

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Pernille Follestad Nærø

Masteroppgave

Fra kategori til individ

En kvalitativ undersøkelse av miljøpersonalets forståelse og
praktisering av identitetsstøtte for barn og unge med dyp og
alvorlig grad av utviklingshemming i barnebolig

Master i sosialfaglig arbeid med barn og unge

SBU3008

Vår 2022

Sammendrag

Denne oppgaven handler om miljøpersonale sin forståelse og praktisering av identitetsstøtte i sitt arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som bor i barne- og avlastningsbolig, og hvilken betydning relasjonen mellom miljøpersonale og barna/ungdommene har for denne praksisen. Identitetsstøtte innebærer å støtte den enkelte som et unikt individ, noe som bidrar til å gi nærpå personer en forståelse av hvem den enkelte er. Dette er spesielt viktig for mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, da de har behov for støtte på alle livets områder – også når det gjelder å fortelle om seg selv. Identitetsstøtte blir derfor en betydningsfull praksis, for hvis en vet hvem den enkelte er, er det lettere å møte den enkelte som seg selv, og ikke som en representant for kategorien «utviklingshemmet».

For å undersøke oppgavens problemstilling «*Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig “identitetsstøttende samhandling” med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?*», har det blitt benyttet et kvalitativt forskningsdesign, hvor det har blitt gjennomført syv kvalitative intervjuer med ansatte som jobber med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i barne- og avlastningsboliger.

Funnene viser at selv om miljøpersonalet var lite bevisst temaet identitet og identitetsstøtte i daglig praksis, viste praksishistoriene deres til samhandling med barna og ungdommene som kunne bli forstått som identitetsstøttende. Videreføring av barnas eksisterende historier som var overført fra foreldrene, tilrettelegging for valg og interesser og utvikling av nye historier om dem gjennom ansikt til ansikt-relasjon, ble fremhevet som identitetsstøttende praksiser for barna de jobbet med. For å kunne praktisere identitetsstøtte var relasjonen mellom miljøpersonalet og barna/ungdommene en avgjørende faktor, og identitetsstøtte ble sett på som et personlig ansvar det enkelte miljøpersonale hadde. Oppgaven viser at identitetsstøttende samhandling med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming kan fungere som et kompensierende tiltak som bidrar til at barna og ungdommene det gjelder kan få støtte på sin egen unike identitet.

Forord

Allerede den første dagen på masterstudiet visste jeg at jeg ønsket å skrive en masteroppgave som omhandlet barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Gjennom studiet ble jeg stadig mer opptatt av temaet identitet, og etter at jeg ble inspirert av Anna Kittelsaas (2008) forskning om nettopp identitet og utviklingshemming, falt bitene for masteroppgaven på plass.

Det sies at for å skrive en såpass stor oppgave som jo en masteroppgave er, kreves det at man i alle fall tidvis klarer å komme i flytsonen. Denne flytsonen ligger godt plassert i balansen mellom stress, frustrasjon og bekymring på den ene siden, og kjedsomhet på den andre. Kjedelig har denne prosessen aldri vært, til det er temaet for interessant. Stress og frustrasjon, derimot, hvor opplevelsen av at utfordringene med oppgaven har overgått ferdighetene mine, har jeg fått kjenne godt på. Den største takken rettes derfor til veileder Roald Undlien som gjennom hele prosessen har heiet meg frem og som har hatt tro på prosjektet fra start til slutt. Du fikk meg ut av frustrasjonen, inn i flyten og ga meg selvtillit til å gjennomføre. Oppgaven hadde ikke blitt det den har blitt uten deg.

En stor takk må også rettes til barne- og avlastningsboligene som lot meg komme på besøk i et pandemi-stengt Norge, og til intervjupersonene som villig delte av sine erfaringer i den viktige jobben de gjør. Dere har bidratt til å synliggjøre en viktig praksis i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, og til å utvikle ny kunnskap.

