

“Du forstår hva jeg vil, ikke sant?”

ICDP-programmet brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov

Sonja Kolstad Lie



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

Sammendrag

Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven er egne positive erfaringer med ICDP-programmet (International Child Development Programme). Interessen for kvalitet og gjensidighet i relasjonen mellom omsorgsgivere og barn er en annen begrunnelse for valg av tema og problemstilling. Gjennom veilederopplæring i ICDP-programmet ble jeg kjent med fagpersoner på en skole/ressurscenter for barn med spesielle behov/ funksjonsvansker som delte min interesse. Jeg valgte derfor å gjøre en undersøkelse på denne skolen hvor ICDP-programmet blir brukt i utviklingsarbeid og i kollegaveiledning. Tema i oppgaven er *ICDP-programmet brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov*, og fokus i problemstillingen er *hvordan fagpersonene på denne avdelingen opplever ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov og på hvilken måte programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne oppfylles i praksis*.

Tidligere forskning på ICDP-programmet viser at programmet fører til økt bevissthet om egen kompetanse hos de voksne og bedre samspill med barna. I min undersøkelse har jeg fokus på fagpersonenes opplevelse av hva i programmet som ”virker” og på hvilken måte.

For å belyse dette har jeg valgt en kvalitativ intervjuundersøkelse med en kriteriebasert utvelgning av informanter. Det som utkrystalliserte seg var idéen om å utforske ”det gode eksempelet” fordi alle ansatte på skoleavdelingen hvor jeg foretok min undersøkelse hadde fått opplæring i eller blitt veiledet i ICDP-programmet. En bevisst satsing på ICDP-programmet som verktøy i utviklingsarbeid var framtrepende.

Jeg har intervjuet fem forskjellige fagpersoner. De har ulik utdanning og erfaring i forhold til barn med spesielle behov (to barne- og ungdomsarbeidere, en miljøterapeut og to spesialpedagoger). Intervjuene var semistrukturerte og bar preg av samtale rundt temaer som hadde fokus på problemstillingen.

Resultatene viser at de fagpersonene som ikke hadde så lang erfaring med barn med spesielle behov, opplevde økt mestringsfølelse etter gruppeveiledning med ICDP-programmet.

Fagpersonene beskriver også økt evne til å tolke barns uttrykk (økt sensitivitet) og de mener at de ”åtte temaene og de tre dialogene” er med på å gi dem denne kompetansen. Undersøkelsen viser at avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet passer sammen, og de erfarer at ICDP er et godt verktøy som er lett å bruke i hverdagen og i refleksjonsgrupper (gruppeveiledning).

Fagpersonene opplever at ICDP-programmet kan styrke eksisterende holdninger angående oppfatning av barnet som ”person”. De har ikke opplevd holdningsendringer hos kollegaer som har en annen oppfatning av barnet enn den ICDP-programmet representerer. Informantene opplever at ICDP-programmet passer godt i holdningskapende arbeid med barn med spesielle behov. Fagpersonene sier at de opplever at metodikken i programmet (sensitiviseringen) er virksom, både når det gjelder anerkjennelse av hverandre som fagpersoner og anerkjennelse av elevene. Resultatene sier at bruk av ICDP-programmet forsterker den allerede eksisterende holdning om gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn.

Ut fra undersøkelsens resultater tror jeg programmet vil skape gjenklang og være virksomt i barnehage-avdelinger og på skole-avdelinger hvor forholdene ligger til rette på samme måte. Min undersøkelse viser at under ”optimale forhold” virker ICDP-programmet godt; kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn blir styrket. Metodikken i programmet er en suksessfaktor; informantene framhever refleksjon over egen praksis i form av praktiske sensitiviseringsoppgaver og anerkjennelse av hverandre som viktige faktorer.

Forord

Litt av hensikten med denne masteroppgaven er å konsolidere ICDP-programmets betydning som forebyggende tiltak i kommunen jeg jobber i: å utforske hvordan og hva i ICDP-programmet som ”virker,” har vært spennende.

Å komme i havn med masteroppgaven har vært en krevende prosess. Jeg er fornøyd med å ha nådd målet.

Jeg vil gjerne takke min arbeidsgiver for å ha gitt meg permisjon for å gjennomføre prosjektet og til kollegaer for oppmuntring underveis.

En stor takk til fagpersonene på skoleavdelingen som velvillig stilte opp til intervju. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave! Takk også til avdelingsleder, fagrådgiver og rektor som helt fra starten var positive til gjennomføringen av intervjuundersøkelsen.

Tusen takk til Hilde for ”lånet” av tittelen på oppgaven!

Takk til min kjære mann for økonomisk støtte i permisjonstiden og til min datter for bistand med redigering.

Jeg vil gjerne takke min veileder Heidi Mjelve for hjelp med å strukturere oppgaven. Du har også vært oppmuntrende hele tiden.

En særlig takk til Hanne. Du har gitt meg uvurderlig støtte når selvtilliten har sviktet.

Arendal, mai 2009

Sonja Kolstad Lie

Innholdsregister

SAMMENDRAG.....	2
FORORD	4
1. TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.1 INNLEDNING.....	8
1.2 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	10
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	11
2. TEORI	12
2.1 OM ICDP-PROGRAMMET.....	12
2.2 ICDP-PROGRAMMETS TEORETISKE FUNDAMENT	14
2.3 ICDP- PROGRAMMETS EMPIRISKE FUNDAMENT	18
2.3.1 Studier og erfaringer i forhold til ICDP-progammet	21
2.4 SPEDBARNSFORSKNING	24
2.5 INTERSUBJEKTIVITET.....	26
2.6 ANERKJENNELSE	28
2.7 MENTALISERING	30
3. VITENSKAPSTEORI,DESIGN OG METODE.....	32
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER	32
3.2 VALG AV DESIGN OG METODE	33
3.2.1 Utvalgskriterier og rekruttering.....	34
3.2.2 Analyse og tolkning	36
3.2.3 Feltarbeid.....	37
3.2.4 Intervjuprosessen - datainnsamling	37
3.2.5 Analyseprosessen	38

3.3	DRØFTING AV UNDERSØKELSENS KVALITET	40
3.3.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	40
3.3.2	<i>Generaliserbarhet</i>	43
3.3.3	<i>Etiske problemstillinger</i>	43
4.	RESULTATER	46
4.1	BEVISSTHET OG SELVINNSIKT	46
4.2	MESTRING OG MESTRINGSFØLELSE	47
4.3	SENSITIVITET OG TOLKNING AV BARNES UTRYKK	48
4.4	OPPFATNING AV BARNET	49
4.5	METODIKK	50
4.6	KOMPETANSE KNYTTET TIL DIALOGENE OG TEMAENE I ICDP-PROGRAMMET	51
4.7	AVDELINGENS GRUNNVERDIER OG ICDP-PROGRAMMET	53
4.8	ICDP-PROGRAMMET OG BARN MED SPESIELLE BEHOV	53
4.9	ANERKJENNELSE	55
5.	ANALYSE OG DRØFTING	57
5.1	HVA I PROGRAMMET FØRER TIL ØKT KOMPETANSE OG BEDRE SAMSPILL MED BARN?	57
5.1.1	<i>Mestring og mestringsfølelse</i>	58
5.1.2	<i>Sensitivitet og tolkning</i>	58
5.1.3	<i>Kompetanse knyttet til dialoger og temaer i ICDP-programmet</i>	59
5.1.4	<i>Metodikk</i>	61
5.2	PÅ HVILKEN MÅTE FØRER BRUK AV ICDP-PROGRAMMET TIL HOLDNINGSENDNINGER NÅR DET GJELDER FORHOLDET MELLOM VOKSNE OG BARN?	62
5.2.1	<i>Avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet</i>	63
5.2.2	<i>Oppfatning av barnet</i>	63
5.2.3	<i>ICDP-programmet og barn med spesielle behov</i>	64

5.2.4	<i>Anerkjennelse</i>	65
5.3	HVORDAN FØRER ICDP-PROGRAMMET TIL STØRRE GJENSIDIGHET I DIALOGEN MELLOM VOKSNE OG BARN?.....	66
5.4	DRØFTING AV PROBLEMSTILLING	68
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	71
6.1	OPPSUMMERING AV FUNN	71
6.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	72
	KILDELISTE	75
	VEDLEGG.....	79
	Intervjuguide	
	Informasjon til utvalget	
	Kvittering fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)	

1. Tema og problemstilling

1.1 Innledning

Barn har de samme behov for å bli elsket, inkludert, forstått som vi kan gjenkjenne hos oss selv. Det betyr at vi som medmennesker har forpliktelse til å behandle barnet tilsvarende. Vi skal ikke nedvurdere, ydmyke, ekskludere og overse, mistolke og feilvurdere, men legge godviljen til og se etter det positive. Vi skal vurdere barn slik vi selv ville bli ønsket å bli vurdert og oppfattet av andre (Vetlesen, Bauman, Nortvedt, & Andersen, 1996).

Gjennom Barne-ungdoms og familiedirektoratet (Buf-dir) og kommunen jeg jobber i har jeg fått veilederopplæring og treneropplæring i ICDP-programmet (International Child Development Programmes). Programmet har skapt stor entusiasme både hos meg selv og andre som har fått opplæring i programmet.

Samspillet betydning for en god psykisk helse og samspillet betydning for all læring og utvikling, er i ICDP-programmet nedfelt i 8 temaer for godt samspill. Disse er igjen inndelt i tre dialoger. De tre dialogene innebærer samspillsituasjoner som gir forskjellig type kommunikasjon. Det er svært mye teori og forskning som ligger til grunn for utvikling av programmet. ICDP-programmet integrerer de tre store forskningstradisjonene og teoriene i forhold til kommunikasjon, tilknytning og formidlet læring som er grunnleggende for alle barns utvikling (Rye, 2007).

ICDP-programmet er et enkelt forebyggende program som krever praktisk opplæring. Det er utformet slik at det kan brukes i ulike kulturer (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b). Det tilsynelatende enkle programmet som jeg gjentatte ganger har opplevd virker i praksis, gjør meg imidlertid nysgjerrig på hva som ligger bak utformingen av det.

Etter å ha jobbet flere år i A-BUP (Avdeling for barn og unges psykiske helse) og i Pedagogisk-psykologisk tjeneste har interessen for kvaliteten i voksen- barn relasjoner stadig økt.

Som rådgiver har jeg i de siste årene jobbet for å øke de voksnes forståelse av barns adferd. ICDP-programmet har dette som en av sine målsettinger (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b). Min forskningsinteresse ligger i å finne ut mer om kvalitetene i dette programmet. Hva i programmet er det som virker?

Til den første veilederopplæringen vi hadde i kommunen meldte det seg på åtte ansatte fra en skole/ressurssenter for barn med spesielle behov/funksjonsvansker. Blant disse fikk programmet stor gjenklang. To avdelinger bruker nå programmet i kollegaveiledning. Intern evaluering i forhold til ICDP-programmet brukt som kollegaveiledning var overveiende positiv og er skrevet om i en fagartikkel (Melby, 2007). På en av avdelingene har samtlige ansatte (25 stk) fått opplæring i eller blitt veiledet i forhold til ICDP-programmet i løpet av det forrige og inneværende skoleår. Nysgjerrighet i forhold til satsingen på ICDP-programmet på denne skolen førte meg videre i masteroppgaveprosjektet. Hvorfor skapte ICDP så stor entusiasme akkurat her?

Lite forskning i Norge angående ICDP-programmet og barn med spesielle behov, er en annen begrunnelse. ICDP er svært viktig som grunnlagstenkning i forhold til arbeid med barn med spesielle behov/funksjonsnedsettelse fordi kvaliteten av interaksjonen er en forutsetning for optimal utvikling (Rye, 2007).

Tema og problemstilling for prosjektet er valgt på bakgrunn av dette.

1.2 Hensikt og problemstilling

Mitt håp er at denne oppgaven kan gi økt forståelse for viktigheten av gjensidighet og likeverd i forholdet mellom voksne og barn. Hensikten med min undersøkelse er å utforske fagpersoners mening om ICDP, og om de erfarer at bruk av programmet har ført til mer sensitive voksne. En av grunnpilarene i ICDP-programmet er ” Syv prinsipper for sensitivisering av omsorgsgivere”. Hovedfokus i oppgaven vil altså være voksen-barn relasjonen og ICDP-programmets intensjon om sensitivisering.

Problemstillingen blir:

Hvordan opplever fagpersoner ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov? På hvilken måte oppfylles programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne i praksis?

- Hva i programmet fører til økt kompetanse og bedre samspill med barna?
- På hvilken måte fører bruk av ICDP-programmet til holdningsendringer når det gjelder forholdet mellom voksne og barn?
- Hvordan fører ICDP-programmet til større gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn?

1.3 Begrepsavklaringer

Undersøkelsen gjelder ICDP-programmet i forhold til barn med spesielle behov.

Barn med spesielle behov kan defineres på mange måter. Denne undersøkelsen har fokus på samspill mellom fagpersoner og barn med medfødte funksjonsvansker. Funksjonsvanskene har resultert i ulike store lærevansker. Barna har sammensatte diagnoser/syndromer (ADHD, CP, Downs syndrom etc.) og går på en avdeling for barn med sammensatte lærevansker.

Jeg bruker begrepet ”fagpersoner” synonymt med ”profesjonelle omsorgsgivere”. Fagpersoner eller profesjonelle omsorgsgivere er lærere/spesialpedagoger, miljøarbeidere og miljøterapeuter. Fagpersonene har altså ulik fagutdanning av ulik lengde.

Jeg bruker begrepene ”barn” og ”elever” om hverandre. Jeg bruker begge betegnelser når jeg intervjuer fagpersonene.

Begrepet sensitivisering er hentet fra begrepsapparatet i ICDP-programmet. Det betyr å øke omsorgsgivers egen sensitivitet slik at hun kan bruke seg selv og sin egen empatiske evne og praktiske erfaring til å forstå den andre, dvs. å tolke den andres tilstand og følelser slik at en kan svare sensitivt og tilpasset den andres tilstand og behov (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp med 6 kapitler.

Kapittel 1 inneholder en innledning, begrepsavklaringer, hensikt og problemstilling og et tilslutt en oversikt over oppgavens struktur.

Kapittel 2 er et teorikapittel. Her har jeg beskrevet ICDP-programmets teoretiske og empiriske fundament. Videre har jeg beskrevet teorier og begreper jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen og datamaterialet; nyere spedbarnsforskning og begrepene intersubjektivitet, anerkjennelse og mentalisering.

Kapittel 3 handler om vitenskapsteoretiske refleksjoner i forhold til eget prosjekt, valg av design og metode, beskrivelse av forskningsprosessen og en drøfting av undersøkelsens kvalitet.

Kapittel 4 presenterer resultater.

Kapittel 5 inneholder analyse og drøfting.

Kapittel 6 inneholder oppsummering av funn og avsluttende refleksjoner.

2. Teori

2.1 Om ICDP-programmet

ICDP-programmet (International Child Development programme) er et program som er utviklet i Norge av professor Henning Rye ved Institutt for Spesialpedagogikk, og professor Karsten Hundeide, Psykologisk institutt, begge tilknyttet Universitetet i Oslo. Veiledningsprogrammet har vært og er i bruk i en rekke internasjonale og nasjonale prosjekter. ICDP-programmet er blant annet valgt som program i ”Program for foreldreveiledning” som nå implementeres i alle landets kommuner gjennom Bufdir (Barne- ungdoms og familiedirektoratet). Implementeringen er en revitalisering av det samme programmet som ble forsøkt innført i 1995 i regi av Barne- og familiedepartementet. Implementeringen lyktes den gang ikke på grunn av dårlig forberedelse og gjennomføringsstrategi (Rye, 2007).

ICDP-programmet er utviklet som et helsefremmende og primærforebyggende program, der en er opptatt av hva som kreves for å skape et godt oppvekstmiljø som fremmer barnets utvikling. Programmet bygger på nyere forskning innenfor utviklingspsykologi og kulturell psykologi, som viser at kvaliteten på samspillet og relasjonen mellom barnet og omsorgsgiveren er basis for barnets utvikling. Målsettingen er derfor å styrke relasjonen mellom omsorgsgiver (f. eks foreldre, ansatte i barnehage, skole eller SFO) og barn med sikte på å fremme barns utvikling og forebygge utvikling av psykososiale vansker hos barn og unge (Hundeide, 2001 og Rye, 2007).

De viktigste komponentene i programmet er følgende:

1. Omsorgsgivers oppfatning av barnet (barnet som person)
2. Tre dialoger og åtte temaer for godt samspill
3. Prinsippene for sensitivisering
4. Prinsippene for implementering

-
5. Opplegg for spesielle målgrupper (familier med minoritetsspråklig bakgrunn, familier som mottar hjelp fra barnevernet, familier til barn med funksjonsnedsettelse og foreldre i fengsel) (Hundeide, 2007b).

En viktig side ved ICDP-programmet er tre typer dialoger og de åtte samspillstemaene som dialogene kan splittes inn i.

Den emosjonelle dialogen innebærer at du viser at du er glad i barnet ditt (tema 1), følger barnets initiativ (tema 2), har en intim dialog med barnet (tema 3) og gir barnet anerkjennelse (tema 4).

Den meningsskapende og utvidende dialogen handler om at du og barnet ditt har felles oppmerksomhet (5), gir mening til det dere opplever sammen (6) og utvider og gir forklaringer til det dere opplever eller til det barnet spør om (tema 7).

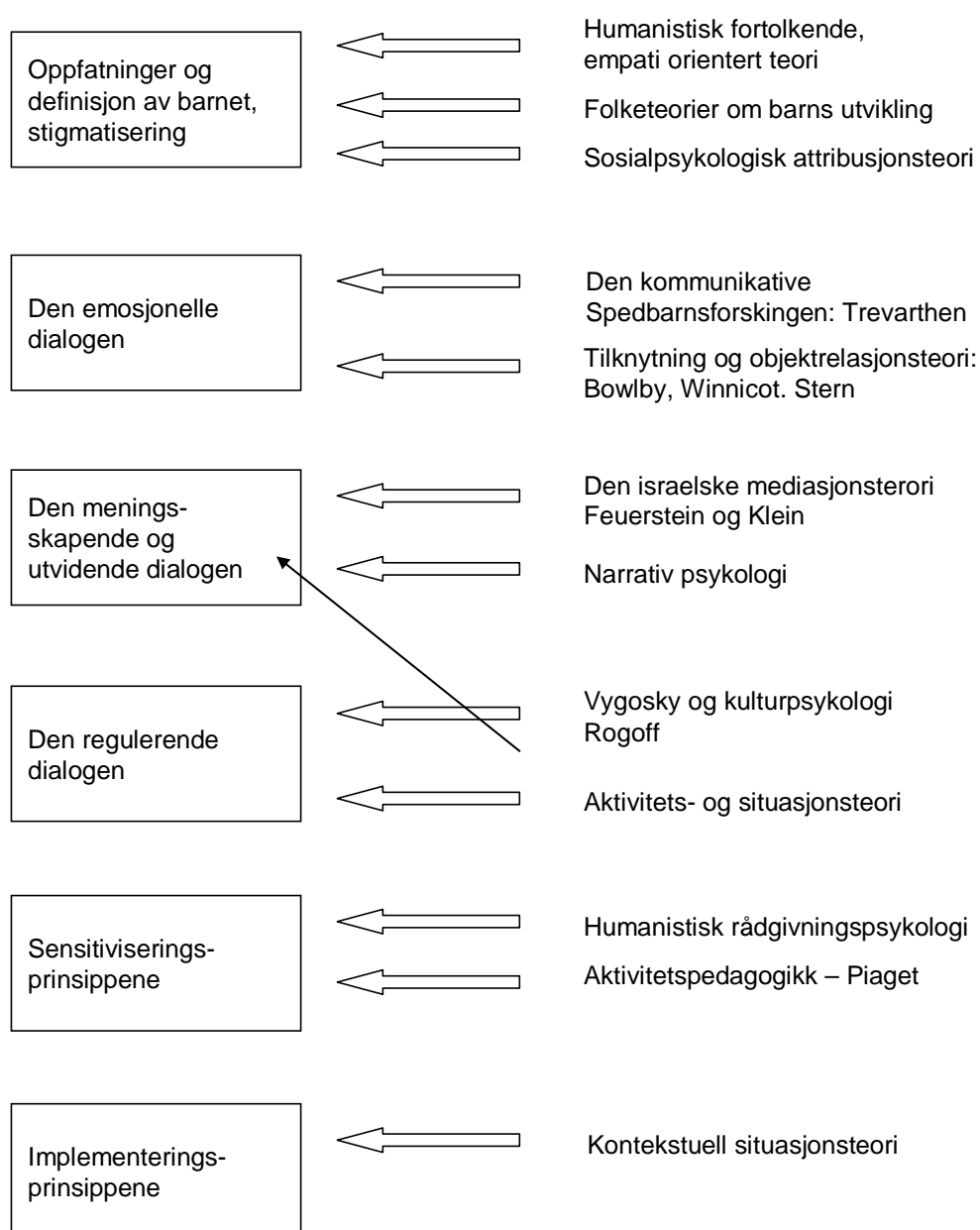
Den regulerende dialogen innebærer at du har en positiv grensesetting, gir barnet gradert støtte (scaffolding) og hjelper barnet å planlegge steg for steg (tema 8 a, b, c) (ibid).

