 1997). Denne oppmerksomme tilstedeværelsen handler om mer enn det den voksne visuelt observerer og forholder seg tankemessig til. Rosa og Renate forteller om en oppmerksomhet der de er nær Ragnar og bruker både egen kropp og egne følelser for å legge merke til hvordan han har det og hva han trenger i samspillet. Den er en måte å forholde seg til barnet på som innebærer oppmerksomhet på hele barnet, på seg selv og på relasjonen, slik Heidi er bevisst Hannes konsentrasjon om dagsplanen, samtidig som hun undrer seg over hvorfor dette er så vanskelig i dag, og kjenner at tiden går sakte når hun venter. Det handler altså om en helhetlig oppmerksomhet, som kan samsvare med gestaltteoriens awareness-begrep (Helgeland 2008). Det er mulig å tenke seg at denne umiddelbare, helhetlige, deltakende oppmerksomheten kan stå i motsetning til, og utfylle en mer tradisjonell, pedagogisk observasjonspraksis, der barnet i større grad observeres alene og utenfra. En helhetlig, tilstedeværende oppmerksomhet er et fellestrekk ved de voksnes deltakelse i alle de beskrevne samspillsepisodene. Den får ulike uttrykk i møte med de ulike barna, og assistentene tilpasser sin deltakelse til det enkelte barn.

5.2.2 Å tilpasse sin deltakelse til barnet

Undersøkelsens intervjumateriale inneholder beskrivelse av samspillsepisoder rundt tre fokuselever. Det er tydelige fellestrekk i samspillet rundt hver av elevene. Forsøksvis kan disse tre samspillsmønstrene illustrere de tre oppgavene Stern (2003) beskriver for den samspillende andre. I forhold til Ragnar kan Rosa og Renate ses som *selvregulerende andre*. De støtter Ragnars regulering av kroppsspenninger, og vitalitetsfølelser; stress og uro. Renate forsøker, og lykkes i å regulere ned ubehagelige spenninger. Rosa observerer kontinuerlig Ragnars spenning i forhold til samspillet og aktivitetenes intensitet. Assistentene i samspill med Benjamin på fanget, kan illustrere den *samklingende andre*. Dette samspillet er preget av imitasjon, og av en etablert ”måte å være sammen på”. Mange episoder med samspill på voksnes fang, har skapt kjente mønstre i samspillet – tema som varieres, ikke minst etter hvilken voksen som er sammen med Benjamin. Vi kan se Benjamin for oss som en øvet musiker som skaper variasjoner over et tema, ”fra fang til fang” hos samklingende andre. Mens Hanne arbeider med dagsplanen sin er Heidi den *nærværende andre*. Hannes selvstendige aktivitet står i sentrum, Heidi er ventende oppmerksom. Ut fra kjennskapet til Hanne tilpasser hun oppmuntring og støtte til akkurat det hun mener Hanne trenger, og danner der og da et støttende miljø. Å relatere assistentenes deltakelse i samspillet til Sterns begreper på den samhandlende andre, gir også et eksempel på det lagdelte i hans utviklingsmodell er (Stern 2003). Assistentene og barna relaterer seg til hverandre på flere måter i disse samspillsepisodene, intersubjektivt, med intensjonell kommunikasjon, og sågar verbalt eller gjennom symbolspråk. Parallelt forholder de seg til hverandre i et mer grunnleggende domene. Rosa fungerer for eksempel som den selvregulerende andre, samtidig som hun og Ragnar har en ganske avansert kommunikasjon om valg av lesestoff. De grunnleggende domenene, som ifølge Stern (2003) vil være relevante livet igjennom, er kanskje ekstra tydelig relevante hos mennesker med omfattende funksjonshemninger. Analysen av samspillsepisodene antyder hvordan assistentene tilpasser sin deltakelse i samspillet barna og barnas aktuelle behov. I intervjuene er informantene også opptatt av å tilpasse valg av aktiviteter i skoledagen etter elevenes

behov. Å tilpasse samspillsaktivitetene og sin egen deltakelse i samspillet med barna, er altså ifølge undersøkelsens materiale sentral samspillskompetanse hos assistentene.

5.2.3 Å tilpasse seg barnets tempo

Å tilpasse seg barnet i samspillet, handler også om å tilpasse seg barnets tempo. Informantene trekker fram barnas behov for tid til å delta i samspillet, og dette samsvarer med teori om tidlig samspill (Bråten 2007), og samspill med barn med multifunksjonshemming (Lorentzen 1997). Selv om evnen til samspill, som enkel imitasjon, er medfødt, trenger spedbarn mer tid til å oppfatte og respondere i samspillet, jo tidligere de er i utviklingen (Bråten 2007). Barn med omfattende funksjonshemminger på et tidlig utviklingstrinn, har på grunn av skader i hjernen særlige vansker med å sanse, oppfatte og tolke inntrykk. De trenger derfor å bruke lenger tid i samspillet, og av samspillspartneren kreves evne til å finne barnets rytme og tempo (Lorentzen 1997, Horgen 1989). Dette møtet mellom to ulike tidsoppfattelser, barnets og den nære voksnes, kan skape utfordringer. Risikoen er å avbryte viktige prosesser ved å ikke gi barnet tid til å ta initiativ og respondere i samspillet.. Muligheten er å oppdage barnets deltakelse i samspillet, ved at den voksne er oppmerksomt, men ventende tilstede og gir barnet den tiden som er nødvendig. Informantene i undersøkelsen har en sterk bevissthet om betydningen av tidsfaktoren i samspillet med barn med multifunksjonshemming. Kanskje dette står fram som en ekstra tydelig utfordring i tilpasningen til barnet. Den ventende oppmerksomheten sammen med barna, skiller seg ut fra ”vanlig samspillskompetanse” i forhold til barn og voksne uten funksjonshemminger, der dialogen ofte har et raskt og jevnt tempo. Idealet om å bruke tid, og bremse sin egen deltakelse og aktivitet, kan også ses som et uvant arbeidsideal, i en samfunnskultur som er preget av effektivitet som ideal. Informantene forteller at det er utfordrende ideal. De har erfaringer med travle hverdager og egen utålmodighet som gjør at barna ikke får den tiden de trenger. De har imidlertid tydeligvis også gjort erfaringer som har lært dem hvor viktig det å tilpasse seg barnets tempo er for barnets deltakelse i samspillet.

5.2.4 Erfaringsbasert yrkesteori

Uavhengig av hva slags utdanning og kurs de har, er informantene i undersøkelsen entydige i at det er gjennom erfaring i arbeidet de har tilegnet seg den viktigste kompetansen. Disse assistentenes praktiske yrkesteori (Lauvås & Handal 1994) er altså hovedsakelig basert på erfaringslæring. Slik kan opplevelser i arbeidet, for eksempel samspillsepisoder med barna, ha dannet erfaringer som har formet assistentenes livsverden (Dewey 2001), og konkret utviklet samspillskompetansen deres i forhold til nye møter med barna. Assistentene besitter en kunnskap om arbeidet sitt, som i høy grad er erfaringsbasert. Denne kompetansen er kjennetegnet ved at den omfatter egenskaper; som oppmerksomhet, tilpasningsevne, tålmodighet, mer enn teoretisk kunnskap. Den er også i større grad en helhetlig, konkret kunnskap; som omfatter kropp, følelser, forståelse og relasjoner i forhold til enkeltbarn, mer enn detaljert, generell viten. Samtidig er den erfaringsbaserte kunnskapen oftest mer inneforstått, enn pedagogenes teoretisk baserte kunnskap. Pedagogene er, om i varierende grad, gjennom sin utdanning, og arbeidserfaring lært opp til og vant til å knytte teori og praksis sammen, sette ord på sin praksiskunnskap og gjøre bevisste, begrunnede valg. Ufaglærte assistenter vil i mindre grad ha tilgang til teori, og erfaring med å ordsette og begrunne sin kunnskap og sine valg. En av informantene fortalte etter intervjuet at det var første gang hun i hadde blitt spurt om, og fortalt om arbeidet hun gjorde, og tankene hun hadde om det. Pedagogenes teoretiske kunnskap er sentral i personalgruppene rundt barna. Informantene i undersøkelsen er bevisst på, og enig i at det er lærerne som har hovedansvaret, at deres kunnskap er viktig, og at lærertettheten og lærernes innsats er av stor betydning for barnas opplæring.