Arbeidsprosessen med oppgaven har vært uendelig lærerik, og kunnskapen og erfaringen vil være til nytte i all fremtidig arbeidspraksis. Men mest av alt håper jeg at erfaringene og resultatene oppgaven har kommet frem til vil være til nytte for de barna og ungdommene som oppgaven handler om. De vies alt for lite oppmerksomhet både i forskningen og i samfunnet, og de fortjener å ta en mye større plass på alle arenaer de ferdes. Takk for all inspirasjon dere har gitt meg.

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Introduksjon til temaet identitet og barn og unge med utviklingshemming.....	1
1.2	Problemformulering.....	5
1.2.1	Definisjoner av begrep i problemformuleringen.....	5
1.2.2	Avgrensninger.....	6
1.3	Oppgavens kontekst.....	7
1.3.1	Dyp og alvorlig grad av utviklingshemming.....	7
1.3.2	Oppvekstvilkår for barn og unge med utviklingshemming i barnebolig.....	9
1.4	Kunnskapsstatus.....	11
1.4.1	Opplevelse av å bli kategorisert utelukkende som utviklingshemmet.....	12
1.4.2	Livshistorie som metode.....	13
1.4.3	Narrativ kompetanse hos personalet.....	14
2.0	Teoretisk ramme.....	15
2.1	Identitet og oppvekst i moderniteten.....	15
2.2	Identitet og selvbestemmelse.....	19
2.3	Identitet i relasjon med andre.....	21
2.4	Identitet som sosiale posisjoner.....	24
2.5	Identitet som narrativ.....	27
2.6	Identitet i en asymmetrisk relasjon.....	31
2.7	Oppsummering av den teoretiske rammen.....	32
3.0	Metode.....	35
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	35
3.2	Kvalitativ forskningsmetode.....	36
3.3	Kvalitative forskningsintervju i et konstruktivistisk-interaksjonistisk perspektiv.....	37
3.4	Rekruttering av deltakere.....	38
3.5	Forberedelser og gjennomføring av intervjuer.....	40
3.6	Behandling av data og analyse.....	43
3.6.1	Transkribering.....	43
3.6.2	Tematisk analyse.....	43
3.6.3	Tolkning.....	46
3.7	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	49

3.7.1 Reliabilitet.....	49
3.7.2 Validitet.....	49
3.7.3 Overførbarhet.....	50
3.8 Forskningsetiske avveielser.....	51
3.9 Deltakende observasjon som alternativ til kvalitative intervju	52
3.10 Pandemiens påvirkning på prosjektet	53
3.11 Oppsummering av metodekapittelet.....	54
4.0 Presentasjon av funn.....	55
4.1 Identitetsstøttende historier.....	56
4.1.1 Familiens rolle for praktisering av identitetsstøtte.....	56
4.1.2 Identitetsstøttende rutiner og praksis i boligen	58
4.2 Identitetsskapende historier	60
4.2.1 Identitetsstøtte gjennom tilrettelegging for valg	60
4.2.2 Identitetsstøtte gjennom opprettholdelse og utvikling av interesser	62
4.2.3 Relasjonens betydning for praktisering av identitetsstøtte	63
4.2.4 Miljøpersonalets makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte	67
4.3 Oppsummering av nøkkelfunn	70
5.0 Diskusjon.....	72
6.0 Avslutning	85
7.0 Litteratur.....	88
Vedlegg 1 – godkjenning NSD	100
Vedlegg 2 – informasjonsbrev og samtykkeskjema.....	102
Vedlegg 3 – intervjuguide	106

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om miljøpersonalet sin forståelse og praktisering av identitetsstøtte i sitt arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som bor i barne- og avlastningsbolig, og hvilken betydning relasjonen mellom miljøpersonale og barna/ungdommene har for denne praksisen. I dette innledende kapittelet blir temaet introdusert, sammen med bakgrunn for valg av tema, aktualisering og presentasjon av problemstilling. Temaet blir satt i en norsk kontekst i et av underkapitlene hvor det blir beskrevet hvilke barn og unge det er snakk om, og hvilke oppvekstvilkår de har. Kapittelet vil vise til at det er kunnskapshull i forskningen som omhandler identitet og identitetsstøtte i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming.