Både i veiledningssammenheng og i veilederopplæring brukes refleksjon i grupper som metode. Deltakerne reflekterer sammen over de tre dialogene og de åtte temaene, gjerne ved bruk av bilder eller video av egne barn/elever. Deltakerne får ”hjemmeoppgaver” som drøftes i gruppene. I veiledningssammenheng er ICDP-veilederne, gjerne 2 gruppeledere, likeverdige med deltakerne, men de har selvsagt ansvar for at alle deltakerne blir ivaretatt. Det gjennomføres 6-8 møter. Det legges vekt på at temaene ikke er ment som påbud, men som utgangspunkt for å aktivere erfaringer de fleste foreldre/omsorgsgivere har (Hundeide, 2007b).

2.2 ICDP-programmets teoretiske fundament

Den teoretiske bakgrunnen for ICDP-programmet er omfattende. Karsten Hundeide har lagd denne skjematisk oversikten (Hundeide, 2007a). Modellen gir en oversikt over de ulike teoriene som ICDP bygger på innenfor psykologiske, kulturpsykologiske, pedagogiske og rådgivningspsykologiske teorier.

Den teoretiske forankring for de viktigste komponentene i ICDP Programmet.



Modellen er ikke uttømmende i forhold til ICDP-programmets teoretiske fundament, men den viser omfanget av teori som ligger til grunn for utformingen av programmet. ICDP-programmet har vokst fram, blitt utviklet, også på grunnlag av utprøving og forskning med MISC (More Intelligent and sensitive child)-programmet og Orion-programmet (Orion Home Training) (Hundeide, 2001; Rye, 2002).

Orion-gruppen i Nederland ble ledet av Maria Aarts. Orion-programmet bygger i hovedsak på Stern og Trevarthens forskning. Programmet ble senere innført i Norge og kjent under navnet Marte Meo (Rye, 2002). Kommunikasjonsprinsippene i Marte Meo-metoden understøtter ”den emosjonelle dialogen” (Hundeide, 2001).

Modellen viser også at den israelske mediasjonsteorien er noe av bakgrunnen for ”den meningsskapende og utvidende dialogen”. MISC-programmet er utviklet av professor Phina Klein som samarbeidet med den israelske psykologen Reuven Feuerstein. Mediasjonsteoriene i MISC-programmet er basert på Feuersteins teori om medierte læringserfaringer (MLE) og Kleins egne erfaringer i analyse av samspill med spe og småbarn (Feuerstein, 1991). Feuerstein mener at fokusering på gjensidighet, formidling av mening og utvidelse er nødvendig forutsetning for det han kaller en formidlet læringserfaring (MLE). Klein legger vekt på 2 kriterier til i en mediert læringsprosess; formidling av kompetanse og formidling av selvkontroll og regulering. Det første innebærer at alle trenger en bekreftelse fra andre for å få en klar oppfatning av seg selv og egne ferdigheter. Det andre er viktig for å utvikle strategier i problemløsning og tenkning (Klein, 2001).

Vygotskys tanker om ”en sone for mulig utvikling” er integrert i ICDP-programmet både i ”den meningsskapende og utvidende dialogen” og ”den regulerende” dialogen (Hundeide, 2001). I den meningsskapende og utvidende dialogen hjelper den voksne barnet til å samle oppmerksomheten sin. Den voksne ”gir mening til” det barnet opplever, utdyper og forklarer ting en opplever sammen med barnet. Avstanden mellom det barnet klarer uten hjelp og det barnet klarer med kyndig assistanse, er ”sonen for mulig utvikling” (Vygotskij, Wrang, & Cole, 2006). Formidlingen må rette seg etter det som er i utvikling, etter den nærmeste utviklingssone (Dysthe, 2001). Det

nye bidraget som det interaksjonistiske sosiokulturelle perspektivet gir, er at man i stedet for å konsentrere seg om utvikling og læring er opptatt av deltaking, erfaring og læring (Carlgren, 1995, i Dysthe, 2001).

Det henvises også til narrativ psykologi i den meningsskapende og utvidende dialogen. Det legges vekt på å skape sammenhenger og mening gjennom ”narrativer”; historier som binder sammen fortid og nåtid (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b).

I den regulerende dialogen gir begrepet ”scaffolding” eller ”gradert støtte” barnet mulighet for å nå sin ”sone for mulig utvikling” når det gjelder indre kontroll, selvregulering. Innenfor mediert læringsteori antar man at barn som regelmessige utsettes for erfaringer med ”ledet samspill”, vil utvikle kontroll også på det moralske området (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b). Den regulerende dialogen bygger også på kulturpsykologi; analyse av ”ledet samspill” i ulike kulturer viser at omsorgsgiver forsøker ofte å bygge broer fra det kjente til det ukjente og motsatt i forhold til barnet (Rogoff, 2003).

Modellen henviser også til aktivitet og situasjonsteori, dvs. at den voksne hjelper barnet til gradvis selvregulering ved å regulere situasjonen med passende aktiviteter for barnet (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b).

Problemstillingen min har fokus på det Hundeide i modellen beskriver som ”humanistisk fortolkende empatiorientert teori”. Hvordan barnet fortolker situasjonen er viktig for de voksne å finne ut av. Dersom en skal fortolke barns adferd i en hvilken som helst situasjon, bør en forsøke å forstå barnets oppfatning eller fortolkning av situasjonen og hva det selv oppfatter som passende adferd i tråd med denne oppfatning (Hundeide, 2003).

Modellen henviser også til sosialpsykologiske attribusjonsteorier; hvordan negative barndomsminner kan føres videre til neste generasjon (Fraiberg, 1975). Det å ha en negativ oppfatning av å være mor kan føre til en nedsettende oppfatning av barnet (Stern, 1997). Folketeorier om barns utvikling, overtro eller diagnoser kan også føre til stigmatisering og for dårlig omsorg. For å motvirke dette legger ICDP-programmet

vekt på sensitiviseringsoppgaver. Positiv reformulering av barnets signaler er en av oppgavene og er ofte virksomt (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b).

Begrepene *enabling*, *empowering* og *partnership* (parent participation) er sentrale i veiledningsprosessen i ICDP-programmet (Rye, 2007).

Begrepet *empowering* innebærer et samarbeid mellom omsorgsgivere og veileder slik at omsorgsgiverne opprettholder og utvikler evnen til å bestemme over sin egen situasjon. Omsorgsgivere må oppleve å bli hørt og respektert og oppleve å få sin omsorgsevne styrket.

Enabling betyr å hjelpe foreldre til å stole på egne ressurser. Veileder må være med å skape muligheter og forutsetninger for at for eksempel familier kan bruke sine muligheter og evner.

Partnership understreker gjensidighet og tillit i samarbeid mellom veileder og f.eks. foreldre.

Disse holdningene finner man igjen i humanistisk psykologi og humanistisk rådgivningsteori. I følge humanismen har alle mennesker har iboende krefter og muligheter til å gjøre egne valg og utnytte sine muligheter når de primære behov er dekket (Lassen, 2002). Empowerment som metode fokuserer på å identifisere rådsøkers ressurser og på å bygge opp kompetanse hos individer og systemer (ibid).

Carl Rogers (1902-1987) er representant for humanistisk psykologi og rådgivningsteori. Han mener at rådgivning er en prosess hvor mennesker lærer hvordan de kan hjelpe seg selv til å bli sine egne rådgivere. Rådgivning kan også være en gruppeprosess hvor gruppens rådgiver vil fungere som en som fremmer prosessen i tillegg til å være rådgiver (Thompson, 1983, 2000).

Sensitiviseringsprinsippene innebærer aktivitetpedagogikk: Veiledere og omsorgsgivere blir ”sensitivisert” gjennom praktiske oppgaver; for eksempel bilde og videoanalyse som ofte har utgangspunkt i ”hjemmelekser”. Modellen henviser til Piagets teori om operativ kunnskap. I flg. Piaget er intelligensens natur aktivt

skapende, den forandrer og omformer omgivelsene i overensstemmelse med de indre ”skjemaer” som barnet har utviklet. Kunnskap som konstrueres ut fra barnets egen aktivitet vil være personlig forstått og integrert dersom barnet selv bruker sine forståelseskategorier. En god pedagog kan støtte barnet i læringsprosessen, men barnet selv må oppdage løsningen (Hundeide, 1985).

ICDP-programmet er et internasjonalt program som brukes i mange ulike kulturer. Programmets holdning innebærer at man ikke skal pådytte andre sin egen kultur, men ta utgangspunkt i de tradisjonene i den kulturen en er i. ”Start with what they know, build with what they have” (Lao Tsu, 700 B.C.)

Implementeringsprinsippene bygger i følge modellen på kontekstuell situasjonsteori. Det betyr at man tar utgangspunkt i den aktuelle sammenhengen og situasjonen der hvor programmet skal implementeres. Dersom en følger prinsippene for implementering og særlig tar høyde for motstandsfaktorer for gjennomføring, har en forutsetninger for å lykkes (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b).

2.3 ICDP- programmets empiriske fundament

I tillegg til et omfattende teoretisk fundament, er programmet godt forankret i empirisk forskning. Den norske stiftelsen ”International Child Development Programmes” (ICDP) har utviklet et program som integrerer interaksjonskvalitetene i Marte Meo- og MISC-programmene (Rye, 2002). Det var forskningsresultatene og de praktiske erfaringene fra bruk av Marte Meo og Misc-programmene som ledet til utviklingen av ICDP-programmet. Stiftelsen ble opprettet i 1992 etter initiativ fra professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye. Stiftelsens hovedmålsetting er gjennom internasjonalt samarbeid å utvikle og prøve ut nye arbeidsmetoder for å hjelpe barn og familier med spesielle behov og anvende slike programmer i Norge og internasjonalt. I arbeid med barn og omsorgsgivere er det behov for både de kommunikasjonsorienterte kvalitetene i Marte Meo og de formidlingsorienterte kvalitetene i MISC. ICDP-programmet integrerer disse kvalitetene på en naturlig måte slik at de utfyller hverandre og forsterker hverandre (Rye, 2002).

ORION HOME TRAINING-programmet (senere Marte Meo-metoden) ble utviklet ved å studere hvordan de kommunikative prinsippene kommer til uttrykk i normale ”velfungerende familier”. Orion-gruppen i Nederland fant fram til måter å forsterke og utvikle positive sider ved samspillet (Clarijjs, 1990; Aarts, 1988). Dette danner grunnlaget for intervensjonsprogrammet. Intervensjonen dreier seg om å forbedre kvaliteten av samspillet i dagliglivets situasjoner ved bruk av systematisk observasjon og videoopptak. Hensikten med video-opptakene er å gjøre omsorgsgiver oppmerksom på egen evne og mulighet til å påvirke forholdet mellom seg og barnet på en positiv måte. Dette gjøres ved at ORION hometrainers (senere Marte Meo-terapeuter) har fokus på de utviklingsstøttende dialogprinsippene i programmet i tilbakemelding til omsorgsgiver. Det å oppleve å se selv på video som god omsorgsgiver og få det påpekt og tydeliggjort, bidrar til økt selvtillit og trygghet hos omsorgsgiver. Arbeidsformen gir raskt resultater i forhold til kommunikasjon og følelsesmessig kontakt i familien (ibid).

De resultatevalueringene som har vært gjennomført av ORION-gruppens medarbeidere i Nederland på slutten av 80-tallet er gode. En av evalueringene dreide seg om barn som var i kontakt barnevern, barn med psykiatriske vansker, adferdproblemer og lærevansker. Det ble foretatt en undersøkelse ang. effekten av intervensjonen etter 6 mnd, 1 år og 2 år. I 85 % av tilfellene var det fortsatt en forbedring hos barna og deres familier. Det illustrerer en positiv spiraleffekt etter grunnleggende endringer i kommunikasjonsmønster. Den gjennomsnittlige intervensjonstiden var på ca 3mnd med ett hjemmebesøk pr. uke (Rye, 2002).

Maria Aarts presenterte ORION-programmet i Norge i 1988 under navnet Marte Meo (”av egen kraft”). Metoden fikk gjennomslag i fagmiljøene i Bergen og Oslo. Arbeidsmåten er nå i bruk i en rekke land i Norden og Europa, og er representert ved prosjekter i alle verdensdeler. I tillegg til i Nederland har metoden vært systematisk evaluert i Israel ved Haifa universitet i 1991; med en undersøkelse i forhold til barn som hadde kontakt med sosialkontorene. Forskningsrapporten viser klar forbedring i barna situasjon når det gjelder kvaliteten av interaksjonen med foreldrene, deres følelsesmessige tilstand og hjemmemiljøet (Klein, 2001).

MISC-programmet, *more intelligent and sensitive child*, går videre enn Orion-programmet (Marte Meo-metoden) når det gjelder barnets utvikling av kognitive funksjoner, men er like opptatt av å utvikle de følelsesmessige og sosiale sidene ved barnet. Hovedhensikten med MISC-programmet er å hjelpe og sensitivisere foreldre eller profesjonelle omsorgsgivere slik at de kan forholde seg til barnet på en måte som fremmer barnets, kognitive, sosio-emosjonelle og moralske utvikling; gjøre barnet i stand til å utvikle sin evne og mulighet for læring (Klein, 2001). Det er gjennom mediasjon fra en voksen at barnet lærer behovet for å søke mer informasjon utover det hun sanser og erfarer. Det er en toveisprosess hvor omsorgsgiver påvirker barnet og barnet påvirker omsorgsgiver. MISC-programmets målsetting er å hjelpe foreldre til å se de positive sidene i samspillet med barnet sitt og styrke troen på egen evne til å oppdra barn (ibid).

MISC-forkortelsen har en dobbel betydning. Den representerer også en modell for teoretisk og praktisk intervensjon; *the Mediation Intervention for sensitizing Caregivers*. Hjelpeorganisasjoner som WHO, UNICEF, NORAD og Redd Barna har støttet forskningsprosjekter i forhold til ”barn i risikosone” i mange land; Israel, Sverige, Norge, Etiopia; Sri Lanka, Indonesia og USA. I disse forskningsprosjektene er det MISC-programmet, *more intelligent and sensitive child*, som har blitt brukt.

Resultatene fra disse forskningsprosjektene blir omtalt i Ryes bok ”Tidlig hjelp til bedre samspill” (Rye, 2002) og i Phina Kleins bok ”Seeds of Hope” (Klein, 2001). Der presenteres pilotprosjekter og omfattende forskningsprosjekter i forhold til barn i risikozonen som har foregått over mange år. Resultatene er svært gode.

”Twelve years of early invention” (Klein, 2001; Rye, 2002) er et av de mest omfattende prosjektene. Hovedprosjektet startet i 1992 og omfattet 100 barn og familier i Etiopia. Intervensjonen var hjemmebasert og varte i 3-4 mnd. Resultatene viste at selv mødre som ikke kunne lese og skrive, oppfattet meningen i interaksjonskvalitetene i MISC-programmet. De viste klart økt sensitivitet for barnas behov, ble mer oppmerksomme på deres initiativ og på sin egen rolle som foreldre.

Phina Kleins studie (1990) fra Israel er interessant i forhold til ICDP-programmet og barn med spesielle behov. Studien forteller om en intervensjon overfor foreldre med barn med Downs syndrom. Den involverer 100 familier med barn fra 2 mnd til 6 år. Intervensjonen baserte seg på hjemmebesøk av studenter som var instruert i og veiledet i hvordan de kunne øke foreldrenes bevissthet om hvor god deres formidling var til barna. Familiene deltok i programmet i ett eller to år avhengig av framgangen de viste. Kriteriene for å avslutte var at de kunne formulere kriteriene i MISC-programmet. Det ble funnet at alle foreldrene, uansett interaksjonsmønster da de startet, klarte å forbedre formidlingen overfor barna. Videre så en at interaksjonskvalitetene forandret seg før de var i stand til å formulere kriteriene verbalt! (Rye, 2002).

Forskningsresultatene og erfaringene med Marte Meo og MISC-programmene er gode. ICDP-programmet har et svært solid empirisk fundament.

2.3.1 Studier og erfaringer i forhold til ICDP-programmet

Selv om de grunnleggende menneskelige kvalitetene i kommunikasjon og formidlet læring er de samme i Marte Meo, MISC og ICDP-programmet er de samme, er måten å formulere kvalitetene på og integreringen av dem i praktisk intervensjon forskjellig (Rye, 2002).

Utprøvingen av ICDP-programmet startet på helsestasjoner i Bergen i begynnelsen av 90-årene. Eksperimentgruppe og kontrollgruppe hadde henholdsvis 45 og 30 omsorgsgiver-barn par. Omsorgsgiverne i eksperimentgruppen viste signifikante forbedringer i forhold til å vise følelser, bekrefte, formidle og delta aktivt i barns lek.

Siden 1995 har programmet blitt tatt i bruk i en rekke land i og utenfor Skandinavia. Mange av landene har egne stiftelser, blant annet i Sverige og Danmark. I Angola er ICDP registrert som offentlig organisasjon, støttet av NORAD. Det har vært intervensjoner i Arkhangelsk i Russland og samarbeid med universitetet der. ICDP-prosjekter har vært støttet av UNICEF i Makedonia, Ukraina og Colombia (Rye, 2002)

ICDP er implementert i forskjellige områder i 22 land. De fleste av dem i Europa, Sør Amerika og Afrika (ICDP, 2009c).

I Sverige har ICDP-programmet fått stor utbredelse bl.a. i kommunene Huddinge, Stockholm, Västervik og Örebro (ICDP, 2009b). Erfaringene er svært gode og noen av dem er dokumentert i 2 bøker; ”Vägledande samspel for foreldrar” (Bergman, 2007) og ”Väglande samspel i förskolan” (Niss, 2007).