Assistentenes erfaringsbaserte kunnskap kan betraktes som en mangel på teoretisk kompetanse. Harris (2002 i Takala 2007) hevder imidlertid at det at skoleassistenter har et annet perspektiv enn pedagogene er nyttig i samarbeidet rundt elevene. I denne undersøkelsens materiale kommer assistentenes praksiskunnskap til syne som en helhetlig, konkret handlingskompetanse. Nettopp denne kompetansen vil kunne betraktes som et nyttig supplement, som bør verdsettes i det pedagogiske teamet rundt barn med multifunksjonshemming. Dette forutsetter at assistenter ansettes og

brukes etter intensjonene, i tillegg til lærer, og som bistand i undervisningen (Utdannings og Forskningsdepartementet 2004). I intervjumaterialet synes det som om dette i stor grad er tilfelle. Dersom assistentstillinger imidlertid erstatter pedagogstillinger, slik Riksrevisjonens undersøkelse (2005-2006) antyder, vil teamet rundt elevene i mindre grad være et pedagogisk team. Som pedagogisk kompetanse kan ikke assistenters erfaringsbaserte yrkest teori stå alene. Det vil skape risiko for lavere kvalitet i elevenes opplæringstilbud, og gi mindre muligheter for utvikling av assistentenes kompetanse.

5.3 Hva kan fremme gode samspillsepisoder mellom assistenter og barn med multifunksjonshemming i skolehverdagen?

5.3.1 Tid til å bli kjent

Som vist i 5.1.3, opplever informantene at det å være kjent med barnet, er en forutsetning for godt samspill. I intervjuene understrekes det også at det å bli kjent er en toveisprosess, som tar tid. Barna som assistentene opplever det beste samspillet med, er barn de har kjent lenge, og er mye sammen med i skolehverdagen. I relasjonsbegrepet, slik det brukes i denne oppgaven, ligger det implisitt at det dreier seg om et gjensidig kontaktforhold av lengre varighet (Rye 2007). Barn med multifunksjonshemming vil trenge flere erfaringer over lenger tid for å oppfatte, kjenne igjen og delta i samspill med nærpersoner. Nærpersonen har også en utfordrende oppgave i å gjøre seg kjent med barnets opplevelsesverden og barnets uttrykk (Lorentzen 1997, Standal 1995). Barnet og nærpersonen skal skape sine ”måter å være sammen på” og sitt språk (Horgen 2006). Dette krever jevnlig, hyppig samvær over tid, og mange erfaringer sammen. Betydningen av kontinuiteten i kontakten understrekes av to informanter som var mer sammen med fokuseleven tidligere, enn nå. De beskriver samspillet i et før-nå-perspektiv, og mener at samspillet dem imellom var enda bedre når de brukte mye tid sammen i skolehverdagen. Selv om det er etablert en relasjon, kan det virke som barnet og

assistenten trenger tid på å bli kjent, og tone seg inn på hverandre på nytt. Disse forholdene kan underbygge at tid og mulighet for å bli kjent og gjøre erfaringer sammen, kan fremme gode samspillsepisoder mellom assistenter og barn. Dette påvirkes av organiseringen av opplæring og ansvarsfordeling i M-gruppene.

Organiseringen i gruppene informantene arbeider i, virker konstruktiv i forhold til dette formålet. Assistentene er særlig tilknyttet noen få av barna i gruppa, som de har timeplanfestet tid sammen med. Ut fra funnene i denne undersøkelsen, kan det virke som om det å legge til rette for slike kontaktforhold mellom barn og assistenter over lang tid, helst over år, kan virke fremmende på godt samspill. Samtidig antyder assistentene behov for variasjon i arbeidet, og gruppas behov for at alle har et visst kjennskap til alle barna. Også barna vil ha behov for å møte ulike voksenpersoner, for å få varierte samspillserfaringer. Imidlertid beskriver intervjuene barn som har mange og ofte skiftende voksne nærpå personer på andre arenaer, og M-grupper som i stor grad ivaretar barnas behov både for kontinuitet og variasjon i voksenkontakten.

Kontinuiteten i kontakten synes derfor å være en mer sentral utfordring enn variasjonen. På et mer overordnet organiseringsnivå vil tiltak for å ivareta stabile personalgrupper i M-gruppene, kunne fremme kontinuitet, etablering og utvikling av relasjoner og gode samspillsepisoder mellom skoleassistenter og barn med multifunksjonshemming.

5.3.2 Tid og rom for det spontane samspillet

De fleste gode samspillsepisodene som beskrives i undersøkelsens materiale, er episoder som oppstår spontant, samspillet initieres der og da, av barnet eller assistenten. Episoden Heidi beskriver, er den eneste som finner sted innenfor aktivitet som er planlagt på forhånd. Denne episoden preges imidlertid også av at Heidi velger å bruke tid på det spontane samspillet som oppstår innenfor aktiviteten. Sentralt i etablering av samspill med barn med multifunksjonshemming, er å lete etter barnets initiativ og uttrykk, og bekrefte og respondere på dem (Lorentzen 1997, Horgen 2006). Det handler om å møte barnet ”der det er”, å tone seg inn på barnets følelser og opplevelser (Stern 2003). Denne følelsesmessige inntoning kan selvsagt ikke

planlegges, nærpersonen møter barnets følelser når og slik de oppstår og uttrykkes. Gode samspillsepisoder kan etablere og utvikle gode ”måter å være sammen på”(ibid). Ofte vil slike samspillsmønstre oppstå tilfeldig, med utgangspunkt i situasjonen, barnets behov, eller et spontant initiativ som blir fanget opp og utvidet av samspillspartneren. Renates måte å møte Ragnars behov for spenningsregulering på, er et eksempel på en episode, som kan utvikle seg til å bli en ”måte å være sammen på” i lignende situasjoner. Barnet og nærpersonen utvikler og formaliserer gjenkjennbare samspillsepisoder til ”måter å være sammen på”. Som vist kjennetegnes de gode samspillsepisodene av den kroppslige sam-tale-leken; de er en form for lek. Lekens vesen er nettopp det frivillige, lystbetonte og spontane (Løkken 2004). Dette kan selvsagt finne sted innenfor skoledagens planlagte aktiviteter i M-gruppene. Samleken mellom barn og voksne avhenger likevel av rom for spontanitet innenfor skoledagen, og innenfor planer og aktiviteter. I denne undersøkelsens materiale ser det ut til at rom for det spontane samspillet fremmer etablering og utvikling av gode samspillsepisoder. Tid og rom for det spontane samspillet mellom assistenter og barn handler om organisering og planlegging av, og samarbeid om barnas opplæring og skolehverdag. Det spontane samspillet kan ikke planlegges, men fleksible planer kan skape rom for spontaniteten. Assistentenes rolle og handlingsrom er en del av konteksten som synes å fremme de gode samspillsepisodene. Informantene formidler en trygghet på at de har handlingsrom innenfor de fastlagte planene, mulighet for å bruke mer tid enn oppsatt, til å endre og tilpasse aktiviteter til barnas behov og initiativ. Tid og rom handler også om skolekulturen og personalgruppens verdsetting og vektlegging av det spontane samspillet. I denne sammenhengen er det interessant at pedagogene i Wiigs (2007) undersøkelse fremhever det spontane her-og-nå-samspillet. Imidlertid virker det som om dette først og fremst vektlegges innenfor planlagte rammer, som enetimer. Det kan være uttrykk for den samme vektleggingen når assistentene i min undersøkelse heller mot å trekke skille mellom ”lærings situasjoner” og det spontane samspillet. Det kan skape en undring over hvilken plass det spontane samspillet har i samarbeid og veiledning blant personalet i M-gruppene.