1.1 Introduksjon til temaet identitet og barn og unge med utviklingshemming

Hvem er jeg? Dette er et spørsmål som preger hverdagen til de fleste mennesker i dag, både bevisst og ubevisst. I det moderne samfunnet er mennesket frigjort fra tradisjoner, og mennesket må derfor finne sin plass i verden og skape sin egen vei. Spørsmålet om identitet er dermed et eksistensielt spørsmål, og svaret på «hvem er jeg» kan fortelle noe om hvor man plasserer seg i verden, både sosialt og individuelt (Binder, 2018; Taylor, 2010). I moderniteten har dette spørsmålet blitt viktig for stadig yngre barn og unge, for modernitetens føringer stiller krav om evne til selvframstilling også hos barna (Frønes, 2018).

Måten vi presenterer oss på sier noe om hvem en er. Klærne vi går i, politisk overbevisning, religion, interesser, kjønn, legning, venner, familie, hvilke verdier som er viktige for oss – alt er med på å identifisere hvem vi er (Binder, 2018). Vi har på den måten ikke bare én identitet, men flere (Hewitt & Schulman, 2010). Med inntoget av sosiale medier kan vi i tillegg få understreke og få bekreftet egen identitet gjennom det som postes. Vi tar aktive valg på hvem vi ønsker å være og viser det til verden, gjennom nettopp å være den man er, samtidig som vi får bekreftelser fra andre hvem vi er. Summen av dette blir til fortellingen om oss selv, en unik fortelling som stadig redigeres, men som likevel gir svaret på hvem en er (Binder, 2018).

I både psykologi og sosiologi har begrepet identitet lange tradisjoner, men bruken av begrepet er på ingen måte entydig (Krange & Øia, 2005). Samtidig er det i både psykologien og sosiologien tydelig at identitet er dannet av både individuelle og relasjonelle prosesser (Krange & Øia, 2005). Dette viser Frønes (2011) tydelig når han skriver, «*i begrepet identitet møtes psykologiske og sosiologiske forståelsesformer: identitet dreier seg om både andres og mine egne forestillinger om meg selv og hvordan disse dannes sosialt*» (Frønes, 2011, s. 22). En lignende, men enklere definisjon finner vi hos Krange og Øia (2005): «*Enkelt uttrykt dannes identiteten gjennom bearbeiding av våre samlede sosiale og personlige erfaringer, som et svar på det grunnleggende spørsmålet: Hvem er jeg?*» (Krange & Øia, 2005, s. 51). Svaret på hvem en er kan en dermed ikke finne utelukkende i individet selv, for vel så viktig for identitetsdannelsen er de sosiale prosessene den enkelte er en del av.

Barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har behov for støtte på alle livets områder (Horgen et al., 2021). De mange nasjonale veilederne som er utarbeidet viser dette, samtidig som de legger føringer for hvordan arbeidet skal utføres. Eksempler på dette er «Oppfølging av personer med store og sammensatte behov» (Helsedirektoratet, 2017), «Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming» (Helsedirektoratet, 2021) og «Rundskrivet rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt til personer med psykisk utviklingshemming – helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9» (Helsedirektoratet, 2015).

Begrepet identitet er nærmest ikke-eksisterende i disse dokumentene, til tross for at utviklingshemmede også forholder seg til seg selv «*på en like selvstendig og mangefasettert måte som andre mennesker*», som Gustavson og Nyberg (2014, s. 133) poengterer. Dette er av betydning, for erkjennelsen av at utviklingshemmede har flere identiteter enn bare som en representant for kategorien «utviklingshemmet», vil bidra til å skape vilkår for større sosial tilhørighet og deltakelse for dem (Gustavson & Nyberg, 2014). I de tilfellene begrepet oftest dukker opp, er det i sammenheng med kjønnsidentitet eller seksuell identitet. I den sammenhengen jeg ønsker å forske på begrepet, hvor identitet blir definert som svaret på spørsmålet «hvem er jeg», dukker begrepet kun én gang opp, og da i rundskrivet for kapittel 9 og i forbindelse med et annet viktig begrep i arbeid med mennesker med utviklingshemming. Her skriver de under overskriften «rett til selvbestemmelse» at «*å få bestemme selv over eget liv er en av de viktigste forutsetningene for en positiv utvikling og identitet*»