Det foreligger en vitenskapelig oppgave om ICDP-utdanningen og det nye synet på barn i Sverige fra universitet i Örebro (Lindström, 2006). Oppgaven beskriver en kvalitativ intervju-undersøkelse hvor det er foretatt gruppeintervjuer med ICDP-veiledere. Konklusjonen på denne undersøkelsen er at fagpersonene har fått bekreftelse og hjelp til å sette ord på sitt arbeid, de har fått et felles språk som hjelper dem å omsette teori til praksis, og de har fått økt bevissthet om egen kompetanse. For barna har det ført til bedre samspill med de voksne; økt deltakelse i hverdagslige sysler og økt bekreftelse. I Stockholm har ICDP-programmet vært brukt forebyggende i forhold til psykiske vansker med gode resultater (Svenson, 2005)

I Danmark har ICDP-programmet vært benyttet i utviklingssamarbeid i blant annet Sæby kommune på Jylland siden 1995. Boken ”Fra marginalisering til deltagelse” beskriver hvordan man har forsøkt å implementere empower-tankegangen på alle nivåer i to kommuner (Blæhr, 2004). ICDP-programmet har i denne forbindelse vært brukt på en skole og en institusjon for barn med spesielle behov. Erfaringene er gode (Rye, 2002). I Danmark blir ICDP-programmet ikke brukt som foreldreveiledning, men som styrking av relasjonskompetanse i skole og barnehage. Hensikten er å redusere stress i den pedagogiske verden og redusere følelse av avmakt. (Linder & Breinhild Mortensen, 2007).

I Norge har det vært mange pilotprosjekter i forhold til forskjellige målgrupper; blant annet i forhold til ICDP-programmet tilpasset foreldre til barn med funksjonsnedsettelse. Prosjektet gikk ut på å finne ut om det var behov for egen opplæring for de som skulle bli ICDP-veiledere for denne gruppen familier og hvordan veiledningen skulle være. Studien viste at det ikke var behov for egen opplæring, men

at det var en forutsetning at veilederne hadde kunnskap om målgruppen. For å sikre dette vil dette vil veilederne få teoretisk opplæring om barn med spesielle behov i tillegg til den vanlige veileder-opplæringen. Pilotprosjektet konkluderte også med at det var behov for eget materiell i opplæringen. Det var av underordnet betydning om deltakerne hadde barn med ulike typer funksjonsnedsettelse. Erfaringsutveksling med andre foreldre ble verdsatt høyt av deltakerne i prosjektet ”ICDP-programmet tilpasset foreldre til barn med funksjonsnedsettelse” (Tørnes, 2007)

Karsten Hundeide m.fl hadde i 2000 et pilotprosjekt i forhold til profesjonelle omsorgsgivere, dvs. lærere i grunnskolen. Hensikten var utprøving av ICDP-programmet i skolen. Lærerne møttes til refleksjon over egen praksis 10 ganger, annenhver uke. De fikk også opplæring i ICDP-programmet i to bolker tre + tre dager i forkant av refleksjonsmøtene. Det ble foretatt en effekt-undersøkelse (spørreskjema med likertskala) og intervju i forbindelse med prosjektet. Prosjektrapporten viser at ICDP-programmet egner seg til bruk i forhold til profesjonelle omsorgsgivere. Programmet har god effekt i forhold til bevisstgjøring og samspillspraksis. Sensitiviseringsoppgaven ”redefinering ”opplevdes som en viktig komponent i intervensjonen (Hundeide, 2002).

I Norge foregår evaluering av ICDP-programmet brukt som foreldreveiledning etter initiativ fra Barne- og likestillingsdepartementet. Forskningsprosjektet startet i 2007 og er ferdig i 2010. Forskningsprosjektet er et samarbeid mellom ICDP-stiftelsen, Barne- og likestillingsdepartementet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, University College London og Psykologisk institutt i Oslo (ICDP, 2009a).

Tidligere masteroppgaver om ICDP-programmet (digitale utgivelser) ved ISP (Institutt for spesialpedagogikk) referer til undersøkelser i andre land (blant annet i Etiopia). Resultater fra disse undersøkelsene er også positive når det gjelder bruk av ICDP i skole og barnehage.

Ved ISP, UiO foregår det inneværende studieår et prøveprosjekt der masterstudentene ved fordypning for psykososiale vansker får tilbud om veilederopplæring i ICDP-programmet. Masterstudentenes selvtreningsprosjekt er rettet mot foreldre og

fagpersoner i barnehager. Prosjektet er et samarbeid mellom ICDP Norge, Barne- ungdoms- og familiedirektoratet og ISP. Prosjektet er avsluttet, men rapport foreligger ikke enda (ICDP, 2009a).

Mitt prosjekt, *ICDP-programmet brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov*, kan forhåpentligvis bidra til å finne ut mer om kvalitetene i programmet, hva det er som ”virker” og hvordan fagpersoner som jobber med barn med spesielle behov oppfatter programmet.

2.4 Spedbarnsforskning

Forskningsspørsmålene og datamaterialet har fokus på voksen- barn relasjonen; sensitivitet, gjensidighet og oppfatningen av barnet. Spedbarnsforskningen de siste 30-40 år har bidratt til ny kunnskap på dette feltet (Bråten, 1996).

ICDP-programmet og spesielt den emosjonelle dialogen bygger som vist i Hundeides modell på nyere spedbarnsforskning og det nye synet på barn. Det pågående paradigmeskiftet i synet på spedbarns natur er godt hjulpet av film og videodokumenterte funn. Disse funnene gir et oppbrudd med Freud og Piagets bilder av spedbarnet som kontaktløst og oppfatningen av små barns forståelse som egosentrisk (Bråten, 2007).

Den nyere spedbarnsforskningens inspiratorer kan sies å være blant andre Donald Winnicott (1896-1971) og John Bowlby (1907-1990). ICDP-programmet har integrert tanker, erfaringer og begreper disse to utviklingsteoretikerne representerer. Forskere som Daniel Stern, Colwyn Trevarthen og Stein Bråthen har dokumentert og befestet Winnicotts og Bowlbys teorier (Lorentzen, 1997).

Bowlbys tilknytningsteori er grunnleggende i nyere spedbarnsforskning. Tilknytning er et primært, fundamentalt og medfødt behov. Barnet danner ulike tilknytningsmønstre avhengig av omsorgspersonens omsorgsevne. På bakgrunn av mange undersøkelser og studier skilles det mellom 4 forskjellige tilknytningsmønstre hos barnet; trygg, utrygg og unnvikende, utrygg og ambivalent og utrygg og

desorganisert tilknytning (Hart & Schwartz, 2008). Tilknytning og utforsking av verden (selvstendigjøring) går hånd i hånd. For å utforske verden, utvikle seg og lære må tilknytningen være trygg. Moren (omsorgspersonene) er barnets første ”trygge base” (Bowlby et al., 2007). Tilknytningsmønstrene har en tendens til å bli varige egenskaper hos barnet, men kan modifiseres ved endret adferd hos omsorgsgiverne. Dette kan igjen ha sammenheng med sosiokulturelle og sosioøkonomiske betingelser (ibid).

Winnicott mener at spedbarnet er født med et potensial for å utvikle seg og bli en personlighet dersom det befinner seg i et miljø som understøtter og fremmer utviklingen (”facilitating environment”). Det levende og det erfarende barnet eksisterer og utvikler seg i det ”rommet” (”potential space”) som oppstår mellom det selv og moren. Her utvikles barnets selvbevissthet. Nyere spedbarnsforskning vil si at det er her de grunnleggende samspillmønstre dannes. Et av de mest sentrale begrepene fra Winnicott er begrepet ”holding”. I det ligger miljøets totale ivaretagelse av barnet. Moren beskytter barnet mot overveldende opplevelse og kontakt med omverdenen og samspillet er preget av gjensidig følelsesmessig kommunikasjon, en stille kommunikasjon som bare blir støyende når den svikter (Lorentzen, 1997).

Barnets opplevelse av et selv og erfaring i relasjon med andre mennesker blir de to søylene som identitetsutviklingen er forankret i. Utviklingen av selvet er basert på samspill med andre. Det barnet faktisk erfarer i relasjon med andre, danner grunnlaget for barnets selvopplevelse og selvutvikling (Røed Hansen, 1991).

Stern beskriver fem selvopplevelsesområder: Det gryende selvet, kjerneselvet, det subjektive selvet, det verbale selvet og det narrative selvet. Han mener disse fem selvopplevelsesområdene utvikler seg i løpet av de første tre årene, og at de danner grunnlag for å organisere erfaring gjennom hele livet. Det er en ”lagdelt” modell, dvs. at selvopplevelsesområdene ikke forsvinner, men følger oss gjennom resten av livet. (Stern, 2003). Hvert område letter framveksten av de områdene som viser seg senere. De tre første preverbale oppfatninger av seg selv, det gryende selvet, kjerneselvet og det intersubjektivt selvet mener han muligens vokser fram samtidig på grunn av

interaksjon med hverandre. Han kaller disse tre områdene for en ”ikke-verbal fornemmelse” av selvet. Stern beskriver utviklingen av det han kaller generaliserte indre representasjoner (RIG) som ”måter å være sammen med på”. Teori om ”måter å være sammen med på” har gitt et perspektiv som har åpnet for en dialog om hvordan ”vår indre verden” utvikler seg (ibid).

2.5 Intersubjektivitet

Den nye spedbarnsforskningen beskriver forholdet mellom omsorgsgiver og barn som en subjekt-subjekt-relasjon, hvor barnet er en aktiv dialogpartner helt fra starten. Dette gjennomfører ICDP-programmet. Programmet bygger på det ”nye” synet på barn (Hundeide, 2001 og Hundeide, 2007b):

Colwyn Trevarthen og Stein Bråthen er de første spedbarnsforskerne som anerkjenner medfødt evne til intersubjektivitet (Bråten, 2004).

Trevarthen mener at barnets evne til alteropersepsjon (persepsjon av den andre) er beslektet med barnets evne til proprioepsjon (egen persepsjon av medfødt evne til kroppsfølelse). Han hevder dette i sin teori om primær intersubjektivitet. Teorien er utviklet på bakgrunn av hjerneforskning og spedbarnsforskning. Stein Bråthen hevder også på grunnlag av sin empiriske forskning at spedbarnet er født med evne til å inngå i dialog med en virtuell annen. Han mener også at barnet helt fra starten har evne til altersentrert (annensentrert) deltakelse. Barnet har et medfødt grunnlag for å få til en protodialog. Denne dialogen er preget av gjensidighet og turtaking mellom den voksne og barnet.

Daniel Stern bekrefter barnets evne til intersubjektiv relatering i sin teori om barnets mellompersonlige verden. I lys av Bråtens forskning og funn av ”speilnevroner” er Stern nå enig i teorien om primær intersubjektivitet (Bråten, 2004).

Følelser knyttet til opplevelser i samspill spiller en sentral rolle i den mentale utviklingen, utviklingen av selvet. Spedbarnet er predisponert for affekter, det har medfødte disposisjoner. Affektene spiller en avgjørende rolle både i barnets indre

opplevelse og i adferdsmåter overfor omverdenen. Det skjer en intersubjektiv deling når opplevelsen er ”matchet,” og matchingen blir tydelig tilbakemeldt til barnet. Det er ofte en tverrmodal tilbakemelding, ikke en ren imitasjon. Det er affekten som deles (Schibbye, 2006). En tverrmodal tilbakemelding innebærer at den voksne gir tilbakemelding til barnet på en annen ”kanal” enn den barnet uttrykker seg på. Hun har en annen adferd enn barnets, for eksempel kan barnets armbevegelser matches av morens stemme (Stern, 2003).

Stern introduserte begrepet vitalitetsaffekter. Vitalitetsaffekter er knyttet til det å være i live, å være i sin egen kropp, fornemme at følelser kommer og avtar. Rent konkret vil det si at barnet merker sitt åndedrett, sin sult, at det faller i søvn, blir løftet osv. Vitalitetsaffekter kan hemmes eller stimuleres i utviklingsprosessen. Det er avhengig av en emosjonell tilgjengelighet og en fokusert oppmerksomhet hos den voksne (Schibbye, 2006).

Tema 1-4, den emosjonelle dialogen i ICDP-programmet, har fokus på den affektive inntoning og intersubjektiv deling i forhold til vitalitetsaffekter (Hundeide, 2007).

Trevarthen skiller mellom primær intersubjektivitet og sekundær intersubjektivitet. Trevarthen og Hubley (1978) hevder at deling av affektive tilstander kommer før deling av mentale tilstander som referer til objekter (Stern, 2003). Kritikere, tidligere også Stern, vil reservere betegnelsen intersubjektivitet for den objektorienterte oppmerksomhetskontakt som skjer rundt 9 mnd, da barnet begynner å anerkjenne andre som aktører med erfaringer og hensikter (Bråten, 2004). Dette vil Trevarthen betegne som sekundær intersubjektivitet (Stern, 2003).

Den meningsskapende og utvidende dialogen; tema 5-7 har fokus på samspill omkring deling av oppmerksomhet, forklaring og utvidelse. Når omsorgsgiver går inn og deltar innenfor barnets oppmerksomhetsfelt og aktivitet og utvider den, fremmer det barnets språklige og kognitive utvikling. Gleden ved å dele oppmerksomhet og mening om et felles emne skaper appetitt hos barnet for å undersøke og lære (Hundeide, 2007b).

Betegnelsen sekundær intersubjektivitet kan knyttes til samspillssituasjoner i denne dialogen.

Stern bruker begrepet ”moments of meeting” og ”now-moments”, møteøyeblikk, nå-øyeblikk. Når nå-øyeblikket blir som en opplevd historie som kan deles med andre, begynner intersubjektiviteten å få ”kjøtt på beina” (Stern, Bielenberg, & Roster, 2007). Nå-øyeblikkene er viktige i utviklingen av selvet. Et nå-øyeblikk kan illustreres slik: Begge forstår implisitt det som skjer i øyeblikket. Det er ikke nødvendig å snakke om det. Begge har en følelse av hva den andre opplevde, begge føler at de deltar i den andres opplevelse. Det blir skapt en intersubjektiv tilstand dem imellom. Øyeblikket oppstår spontant. Historien er direkte opplevd. Øyeblikket setter seg fast i minne hos hver av dem uten å bli omsatt i ord. Det kan gjenkalles og bli bevisst (ibid).

2.6 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse er et sentralt begrep i nyere spedbarnsforskning (Schibbye, 2006) og i ICDP-programmet (Rye, 2007). Det uttrykkes eksplisitt i tema 4 (Ros og anerkjennelse) og implisitt gjennom verdigrunnlaget og programmets syn på barn. Datamaterialet i min undersøkelse gir også grunnlag for å reflektere over anerkjennelsens betydning.

Iflg. filosofen Hegel (1770-1831) betyr anerkjennelse ”å se igjen, gjenkjenne, skjelne, befeste og styrke”. Gaddamer (tysk filosof 1900-2002) beskriver anerkjennelse som ”å erkjenne det allerede kjente”. Ved å lytte og dele i samvær og fellesskap bringer vi kjærlighet fram i den annen. Anerkjennelse bringer altså noe positivt fram i den andre (Schibbye, 2006).

Hegel mener at gjensidig anerkjennelse er nødvendig for å endre det fastlåste i en relasjon. Anerkjennelse innebærer at en har evne til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Det forutsetter en subjekt-subjekt holdning. Hvis noen sier ”jeg anerkjente ham litt” avspeiler det en subjekt-objekt-holdning. Da blir anerkjennelsen instrumental. Anerkjennelse er bare mulig hvis individet har forstått sin egen subjektivitet. Først da kan han forstå andres subjektive verden (Schibbye, 2006). Et individs bevissthet blir til gjennom en annens bevissthet, en må fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av sin bevissthet.

Begge parter i en relasjon har rett til sin egen opplevelse. I stedet for å fordømme hverandres opplevelser, kan man bringe inn ideen om likeverd, aksept og respekt for å oppleve verden på sin måte. Det motsatte er å bestemme hva som er riktig å oppleve, det skaper sinne og motstand (ibid).

ICDP-programmet bygger på Carl Rogers (1902-1987) klientsentrerte terapi om en aksepterende, empatisk, innlevende og bekreftende holdning (Rye, 2007). Rogers mener at det skal være plass til å oppleve vanskelig følelser og at terapeuten skal akseptere klientens rett til å føle på sin egen måte (Schibbye, 2006). Anerkjennelse rommer alle aspekter av trygghetsskapende adferd.

Delelementene i anerkjennelse er forståelse, aksept og toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2006).

Forståelse: I terapिसammenheng betyr det at klienten opplever at terapeuten opplever hans følelser. I samspill mellom omsorgsgiver og barn kan det sammenliknes med begrepet ”speiling”; moren speiler barnets uttrykk, tilbakemeldingen er gjerne tverrmodal, utgangspunktet for kommunikasjon er ikke bare imitasjon av følelser.

Aksept og toleranse: I terapिसammenheng aksepterer terapeuten klientens følelser som han selv har fordømt, legger inn forståelse (toleranse) som kan øke klientens måte å tenke på (refleksivitet) og på den måte skape forandring. Aksept gjør det mulig å eie og ha rett til sin egen opplevelse, derfor kan man gi avkall på den, eller forandre adferd. I likhet med moren skaffer terapeuten seg adgang til den andres indre opplevelsesverden gjennom avstemning. Moren (omsorgsgiver) møter og rommer barnets følelser og gir dem tilbake i passende porsjoner.

Bekreftelse: Bekreftelse handler om å ”matche” den andres behov, ikke tilfredsstille det. Det er i selve det å dele følelsen at bekreftelsen ligger, bekreftelse ligger i øyeblikket, den er ikke uttenkt. Bekreftelse ligger i måten vi lytter på, klienten eller barnets følelse blir akseptert uten å bedømme eller fordømme hans måte å se verden på.

Anerkjennelse innebærer en umiddelbar emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet, men samtidig en overvåking og avgrensing av ens eget selv (ibid).

2.7 Mentalisering

Mentalisering er et nytt begrep for gamle fenomener som er svært relevant i ICDP-sammenheng. Det samler begreper som empati, selvinnsett og selvrefleksjon. Det handler om å forstå seg selv og å forstå hverandre (Nygren & Skårderud, 2008).

”Mentalizing” innebærer at en forstår den andres reaksjoner ut fra en medopplevelse av den andres følelser og behov (Hundeide, 2007b).

Begrepet kommer opprinnelig fra den franske psykoanalysen på slutten av 60-tallet (Nygren & Skårderud, 2008). Fonagy (1952-) m.fl. har prøvd å konstruere en helhetlig modell for å forstå utviklingen av psykiske symptomer og gi grunnlag for terapeutiske intervensjoner. Det er et forsøk på å integrere elementer fra ulike forskningstradisjoner. I 1995 ble det en splittelse i bruken av begrepet mentalisering. Baron-Cohen (1995) brukte begrepet for å forklare nevropsykologiske svekkelser hos schizofrene og autister, mens Fonagy m.fl. bruker begrepet for å forklare psykologisk utvikling og patologi i forhold til tidlig tilknytning. På grunnlag av empirisk forskning utviklet Fonagy & Target (1997) en teori om at det psykologiske selvet dannes gjennom å kjenne mentale tilstander, ”følte følelser” og at denne kapasiteten gikk utover genetikk og biologi. Selvet utvikles fra å observere seg selv via andre. Ved å internalisere persepsjoner fra andre om seg selv, lærer barnet at sinnet ikke speiler verden, men sinnet tolker verden (Nygren & Skårderud, 2008).