5.3.3 Samarbeid

I forskning om skoleassistenter trekkes samarbeidet mellom lærere og assistenter fram som en vesentlig faktor, og inkluderingen av assistenter i samarbeidet hevdes å forbedre elevenes opplæring (Takala 2007, Groom 2006, Harris 2002 i Takala 2007, Lacey 2001, Rose 2000). I motsetning til skoleassistentene i Takalas (2007) undersøkelse, forteller informantene i dette prosjektet om rutiner med jevnlig personalmøter, og om god muntlig og skriftlig informasjon og oversikt over konkrete oppgaver og planer. De faste møtene skal imidlertid ha plass til mye informasjon og planlegging. I forhold til samspillet med barna, fokuserer informantene på behov for samarbeid om enkeltbarn. Informantene setter pris på å bli inkludert i slikt samarbeid, og ønsker mer av det. Intervjuene og analysen antyder også at dette samarbeidet kan påvirke assistentenes refleksjoner og samspillskompetanse i møter med barna. Slik kan samarbeid mellom assistenter og lærere om enkeltbarn være med på å fremme godt samspill mellom assistentene og barna, og forbedre barnas opplæring.

Informantene ønsker mer tid til slike samarbeidsmøter. I følge dem er tidsfaktoren det største hinderet for å utvide dette samarbeidet. Assistentene arbeider med barna både i skole- og SFO-tid, deres arbeidstid er bundet opp til aktivt arbeid med barna. M-gruppene har funnet ulike løsninger for å gjennomføre faste personalmøter. De forsøker å organisere samarbeid om enkeltbarn innenfor disse møtene, eller på egne møter. Ut fra intervjumateriale synes det som vektlegging av og vilje til dette samarbeidet er til stede i M-gruppene. Organiseringen kan kreve kreative, lokale løsninger i gruppene, og mulighet for fleksibel organisering på skolenivå. Det kan være mye å vinne på økt samarbeid mellom lærere og assistenter; Assistentenes erfaringer og kompetanse blir en utfyllende del av refleksjon og planlegging i det pedagogiske teamet en slik personalgruppe er. Assistentenes utvikler sin kompetanse og yrkesteori. Barna møtes av et pedagogisk miljø og nære voksne med større samspillskompetanse, og får bedre mulighet til å delta i utviklende samspill.

5.3.4 Veiledning

Veiledning fra lærer er en viktig del av dette samarbeidet, ifølge informantene. De ønsker mer veiledning i forhold til enkeltbarn og konkrete aktiviteter og utfordringer. Erfaringsbasert læring er opplevelser og handlinger som danner erfaringer gjennom refleksjon (Dewey 2001 b). Refleksjonen er knyttet opp til konkrete opplevelser, og veiledning kan fungere som et redskap for refleksjon (Lauvås og Handal 1994). Assistentenes samspillskompetanse er i stor grad erfaringsbasert (se 5.2.4). Dersom veiledningen skal støtte utviklingen av denne kompetansen kan det hevdes at den bør ta utgangspunkt i konkrete erfaringer med samspill. Dette samsvarer også med informantenes ønsker. Informantene som har generell utdanning relatert til barn og omsorg trekker imidlertid fram betydningen av denne kompetansen. Kurs blir verdsatt, og enkelte informanter ønsker mer slik faglig, teoretisk veiledning og kompetanseheving. I intervjumaterialet som helhet blir det likevel lagt mest vekt på kompetanse gjennom erfaring. Hovedvekt på erfaringsbasert veiledning utelukker ikke teoretisk opplæring og kurs. En følge av en slik vektlegging kan være å knytte teoriopplæring og kurs til aktuelle, konkrete erfaringer og utfordringer i assistentenes samspill med barna. Assistentenes yrkesteori og kompetanse er også basert på en helhetlig opplevelse av samspillet. Dette helhetssynet er sentralt i forhold til pedagogisk arbeid med barn med multifunksjonshemming, der helhetlige og spesialtilpassede tiltak er en forutsetning for opplæringen (Horgen 2006). En veiledning med vekt på helhet vil kunne støtte dette aspektet i assistentenes samspillskompetanse. En slik helhetlig veiledning vil ha fokus på hele barnet, og hele nærpersonen med kropp, følelser og tanker, og vektlegge relasjonen. Informantene ønsker også økt innsyn i de pedagogiske målsettingene rundt barna. En veiledning med ensidig fokus på konkrete ferdigheter og detaljerte, objektive målsettinger, kan ses som en motsetning til en helhetlig veiledning. Veiledningen og samarbeidet kan imidlertid ha utgangspunkt i en målsettingsprosess der kartlegging og utarbeidelse av mål dreier seg om barnet og nærpersonene i relasjon, og om samspillet. Utarbeiding av pedagogiske mål og planer – Individuelle Opplærings Planer, er en pedagogisk oppgave og lærers ansvar (opplæringslova § 5-5). Deler av denne prosessen bør med

fordel kunne inngå i et samarbeid mellom lærer og assistenter. Dette vil ivareta assistentenes ønske om innsikt i målsettingene, tilføre struktur i samarbeidet om enkeltbarn, og inneholde konkret veiledning til assistentene. Det kan altså synes som en konstruktiv veiledning til assistentene om samspillet med barna, er veiledning med basis i konkrete erfaringer og et helhetssyn på barnet og nærpersonen i samspill. En erfaringsbasert, helhetlig veiledning vil kunne støtte utvikling av assistentenes samspillskompetanse, og slik fremme gode samspillsepisoder.

5.4 Oppsummering og konklusjoner

Gjennom dette prosjektet har jeg søkt å utforske og belyse hvordan skoleassistenter opplever samspillet med barn med multifunksjonshemming. Oppsummerende presenteres her resultater og konklusjoner relatert til prosjektets problemstillinger.

Prosjektets hovedproblemstilling er: *Hvordan opplever skoleassistenter i M-grupper samspillet med barn med multifunksjonshemming?* Dette er belyst gjennom ulike temaer fra intervjuene; I sin *deltakelse* i samspillet legger assistentene vekt på oppmerksomhet, tilpasning, og å gi barna tid. De opplever at *relasjonen* mellom dem og barna er viktig i samspillet, og at en god relasjon preges av at barn og voksne kjenner hverandre, og av gjensidighet og trygghet. *Kommunikasjonen* i godt samspill oppleves å være preget av gjensidig forståelse, av oversikt og forutsigbarhet, den er i større grad basert på kropp og følelser, enn symbolspråk, og den har form av dialog. *Samarbeidet* i personalgruppa virker inn på assistentenes samspill med barna. *Kompetansen* assistentene opplever som viktig er i stor grad egenskaper lært gjennom erfaring, og de opplever behov for opplæring og veiledning i forhold til samspill med barna.

I den første underproblemstillingen spør jeg: *Hva kjennetegner gode samspillsepisoder mellom assistentene og barna, slik assistentene beskriver dem?*

De gode samspillsepisodene kjennetegnes av den kroppslige sam-tale-leken; kroppslig nærhet og kroppsuttrykk, dialog og samlek. Den kroppslige sam-tale-leken

gjør opplevelser felles og skaper en gjensidig forståelse mellom assistentene og barna. Den kroppslige sam-tale-leken bygger på en etablert relasjon, og er med å utvikle relasjonen videre.

Den andre underproblemstillingen lyder: *Hva slags kompetanse opplever assistentene er viktig for å delta i gode samspillsepisoder?*

Assistentene opplever at en tilstedeværende, helhetlig oppmerksomhet er viktig kompetanse i samspillet med barn med multifunksjonshemming. Å tilpasse sin egen deltakelse i samspillet til barnet og å tilpasse seg barnets tempo oppleves også som viktig kompetanse. Samspillkompetanse som oppleves som viktig er i stor grad basert på læring gjennom erfaring.

Til slutt spør jeg i den tredje underproblemstillingen:

Hva kan fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen?

Tid og mulighet til å bli kjent med barna, og gjøre erfaringer sammen kan fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen. At skolehverdagen gir tid og rom for det spontane samspillet kan også fremme gode samspillsepisoder. Samarbeid mellom assistenter og lærere om enkeltbarn kan heve assistentenes og personalgruppas samspillskompetanse i forhold til barna. Likeså kan en erfaringsbasert, helhetlig veiledning heve assistentene samspillskompetanse i forhold til barna. Samarbeid og veiledning vil slik kunne fremme gode samspillsepisoder i skolehverdagen.

5.5 Pedagogiske implikasjoner

Med grunnlag i prosjektets resultater og konklusjoner utpeker det seg pedagogiske implikasjoner knyttet til *vektlegging* av samspill i pedagogisk forståelse og praksis, *organisering* av det pedagogiske arbeidet, og *personalsamarbeid*. Undersøkelsens resultater tyder på det nære samspillet *vektlegges* i fagmiljøene rundt barna. De peker likevel på et behov for større bevisstgjøring om dette samspillet betydning, og særlig for økt vektlegging av det spontane samspillet i skolehverdagen. Denne vektleggingen bør prege samarbeidet rundt barna, planer og organisering.

Organiseringen av opplæringstilbudet bør gi gode muligheter for å utvikle relasjoner mellom assistenter og barn over tid. Dette krever kontinuitet og stabilitet i personalgruppene, og er et område som bør prioriteres på skoleledelse-nivå. Det krever også bevissthet om betydningen av stabil kontakt i den direkte planleggingen og organiseringen i gruppene. Likeså peker undersøkelsen på behovet for fleksible planer som gir rom for det spontane samspillet. *Samarbeid og veiledning* knyttet til enkeltbarn og samspillet med dem, synes viktig for å heve assistentenes og personalgruppens bevissthet og kompetanse i samspillet. I denne sammenhengen virker det som om tidsfaktoren er den store utfordringen, og det er behov for nye blikk på organiseringen, for å frigjøre tid til samarbeid.

5.6 Forskningsmessige implikasjoner

Prosjektet: Skoleassistenter møte med barn med multifunksjonshemming er et lite prosjekt. Undersøkelsen er knyttet til en spesifikk kontekst; M-grupper i ordinære grunnskoler. Sammenliknende undersøkelser knyttet til andre pedagogiske arenaer og organiseringer; for eksempel assistenter knyttet til barn med omfattende funksjonshemminger i ordinære grupper, spesialskoler eller barnehager, ville kunne bekrefte eller stille spørsmålstegn ved undersøkelsens funn, og utforske kjennetegn ved ulike kontekster. Det samme ville en liknende undersøkelse av pedagogers opplevelser av samspillet med barn med multifunksjonshemming gjøre. Det finnes lite norsk forskning om skoleassistenter i spesialundervisning. Denne undersøkelsens resultater og konklusjoner antyder at samarbeid, veiledning og assistenters rolle og oppgaver i personalgruppa har stor betydning for kvaliteten av barnas pedagogiske tilbud. En bredere kartlegging ville kunne utforske hvordan assistenter blir brukt i opplæringen av elever med multifunksjonshemming, hvilke oppgaver de har, og i hvor stor grad de deltar i samarbeid og mottar veiledning. Det finnes også generelt lite forskning i forhold til mennesker med multifunksjonshemming. Her er det behov for en bred og mangfoldig forskningsinnsats. For denne gruppen bør fokuset på det nære samspillet være sentralt også når det gjelder forskning.

Kildeliste

- Ainscow, Mel 2000, "The Next Step for Special Education: Supporting the Developing of Inclusive Practices" *British Journal of Special Education*, vol 27, no. 2, s. 76-80, lesedato 06.08.08. ERIC
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, det Norske Samlaget, Oslo.
- Beirne- Smith, M, Ittenbach, RF & Patton, JR 2002, *Mental retardation*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.
- Bengtsson, J & Løkken, G 2004, "Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet" i Steisholt, K & Løvlie, L, *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bråten, S 2004, *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*, Universitetsforlaget, Oslo
- Bråten, S 2007, *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*, Abstrakt forlag, Oslo
- Buber, M 1992, *Jeg og du*, J.W. Cappelens forlag A.S. Oslo.
- Clark, C, Dyson, A, Millward, A & Robson, S, "Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the "Inclusive School"" *British Educational Research Journal* vol. 25, no. 2, s.157 – 177 lesedato 26.08.08. ERIC
- Creswell, JW 2007, *Qualitative Inquiry and Research Design*, Sage Publications, Thousands Oaks.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dewey, J 2001 a, "Barnet og læreplanen", i Dale, EL, *Om utdanning. Klassiske tekster*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Dewey, J 2001 b, "Erfaring og tenkning", i Dale, EL, *Om utdanning. Klassiske tekster*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Drew, CJ & Hardman, ML 2007, *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.

Giorgi, A 1985, "Sketch of a psychological phenomenologic method" i *Phenomenology and psychological research*, Duquense Univ. Press, Pittsburg.

Groom, B 2006, "Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant" *Support for learning*, vol. 21, no. 4, s. 199- 203, lesedato 31.05.08, ERIC.

Harris, J 2002, "Teachers and teachers assistants create dynamics duos", *Momentum*, vol 33, no 1, s. 46 – 48.

Helgeland, A 2008, *Aktør i eget liv. En gestaltorientert og eksistensialistisk tilnærming til utvikling av relasjon og kommunikasjon mellom barn og voksne*, Fagbokforlaget, Bergen.

Horgen, T 1989, *Ingen hverdagslig sak. Samspill mellom elever med de største og mest sammensatte lærevesker og voksne i miljø og skole*. Hovedoppgave spesialpedagogikk, Statens Spesiellærerhøgskole, Hosle.

Horgen, T, Løvås, M & Nilsen, B 2002, "Språket som berører – taktil kommunikasjon", *Spesialpedagogikk* nr. 8.

Horgen, T 2006, *Det nære språket, språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*, Universitetsforlaget, Oslo.

Johannesen, E, Kokkersvold, E & Vedeler, L 1994, *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo.

Kokkersvold, E & Mjelve, H 2003, *Mellom oss. Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kortner, O, Munthe, P & Tveterås, E 1985, *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. Kunnskapsforlaget, Oslo.

Kvale, S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Lacey, P 2001, "The role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties", *Educational Review*, vol. 53, no. 2, s. 157-167, lesedato 06.08.08, ERIC.

Lauvås, P & Handal, G 1994, *Veiledning og praktisk yrkesteori*, JW Cappelen forlag, Oslo.

Lorentzen, P 1997 *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Tano Aschehoug, Oslo.

Lorentzen, P 2003 *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Universitetsforlaget, Oslo.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, www.lovdata.no
lesedato 18.01.08.

Lubcke, P 1983, *Politikens filosofileksikon*, Politikens forlag, København.

Løkken, G 2004 *Toddlerkultur. Om ett- og to-åringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Malterud, K 2003 *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Merleau-Ponty, M 1994, *Kroppens fenomenologi*, Pax forlag A/S, Oslo.

NESH publikasjon 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, www.etikkom.no

Oftedal, G 2003 *Oversiktsartikkel*. www.cp.no lesedato 23.04.08.

Oftedal, G 2003 *Årsaker*. www.cp.no lesedato 23.05.08.