Sikker tilknytning fremmer mentaliseringsevnen, usikker tilknytning hemmer. Den som er trygg, kan klare å være åpent nysgjerrig i seg selv og andre. Den usikre må innsnevre sitt felt for å fremme overlevelse. Måten å mentalisere på er forbundet med en tilknytningsstil over generasjoner. Foreldre som har evne til å mentalisere når det gjelder å ivareta barnet, bidrar til barnets utvikling av mentaliserende kompetanse. Mentalisering spiller en nøkkelrolle i affektregulering, våre følelseslivs bremsemekanismer. Mentaliseringsevnen er en del av den sosiale kompetansen,

personens handlingsgrunnlag. Det er en sosial metaferdighet i utvikling av sosial kompetanse. Den utvikles ikke bare i mikrososiale sammenhenger som mor-barn relasjon, men utvikles, formes og praktiseres avhengig av større sosiokulturelle kontekster (Nygren & Skårderud, 2008). Mentaliseringsevnen reduseres ved affekt som sinne, frykt og redsel. Opplevelser av å ikke holde ut vanskelige følelser kan føre til ulike typer ”selvskading” (rusmisbruk, spiseforstyrrelser etc.) (ibid).

Omsorgspersonens forståelse fremmer trygg tilknytning. Omsorgspersonens presise lesning av barnets mentale tilstand og omsorgspersonens romming av barnets følelser og opplevelser, danner grunnlag for utvikling av barnets selvopplevelse. Den voksnes evne til mentalisering bidrar til barnets affektregulering (P. Fonagy, 2006).

Mentalisering ligger nært opptil begrepet ”empatisk identifikasjon med barnet”, dvs. at omsorgsgiver plasserer seg i barnets sted og reagerer ut fra en antakelse av hva barnet har opplevd og kan kontrollere sine egne følelser (Hundeide, 2007b).

3. Vitenskapsteori, design og metode

3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

I min undersøkelse har jeg valgt kvalitativt intervju som metode. Undersøkelsen bygger på intervjuer med fagpersonenes opplevelser og erfaringer med programmet. Jeg har selv vært med på å implementere programmet i kommunen jeg jobber.

Metode og nærhet til forskningsfeltet reiste flere vitenskapsteoretiske spørsmål. Jeg har valgt å reflektere over hermeneutikeren Hans Georg Gadamer (1900-2003) begrep ”for-dommer” fordi jeg har forsket i eget praksisfelt. Ved å belyse Gadamer begrep vil jeg drøfte om mitt kjennskap til programmet og om min rolle i forhold til medansvar for implementering vil svekke validiteten i forskningsprosjektet.

For-dommer er et begrep som er med på å forklare hermeneutikken; læren om fortolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning. Til grunn for hermeneutikk ligger en oppfatning som gjerne formuleres slik: All forståelse er bestemt av en forforståelse. Alle dommer er bestemt av for-dommer, ingen dom uten for-dom.

Gadamer (1900-2003) ga følgende definisjon av for-dommer:

Fordommer i ordets bokstavelige mening utgjør den rettethet som går forut for all vår mulighet til å erfare. De er forutinntattheter som danner vår åpenhet mot verden, og dermed er de rett og slett betingelser for at vi erfarer noe, for at det som møter oss sier oss noe (Wormnæs, 1993, p. s 129).

For-dommer har dermed ikke den negative klang som f.eks. finnes i ordet rasefordommer (ibid). Ut fra dette synet vil hele forskningsprosessen og forskerens verdibedømmelse i evalueringen være farget av forskerens forforståelse eller for-dommer. Forskere bringer med seg sitt verdisyn og måte å betrakte verden på inn i forskningsprosjektet (Cresswell, 2007).

Har da min forforståelse preget spørsmålene og undersøkelsen på en slik måte at validiteten har blitt svekket i prosjektet? Min positive holdning til og erfaring med programmet kan nok ha ført til at jeg enkelte ganger har stilt spørsmålene på en slik måte at informantene bekrefter det jeg selv mener. På en annen side har mitt kjennskap til og erfaring med programmet ført til at jeg har kunnet stille utdypende spørsmål. På den måten har min forutinntatte kunnskap blitt revidert eller utvidet i samtalen.

Tre sentrale utfordringer som forskeren står overfor ved tolkning og teoretisering rundt eget intervjumateriale kan være: Den holistiske feilantakelsen (man tolker hendelser og uttalelser ut fra en feilaktig forforståelse), eliteskjevhet (man legger for stor vekt på noen få nøkkelinformanter) og ”going native” som kan beskrives ved at forskeren er så familiær med feltet at vedkommende har vansker med å trekke ut særtrekk og spesielle kjennetegn (Dalen, 2004). Refleksjon og bevisstgjøring omkring dette har vært viktig i forberedelse av intervjuguide og i analyse/tolkning av kildematerialet.

Gjennom hele forskningsprosessen har egne for-dommer gitt både positive og negative utfordringer. I min undersøkelse har jeg forsøkt å bruke begrepet for-dommer slik Gadamer definerer det; ”rett og slett betingelser for at vi erfarer noe, for at det som møter oss sier oss noe” (Wormnæs, 1993, p. 129). God kjennskap til det jeg har undersøkt har jeg hovedsakelig opplevd som en fordel, men å være for nær forskningsfeltet kan også ha svekket tolkningsvaliditeten.

3.2 Valg av design og metode

I dagens forskning henter man ikke lenger kunnskap bare gjennom ytre observasjon og eksperimenter, men man fokuserer i stadig større grad på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås (Kvale, 2001). For å få svar på min problemstilling har jeg valgt det kvalitative intervjuet fordi jeg ønsket å få tak i hva intervjuobjektene har opplevd og erfart ved bruk av ICDP-programmet. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Et intervju er et ”inter-view”, en

utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse, og det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (Kvale, 2001).

Forskningsintervjuet er en fagsamtale som kjennetegnes av en metodisk bevissthet med fokus på dynamikken i interaksjonen som foregår mellom samtalepartnerne.

Denne metoden passer godt overens med målsettingene i ICDP-programmet.

Veiledningsprosessen er preget av en gjensidighet mellom veileder og omsorgsgiver.

Forholdet mellom intervjueren og forskeren er asymmetrisk, dvs. at intervjueren har ansvaret for utspørringen og intervjuet har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden for så å tolke det som blir beskrevet (Kvale, 2001). Dette har også likhetstrekk med veilederrollen i ICDP-programmet. Veilederen har ansvaret for ivareta omsorgsgiverne. En slik tilnærming skaper eller konstruerer den sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2004). Metoden jeg har valgt passer overens med egne erfaringer i forhold til å komme fram til ”ny” kunnskap. Fra mitt ståsted styrker dette validiteten i prosjektet.

I min undersøkelse vil jeg også vurdere om det er samsvar mellom programmets intensjoner og opplevd praksis. Dokumentasjonen i forhold til denne vurderingen vil være tolkningen av datamaterialet, intensjonene i programmet finnes i ICDP-programmets manual. Jeg vil kun vurdere programmets intensjoner i forhold til økt sensitivitet.

3.2.1 Utvalgskriterier og rekruttering

Prinsippet, eller logikken som brukes for å finne fram til et godt utvalg, er forskjellig i kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvantitative design søker en ofte å finne tilfeldige utvalg ut fra en sannsynlighets tankegang, helst med statistisk tilfeldig representativitet. I kvalitative design er målsettingen å finne fram til informasjonsrike individer, kasus eller situasjoner, ut fra hva som er formålet med undersøkelsen (Vedeler, 2000). Dette kalles et hensiktsmessig eller strategisk utvalg.

Jeg har valgt et hensiktsmessig utvalg med en kriteriumbasert utvelging av informanter i min undersøkelse fordi jeg ønsket mest mulig informasjon om hva som ”virker” og på hvilken måte det ”virker”. Problemstillingen gjenspeiler dette: *Hvordan opplever fagpersoner ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov? På hvilken måte oppfylles programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne i praksis?*

Det første kriteriet er at de er profesjonelle omsorgsgivere i forhold til barn med spesielle behov, ansatte i skole. Informantene vil ha forskjellig faglig bakgrunn med ulik lengde på fagutdanning. De kan være barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev, miljøterapeuter, pedagoger eller spesialpedagoger. Jeg ønsket en variasjon for å se om dette ville gi meg forskjellig informasjon.

Et annet kriterium er at informantene har opplevd ICDP-programmet overveiende positivt. Hensikten med studien er blant annet å utforske kvalitetene i programmet. Dersom jeg hadde valgt informanter som er negative til programmet, ville jeg ikke ha fått svar på dette. Det er selvsagt tillatt å være kritisk, det vil gi nyanserte svar.

Et tredje kriterium er at de har brukt ICDP-programmet i utviklingsarbeid, dvs. at de har reflektert over ICDP-programmet i forhold til samspill med elevene i daglig arbeid.

På bakgrunn av dette har jeg valgt informanter fra en avdeling hvor alle hadde fått opplæring eller veiledning i ICDP-programmet.

Informantene er ikke ICDP-veiledere, men har mottatt veiledning i gruppe sammen med andre kolleger.

Det som utkrystalliserte seg i valg av informanter, var idéen om å utforske ”det gode eksempel”. Schofield (1990) mener at det i pedagogisk sammenheng er nyttig å studere det som er; (det vanlige), det som kan bli (tilfeller av framtidig praksis) og hva som kunne vært (finne steder en forventer ut fra kriterier som er ideelle) eller det eksepsjonelle (det gode eksempel). Da blir det mulig å generalisere, mener hun.

ICDP-programmet tar også utgangspunkt i ”det gode eksempel”. Gjennom 8 temaer for godt samspill sensitiveres omsorgsgiverne til å hente fram gode eksempler både fra egen barndom og i nåværende relasjoner med barn.

Informantene er rekruttert via ICDP-veilederne som jeg har vært med på å lære opp. En felles engasjement i forhold til programmet og samarbeid om en fagdag om barn med spesielle behov skapte gode relasjoner som gjorde at skolen var svært positiv og gjerne ville hjelpe meg med å gjennomføre min undersøkelse.

3.2.2 Analyse og tolkning

Problemstillingen har fokus på hvordan de ansatte på avdelingen opplever ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov. Jeg ønsker også å finne ut om programmets intensjoner om økt sensitivisering hos de voksne ble oppfylt. For å finne ut dette har valgt jeg en kategoribasert analysemetode.

For å tolke materialet (den transkriberte teksten) vil jeg nyttiggjøre meg den hermeneutiske sirkel med tre ulike nivå (Fugleseth, 2006).

- 1) Det skriveren mente (*intentio auctoris*)
- 2) Det teksten avslører (*sensus textus*)
- 3) Det vi legger inn i teksten (*inventio lectoris*)

I denne prosessen er det mine egne forventninger, egne for-dommer som i stor grad styrer det jeg får ut av det. På samme tid som har teksten sin egen struktur som virker inn på meg som forsker. Jeg vil forsøke å reflektere over disse tre nivåene og sammenhengen mellom det subjektive og objektive i tolkningen av teksten.

Jeg vil trekke begrepene ”*experience near*” og ”*experience distant*” inn i fortolkningsprosessen. ”*Experience near*” innebærer de uttalelsene informantene bruker om konkrete forhold, men ”*experience distant*” er uttalelser hvor vi har inkludert informantenes egen tolkning av uttalelsen (Dalen, 2004). I

fortolkningsprosessen vil jeg prøve å løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå og knytte teorier til ”experience distance” begrepene. Målet er å lære noe om fenomenet (det som skal studeres) ut fra perspektivet til de som er involvert, ha et emisk perspektiv. Samtidig skal forskeren ha et etisk perspektiv, analysere fenomenet utenfra og skape en fortolkende og teoretisk forståelse (Gall, 2003).

For å klare dette har jeg forsøkt å ”kode” materialet. Kodingen omfatter ikke bare den transkriberte teksten fra intervjuene, men også fortløpende notater, memos og notater fra feltarbeid. Kodingen er et samspill mellom intervjuutskrifter, memos og andre notater (Dalen, 2004). I denne prosessen har jeg nyttiggjort meg av Nvivo8, et datastøttet analyseprogram som redskap (Nvivo8).

3.2.3 Feltarbeid

Jeg valgte å starte forskningsprosessen med feltarbeid. Jeg besøkte avdelingen to formiddager i begynnelsen av januar 09. Bakgrunnen for besøket var et ønske om å skape gode relasjoner til informantene på forhånd samt å tilegne meg ”kulturkompetanse” om avdelingen. Relasjonsbygging og samarbeid i hele prosessen kan forebygge vanskeligheter. Feltarbeidet er viktig i denne sammenhengen (Solberg, 1996).

3.2.4 Intervjuprosessen - datainnsamling

Intervjuene foregikk på skolen etter avtale med hver enkelt informant. Avdelingsleder la til rette for å få intervjuene gjennomført. Intervjuene ble gjennomført på et undervisningsrom som ikke var så mye i bruk.

Intervjuene var semistrukturerte. Det var utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg) som utgangspunkt for intervjuet.

Intervjuguiden var delt opp i 4 forskjellige temaer;

- opplevelser /erfaringer
- konkrete erfaringer / nytteverdi
- kompetanse
- holdninger

Intervjuet startet med spørsmål om bakgrunnsinformasjon og ble avsluttet med spørsmål om generelle tanker om ICDP-programmet og framtida og ICDP - programmet i forhold til barn med spesielle behov.

Informantene hadde ulik utdanning, erfaring og kjennskap til programmet (en miljøterapeut, to barne- og ungdomsarbeidere og to pedagoger). Pedagogene hadde lang "fartstid" i forhold til barn med spesielle behov. Den ene av barne- og ungdomsarbeiderne hadde åtte års erfaring, den andre hadde bare ett års erfaring i forhold til barn med spesielle behov og hadde tatt fagbrevet halvannen måned tidligere. Miljøterapeuten hadde 12 års erfaring. To av informantene hadde nylig vært med på ICDP-veiledning i gruppe, de tre andre hadde mottatt veiledning av kolleger for over ett år siden.

Intervjuene bar preg av samtaler rundt temaene. Spørsmålene var ikke ferdig formulerte, men ble til underveis i samtalene. Intervjuene ble tatt på digital diktafon. Etter hvert intervju lyttet jeg til intervjuet, deretter skrev jeg notater (memos). Jeg transkriberte så intervjuene nesten ordrett. Alle fem intervjuene hadde en varighet på ca 35-40 minutter hver og var fokusert på temaene i intervjuguiden.

3.2.5 Analyseprosessen

Lydfiler og tekstfiler ble overført til Nvivo8. Å forholde seg bare til den transkriberte teksten innebærer i følge Kvale (2002) en datareduksjon. Han mener det er nødvendig å forholde seg til lydopptaket som er råmaterialet for analysen. Monica Dalen (2004) mener det er viktig å sjekke utskriftene opp mot lydopptaket og anbefaler at forskeren selv transkriberer lydopptaket da det skjer en prosess fra lydopptak til transkribert tekst. Nvivo8 gjorde det mulig for meg å både lese teksten og høre lydopptaket under kodingen; kategoriseringen.

Etter transkribering skrev jeg notater (memos) på nytt hvor jeg reflekterte over hva teksten sa meg (intentio auctoris) rent umiddelbart. Notatene bar helt sikkert preg av

det jeg la inn i teksten (*inventio lectoris*), men jeg gikk ikke inn i det teksten avslørte (*sensus textus*) i denne omgang.

Med utgangspunkt i problemstillingen, underspørsmålene og intervjuguiden utarbeidet jeg kategorier med underkategorier og oppdeling i positive og negative erfaringer der det var hensiktsmessig.

Kategorien *holdninger* ble for eksempel delt inn i ”selvinnsikt og bevissthet”, ”voksen-barn relasjonen”, ”oppfatning av barnet” og ”avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet”.

Kategorien *kompetanse* ble delt inn i ”tolkning og sensitivitet”, ”mestring og mestringsfølelse”, ”ICDP-kompetanse i forhold til dialoger og temaer”.

Opplevelser og erfaringer ble inndelt i positive og negative generelle erfaringer og positive og negative erfaringer knyttet til spesifikke samspills temaer og ICDP-oppgaver.

Konkrete erfaringer og nytteverdi er delt inn i erfaringer med ICDP-programmet brukt i ”refleksjon” (utviklingsarbeid), som ”metode i utviklingsarbeid” og som ”verktøy i daglig arbeid” og i ”forebygging av konflikter og økt trivsel”.

Jeg opprettet også nye kategorier underveis (frie noder). De nye kategoriene ble ”anerkjennelse”, ”begeistring”, ”ICDP og barn med spesielle behov”, ”ICDP og framtida”.

Kodingsprosessen er ikke uavhengig av det forskeren legger inn i teksten (*inventio lectoris*) (Fugleseth, 2006). Jeg foretok derfor notater (annotasjoner) underveis i Nvivo 8. Disse annotasjonene er farget av min forforståelse og spiller inn i den videre analysen.

Funnene vil bli presentert i kapittel 4, videre analyse i kapittel 5.

3.3 Drøfting av undersøkelsens kvalitet

3.3.1 Validitet og reliabilitet

Det som er avgjørende i kvalitativ validitetsvurdering er at en ikke bruker de samme kriteriene for validering som i kvantitativ forskning. Maxwell (1992) er enig i Wolcotts (1990) kritikk som sier at forståelse er et mer egnet begrep enn validitet; ”understanding is a more fundamental concept for qualitative research than validity” (s. 281). Alle påstander om validitet i kvalitativ forskning burde begynne med en forklaring på hvordan forskeren ser på validitet mener han. Maxwell (1992) mener at gyldigheten (validiteten) må sees i lyset av formålet og bruker begrepene deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og evalueringsvaliditet.

Lincoln og Guba (1985) har drøftet begrepene for validitetsvurderinger i kvantitativ forskning og har funnet dem lite anvendelige. De foreslår fire alternativer som bedre reflekterer validitet og reliabilitet i kvalitative studier: Troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Troverdigheten kan handle om observatørens ”kulturkompetanse” på feltet det skal forskes på. Det kan også handle om forskerens grundighet. Overførbarhet svarer til ”ytre validitet” og spørsmål om generalisering. Pålitelighet i kvalitative studier handler om forskerens kompetanse, gjennom hele prosjektet; forberedelse, gjennomføring, analyse og drøftinger. Bekreftbarhet handler om objektivitet i forskningsprosessen (Vedeler, 2000).

I fagene etnografi og sosialantropologi ble forskerens nærhet til feltet og informantene i seg selv oppfattet som en ”garanti” for gyldighet og troverdighet. Dette blir omtalt som økologisk validitet og innebærer at man anser at det er nødvendig at forskeren har stor grad av kunnskap og forståelse om det fenomenet som skal utforskes.

Troverdigheten avhenger av dette (Dalen, 2004) I min undersøkelse gir dette mening. For å vurdere på hvilken måte ICDP-programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne oppfylles i praksis, må jeg som forsker ha kunnskap om programmet. Særlig gjelder dette i en kvalitativ intervjustudie hvor spørsmålene ikke er ferdig utarbeidet på forhånd og man må tolke svarene som kommer og ut fra dem stille tilleggsspørsmål som kan ”gi svar” på forskningsspørsmålene.