Opdal, LR & Rognhaug, B 2004, "Utviklingshemning" i Befring, E & Tangen, R, *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Riksrevisjonens undersøkelse av opplæring i grunnskolen 2006, dokument nr. 3:10 (2005-2006), lesedato 02.11.07 www.riksrevisjonen.no

Rose, R 2000, "Using Classroom Support in a Primary School: A single School Class Study", *British Journal of Special Education*, vol. 27, no. 4, s. 101 – 106, lesedato 06.08.08, ERIC.

Rye, H 2007, *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Strauss, A & Corbin, J 1998, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, SAGE publications, Thousands Oaks.

Sandell, O, 2002, *Den varme kunnskapen*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Standal, K 1995, *Gyldne øyeblikk, en observasjonsstudie av samspill mellom barn med multifunksjonshemning og omsorgsperson – med fokus på oppmerksomhet*, Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Stern, D 2003, *Spedbarnets interpersonlige verden*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Takala, M 2007, "The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland" *British journal of Special Education*, vol. 34, no. 1, s. 50 – 57, lesedato 31.05.08, ERIC.

Tangen, R 2004, "Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer" i Befring, E & Tangen, R, *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Utdannings og forskningsdepartementet 2004, *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og vidaregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*, Læringscenteret, Oslo.

Vincent, K, Cremin, H & Thomas, G 2005, *Teacher and Assistants working together*, Open University Press, Maidenhead.

Wiig, J, “*Det er på en måte vi som skaper dagen deres*” *Opplæring av elever med multifunksjonshemming*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Kort presentasjon av meg og prosjektet
- Konfidensialitet og anonymisering
- Hva blir gjort med opptak og data.
- Samtaleform
- Fokuselev, anonymitet ift. andre elever.

Bakgrunn

- Hvor lenge har du arbeidet ved skolen/ i spesialgruppa/med fokuseleven?
- Har du annen arbeids-erfaring fra før du begynte her?
- Kan du fortelle litt om skolen du arbeider ved, og spesielt om gruppa du arbeider i? (elever: antall og alder, personale: antall og stilling/utdanning, fysiske rammer, annet.)
- Hvordan vil du beskrive....., for en som ikke kjenner ham?
- Hvordan ser en vanlig skoledag ut for....., fra han kommer og til skolen er slutt?
- Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg, hvilke oppgaver og gjøremål har du gjennom dagen?

- Hvordan er rutinene for samarbeid hos dere?

Hvem samarbeider du mest med?

Hvordan er samarbeidet organisert?

Hva samarbeider dere om?

- Hva slags veiledning og opplæring får du, og har du fått ift. arbeidet ditt og det å arbeide med barn med multifunksjonshemming

Hvordan er veiledningen/ opplæringen organisert?

Hvem gir veiledning/opplæring?

Hva får du veiledning/opplæring om og i.?

Samspillets betydning i opplæringen

- Hva vil du si er en god skoledag for.....

Hvor viktig er samspillet mellomog de voksne i dette?

- Hva legger du i begrepet ”et godt opplæringstilbud ” for.....

Hvor viktig er samspillet mellomog de voksne i dette?

- I hvor stor grad kjenner du tilIOP og innholdet der?

- I hvor stor grad og hvordan har du vært med på å utarbeide planen?

Hvordan er samspill vektlagt i planen?

Samspillets betydning i arbeidshverdagen

- Hva opplever du gjør arbeidet meningsfylt for deg?

Hvor viktig er samspillet med elevene i dette?

- Når du går hjem fra arbeidet og tenker ”i dag har jeg gjort en god jobb!”, hva har du gjort, da?

Hvor viktig er samspillet med elevene i dette?

”Det gode samspillet” , fortellinger og beskrivelser

- Nå vil jeg gjerne at du tenker tilbake på en episode, der du synes du oghadde godt samspill. Ta deg god tid for å huske hva som skjedde, og fortell meg det så detaljert du kan.

Hvordan deltok du i det dere gjorde sammen?

Hvordan deltok.....i det dere gjorde sammen?

Hva var innholdet i samspillet, hva var dere opptatt av sammen?

Hvordan opplevde du situasjonen?

Kan du forsøke å sette ord på hvordan du tenker deg atopplevde situasjonen ?

Utvidelse av fortellingen og beskrivelsene

- Er dette du har fortalt meg nå en typisk fortelling om godt samspill med....., eller var det unntak?

Hva gjør det typisk?

Hva gjør det til et unntak?

-
- I arbeidet med barn med multifunksjonshemming er vi ofte opptatt av å lete etter gode måter å være sammen med hverandre på. Hva slags andre gode måter å være sammen på har du og.....funnet?
 - Hvilke erfaringer har du; hvordan virker det inn påå delta i slike gode møter som du har beskrevet?
 - Hva mener du er viktig for at gode møter skal oppstå mellom.....og en voksen?

Assistentenes kompetanse

- Tenk deg at du skal være med å ansette en ny assistent som skal arbeide i gruppa, og du skal spesielt se etter en som kan få god kontakt med elevene.

Hva er det viktig at vedkommende kan?

Hvilke råd ville du gi henne når hun spør om hvordan hun kan få god kontakt og godt samspill med elevene?

- Hva opplever du som dine sterke sider i arbeidet og samspillet med elevene i gruppa / elever med multifunksjonshemming?
- Hva opplever du som vanskelig og utfordrende i arbeidet og samspillet?
- Hva er det viktigste du har lært om å være sammen med elever med multifunksjonshemming?
- Hvordan har du lært det?
- Er det spesielle erfaringer, personer eller noe du har hørt/lest som har fått betydning for hvordan du møter elevene?

Et tanke-eksperiment

Tidlig i intervjuet ba jeg deg beskrive.....

- Dersom vi tenker oss at.....kunne beskrive deg med ord, hva tror du han ville si da?

Assistentenes behov

- På en skala fra 0-10, hvordan opplever du samspillet mellom deg og.....?

Der 0 er ikke noe kontakt / bare negativ kontakt og 10 er ”den

ideelle skoledagen”, med mye godt samspill.

Du skal bare tenke deg plasseringen, jeg trenger ikke vite tallet.

- Hva ville vært annerledes dersom dere var ett tall lenger opp på skalaen?

Hva trenger du for å komme dit?

- Tenk deg at du er rektor for skolen, og får en tilleggsbevilgning øremerket denne spesialgruppa. Du vil bruke den for å legge til rette for godt samspill mellom elevene og de nære voksne.

Hva vil du gjøre?

Ville du endret personalressursene i gruppa?

Andre ressurser og fysiske rammer?

Hvordan ville du anbefale at arbeidet og samarbeidet rundt elevene ble organisert?

Hvordan ville du lagt til rette for veiledning og opplæring for assistentene?

Ville du endret assistentenes arbeidsoppgaver?

Annet?

Hvis du kunne velge et av disse tiltakene, hva syns du er viktigst?

Avslutning

Kort oppsummering, mine hovedinntrykk

- Er det noe mer du ønsker å si om temaet, eller noe du vil spørre om?

-
- Hvordan har du opplevd intervjusituasjonen?
 - Ønsker du å lese utskriften av dette intervjuet før jeg bruker det?
 - Kan jeg ringe deg dersom jeg trenger avklaringer, eller har flere spørsmål?
 - Du vil få tilsendt et sammendrag av rapporten, når den er ferdig.

Takk!

Vedlegg 2: Informasjonskriv til skolene

Oslo, februar 2008

Til rektor ved

.....skole

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU-UNDRSØKELSEN:

ASSISTENTERS MØTE MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og planlegger nå en masteroppgave med tema: Assistenters møte med barn med sterk multifunksjonshemming i skolen.

Min faglige veileder er Kari-Anne Bottegård Næss ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Formålet med undersøkelsen er å utforske hvordan skoleassistenter opplever samspillet med barn med sterk multifunksjonshemming. Vi vet noe om at det er i samspill med nære, oppmerksomme voksne disse elevene viser og bruker det de mestrer, og kan utvikle seg. Jeg er opptatt av å finne ut mer om dette samspillet, gjennom å få høre om assistenters erfaringer og refleksjoner. Samtidig ønsker jeg å finne ut mer om hva assistenter i skolen har behov for (organisering, veiledning osv.), for å være med å utføre dette arbeidet.