Det som gir troverdighet til forskningsprosjektet er samtidig en trussel mot reliabilitet og validitet. Det er tre sentrale utfordringer som forskeren står overfor ved tolkning og teoretisering rundt eget intervjumateriale; ”feilaktig” førforståelse), eliteskjevhet (man legger for stor vekt på noen få nøkkelinformanter) og ”going native” (for stor nærhet til forskningsfeltet) (Dalen, 2004).

Undersøkelsen inneholder intervjuer med fem informanter. Informantene er valgt ut fra ideen om å utforske det gode eksempel. Hensikten er ikke å finne ut om programmet virker eller ikke, men å finne hva i programmet som er virksomt når det virker! ”Eliteskjevhet” eller ”going native” blir da ikke en trussel mot validiteten, snarere tvert om. Kjennskap til forskningsfeltet gjør forskeren reliabel. Samtidig kan min nærhet til programmet svekke validiteten i forskningsprosessen fordi objektiviteten trues.

Intervjuet er råmaterialet for den senere meningsanalysen. Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, eventuell verifisering og rapportering av intervjuet (Kvale, 2001). Kvaliteten på intervjumaterialet er avhengig av hvor god intervjueren er til å tilpasse seg de ulike intervjupersonene, få fram hva de tenker og mener uten at intervjueren kommer med lange forklaringer selv samt å tolke og verifisere i intervjuprosessen (ibid). Intervjuet bør i stor grad være selv-kommuniserende mener Kvale. Han lister også opp en mengde kvalifikasjonskriterier for intervjueren; hun må være kunnskapsrik, strukturerende, klar, følsom, vennlig, åpen, styrende, kritisk, hun må kunne huske og tolke.

Jeg opplevde at jeg i stor grad klarte å tilpasse meg hver enkelt informant. I enkelte intervju måtte jeg spørre mye, mens i andre måtte jeg passe på å ”ramme inn” informanten og dreie fokuset på det jeg ville vite. Ved gjennomgang av intervjuene; transkribering og koding opplever jeg at jeg noen ganger har en noe fortolkende måte å bekrefte informantenes utsagn på. Jeg tar med meg en ”veilederrolle” inn i samtalen i enkelte deler av intervjuet. Etter hvert intervju og etter koding av datamaterialet har

jeg vurdert validiteten av materialet og er noe kritisk til min egen rolle som forsker. Mer øvelse i forskerrollen ville ha styrket validiteten.

Kvale (2001) hevder at moderne forskningsintervjuer ofte er for lange, fulle av tomprat. Han hevder at hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som allikevel er innholdsrike. Han drøfter også om bruk av ledende spørsmål i intervju svekker eller styrker validiteten og påpeker at det ikke bare er spørsmålene som kan være ledende men også kroppsholdninger. Kroppsspråk kan virke som negative eller positive forsterkere på svaret som blir gitt og dermed påvirke svarene på andre spørsmål. Et postmoderne syn på kunnskapskonstruksjon er at intervjuet er en samtale og at kunnskap oppstår i den mellommenneskelige relasjonen. Da er det ikke avgjørende om intervjueren stiller ledende spørsmål eller ikke, men om de ledende spørsmål leder i retninger som gir ny og troverdig kunnskap (ibid). Mine intervjuer var korte og fokuserte. Intervjuene ble samtaler. Økt forståelse og erkjennelse i forhold til ICDPs betydning på denne avdelingen ble resultatet fra mitt ståsted. Ledende spørsmål kan styrke validiteten i følge Kvale.

I mitt prosjekt bruker jeg noen av ICDP-programmets intensjoner som forskningsspørsmål: På hvilken måte fører bruk av ICDP-programmet til holdningsendringer når det gjelder forholdet mellom voksne og barn? Hvordan fører ICDP til større gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn? Begge spørsmål er underpunkter til problemstillingen. Disse spørsmålene ønsker jeg kanskje helst å få ”verifisert” ut fra egne erfaringer og tidligere forskningsresultater. Det kan føre til ledende spørsmål i intervjuet. Ledende spørsmål kan på denne måten også svekke validiteten. Bekreftbarhet handler om objektivitet (Vedeler, 2000). Mitt subjektive positive syn på ICDP-programmet kan svekke validiteten.

I kvalitative forskningsdesign anbefales det ofte å bruke metode-triangulering for å sikre undersøkelsens kvalitet (Vedeler, 2000). Min undersøkelse innebærer bare intervjuer. Observasjon i tillegg til intervju hadde gitt større tyngde forskningsmessig sett. Min forskningsinteresse ligger imidlertid i å undersøke hva de ansatte mener og

opplever. Derfor er jeg i denne omgang ikke så interessert i å beskrive det jeg kunne ha sett gjennom en observasjonsstudie.

3.3.2 Generaliserbarhet

ICDP-programmet er et program som skal implementeres i alle landets kommuner gjennom ”Program for foreldreveiledning” som et forebyggende tiltak (www.bufetat.no). Hvorvidt ”funnene” i mitt prosjekt kan generaliseres er derfor interessant. Men med et kriteriebasert utvalg på fem ansatte på en skole for elever med spesielle behov er spørsmålet om generaliserbarhet en utopi?

Schofield sier at ”i kvalitativ forskning er målet ikke å produsere et standardisert sett av resultater som kan replikeres i en liknende studie, men å lage en helhetlig og illustrerende beskrivelse av perspektiv på en situasjon på grunnlag av en detaljert studie av situasjonen” (Vedeler, 2000, p. 136). Schofield mener at det i pedagogisk sammenheng er nyttig å studere det eksepsjonelle. Da blir det mulig å generalisere (Schofield, 1990).

I mitt prosjekt har jeg valgt å studere ”det gode eksempel”: En avdeling på en skole for barn med spesielle behov hvor alle ansatte har fått opplæring / veiledning i ICDP-programmet, og hvor de bruker programmet aktivt i utviklingsarbeid, i refleksjon rundt den enkelte elev om hva som kan fremme læring og utvikling.

I min iver etter å finne det ”gode eksempel” må jeg være åpen for å bli skuffet, at mine forventninger blir gjort til skamme (Vedeler, 2000). Spørsmålet i forbindelse med overførbarhet henger sammen med i hvilken grad den situasjonen som er studert matcher med andre tilsvarende situasjoner. Forutsetningene for ”suksessen” må klargjøres og beskrives grundig. Dette kan datamaterialet være med å gi svar på.

3.3.3 Etske problemstillinger

Vitenskaplig forskning reguleres av overordnede etiske retningslinjer. All forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes (NESH, 2006). Etter personopplysningsloven kom i 2001 ble det meldeplikt for

prosjekter som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2004). Et kvalitativt intervju innebærer ofte et personlig intervju hvor det blir gjort lydopptak som gjør at personer kan gjenkjennes. Lydopptaket overføres ofte til lydfiler på datamaskin for videre analyse og tolkning. Dette er tilfellet i min undersøkelse. Prosjekter som inneholder sensitive opplysninger er konsesjonspliktig. Dette avgjøres av datasekretariatet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Dalen, 2004).

NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres på universitet og høyskoler, helseforetak og andre forskningsinstitusjoner. Forskere som har et personvernombud skal alltid melde inn prosjektene til ombudet. Prosjektet skal meldes senest 30 dager før datainnsamling skal starte og /eller utvalget kontaktes. For meldepliktige prosjekter som ikke er konsesjonspliktige avsluttes saksbehandlingen ved personombudet, og prosjektleder får skriftlig tilbakemelding om at prosjektet kan igangsettes. Dette er tilfelle i mitt prosjekt. Prosjektet er vurdert til å ikke inneha sensitive opplysninger av NSD og er dermed ikke konsesjonspliktig (NESH, 2006).

Min undersøkelse vedrørende ICDP-programmet (International Child Development programme) og barn med spesielle behov innebærer en kvalitativ intervjustudie av ansatte som bruker programmet i utviklingsarbeid på en skole. Undersøkelsen har fokus på programmet og hvordan det oppleves av de ansatte. Intervjupersonene (de ansatte) må beskyttes og har krav på full anonymitet og konfidensialitet. Det stilles også krav om informert samtykke, og at de som utforskes har krav på informasjon om prosjektet og hensikten med prosjektet (NESH, 2006).

Mitt prosjekt er godkjent ved NSD etter disse retningslinjene (se vedlegg). Det er utarbeidet eget informasjonsskriv til utvalget med eget skjema for samtykkeerklæring. Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt inn og godkjent av NSD. I denne prosessen ble hensynet til en tredjepart påpekt. ”Kvalitative undersøkelser foregår ofte i små og oversiktlige miljøer og i slike undersøkelser blir vernet av tredjepart spesielt viktig” (NESH, 2006, punkt 11). I dette tilfellet innebærer det at ikke elevene til de ansatte refereres til på en slik måte at de ikke kan gjenkjennes. Dette ble informert om på forhånd og også inkludert i intervjuguiden.

Et etisk dilemma for meg er nærhet til forskningsfeltet. Noen av de ansatte på avdelingen, blant andre avdelingsleder har fått opplæring i ICDP-programmet av blant andre meg og kan således komme i et ”takknemlighetsforhold” i forhold til å bistå meg i prosjektet. Jeg har derfor vært svært nøye med å presisere for avdelingsleder at deltakelsen må være frivillig og uten press eller begrensninger av personlig handlefrihet (informert samtykke). Avdelingsleder har forespurt informantene slik at de ikke skulle føle noe press fra min side. I forhold til validitet er som før nevnt også nærhet til forskningsfeltet et etisk dilemma.

4. Resultater

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av funn.

Som grunnlag for presentasjonen av funnene bruker jeg de kategoriene som ble mest kodet i Nvivo 8 og som har relevans i forhold til forskningsspørsmålene. Kategoriene ”barn med spesielle behov” og ”anerkjennelse” oppstod underveis i kodingen, mens de andre kategoriene ble lagd på forhånd med utgangspunkt i problemstilling og intervjuguide. Målet med denne presentasjonen er å ha et ”emisk perspektiv”; lære noe om fenomenet ut fra perspektivet til de som er involvert (Gall, 2003). Det ”etiske perspektivet ” som innebærer å løfte materialet til et mer fortolkende nivå og knytte teori til eksemplene vil bli behandlet i kapittel 5 under analyse og drøfting.

Navnene på informantene er fiktive. Jeg har brukt sitater som illustrasjon på informantenes uttalelser fordi jeg er opptatt av å få fram ”informantenes stemme” i presentasjonen. Disse presenteres i kursiv.

4.1 Bevissthet og selvinnsikt

På spørsmål om ICDP-programmet har ført til større bevissthet og/ eller større selvinnsikt uttaler informantene følgende:

Hanne mener at hun har blitt bedre på å tenke gjennom ting og tenke etter at hun ble veiledet i ICDP-programmet. Hun sier at etter at hun ble kjent med ICDP-programmet, ble hun mer bevisst på hva hun gjorde og hva hun sa. Om hun har fått økt selvinnsikt synes hun er vanskelig å si noe om.

Tone mener at ved å bruke ICDP-programmet øker bevisstheten omkring det hun gjør i praksis.

”Når jeg kom på veiledningsmøtene og de begynte å fortelle historier, komme med eksempler og forklare, så ble det så mye mer klart. Da tenkte jeg at dette er utrolig viktig. Når jeg jobber, har jeg alle temaene i bakhodet og tenker på dem hele tida”.

Anna sier umiddelbart at hun tror hun har fått større selvinnsikt. Hun sier at ved å ta et ”fugleperspektiv” og tenke gjennom hvor mange temaer hun er innom i løpet av en situasjon sammen med en elev er nyttig. Hun mener at å ta et meta-perspektiv gir henne selvinnsikt. Det gir også økt fokusering. *”En går ikke på autopilot, men har bevisstheten med seg”.*

”At jeg ikke hadde dette programmet da ungene mine var små” sier Mari. Måten hun nå reflekterer på over hva hun gjør og hva som er viktig for barns utvikling skulle hun ønske hun hadde hatt kunnskap om da hennes egne barn var små.

Sara uttaler også dette. Hun synes at refleksjonen de har i miniteamene rundt hver elev og tilbakemeldingene de gir til hverandre i forhold til ICDP-programmet gir henne denne bevisstheten. *”Før så jobbet jeg jo bare. Nå får jeg mer bekreftelse på hvorfor det er bra, før så gikk det mest på magefølelsen”*

4.2 Mestring og mestringsfølelse

Etter samtale om bevissthet og selvinnsikt kom vi raskt over på mestring og mestringsfølelse. Har det skjedd noe hos den enkelte i forhold til å ha større tro på seg selv, føle seg mer mestrende som profesjonell omsorgsgiver?

Tone mener at hun har fått større tro på seg selv og tillegger noe av æren for det til ICDP-veilederne. Veilederne framhever det hun gjør som er i overensstemmelse med ICDP-programmet, og det gjør at hun føler seg mer mestrende. Hun er mer trygg på seg selv i samspill med elevene. Hun sier at hun ikke lenger tar utgangspunkt i timeplanen, men i eleven. Det er ikke lenger timeplanen som får styre det hun skal gjøre, hun tør å følge elevens initiativ på en annen måte fordi hun vet og erfarer at det er bra for eleven. Antall konflikter med elevene har ikke blitt færre, men måten hun

møter elevene på har blitt annerledes. Hun håndterer konflikter på en annen måte. Det skaper større trygghet hos henne selv. *”Det er viktig med autonomi, at elevene får bestemme selv, at den voksne ikke får styre alt. Det er viktig å ikke overkjøre, men følge elevens initiativ og ikke gå inn i ”maktkamp” med eleven”.*

Sara sier også at hun føler hun har blitt mer trygg på seg selv i jobben. Hun skulle ønske hun hadde kjent ICDP-programmet tidligere, da vil hun ha fått bekreftet intuisjonen sin og følt seg mer sikker.

Mari sier at hun merker at hun slapper mer av enn tidligere. Før var hun mer anspent; *”går dette greit, tør jeg dette her?”* Hun blir ikke så stresset av at eleven hennes er utagerende. *”Du vet at det går greit., at du klarer det, at du takler det”*

4.3 Sensitivitet og tolkning av barns uttrykk

Jeg spurte informantene om de trodde ICDP-programmet hadde hatt noe å si i forhold til å tolke kroppsspråk, forstå hva elevene sier, hva de vil og hva de mener. De hadde forskjellige meninger om dette.

Hanne mener at det som er avgjørende for å bli god på å tolke elevene er å bli godt kjent med dem. Hun mener at ICDP-programmet har bidratt til at de har snakket mye om tolkning av barns uttrykk, men om programmet har bidratt til at hun har økt sin kompetanse i forhold til dette, er hun usikker på.

Anna mener at ICDP-programmet bidrar til at en blir bedre på å tolke barnets adferd, blir en mer sensitiv voksen;

”Hver gang en tar opp noe, blir bevisst på ting så er det med på å skape forandring tror jeg. Det er noe med å se bak handlingen og ansvarliggjøre seg selv. Det er mitt ansvar at eleven kommer godt ut av den her situasjonen fordi han ikke er i stand til det selv”.

Tone kommer med eksempler. Hun mener hun har økt hun har økt sin sensitivitet i forhold til å tolke barnets adferd: Hun framhever i denne sammenheng tema 8 i forhold

til positiv grensesetting;

Litt tidligere så sa jeg: "Nei! Sånn må du ikke gjøre!" Men etter at jeg begynte med ICDP så tenkte jeg: Er det en annen måte jeg kan si det på? Ja, jeg må jo selvfølgelig vise henne hva hun heller kan gjøre, jeg kan jo ikke bare si nei du kan ikke kaste den på golvet. Hun vet jo kanskje ikke hva hun kan gjøre

Dersom en elev er sinna eller lei seg, så vet hun at alle handlinger betyr noe, det ligger noe bak handlingen. Hun bruker da tid på å finne ut hva som ligger bak. Når hun har funnet det ut setter hun ord på følelsene til elevene, spør og bekrefter.

Sara kommer med dette eksempelet i forhold til tema 2 (Juster deg til barnet og følg dets initiativ):

"Du må gå inn der hvor eleven er og sette ord på følelsene, prøve å finne ut hvor de er hen. Hvis du har en elev som er opptatt av sitt og du selv er opptatt av ditt, da kommer du ikke videre. Men hvis du kan se ungens initiativ og prøve å få de til å skjønne at jeg skjønner deg, da kommer man videre. Du må være der og støtte dem".

4.4 Oppfatning av barnet

Under dette punktet snakket vi om oppfatning av barn generelt, oppfatning av barn med spesielle behov og forholdet mellom voksne og barn. Informantene kom med følgende uttalelser:

Sara knyttet spørsmålet til sensitiviseringsoppgaver i ICDP-programmet og forteller at hun ble svært provosert av refleksjonsoppgaven; "Hva er et godt barn?"

"...jeg var veldig kjapt frampå med å si at man kan ikke snakke om et godt barn for det motsatte blir et ondt barn. En kan snakke om en god handling, en kan snakke om eventuell god oppførsel osv, men at et barn er godt eller ikke godt, det blir veldig feil for meg. Det er et menneskesyn som ikke jeg deler.

En god voksen da er det like...?

Nei for der bringer du inn dette med ansvarlighet og det er vi voksne som er

ansvarlige, så en god voksen er for eksempel en ansvarlig voksen, en god voksen er for eksempel en som kan bruke samspillstemaene aktivt”

Tone sier at hun synes det er viktig at elevene får være med å bestemme selv, at elevene opplever at vi er opptatt av det de holder på med og at de ikke hele tiden ikke føler at de blir styrt av en voksen. Hun mener at det er like viktig for både barn og voksne at de kan være med å bestemme over seg selv. Det er viktig i forhold til selvfølelse og selvtillit, sier hun.

Sara mener at de som *”tar til seg”* ICDP-programmet ikke kan være redd for å *”miste kontrollen”* eller være redde for at eleven skal ta helt *”styringa”*. Vi drøfter om dette har sammenheng med oppfatningen av barn.

Mari forteller at noen av de fordommene hun hadde fra før i forhold til barn med spesielle behov, er borte. Hun tenker at man forandrer *” hele systemet inni seg selv”*.

4.5 Metodikk

Metodikken i ICDP-programmet innebærer å dele erfaringer i gruppe. Jeg spurte informantene om hvordan de opplevde det. Vi kom også inn på hvilke metoder de brukte i gruppediskusjonene.

Hanne husker godt de konkrete sensitiviseringsoppgavene de brukte i veiledningsgruppa. De lagde positive egenskapsbeskrivelser på bokstavene i navnet til elevene, og de brukte bilder for å tolke barns uttrykk. Hun nevner også at de gav hverandre feedback i gruppene. Hun opplevde at metodikken var litt utfordrende, men også bra. *”Det var litt skummelt å gi sånn av seg selv sånn rent personlig, men det er okay å bli kjent med de andre på den måten også”*

Anna liker metodikken i ICDP-programmet. Hun synes det er fint å være i gruppe og reflektere sammen med andre kollegaer. Hun sier at muligheten til å ha en faglig diskusjon med kollegaer er ikke så stor til vanlig. ICDP-veiledning gir denne

muligheten, og hun mener at det er veldig nyttig. Anna beskriver sensitiviseringsoppgaver (tolking av bilder; fagperson i samspill med elev) i forhold til tema 3 og 4 med begeistring:

”Du så glede og du så nærhet og du så bare positive ting! Det var helt tilfeldige bilder som ble lagt fram. Det som er så positivt er at du ser det positive en kollega gjør. Det er et løft for den det gjelder og for oss andre som er med”.