Jeg vil gjennomføre en ren intervjuundersøkelse, der jeg intervjuer assistenter. I intervjuene ønsker jeg å ha fokus på en elev assistenten arbeider med i dag.

Jeg er kjent med at.....skole har en gruppe for elever med multifunksjonshemming, og ber om tillatelse til å gjennomføre intervju med en eller flere skoleassistenter i denne gruppen. Jeg vil gjøre opptak av intervjuene, og jeg skriver dem ut etterpå. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert i oppgaven. Opptakene og utskriftene vil bli slettet når oppgaven er sensurert.

Dersom dere gir tillatelse til å gjennomføre intervju på deres skole, ber jeg om at dere sender svarslippen tilbake så snart som mulig. Etter å ha mottatt tillatelse, vil jeg kontakte aktuelle informanter med informasjon og forespørsel om å delta intervjuet. Foresatte til elever jeg vil få opplysning om i intervjuene, vil også få informasjon og forespørsel. Har dere spørsmål eller ønsker mer informasjon, kontakt meg gjerne på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Fyrstro

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

Kopi av tilråding vedlagt

SAMTYKKE-ERKLÆRING

.....skole har mottatt informasjon om studien: assistenters møte med barn med sterk multifunksjonshemming i skolen. Det gis tillatelse til å gjennomføre intervju med assistenter fra skolen

Skole:.....

Rektor:.....

Dato:.....

Signatur:.....

Vedlegg 3: Informasjonskriv til informantene

Oslo, mars 2008

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU-UNDRSØKELSEN: ASSISTENTERS MØTE MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og planlegger nå en masteroppgave med tema: Assistenters møte med barn med sterk multifunksjonshemming i skolen. Min faglige veileder er Kari-Anne Bottegård Næss ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Formålet med undersøkelsen er å utforske hvordan skoleassistenter opplever samspillet med barn med sterk multifunksjonshemming. Vi vet noe om at det er i samspill med nære, oppmerksomme voksne disse elevene viser og bruker det de mestrer, og kan utvikle seg. Jeg er opptatt av å finne ut mer om dette samspillet, gjennom å få høre om assistenters erfaringer og refleksjoner. Samtidig ønsker jeg å finne ut mer om hva assistenter i skolen har behov for (organisering, veiledning osv.), for å være med å utføre dette arbeidet.

Det jeg spør deg om, er å være med i et intervju, ca 1 ½ time i mars. Dersom du ønsker å delta, avtaler vi en tid som passer deg og arbeidsstedet, og jeg kommer dit. Jeg ønsker å samtale med deg om konkrete gode møter med en elev, og om din opplevelse av arbeidet ditt. Intervjuet krever ingen forberedelser fra deg. Jeg vil gjøre opptak av intervjuene, og jeg skriver dem ut etterpå, dersom du ønsker det får du mulighet til å lese utskriftene fra intervjuet med deg. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert i oppgaven.

Opptakene og utskriftene vil bli slettet når oppgaven er sensurert. Dere som deltar vil få et sammendrag av oppgaven.

I masteroppgaven vil jeg forsøke å beskrive og sammenfatte informantenes erfaringer og refleksjoner om samspillet med barn med multifunksjonshemming, og knytte det til teori og ulike tolkningskategorier.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Som informant har du mulighet til å trekke deg når som helst i prosessen, uten å måtte begrunne dette. Dersom du ønsker å delta i intervjuet, ber jeg om at du sender slippen utfylt tilbake så snart som mulig.

Har du spørsmål eller ønsker mer informasjon, kontakt meg gjerne på telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Fyrstro

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

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien: assistenters møte med barn med sterk multifunksjonshemming i skolen, og sier ja til å delta på intervju.

Navn:.....

Dato:.....

Signatur:.....

Telefon nr.:.....

Vedlegg 4: Informasjonskriv til foreldrene

Oslo, mars 2008

FORESPØRSEL I FORBINDELSE MED INTERVJU-UNDERSØKELSEN:

ASSISTENTERS MØTE MED BARN MED MULTIFUNKSJONSHEMMING

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og planlegger nå en masteroppgave med tema: Assistenters møte med barn med multifunksjonshemming i skolen. Min faglige veileder er Kari-Anne Bottegård Næss ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Formålet med undersøkelsen er å utforske hvordan skoleassistenter opplever samspillet med barn med multifunksjonshemming. Vi vet noe om at det er i samspill med nære, oppmerksomme voksne disse elevene viser og bruker det de mestrer, og kan utvikle seg. Jeg er opptatt av å finne ut mer om dette samspillet, gjennom å få høre om assistenters erfaringer og refleksjoner. Samtidig ønsker jeg å finne ut mer om hva assistenter i skolen har behov for (organisering, veiledning osv.), for å være med å utføre dette arbeidet.

Jeg planlegger en ren intervjuundersøkelse, der jeg intervjuer assistenter. Skolens ledelse har gitt tillatelse til undersøkelsen, og en assistent har stilt seg positiv til å delta i et intervju. I intervjuene ønsker jeg å ha fokus på en elev assistenten arbeider med i dag. Derfor spør jeg dere som foresatte, om assistenten jeg intervjuer kan gi opplysninger om deres barn under intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om beskrivelser av konkrete samspillsituasjoner, og av barnets skolehverdag.. Jeg vil gjøre opptak av intervjuene, og jeg skriver dem ut etterpå. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert i oppgaven. Opptakene og utskriftene vil bli slettet når oppgaven er sensurert august 2008. Dersom dere ønsker det vil dere få et sammendrag av oppgaven.

Studien innebærer ikke observasjon eller direkte kontakt med barnet.

I masteroppgaven vil jeg forsøke å beskrive og sammenfatte assistentenes erfaringer og refleksjoner om samspillet med barn med multifunksjonshemming, og knytte det til teori og ulike tolkningskategorier. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Dere har også rett til å trekke dere når som helst i prosessen, uten å måtte begrunne dette.

Dersom dere samtykker i at assistenten kan intervjues om deres barn, ber jeg om at dere leverer svarslippen utfylt tilbake til skolen så snart som mulig. Har dere spørsmål eller ønsker mer informasjon, kontakt meg gjerne på telefon eller e-post.

(se informasjon over)