Mari framhever metodikken, praktiske sensitiviseringsoppgaver og veilederne som hun syns var gode til å forklare. Hun forteller at de brukte rollespill, samtaler og videoopptak med seg selv i samspill med en elev. *”Vi var alle deltakende. Det var ikke sånn at vi bare satt og fikk informasjon. Vi fikk lov å si det vi hadde på hjertet. Vi hadde hjemmelekser som gikk ut på at vi skulle fortelle hverandre om eksempler på de ulike temaene. Vi kunne sitte og prate rundt dem, og folk kunne si det de følte. Det var veldig lærerikt”.*

4.6 Kompetanse knyttet til dialogene og temaene i ICDP-programmet

Dette avsnittet gjengir hva informantene sa om egen kompetanse i forhold til temaene og dialogene. Jeg ba også informantene komme med eksempler i forhold til de temaene eller dialogene som de mente de brukte aktivt i undervisningen/samspillet med elevene.

Hanne framhever tema 4 i ICDP-programmet: Gi ros og anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre. Hun kommer med følgende eksempel: *”Når han tar initiativ og sier fra at han må på do og alt går greit, får han ros. Da merker jeg at blir han stolt på en måte. Han greide det nå!”*

Hun sier også at hun er bevisst på tema 2; *”Juster deg til barnet og ta dets initiativ”* og tema 3; *”Snakk med barnet ditt om ting det er oppatt av og prøv å få i gang en følelsesmessig samtale”*. I undervisningssammenheng tar hun ofte utgangspunkt i det barnet er interessert i. Hun forteller en episode som beskriver at hun har også har

kompetanse på tema 8; ”Hjelpe barnet til å regulere seg selv på en positiv måte ved å lede det, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen”.

Anna er svært opptatt av voksen-barn relasjonen, og mener at det er den voksne som har ansvaret for å legge til rette for et godt samspill. Hun mener at tema 8 som også blir kalt den regulerende dialogen, har tilført henne noe nytt. Barn med spesielle behov trenger mer støtte til regulering enn andre barn, derfor er dette temaet viktig å ha i minne, mener hun.

Anna forteller også denne historien:

”En av mine elever har store kommunikasjonsvansker. Han trenger å ha med seg en person til å dele en opplevelse for å klare å snakke om det. Jeg var med han på skolebussen. Han satt rett bak sjåføren. Begge var veldig nyklipte. Vi snakket mye om det og brukte tegn til tale. Hver gang han så meg etter denne bussturen gjorde han et tegn som gjorde at jeg skjønnte hva han ville snakke om. Så måtte jeg hjelpe han å fortelle videre. Det handlet mye om humor da... og så ble vi enige om at det tegnet han brukte var navnet på en person. Så vi har sammen lagt mening til et tegn han hadde lagd. For en elev som han var dette så stort at vi kunne snakke om det fem ganger hver dag i flere måneder fordi han fikk til å kommunisere”.

Hun brukte dette som eksempel på den meningsskapende og utvidende dialogen i ICDP-programmet (tema 5-7).

Tone sier at hun er opptatt av den emosjonelle dialogen; tema 1-4. Hun er opptatt av å følge elevenes initiativ, la de være med å bestemme og rose dem for det de får til.

Mari syns også det er viktig å rose og anerkjenne. Hun mener hun har blitt svært bevisst på tema 5; hjelpe barnet til å samle oppmerksomheten slik at en får en felles opplevelse av det som er rundt en. *”Hvis jeg kan lede ham positivt ved hjelp av små tegn og små ord, så går det bra”.* Hun har også observert en kollega i måten hun gjør det og lært mye av det.

4.7 Avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet

Forhåndskunnskap om avdelingens ”visjon” og den pedagogiske plattformen gjorde det naturlig å utforske avdelingens verdigrunnlag sett i forhold til ICDP-programmet.

Hanne nevner avdelingens visjon om at alle skal bli ”sett, hørt og møtt” og hun sier at hun er mer bevisst på verdiene i avdelingens pedagogiske plattform etter veiledning med ICDP. Hun mener at ICDP-programmet må repeteres, at det må brukes som et verktøy i hverdagen, ikke bare ha det som et ”kurs”. Hun har sansen for å bruke det til å reflektere rundt problemstillinger knyttet til enkeltelever.

Anna forteller at de i avsatt tid til utviklingsarbeid nettopp jobber med å knytte sammen de 4 beina i den pedagogiske plattformen med temaene i ICDP-programmet. Utgangspunktet er problemstillinger knyttet til enkeltelever. Refleksjon i forhold til hvordan en skal løse utfordringene foretas i grupper.

”Et av beina våre i den pedagogiske plattformen vår handler om respekt”. Det betyr å se på ny; det betyr at du må se på eleven på ny, se hva du kan gjøre og se om du kan treffe”. Dette går jo inn i ICDP-programmet, mener hun. Hun synes at ICDP-programmet fungerer som et verktøy i forhold til de verdiene avdelingen har.

Programmet skapte gjenkjenning og gjenklang på avdelingen. Jeg spurte alle informantene om deres første reaksjon på ICDP-programmet; En av dem svarte slik: *”Det første jeg tenkte var at dette er jo mye av det vi gjør og har gjort hele tida egentlig. Det var det jeg tenkte etter de første møtene at det er jo sånn vi gjør.”*

4.8 ICDP-programmet og barn med spesielle behov

Vi drøftet om ICDP-programmet er et program som er spesielt viktig for barn med spesielle behov eller om det er like viktig i forhold til alle barn. Jeg stilte spørsmål om hva de tenkte om ICDP-programmet og barn med spesielle behov.

Anna mener at for å ”snu kulturen” rundt det å jobbe med barn med spesielle behov

passer ICDP-programmet godt. Hun utrykker det slik:

”Jeg tenker litt på kulturen i det å jobbe med barn med spesielle behov. Nå er det liksom to måter. Det ene går ut på å regulere adferd og den andre går på å regulere seg selv på en annen måte enn det med adferd, at man ser barnet bak adferden og at en tar tak i barnet og ikke det barnet nødvendigvis har gjort ved å møte de følelsesmessig. Oj, nå så jeg du var sint, nå så jeg du hadde lyst til å slå eller du slo, nå har du det tøft. Først møte de på følelsen og etterpå kan en gå inn i handlingen og så kan det bli en erfaring. Husker du hvordan det var når du var sint? Da kan du si fra eller slå i veggen eller.. I stedet tror jeg det er mange barn som opplever å høre: Fy deg, nå var du slem, nå må du gå og sitte på stolen. Barn med spesielle behov har enda større problemer med å kommunisere sine følelser enn vanlige barn har og dermed så trenger de hjelp. Og det virker, det har vi sett i praksis.

Sara sier også at mange av elevene på avdelingen har vanskelig for å uttrykke seg, vanskelig for å få fram det de vil. *”Det er du som må være der og støtte dem og prøve å finne ut av ting”*. Mange av elevene har mange negative opplevelser. De har ikke blitt forstått og ofte blitt irettesatt; *”Du kan ikke det og du kan ikke det, nå må du komme, nå må du komme! De andre står ferdige”*. Elevene må oppleve at vi tar dem på alvor, at vi forstår dem og at vi respekterer deres synspunkter. De må ha mange positive erfaringer for at det skal gå bra sier hun.

Sara tenker at ICDP-programmet er like viktig for alle barn, men at det kreves mer av den voksne i forhold til barn med spesielle behov. *”Du må kanskje finne mange måter å møte dem på for at de skal bli forstått. Det er viktig for andre barn også. Det handler om å bli forstått og respektert. Det trenger alle barn i en vanlig klasse også. Hva gjør det med deg hvis du aldri blir forstått? Du kan jo miste hele selvfølelsen”*.

4.9 Anerkjennelse

Anerkjennelse er en kategori som ble til underveis i kodingen av materialet. Alle informantene nevner ros og anerkjennelse både eksplisitt i forhold til tema 4 og gjennom eksempler i forhold til elevene og i forhold til kollegaer. I dette avsnittet gjengir jeg noen eksempler. Kategorien vil bli gjenstand for analyse og drøfting i kapittel 5.

Hanne sier hun har blitt bedre på å lytte til og bekrefte elevene. Hun framhever tema 4 som et tema hun bruker mye i daglig arbeid med elevene.

Tone framhever parallellprosesser i forhold til viktigheten av ros og anerkjennelse:

”Hvis en gjør ting og sjøl får skryt for det en gjør; så vokser en sjøl kjempemye. ”Så fint at du gjorde det på den måten, og se hvor greit det gikk når du gjorde det sånn” En blir jo kjempestolt og en vil jo gjøre mer av det en er god på. Det vil jo alle. Derfor så tenker jeg at det er jo like viktig for elevene at vi voksne skryter og gjør de tinga som skal til for at eleven opplever mestring”.

Sara forteller denne historien: *”I løpet av en time hadde jeg lært ham å stå slalåm. Det var egentlig bare å ”møte ham”. Han synes det var vanskelig, jeg møtte ham på det, ga han ros akkurat i det han klarte å renne ned bakken. Se nå klarte du å svinge til høyre og nå klarte du å svinge til venstre og nå klarte du å gå fiskebeint opp. I løpet av en time tok han heisen opp og forsvant. Dette var en helt vanlig gutt, men som ikke ville, ikke turde, han var redd, ikke sant?”*

Informantene framhever metodikken som anerkjennende i forhold til hverandre: *”Du får en bekreftelse på det at du gjør er rett”.*

”Vi brukte video og en del bilder hvor du så deg sjøl i forskjellige situasjoner med eleven, så skulle vi foretelle litt om det, hva en gjorde og hva en sa som var bra. Det var okay.”

”...det som er så positivt er at du ser det positive som en kollega gjør. Det ble et løft for den det gjaldt og for oss som var med på det”

Mari forteller denne historien: *”Fra begynnelsen av når jeg begynte her så hadde jeg en elev som skulle en del på bolig. Han likte ikke å være på avlastingsbolig. Han hadde derfor ikke lyst til å gå på bussen. Han satte seg ned i sofaen og ville ikke reise seg. Å, tenkte jeg, i all verden. Jeg visste jo hva det var for noe, tør jeg si noe? tenkte jeg. Jeg visste jo veldig godt hva han tenkte på. Så begynte jeg å prate med han om at han skulle på boligen og at jeg visste at han ikke hadde noe lyst og... men at det var bare en bitte liten stund til han skulle hjem til mamma. Etter hvert så reiste han seg og gikk ut.. Men da var det såpass at jeg tenkte må jeg hente hjelp for å få han ut av sofaen... for jeg visste at bussen stod og venta og.. Men det at jeg viste ham at jeg var klar over hva han tenkte og ikke hadde lyst til å dra så tror jeg at det bidro til at han reiste seg opp og gikk med ut!”*

Denne historien kan være et eksempel på anerkjennelse, men den kan også illustrere begrepet mentalisering. ”Mentaliseringsbegrepet” er skrevet om i teorikapittelet og vil bli drøftet videre i analysen av materialet i kapittel 5.

5. Analyse og drøfting

Dette kapittelet inneholder en analyse og drøfting av funnene sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Målet med dette kapittelet er å ha et ”etisk” perspektiv; dvs. å løfte materialet til et mer fortolkende nivå og knytte teori til eksemplene.

Hvordan opplever fagpersoner ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov? På hvilken måte oppfylles programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne i praksis?

- Hva i programmet fører til økt kompetanse og bedre samspill med barna?
- På hvilken måte fører bruk av ICDP-programmet til holdningsendringer når det gjelder forholdet mellom voksne og barn?
- Hvordan fører ICDP-programmet til større gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn?

For å drøfte hvordan informantene opplever ICDP-programmet i sitt daglige arbeid vil jeg først analysere funnene ved å knytte de til underpunktene til problemstillingen. Med utgangspunkt i denne analysen vil jeg deretter drøfte om programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne oppfylles i praksis.

5.1 Hva i programmet fører til økt kompetanse og bedre samspill med barna?

Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene som sier noe om dette? For å belyse dette spørsmålet vil jeg analysere funnene som jeg har kodet som underkategorier til kategorien kompetanse; *mestring og mestringfølelse, sensitivitet og tolkning, kompetanse knyttet til dialoger og temaer* og til slutt *metodikk*.

5.1.1 Mestring og mestringsfølelse

Mestring og kompetanse henger sammen. Funnene beskriver økt mestringsfølelse; Tre av informantene uttaler at de har fått større tro på seg selv, de føler seg tryggere, og en dem sier at hun tør å følge barnets initiativ på en annen måte enn før. Timeplanen styrer ikke skoledagen på samme måte.

Informantene sier også at de slapper mer av og håndterer konflikter annerledes; *”Du vet at det går greit.., at du klarer det, at du takler det”*.

Funnene beskriver ikke så mange eksplisitte utsagn om mestring og mestringsfølelse, men i intervjuene kommer det fram at de opplever at ICDP-programmet har bidratt til økt mestringsfølelse (”experience-distance”- uttalelser) (Dalen, 2004). Informantene opplever at de også de hadde stor grad av mestringsfølelse før de ble kjent med ICDP-programmet. Det er informantene med kortest erfaring med barn med spesielle behov som framhever ICDP-programmets betydning i forhold til å ha tro på seg selv som profesjonell omsorgsgiver.

Jeg tolker det slik at informantenes uttalelser bekrefter mestring og mestringsfølelse og at dette bidrar til økt kompetanse og bedre samspill: *”Det er viktig med autonomi, at elevene får bestemme selv, at den voksne ikke får styre alt. Det er viktig å ikke overkjøre, men å følge elevens initiativ og ikke gå inn i” maktkamp” med eleven”*.

5.1.2 Sensitivitet og tolkning

Informantene kommer også med eksempler på at de har økt sin kompetanse når det gjelder å forstå hva som ligger bak barnas måte å utrykke seg på, og at de er bedre på å tolke hva barnet vil; *Litt tidligere så sa jeg: ”Nei! Sånn må du ikke gjøre!” Men etter at jeg begynte med ICDP så tenkte jeg: Er det en annen måte jeg kan si det på? Ja, jeg kan selvfølgelig vise henne hva hun heller kan gjøre, jeg kan jo ikke bare si nei du kan ikke kaste den på golvet. Hun vet jo kanskje ikke hva hun skal gjøre...”*

Elever med spesielle behov har ofte samspillsvansker knyttet til sine biologiske funksjonsvansker (Rye, 2007). De har ofte problemer med klart å vise sine behov og ønsker. Disse problemene omfatter følelsesmessige uttrykk og evne til felles oppmerksomhet og sosial tilpasning (ibid).

Informantene beskriver at de vet at alle handlinger ”betyr” noe og at ”de må finne ut hvor elevene er”. Jeg tolker det slik at de mener at man må forstå elevens uttrykk for å få til et godt samspill. Når eleven får en følelse av å bli forstått, ”bli rommet”, kan det skje endring. Dette skjer ikke hvis den voksne overser barnets behov. Aksept gjør det mulig å eie og ha rett til sin egen opplevelse, derfor kan man gi avkall på den, eller forandre adferd. (Schibbye, 2006). Hvis den voksne aksepterer og forstår eleven, blir det en god lærings situasjon.

En av informantene uttrykker det slik: ”..hvis du kan se ungens initiativ og prøve å få de til å skjønne at jeg skjønner deg, da kommer man videre”.

I forhold til barn med spesielle behov er derfor omsorgsgivers evne til å tolke barnet svært viktig. Spedbarnsforskere påpeker grunnleggende behov for utvikling hos barnet. I Winnicotts teori om barnets utvikling er det to elementer; barnet selv og reisen fra absolutt avhengighet av omsorgspersonen mot voksende uavhengighet og den moderlige omsorgen i mor-barn relasjonen, dvs. de endringer som skjer i moren når hun møter barnets behov (Hart & Schwartz, 2008). Funnene beskriver informantenes evne til å romme elevens behov. De skaper et fasiliterende (understøttende og utviklende) miljø preget av Winnicotts begrep ”holding” (Bowlby et al., 2007).

5.1.3 Kompetanse knyttet til dialoger og temaer i ICDP-programmet

I dette avsnittet vil jeg drøfte om informantene opplever at den kompetansen de har i forhold til ICDP-programmet fører til bedre samspill med elevene.

I intervjuene ble informantene spurt om hvilke temaer og dialoger som hadde ført til økt samspillskompetanse eller hadde tilført dem ”ny” kompetanse. Alle framhever tema 4 om ros og anerkjennelse. De nevner også tema 5; Hjelp barnet og samle

oppmerksomheten slik at en får en felles opplevelse av det som er rundt en. En av informantene sier det slik: *”Hvis jeg kan lede ham positivt ved hjelp av små tegn og ord, så går det bra”*.

Tema 8, som også blir kalt den regulerende dialogen, er viktig i forhold til barn med spesielle behov mener en av informantene. Barn med spesielle behov trenger mer støtte til regulering enn andre barn, derfor er temaet viktig å ha i minne. Funnene viser at den meningsskapende og utviklende dialogen blir framhevet i forhold læring og utvikling hos elever med funksjonsvansker. Henning Rye beskriver dette i sin bok *”Barn med spesielle behov”* (Rye, 2002). I kapitlet *”Utvikling av kommunikasjon og interaksjon - viktig, men ofte vanskelig”* sier han at barn med store funksjons- og utviklingsforstyrrelser har ofte ikke lært hvordan de gjennom sine initiativ, reaksjoner og forsøk på å kommunisere kan påvirke hverdagens situasjoner og sin omverden. Uten hjelp til å få i gang en meningsfull kontakt og kommunikasjon kan negative erfaringer, følelser og interaksjonsformer lede til negativ utvikling både kognitivt og psykososialt (ibid).

Funnene knyttet til eksempler på temaer og dialoger viser at på denne avdelingen er de svært opptatt av å forebygge en slik negativ utvikling; *”Hver gang han så meg etter denne bussturen gjorde han et tegn som gjorde at jeg skjønnte hva han ville snakke om. Så måtte jeg hjelpe ham å fortelle videre da. Så har vi sammen lagt mening til et tegn han hadde lagt”*

Ved å knytte samspillsituasjoner til temaene i ICDP-programmet øker bevisstheten om egen kompetanse. Funnene beskriver at fagpersonene på denne avdelingen er opptatt av å knytte egen praksis til ”teori”. Alle de tre dialogtypene (den emosjonelle dialogen, den meningsskapende og utvidende dialogen og den regulerende dialogen) blir nevnt. Eksempelene de kommer med viser at de får til et bedre samspill med elevene. Gjennom slike medierte læringserfaringer (Feuerstein, 1991) vil eleven nå sin ”sone for mulig utvikling” (Vygotskij et al., 2006).

5.1.4 Metodikk

I dette avsnittet vil jeg analysere hvordan fagpersonene vurderer metodikkens betydning for kompetanseøkning og bedre samspill.

Metodikken i ICDP-programmet innebærer refleksjon i grupper hvor alle deltar som likeverdige partnere; ”*Vi var alle deltakende. Det var ikke sånn at vi bare satt og fikk informasjon. Vi fikk lov å si det vi hadde på hjertet.*”

Metodikken i ICDP-programmet innebærer sensitivisering. Sensitivisering står i motsetning til instruksjon. ICDP-veilederen skal hjelpe til med å øke omsorgsgivernes sensitivitet slik at hun kan bruke seg selv, sin egen empatiske evne og praktiske erfaring til å forstå den andre, dvs. å tolke den andres tilstand og følelser slik at en kan svare sensitivt og tilpasset den andres tilstand og behov (Hundeide, 2007b).

Informantene forteller at de bruker mange forskjellige innfallsvinkler i sensitiviseringsoppgavene; bilder, rollespill, video og samtale. Funnene beskriver en anerkjennende metodikk. I ICDP-gruppene forteller de hverandre om ulike dagligdagse situasjoner, studerer videoen eller bildene og knytter hendelsene til de ulike temaene og dialogene. De framhever det kollegaen får til, ser etter det positive, de gode eksemplene; ”*Det som er så positivt er at du ser det positive en kollega gjør. Det er et løft for den det gjelder og for oss andre som er med.*”

Hjemmeoppgavene innebærer en egenrefleksjon som deles i gruppa slik at tankene til den enkelte deltaker også får en positiv tilbakemelding. Det er ikke bare det de andre ser, eller hører at du gjør i samspillet med elevene, men det er også tankene dine som blir oppfattet som interessante; ”*...Vi kunne sitte og prate rundt dem (hjemmeleksene), og folk kunne si hva de følte. Det var veldig lærerikt!*”

Begrepene *empowering*, *enabling* og *participation* ligger til grunn for de sju sensitiviseringsprinsippene som danner grunnlaget for den praktiske metodikken. Funnene beskriver at deltakerne (informantene) opplever å bli hørt og respektert av hverandre. Veileder understøtter prosessen. Deltakerne er hele tiden aktivt med i sin

egen utvikling. Deltakerne får på denne måten sin omsorgsgiverevne styrket (Hundeide, 2007b).

Grunnlaget for utvikling av empatisk forståelse skjer gjennom at en selv blir anerkjent og akseptert. For å ha en empatisk forståelse av for eksempel barnet må omsorgsgiver ha en positiv og anerkjennende holdning til seg selv. Empati er forutsetning for praktisk utøvelse av omsorg (Rogers, 1980).

Omsorgsgivers behov for omsorg er stort i forhold til barn med spesielle behov (Rye, 2007). Han tenker her på foreldre til barn med spesielle behov. Det er etter min oppfatning også viktig i forhold til profesjonelle omsorgsgivere.

Sensitivering som metode gir etter min mening økt bevissthet og styrking av kompetanse. "Empowerment"-tankegangen kommer tydelig fram i eksemplene. Det skjer en styrking av omsorgsgiverne. Den anerkjennende metodikken skaper positiv energi hos deltakerne, følelsens betydning får plass i refleksjonene; "*Vi fikk lov å si det vi hadde på hjertet*".

Gaddamer beskriver anerkjennelse som "å erkjenne det allerede kjente". Ved å lytte og dele i samvær og fellesskap bringer vi kjærlighet fram i den annen. Anerkjennelse bringer altså noe positivt fram i den andre (Schibbye, 2006).

5.2 På hvilken måte fører bruk av ICDP-programmet til holdningsendringer når det gjelder forholdet mellom voksne og barn?

For å belyse dette spørsmålet vil jeg analysere det informantene sier under punktene *oppfatning av barnet, bevissthet og selvinnsikt, avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet, ICDP-programmet og barn med spesielle behov og anerkjennelse*. De tre første punktene er kodet som underkategorier til kategorien holdninger, de to siste inneholder funn som gir informasjon i forhold til forskningsspørsmålet.

5.2.1 Avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet

For å drøfte på hvilken måte fagpersonene opplever og erfarer at ICDP-programmet kan føre til holdningsendringer, vil jeg i dette avsnittet beskrive avdelingens grunnverdier og analysere funnene i forhold til dette.

Avdelingen har en pedagogisk plattform med 4 grunnverdier: Respekt (de voksne ”ser på seg selv på ny” og hva de bringer inn i samværet med den andre), integritet (barn skal ikke krenkes, men ”bevares uskadd”), likeverd (like i verdighet) og autonomi (medbestemmelse og selvbestemmelse) (Melby, 2007). Avdelingen har også en visjon om at alle elevene hver dag skal bli ”sett, hørt og møtt”.

Analyse av funnene:

Idealet på avdelingen om at hver elev skal bli "sett, hørt og møtt" virker ikke som en ”klisje”. ICDP-programmet stemmer overens med avdelingens verdier. Informantene gir uttrykk for at det gjør godt å finne et program som er lett å bruke i hverdagen og lett å bruke i refleksjon med kolleger. De har funnet noe som treffer, noe som utgjør en forskjell. ICDP-programmet blir brukt i avsatt tid (en gang pr. mnd) til utviklingsarbeid. Hensikten med dette arbeidet er å se sammenhenger mellom avdelingens grunnverdier og programmet, samt å bruke ICDP-programmet som et verktøy for å finne gode løsninger rundt enkeltelever. Bevisstgjøring i forhold til egen praksis er holdningsskapende; ”*Et av beina i den pedagogiske plattformen handler om respekt. Det betyr at du må se på ny, se hva du kan gjøre og se om du kan treffe*”. Begge parter i en relasjon har rett til sin egen opplevelse. I stedet for å fordømme hverandres opplevelser kan man bringe inn idéen om likeverd, aksept og respekt for å oppleve verden på sin måte (Schibbye, 2006).

5.2.2 Oppfatning av barnet

I dette avsnittet vil jeg drøfte på hvilken måte fagpersonene opplever at ICDP-programmet kan føre til holdningsendringer når det gjelder oppfatning av barnet.

Forskning viser at det er en sammenheng mellom hvordan barnet oppfattes og den hvilken omsorg de får, dette er et sentralt poeng i ICDP-programmet. ICDP-programmet bygger på nyere spedbarnsforskning og omsorgsgivers oppfatning av barnet som ”person” (Hundeide, 2001).

Informantene har høy bevissthet i forhold til egne holdninger og barn–voksen relasjonen. En av informantene mener at det ikke går an å snakke om et ”godt barn”, men man kan snakke om en ”god voksen”. Hun begrunner det slik:... ”*Det er vi voksne som er ansvarlige, så en god voksen er for eksempel en ansvarlig voksen, en god voksen er for eksempel en som kan bruke samspillstemaene aktivt*”. Holdningene til eleven er preget av respekt, informantene uttrykker forståelse og respekt for eleven og at det er den voksne som har ansvaret for relasjonens kvalitet. Funnene viser at sensitiviseringsoppgaven ”Hva er et godt barn?” bidrar til å bevisstgjøre holdninger.

En av informantene antyder at de som ikke blir begeistret for ICDP-programmet kanskje ikke ser barnet som likeverdig med den voksne. Kanskje er det slik at programmet ikke fører til holdningsendring hos personer som har en annen oppfatning av voksen-barn relasjonen enn den ICDP-programmet bygger på.

5.2.3 ICDP-programmet og barn med spesielle behov

Funnene under dette punktet sier at ICDP-programmet passer svært godt når det gjelder å få til holdningsendringer i forhold til barn med spesielle behov fordi programmet legger vekt på å utvikle sensitivitet hos de voksne. Å utvikle sensitivitet innebærer å se barnet bak adferden og møte det følelsesmessig. Hundeide (2007b) kaller dette ”empatisk identifikasjon”. Han bringer også inn begrepet mentalisering i denne sammenhengen. ”Mentalizing” innebærer at en forstår den andres reaksjoner ut fra en medopplevelse av den andres følelser og behov:

”Oj, nå så jeg at du var sint, nå så jeg at du hadde lyst til å slå eller slo. Nå har du det tøft. Først møte de på følelsen og etterpå kan en gå inn i handlingen og så kan det bli en erfaring. Husker du hvordan det var når du ble sint? Da kan du si fra eller slå i veggen eller...”

Informanten som kommer med dette eksemplet mener at ICDP-programmet egner seg godt til å ”snu kulturen” rundt det å jobbe med barn med spesielle behov. Hun beskriver både det adferdsterapeutiske og samspillsorienterte synet på å undervise og oppdra barn: ... *det ene går ut på å regulere barnet og det andre går ut på å regulere seg selv...* Hun har tro på ICDP-programmet fordi hun har sett at det virker i praksis. De to andre eksemplene under dette punktet legger også vekt på at de opplever at ICDP-programmet er et godt verktøy i hverdagen. De understreker viktigheten av å bli forstått og respektert. Mange av elevene har mange negative opplevelser og derfor er det ekstra viktig at de jobber for at de skal oppleve det motsatte.

Sterns teori om ”indre nettverk av skjemaer” er en del av informantens ”praksisteori”. Stern beskriver utviklingen av det han kaller generaliserte indre representasjoner (RIG) som internaliserte ”måter å være sammen med på.”

En interpersonlig opplevelse er et subjektivt øyeblikk som både blir opplevd innenfra samtidig med at det leves; man opplever seg selv som værende i øyeblikket, det skapes en skisse av det som skjer som så blir representert i skjemaer for ”måter å være sammen med på” (Hart & Schwartz, 2008). Disse skjemaene blir aktivert i nye samspillssituasjoner. Det er der for viktig at ”summen” av erfaringer” er positiv. ”...*De må ha mange positive erfaringer for at det skal gå bra*”.

5.2.4 Anerkjennelse

Metodikken i ICDP-programmet er anerkjennende, innholdet i temaene og dialogene er anerkjennende. ICDP-programmet bygger på Carl Rogers klientsentrerte terapi om en aksepterende, empatisk, innlevende og bekreftende holdning. Omsorgsgiver må ha en positiv og anerkjennende holdning til seg selv for å kunne anerkjenne andre. (Rye, 2007). Anerkjennelse i praksis dreier seg om lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2006).

Gjennom anerkjennelse kan det skje holdningsendringer i forholdet mellom barn og voksne. Alle informantene nevner ros og anerkjennelse både eksplisitt gjennom tema 4

og gjennom eksempler i forhold til elevene og kollegene. En av informantene framhever parallellprosesser som er en av ICDP-programmets intensjoner: *”Hvis en sjøl gjør ting og sjøl får skryt så vokser en kjempemye... Derfor tenker jeg at det er like viktig for elevene at vi voksne skryter og gjør de tinga som skal til for at de skal oppleve mestring”*

En av informantene uttrykker spesifikt at det er like viktig både for barn og voksne at de kan være med å bestemme over seg selv. Hun anerkjenner barnets integritet. At barn helt fra begynnelsen av opplever sensitive voksne som er i stand til å møte barnas behov for omsorg, kommunikasjon og samspill der barnet opplever medstyring i forhold til omverdenen, er en forutsetning for realisere sitt potensial for utvikling (Rye, 2007).

Funnene framhever anerkjennelse både i forhold til seg selv og hverandre; *Vi brukte video og en del bilder hvor du så deg sjøl i forskjellige situasjoner med eleven, så skulle vi fortelle litt om det, hva en gjorde og hva en sa som var bra. Det var okay”*

”Du får en bekreftelse på at det du gjør er rett”

ICDP-programmet legger vekt på modellering (Hundeide, 2007b). De holdninger og ”måter å være sammen med på” som det legges vekt på i veilederopplæring og i gruppeveiledning med omsorgsgivere, gjenspeiles i samspillet mellom voksen og barn. Etter min oppfatning kommer også dette til uttrykk i uttalelsene til informantene.

5.3 Hvordan fører ICDP-programmet til større gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn?

For å belyse dette temaet vil jeg reflektere over funnene i kapittel 4.

Gjensidighet i dialogen henger sammen med voksen barn - relasjonen og synet på barn. ICDP-programmet bygger på nyere spedbarnsforskning (Hundeide, 2001) som innebærer en subjekt - subjekt relasjon og evne til intersubjektivitet.

Barnet har helt fra starten evne å ta den andres perspektiv. Barnet har et medfødt grunnlag for å få til en proto-dialog. Denne dialogen er preget av gjensidighet og turtaking mellom den voksne og barnet (Bråten, 2004).

Voksen-barn relasjonen på avdelingen preges av gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn. Feltarbeidet som innebar besøk på skolen to halvdager i forkant av intervjuet, ga meg denne informasjonen umiddelbart. Det informantene sier styrker førsteinntrykket. De forteller om opplevelser hvor det beskrives intersubjektiv deling (Stern, 2003). Historien en av informantene forteller om eleven med store kommunikasjonsvansker illustrerer dette. *”Hver gang han så meg etter denne bussturen gjorde han et tegn som gjorde at jeg skjønnte hva han ville snakke om”*.

Denne opplevelsen kan sies å være et eksempel på et ”nå - øyeblikk”. Et ”nå - øyeblikk” mellom to personer er et øyeblikk der begge føler seg sett og forstått og at de føler at de begge deltar i den andres opplevelse. På bussen delte de en affektiv opplevelse. Begge skjønnte hva det dreide seg om der og da. Fagpersonen ”matchet” denne affekten, sammen tilla de opplevelsen et tegn som gjorde at affekten kunne hentes fram igjen og deles på ny (Stern et al., 2007).

Funnene sier lite direkte om gjensidighet i dialogen. Det er ingen ”experience - near” uttalelser angående gjensidighet (Geertz, 1973). Observasjonen (feltarbeidet) ga klart dette inntrykket. Dersom ”en legger øre inntil og lytter til materialet” (Dalen, 2004), og utvider begrepet gjensidighet til å innebære likeverd i relasjonen og respekt for barnet, mener jeg alle eksemplene og historiene er preget av gjensidighet i dialogen.

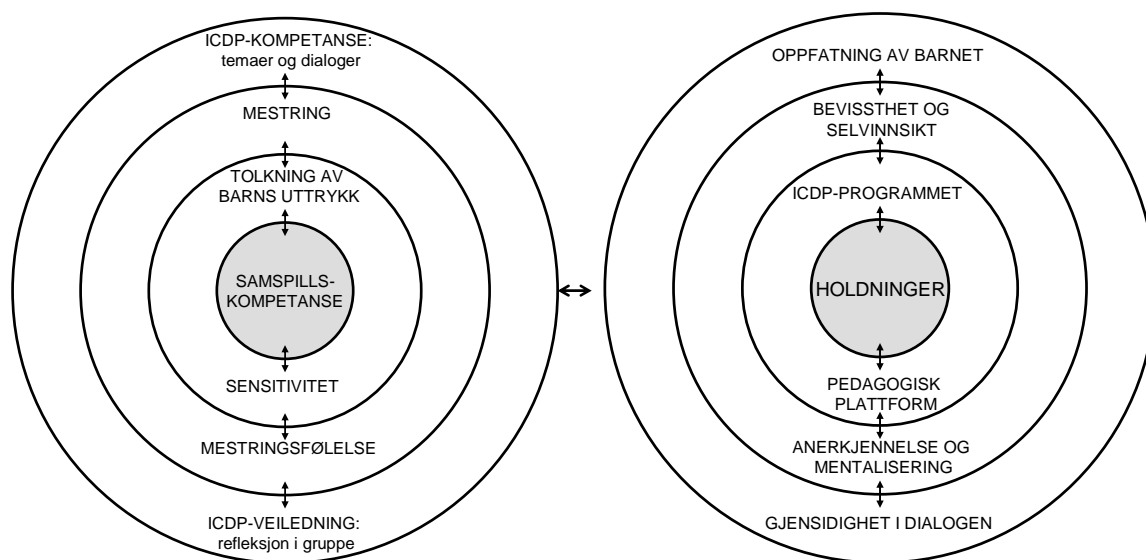
Bruk av ICDP-programmet fører til at historiene fortelles og fagpersonene bevisstgjøres gjennom å knytte historiene til temaer og dialoger i ICDP-programmet. Programmets vektlegging av gjensidighet og likeverd i dialogene forsterker den allerede eksisterende ”kultur” på avdelingen.

5.4 Drøfting av problemstilling

Hvordan opplever fagpersoner ICDP-programmet i sitt daglige arbeid med barn med spesielle behov? På hvilken måte oppfylles programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne i praksis?

Under kategorisering av datamaterialet og analysen av informantenes utsagn har jeg kommet fram til at tolkningsarbeidet i forhold til første del av problemstillingen;

”Hvordan opplever fagpersoner ICDP-programmet...” kan framstilles i to modeller:



Kategoriene i denne modellen er gjensidig avhengige av hverandre. Modellene visualiserer min tolkning av hvilke opplevelser og erfaringer som kan føre til kompetanseøkning, og hvilke faktorer som kan føre til holdningsendring.

Modellene kan tolkes ”utenfra” og innover eller motsatt.

”Innenfra”-perspektiv:

Samspillkompetanse økes ved opplevelser og erfaringer med å tolke barns uttrykk. Dette har sammenheng med økt evne til sensitivitet som igjen fører til økt grad av mestring og mestringsfølelse. Denne kompetansen bevisstgjøres og forsterkes gjennom opplæring i ICDP-programmet (Åtte temaer for godt samspill og tre dialoger som

fremmer god kommunikasjon og læring mellom omsorgsgiver og barn). Bevisstgjøringen skjer gjennom refleksjon over praktiske oppgaver i veiledningsgrupper.

Motsatt vei kan modellen forklares slik: Gjennom ICDP-opplæring og veiledning øker mestring og mestringsfølelse som igjen kan føre til større evne til å tolke barns uttrykk, bli en mer sensitiv voksen. Som følge av dette får fagpersonene styrket sin samspillskompetanse.

”Innenfra”- perspektiv i forhold til modell om *holdninger*: Fagpersonenes holdninger (menneskesyn) har ført til utvikling av en pedagogisk plattform og valg av ICDP-programmet som verktøy i det holdningskapende arbeidet på avdelingen. Dette har ført til større bevissthet og selvinnsikt som kommer til uttrykk gjennom fagpersonenes evne til mentalisering og deres måte å anerkjenne elevene på. Dette kan ”observeres” gjennom gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn som gjenspeiler en oppfatning av barnet som ”person”.

”Utenfra”- perspektiv: Oppfatning av barnet og likeverd i relasjonen mellom voksen og barn (gjensidighet i dialogen) innebærer fagpersoner med evne til mentalisering og respekt for barnets integritet (anerkjennelse av barnet). Disse kvalitetene gjenspeiles i den pedagogiske plattformen og i ICDP-programmet og fører til at holdningene befestes eller endres.

Pilene mellom de to modellene illustrerer at ”innholdet” i modellene påvirker hverandre gjensidig; kompetanse kan føre til holdningsendringer og holdningsendringer kan føre til økt samspillskompetanse.

På hvilken måte oppfylles programmets intensjoner om økt sensitivitet hos de voksne i praksis?

ICDP-programmets intensjon er å styrke relasjonen mellom omsorgsgiver (f.eks. foreldre, ansatte i barnehage, skole eller SFO) og barn med sikte på å fremme barns utvikling og forebygge utvikling av psykososiale vansker hos barn og unge (Hundeide, 2001 og Rye, 2007).

For å fremme omsorgsgivers relasjon til barnet er det viktig å sensitivisere både veiledere og omsorgsgivere slik at de inkluderer barnet ”innenfor sonen for intimitet”. Å inkludere barnet innenfor sonen for intimitet innebærer at du ser barnet som person, identifiserer deg empatisk med barnet, er emosjonelt tilgjengelig og tilpasser din omsorg. For å oppøve disse evnene er det utviklet sju prinsipper for sensitivisering. Disse sensitiviseringsprinsippene blir operasjonalisert i sensitiviseringsoppgaver.