Med vennlig hilsen

Ingeborg Fyrstro

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

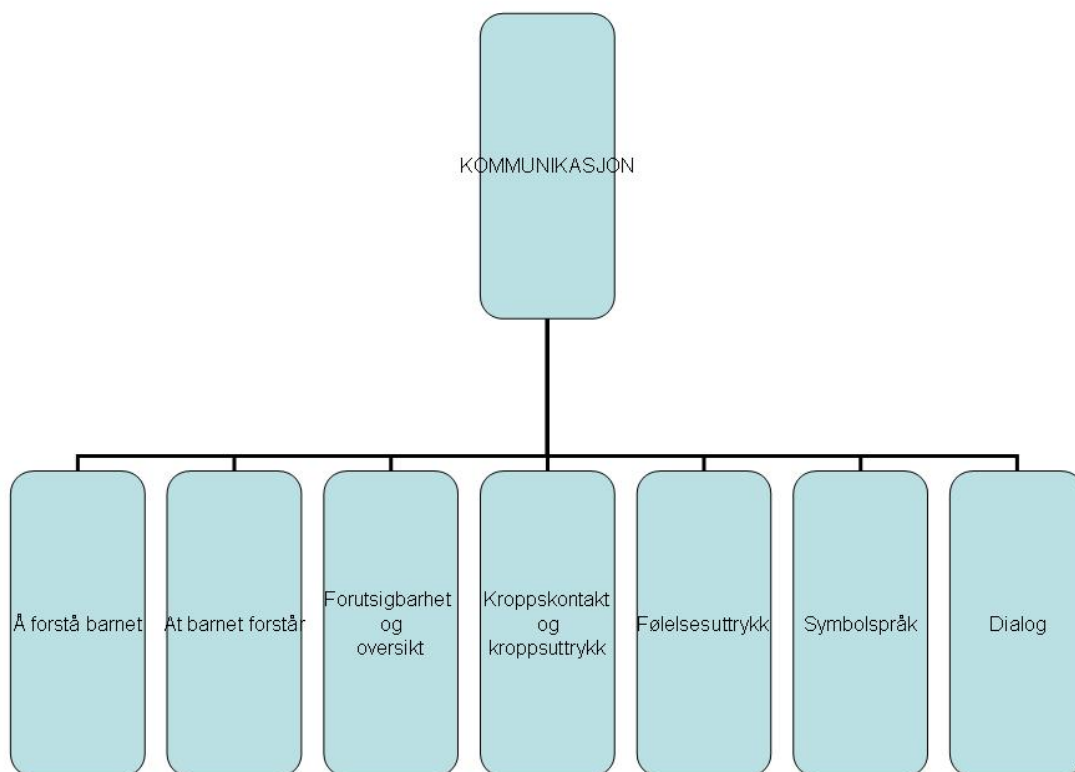
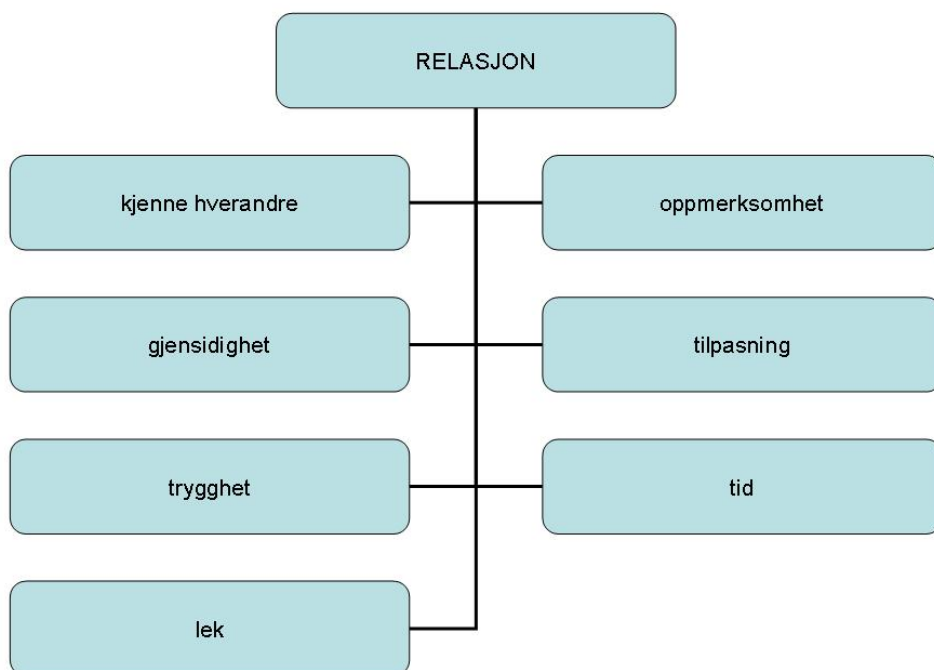
SAMTYKKE-ERKLÆRING

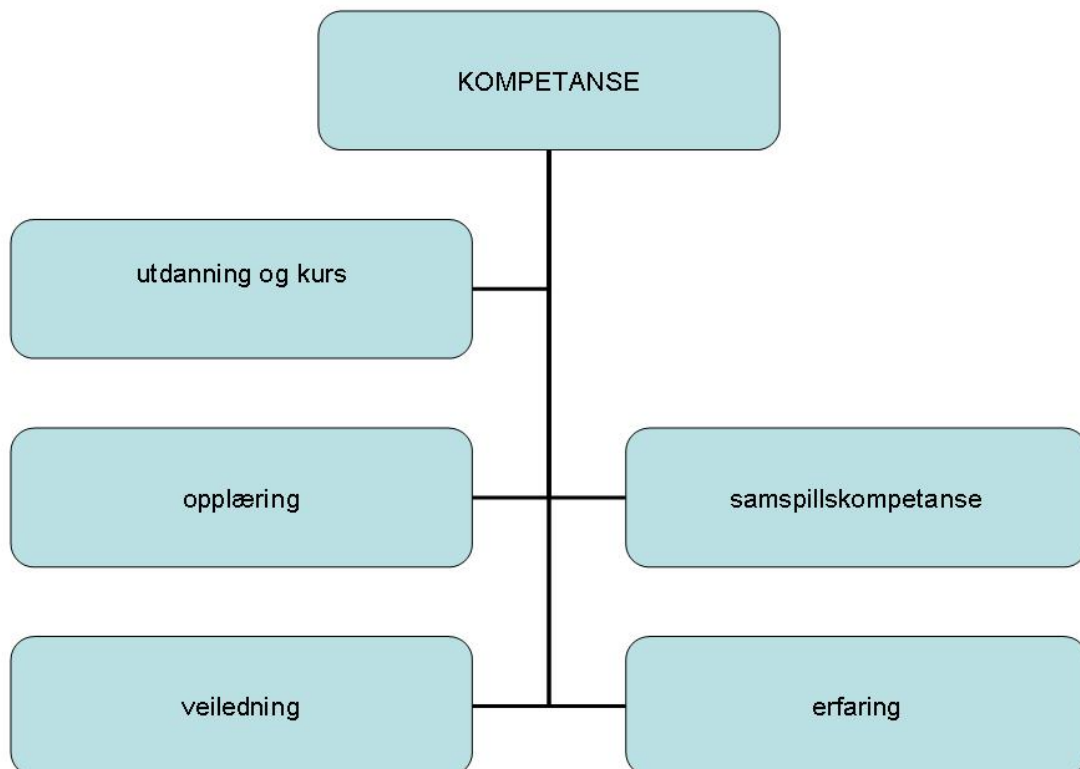
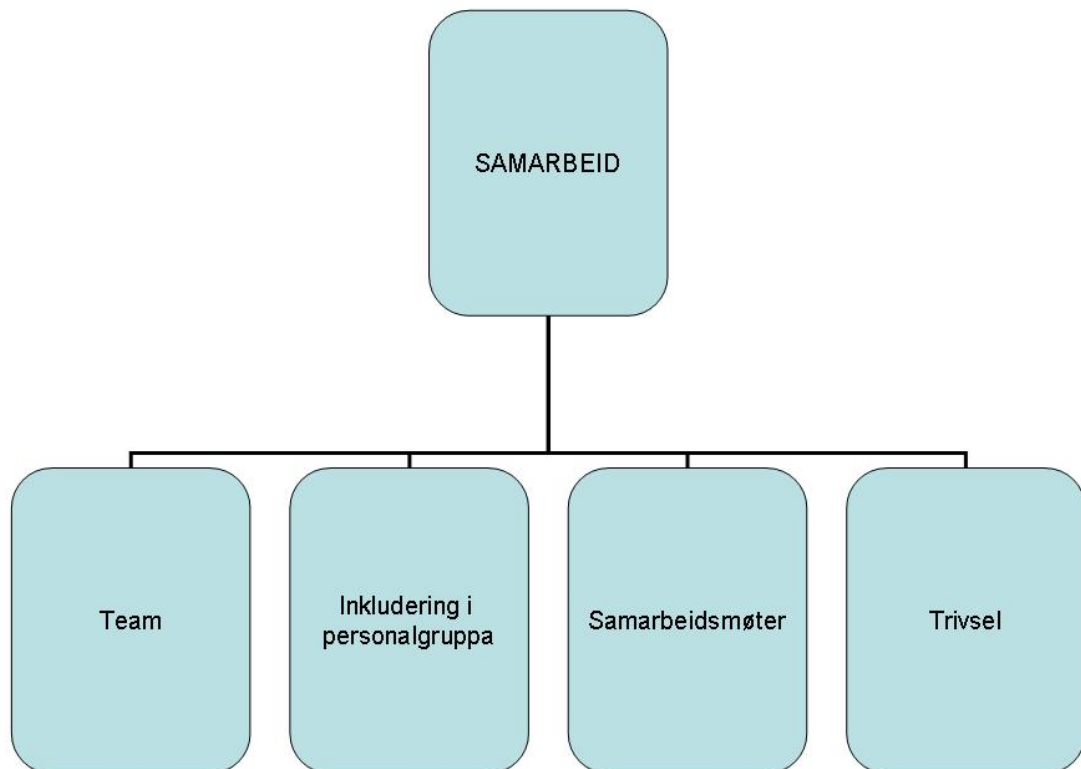
Jeg / vi har mottatt informasjon om studien: assistenters møte med barn med sterk multifunksjonshemming i skolen, og samtykker i at det kan gis opplysninger om mitt/vårt barn i et intervju.