Informantene beskriver at det nettopp er dette som har skjedd og skjer på avdelingen. I gruppeveiledning med ICDP bekreftes og anerkjennes de positive omsorgsferdigheter som fagpersonene allerede har, der er deltakerne aktive i observasjon av hverandre og seg selv, de har hjemmeoppgaver som innebærer egenrefleksjon og deling av erfaringer. Det samme skjer i miniteam rundt hver elev og i utviklingsarbeid en gang pr. mnd. Der har avdelingen denne våren (3-4 ganger) hatt fokus på å se sammenhengen mellom den pedagogiske plattformen og ICDP-programmet med utgangspunkt i konkrete problemstillinger knyttet til enkeltelever.

Modellen som visualiserer min tolkning av første del av problemstillingen kan også illustrere hvordan programmets intensjoner om økt sensitivitet oppfylles i praksis. Alt henger sammen og er avhengig av hverandre; gjennom bevisstgjøring og kompetanseheving kan selvinnsikt og evne til mentalisering øke. Det kan føre til økt sensitivitet hos de voksne.

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

6.1 Oppsummering av funn

Hva viser denne undersøkelsen?

Funnene beskriver økt mestringsfølelse hos de fagpersonene som har den korteste erfaringen med barn med spesielle behov.

Videre beskrives økt evne til å tolke barns uttrykk (økt sensitivitet) og at de åtte temaene og de tre dialogene er med på å øke denne kompetansen. Fagpersonene opplever at metodikken i programmet (sensitiviseringen) er virksom i forhold til anerkjennelse av hverandre som fagpersoner og anerkjennelse av elevene.

Undersøkelsen viser at avdelingens grunnverdier og ICDP-programmet passer sammen. De opplever at ICDP er et godt verktøy som er lett å bruke i hverdagen og i refleksjonsgrupper.

Fagpersonene har erfart at ICDP-programmet kan styrke eksisterende holdninger angående oppfatning av barnet (subjekt-subjekt-relasjon i voksen-barn relasjonen). De har ikke opplevd holdningsendringer hos kolleger som har en annen oppfatning av barnet enn den ICDP-programmet representerer.

Informantene opplever at ICDP-programmet passer godt når det gjelder å "snu kulturen" rundt det å jobbe med barn med spesielle behov. Jeg tolker det slik at de mener at anerkjennelse er den kvaliteten i programmet som gjør at det er virksomt både i styrking av egen rolle som profesjonell omsorgsgiver og direkte i samspeilet med elevene.

Funnene viser at bruk av ICDP-programmet forsterker den allerede eksisterende holdning om gjensidighet i dialogen mellom voksne og barn.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Temaet for masteroppgaven er *ICDP-programmet brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov*. Det kan være lett for en som forsker i eget praksisfelt og er levende engasjert i programmet å tillegge æren for avdelingens gode praksis og fagpersonenes og elevenes trivsel til ICDP-programmet. Gjennom presentasjon og analyse håper jeg at jeg har fått fram at det er i like stor grad den kompetanse, de verdier og holdninger som allerede fantes på avdelingen som har gitt ICDP-programmet så stor gjenklang og suksess akkurat her. At ICDP-programmet er utviklet nettopp for denne målgruppen og for andre barn i risikosonen er kanskje en annen årsak.

Stor grad av bevissthet og kompetanse i forhold til samspillet betydning for læring og utvikling var allerede til stede på avdelingen. Begeistring og ”aha”-opplevelsen i forhold til programmet var kanskje størst hos de som ikke hadde så lang fartstid i forhold til barn med spesielle behov. Avdelingsleders gjennomførte plan med å la alle nyansatte bli veiledet i ICDP-programmet av kollegaer som er sertifiserte ICDP-veiledere gjør at alle får et felles ”fagspråk”. Alle informantene uttrykker ønske om at ICDP-programmet skal brukes i framtida. De som hadde blitt veiledet for over ett år siden sier at programmet trenger vedlikehold for å ikke gå i glemmeboka.

Jeg har valgt et kriteriebasert utvalg og det gode eksempelet i min undersøkelse. Hensikten med dette var å få svar på hva som virket og på hvilke måter.

Begrepet mentalisering dukket opp hos meg underveis i prosessen.

Mentaliseringsbegrepet er et nytt ”moteord” i behandling av personer med psykiske vansker (Nygren & Skårderud, 2008). Det kan gjerne forsterkes i ICDP-sammenheng fordi ICDP-programmet etter min oppfatning styrker evnen til mentalisering hos omsorgsgivere gjennom anerkjennende metodikk (sensitivisering), tre dialoger og åtte temaer for godt samspill.

Henning Rye sier at kvaliteten av interaksjon mellom voksne og barn når det gjelder samspill og kommunikasjon er utgangspunktet for barnas ”livsvev” (Rye, 2007). Barn

med funksjonssvikt eller funksjonsvansker opplever ofte mindre mening knyttet til sine erfaringer. Barnets "livsverden" kan fort bli uoversiktlig og usikker. Dersom de voksne ikke er i stand til å hjelpe barnet til å utvikle en meningsfull erfaring med omverdenen kan den mentale utviklingen bli svekket. Gjennom trygg og meningsfull relasjon kan barn introduseres til vår sosiale og kulturelle virkelighetsforståelse og bli inkludert i det sosiale fellesskapet i oppvekstmiljøet. Målsettingen er at barnet skal få en positiv selvopplevelse og realisere sitt utviklingspotensial; lære mest mulig ut fra sitt nivå (ibid).

ICDP-programmet kan være "renningen" i barnets "livsvev". Dersom det er større eller mindre "feil" i "vevingen" (samspillet), hender det at en må gå tilbake i vevingen for å rette opp det som gikk feil, for å veve videre med bedre resultat (Rye, 2007).

På avdelingen hvor mine informanter jobber er eleven i fokus. De tar Barnekonvensjonens artikkel 23 på alvor; Alle barn med funksjonshemninger skal ha et fullverdig og anstendig liv hvor barn sikres verdighet, får selvtillit og deltar aktivt i så stor grad som mulig (Barnekonvensjonen, 1982, 1991).

Jeg ønsker i min undersøkelse å framheve det "det gode eksempel". Ved å beskrive det gode eksempel og finne ut noe om hva som er bra og på hvilken måte kompetanse økes og holdninger befestes eller endres, er muligheten til å generalisere tilstede (Schofield, 1990). Men hva kan vi generalisere til?

Ut fra denne undersøkelsens resultater tror jeg programmet vil skape gjenklang og være virksomt i barnehage-avdelinger og på skole-avdelinger hvor forholdene ligger til rette på samme måte. Min undersøkelse viser at under "optimale forhold" virker ICDP-programmet godt; kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn blir styrket. Jeg våger også å konkludere med at det er metodikken i programmet som er en av suksessfaktorene; informantene framhever refleksjon over egen praksis i form av praktiske sensitiviseringsoppgaver og anerkjennelse av hverandre som viktige faktorer.

Etterord

Vi bor på våre barns jord der alt gror.

I våre barns jord setter vi spor.

Alt vi sår i våre barns delaktige natur

gjendanner seg i deres tilblivende kultur,

spirer fram som blomstrende sommerhave,

blir fra barn til barn en kjærlighetshave

- eller blir til en ørken

for levende døde

som i ondskap legger alt øde.

Men ofre for hat og fortvilelsens smerte,

kan lære om forsoning

av et barnehjerte.

for selv om is-vinteren har gitt kuldesår

avler andre-sentrering en spirende vår.

Vi bor på våre barns jord

der alt gror,

i våre barns jord setter vi spor. (Bråten, 2007)

Kildeliste

- Barnekonvensjonen. (1982, 1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Retrieved 14.mai, 2009, from http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bergman, P. E., Karin. (2007). *Vägledande samspel för föräldrar*: ICDP Sverige.
- Blæhr, M., Faureholm, Jytte, Rye, Henning & Sagbakken, Anne. (2004). *Fra marginalisering til deltakelse*. Århus: SYSTIME.
- Bowlby, J., Erikson, E. H., Freud, S., Mahler, M., Piaget, J., Skinner, B. F., et al. (2007). *Psykologiske tænkere: et tekstudvalg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, S. (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. In H. K. Holter, Ragnvald (Ed.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forl.
- Clarijjs, R. (1990). Methode en organisatie. *Juegd en samanleving*, 5/6 (20).
- Cresswell, J. W. (2007). Philosophical, Paradigm, and Interpretative Frameworks. In *Qualitative Inquiry & Research design. Choosing Among Five Approaches* (pp. 15-34): Sage publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experiences. Theoretical, Psychological and Learning implications*. London: Freund Publishing House, LTD.
- Fonagy, P. (2006). *Tilknytningsteori og psykoanalyse*. København: Akademisk forlag.

-
- Fonagy, P. T., M. (1997). Attachment and reflective function: their role in selforganization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fraiberg, S. e. a. (1975). Ghosts in the nursery. *Journal article of the American Academy of Child Psychiatry*, 14, 387- 421.
- Fugleseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. In K. o. S. Fugleseth, Kjell (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 2). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Gall, M., Borg., W.R., Gall, JP. (2003). Case Study Research. In M. Gall, Borg., W.R., Gall, JP (Ed.), *Educational Research. An Introduction* (Vol. 7). New York: Longman Publishers.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. København: Reitzel.
- Hundeide, K. (1985). *Piaget i skolen*. Otta: Cappelen Forlag AS.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder: håndbok til ICDPs sensitiviseringsprogram*. Nesbru: International Child Development Programs.
- Hundeide, K. (2002). *Forandring gjennom bevisstgjøring av læreres egen praksis* (rapport). Oslo: ICDP-rapport til Barne- og familiedepartementet.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hundeide, K. (2007a). Den teoretiske forankringen for de viktigste komponentene i ICDP-programmet en modell.
- Hundeide, K. (2007b). *Innføring i ICDP Programmet*. Oslo: ICDP Norge.
- ICDP. (2009a). ICDP Norge. Retrieved 2.mai, 2009, from www.icdp.no
- ICDP. (2009b). ICDP Sverige. Retrieved 2.mai, 2009, from www.icdp.se
- ICDP. (2009c). International Child Development Programme. Retrieved 2.mai, 2009, from www.icdp.info
- Klein, P. S. (2001). *Seeds of hope: twelve years of early intervention in Africa*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

-
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Lincoln, Y. S. G., E.G (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Linder, A., & Breinhild Mortensen, S. (2007). *Glædens pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lindström, Å. (2006). *International Child Development Programmes med utgångspunkt från en förändrat syn på barn i samhälle och utbildningen i Sverige*. Örebro Universitet, Örebro.
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Melby, K. (2007). Praksisutvikling gjennom gruppebasert kollegaveiledning. *Veiledernetverket i Agder, Årbok 2007*, 34-43.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap [Electronic Version], from www.etikkom.no
- Niss, G., Hindgren, Lisbeth & Westin, Marjut. (2007). *Vägledande samspel i förskolan*: ICDP Sverige.
- Nvivo8. Datastøttet analyseprogram. Retrieved 13.mai, 2009, from <http://www.qsrinternational.com/>
- Nygren, P., & Skårderud, F. (2008). Mentalisering som sosial kompetanse hos barn og unge. In P. T. Nygren, Harald (Ed.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 197-210). Oslo: Universitetsforl.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford [UK]; a New York: Oxford University Press.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Røed Hansen, B. (1991). *Den første dialogen: en studie av spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Oslo: Solum.

-
- Schibbye, A.-L. L. (2006). *Relationer: ett dialektisk perspektiv: psykoterapi med individ, par och familj*. Stockholm: Runa.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In E. W. P. Eisner, A (Ed.), *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing debate* (pp. 201-232): Teachers College, Columbia University.
- Solberg, A. (1996). Erfaringer fra feltarbeid. In H. o. K. Holter, R (Ed.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (1997). *Moderskabskonstellationen: et helhedssyn på psykoterapi med forældre og små børn*. København: Hans Reitzels forlag.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forl.
- Svenson, J., Lindberg, Lene & Zweigbergk, Ludmilla von. (2005). *Rapport från Centrum för folkhälsa*. Stockholm.)
- Thompson, C. R., L. (1983, 2000). *Counselling Children*. California, Mounterey: Brooks /Cole Publishing Company.
- Tørnes, H. (2007). *ICDP-programmet tilpasset familier til barn med funksjonsnedsettelse* (rapport). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet).
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Vetlesen, A. J., Bauman, Z., Nortvedt, P., & Andersen, S. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vygotskij, L. S., Wrang, J., & Cole, M. (2006). Forholdet mellem læring og udvikling. In (s. 61-75). København: Unge pædagoger.
- Wormnæs, O. (1993). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Aarts, M. (1988). ORION Hometraining. *ORION 1988*.

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning:

Presentasjon av meg selv, hva jeg vil (hensikten med intervjuet), hva som skal skje med materialet, hvordan tilbakemelding og publisering skal skje.

Anledning til å trekke seg etc. Instruere informanten om ikke å uttale seg om enkeltelever (verken navn eller andre opplysninger som gjør at eleven kan gjenkjennes)

Bakgrunnsinformasjon:

- Yrke/fagutdanning
- Erfaring med barn
- Ant. år på denne skolen
- Kjennskap til programmet (Hvordan ble du kjent med ICDP-programmet? Hvor lenge har du brukt programmet?/ Når fikk du opplæring/veiledning?)

Opplevelser/erfaringer:

- Hva var dine første reaksjoner i forbindelse med programmet?
- Var det noe som gjorde deg begeistret eller motsatt?
- Har du opplevelser du vil fortelle om? (ikke om enkeltelever)
- Hvilken av dialogene har du vært mest opptatt av?
- Hvilke temaer/hvilke oppgaver engasjerte?

Konkrete erfaringer/Nytteverdi:

Kan du si noe om ICDP-programmet i forhold til:

- Trivsel
- Konflikter
- ”Verktøy”
- Utviklingsarbeid
- Metodikk (gruppe, refleksjon, erfaringsutveksling)
- Barn med spesielle behov (elevene)

Kompetanse:

Har ICDP-programmet hatt noen betydning for deg i forhold til:

- Tolkning av utsagn, kroppsspråk
- Mestring (mestringsfølelse) -generelt
- Dialog/ kommunikasjon spesifikt: Hvilke av temaene har du blitt god på? Gå gjennom temaene (temaheftet) sammen. Hva tenker du om tema 1...,tema, tema 2...osv? Eksempler.

Holdninger:

Har du opplevd endringer i forhold til:

- Selvinnsikt/selvoppfatning
- Bevissthet
- Avdelingens grunnverdier (idealer) og ICDP
- Oppfatning av barn (generelt)
- Voksen-barn relasjonen

Videre arbeid/framtida:

- Hva tenker du om ICDP-programmet og framtida (på din arbeidsplass)?
- Hva tenker du om ICDP og barn med spesielle behov?
- Vil du anbefale ICDP-programmet for andre omsorgsgivere?

Avsluttende spørsmål:

Hvordan var dette? Noe som opplevdes vanskelig eller ubehagelig?

Vil du høre på opptaket? Opptaket blir slettet etter sensur på oppgaven.

Tusen takk for hjelpen!

*Forespørsel om deltakelse i ”forskningsprosjekt” knyttet til masteroppgave i
Spesialpedagogikk.*

”ICDP brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov”

Informasjon til utvalget.

Bakgrunn og hensikt

Dette er en forespørsel til deg om å delta i en ”forskningsstudie” for å evaluere/utforske ICDP-programmet brukt som grunnlagstenkning i daglig arbeid med barn med spesielle behov. Du er valgt ut fordi avdelingen din har jobbet med programmet i over ett år.

Institutt for spesialpedagogikk, ISP ved UiO (Universitetet i Oslo) står ansvarlig for prosjektet. Min veileder knyttet til ISP heter Heidi Mjelve.

Hensikten med prosjektet er å utforske de ansattes mening om ICDP og om de erfarer at bruk av programmet fører til mer sensitive voksne. Oppfylles programmets intensjoner i praksis? Kan resultatene av denne studien generaliseres (overføres til andre steder der en arbeider med barn med spesielle behov)?

Hva innebærer det å delta?

Jeg ønsker å foreta et personlig intervju med deg, der jeg spør om dine generelle erfaringer med ICDP-programmet. Av hensyn til taushetsplikten vil vi ikke komme inn på enkeltelever. Intervjuet vil ta ca en time, og jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Som du er kjent med, har jeg allerede vært på avdelingen for å bli kjent med dere som jobber der og vært litt sammen med dere i forskjellige situasjoner. Hensikten med observasjonen var å bruke kunnskapen (kulturkompetansen) som et bakteppe for utarbeidelse av intervjuguide og i tolkning av datamaterialet (intervjuene).

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Navn oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. U.t. er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt.

Lydfilene fra båndopptaker vil bli lagret på PC med passord og vil ikke være tilgjengelig for andre enn undertegnede. Lydfilene vil bli transkribert (overført til tekst) og analysert med hjelp av et datastøttet program for analyse (Nvivo8).

Resultatene vil bli publisert slik at ikke identiteten til de inkluderte kommer frem. Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes når oppgaven er ferdig og sensuren er falt, senest innen utgangen av 2009.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få negative konsekvenser. Dersom du blir med i

prosjektet, ber jeg om at du undertegner samtykkeerklæringen og sender/leverer den til undertegnede.

Samtykkeerklæring er på eget skjema.

Utdypende forklaring om prosjektet kan gis av undertegnede på tlf. 99321401. Min veileder Heidi Mjelve kan også kontaktes ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO (Universitetet i Oslo) tlf. 22 85 81 31.

Mvh

Sonja Kolstad Lie

Masterstudent, ISP, UiO (Universitetet i Oslo)

Samtykke-erklæring.

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaveprosjektet *ICDP brukt i utviklingsarbeid i forhold til med barn med spesielle behov.*

Dato.....

Navn.....

Samtykke-erklæringen sendes/ leveres

Sonja Kolstad Lie,

Høyåsen 7;

4843 Arendal

Masterstudent

ISP, UiO (Universitetet i Oslo)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.02.2009

Vår ref :20696 / 2 / IB Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20696	<i>ICDP(International Child Development Programme)brukt i utviklingsarbeid i forhold til barn med spesielle behov.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heidi Mjelve</i>
<i>Student</i>	<i>Sonja Kolstad Lie</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sonja Kolstad Lie, Høyåsen 7, 4843 ARENDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20696

Utvalget består av 4-5 ansatte ved en skole/ressurscenter for barn med spesielle behov, som har fått veiledning i ICDP-programmet.

Prosjektleder opplyser at utvalget allerede er kontaktet. Prosjektleder har foretatt en observasjon av ansatte og elever på skolen, i den hensikt å samle bakgrunnskunnskap for utforming av intervjuguiden og tolking av intervjumaterialet. Det ble ikke registrert noen opplysninger fra observasjonene, og denne delen av studien er derfor ikke omfattet av meldeplikten. Ombudet forutsetter at taushetsplikten ikke har vært til hinder for observasjonen.

Prosjektleder skal nå foreta personlige intervjuer med de ansatte. I den forbindelse innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som forelå 03.02.2009 finnes tilfredsstillende. Personvernombudet finner dermed at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Det tas digitale lydopptak av intervjuene. Det registreres opplysninger om informantens yrke, kjønn og opplevelser/erfaringer med bruk av ICDP-programmet. Informantene instrueres om ikke å gi opplysninger som kan knyttes til enkeltelever. Materialet anonymiseres i publikasjon, slik at de ansatte ikke kan identifiseres.

Prosjektsslutt er angitt til 31.12.2009. Senest ved prosjektsslutt vil lydopptakene være slettet, og datamaterialet anonymisert. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.