Dato:.....

Signatur:.....

Vedlegg 5: Temaer fra temaanalysen





Aksial koding. Bjørn og Benjamin**KONTEKST:**

Benjamin kommuniserer med kroppsspråk, følelser, litt lyder og tegn. Bjørns bakgrunn og erfaring. Det har vært samtaler i personalet om hvor frustrerende det må være for B. å ikke bli forstått og forstå, og hvordan de kan hjelpe ham.

Morgenrutiner: De voksne sitter på "kjøkkenet" og prater mens de venter på barna. Benjamin blir fulgt inn i gruppa av taxisjåføren. Benjamin pleier å gå "runden" fra fang til fang.

SITUASJON:

Det er morgen. De voksne sitter på kjøkkenet. Benjamin blir fulgt inn. Det er flere andre barn til stede.

UTLØSENDE HENDELSE

Benjamin setter seg på fanget til Bjørn

SAMHANDLINGVerbalt:

Benjamin: Mamma – ba – baba

Bjørn: Mamma – ba – baba

Benjamin: Hiv ohoi

Bjørn: Hal i og dra!

Atferd:

Bjørn kiler Benjamin. Benjamin ler litt.

Bjørn trykker på en knapp på Noas-Ark-båten. Begge lytter til lyden.

Benjamin trykker på en annen knapp. Begge lytter. De trykker etter tur.

Begge har felles oppmerksomhet på båten, lydene og hverandre.

Opplevelser:

Bjørn opplever at; dette er bra!

Benjamin viser glede med tegn, smil og latter.

Benjamin opplever, slik Bjørn gjetter / tolker; dette er kjempemorsomt!

KONSEKVENSER

Bjørn opplever at Benjamin er glad i ham, og at han har en rolle som lekekamerat.

Han opplever at Benjamin har forstått at de har lekt og hatt det gøy.

Aksial koding. Samspill rundt Benjamin - sammenfatning**KONTEKST:**

Fellestrekk: Benjamin kommuniserer med kroppspråk, følelser, litt lyder og tegn. Benjamin pleier å gå "runden" fra fang til fang. Han velger seg også ut favoritter blant de voksne i perioder. Samtaler i personalet om hvor frustrerende det må være for B. å ikke bli forstått og forstå, og hvordan de kan hjelpe ham.

Variasjon: Assistentene har ulik grad av erfaring, og ulik utdanning. Det varierer hvor lenge de har kjent B. og hvor mye de er sammen med han. Alle opplever å ha en god relasjon til Benjamin.

SITUASJON:

Fellestrekk: Frie, ikke voksenstyrte situasjoner. Kjente, daglige situasjonerDe voksne har tid. Det er mange andre barn rundt.

Variasjon: ulike tider på dagen.

UTLØSENDE HANDLING:

Benjamin tar initiativet. Han nærmer seg den voksne, og klatrer opp på fanget.

SAMHANDLING:AtferdFellestrekk:

Benjamin tar det første initiativet, og fortsetter å ta mye initiativ. Det kan virke som B og de voksne skifter på å komme med innspill. Kroppskontakt. På fang. Kos og klem. Dialog og lek. Turtaking og imitasjon. Lyder, ord, sanger.

Variasjon:

Litt variasjon i hvordan B innleder samhandlingen; med ord, eller kos. Variasjon i hvordan de voksne svarer: ved å ”svare”, imitere, eller synge. Variasjon i innholdet; Bjørn og Benjamin leker med en båt. Berit og Benjamin leker ride-ranke.

Opplevelser:

Fellestrekk: Alle voksne opplever episoden som god – og har det bra. De opplever også at Benjamin tydelig viser glede over samspillsepisoden.

KONSEKVENSER:Fellestrekk:

Gjensidighet; alle opplevde episoden som god, både for dem selv og Benjamin

Forståelse; alle reflekterer rundt Bs forståelse av og i samspillet.

Oppmerksomhet: alle opplever at B har vært oppmerksom i samspillet, selv om mye skjedde rundt

Variasjon:

Refleksjonene rundt forståelse varierer:

Bjørn opplever at B forstår at de leker og har det gøy.

Berit opplever at B forstår hva hun sier

Brit er litt usikker på om hun forstod B riktig.

Bjørn får bekreftet rollen sin som lekekamerat.

Berit opplever at B er ”litt avhengig” av slike samspillsepisoder.

AKSIAL KODING - SAMMENFATNING

KONTEKST

Fellestrekk: M-grupper. Elevene kommuniserer med kropps-og følelses-uttrykk.

Assistentene og elevene kjenner hverandre. Temaer om samspill med barna har vært tatt opp i personalgruppa. Assistentene opplever seg trygge i rollen, og opplever å ha handlingsrom i arbeidet

Variasjon:

Barnas kommunikasjon: fra anspent, avslappet kropp og ansiktsuttrykk, til spontane uttrykk supplert med symbolspråk. Assistentenes erfaring. Hvor godt Assistentene og barna kjenner og hvor mye de er sammen. Assistentenes utdanning. Temaer som refereres fra samtaler i personalgruppa; direkte om en elev, forventninger til assistentenes rolle, teori.

SITUASJON:

Variasjon

Varierer fra frie, ikke planlagte (flest av dem) til strukturerte, voksenstyrte aktiviteter. Varierer fra daglige, kjente situasjoner (flest av dem) til ikke hverdagslige. I noen av beskrivelsene har barnets dagsform direkte innvirkning på handlingen.

UTLØSENDE FAKTOR:

Variasjon

Barnet tar initiativ. Den voksne tar initiativ og valg, ut fra kjennskap til barnets behov. "Et problem" (Ragnar er stresset, Hanne husker ikke)

SAMHANDLING:**Atferd**Fellestrekk

Kroppskontakt og kroppspråk

Dialog og lek

Variasjon

Initiativ – tilpasning

Kommunikasjon: kropp – lyder – tale – symboler

OpplevelserFellestrekk

Beskrivelsen av alle episodene avsluttes med at både assistent og barn opplever / viser at de har det bra. Glede – interesse – stolthet. Den voksne er oppmerksom på barnet.

Variasjon:

I noen beskrivelser opplever også assistentene litt frustrasjon, overraskelse, eller at det er litt ekkelt at barnet har det vanskelig.

KONSEKVENSERFellestrekk:

Gjensidighet: Alle opplever gjensidige, delte, gode følelser med barnet over en god fellesaktivitet (det er gjort felles)

Variasjon:

To assistenter setter ord på at episoden styrket / formet deres yrkesrolle. To assistenter setter ord på at episoden lærte dem hva de kan gjøre sammen med barnet en annen gang. Assistentene rundt Benjamin reflekterte rundt hans forståelse i samspillepisodene, og opplevde at han var oppmerksom.