(Helsedirektoratet, 2015, s. 26), uten at de definerer hva identitet er og hvilken betydning identitet har for den enkelte.

Veilederne synliggjør dermed hvilke forutsetninger som ligger til grunn for utvikling av identitet, men ikke hvordan de som jobber med disse menneskene skal forstå og støtte den enkeltes identitet ut over de valgene den enkelte tar, og får hjelp til å ta, gjennom sin utøvelse av selvbestemmelse. Når det er presisert at barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har behov for støtte på alle livets områder, må dette innebære at de også har behov for støtte til å fortelle om seg selv, sin identitet og sin livshistorie – både til seg selv og andre. Hvordan den enkelte kan få hjelp til å opprettholde identitet og identiteter som er viktige for dem, bør da også belyses. Dette er et av prinsippene i FNs konvensjon for mennesker med funksjonshemninger (CRPD), respekt for utviklingsmulighetene til barn med nedsatt funksjonsevne og respekt for deres rett til å bevare sin identitet (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 3-h). I Helse- og omsorgstjenesteloven §9-1 som omhandler rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming presiseres det at *«tjenestetilbudet skal tilrettelegges med respekt for den enkeltes fysiske og psykiske integritet, og så langt som mulig i overenstemmelse med brukerens eller pasientens selvbestemmelsesrett»* (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §9-1). Arbeidet skal med andre ord støtte den enkeltes individualitet, og da må de som jobber med disse menneskene kjenne til denne.

Kittelsaa (2008, 2014) bruker begrepet «identitetsstøttende samhandling» i forskningen sin om dagligliv og selvforståelse hos unge voksne med lett utviklingshemming. Uten å definere begrepet ytterligere, viser hun til at identitetsstøtte handler om å støtte den enkelte i sitt identitetsarbeid i dagligdage samhandlinger på ansikt-til-ansikt nivå (Kittelsaa, 2008). Alle handlinger som støtter den enkeltes selvforståelse og bekrefter den andre som et unikt individ og ikke som en representant for en kategori, er identitetsstøttende (Kittelsaa 2008, 2014). Hundeide (2003) viser til at det er gjennom en slik uformell deltakelse i slike dagligdage aktiviteter at barns utvikling skjer. Dette må innebære at også identitetsutviklingen, og forutsetningen for denne utviklingen, er samhandlingen, i relasjonen mellom partene. Kriteriet for denne utviklende samhandlingen, er at omsorgsgiver fortolker barnet som en kommunikativ partner, som en person (Hundeide, 2003).

Når Horgen et al. (2021) viser til at barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har behov for hjelp på alle livets områder, kan omsorgsbehovet for disse barna i noen tilfeller være så krevende at foreldrene til den det gjelder kan få tilbud om avlastning. Dette kan innebære at barnet får tilbud om plass i en heldøgns omsorgsinstitusjon i hjemkommunen, en såkalt barnebolig. Den støtten som barna trenger på alle livets områder, som tidligere beskrevet, blir da gitt av de ansatte i barneboligen, i samarbeid eller på vegne av barnas foreldre (Fylkesnes, 2020), og de ansatte er ansvarlige for barnas utvikling (Helsetilsynet, 2010). Kommunale omsorgstilbud til mennesker med utviklingshemming kalles ofte miljøarbeid (Bakken, 2015). «Miljøet» refererer til omgivelsene, eller boligen, de bor i (Holden, 2016), og ansatte i boligene er gjerne omtalt som miljøarbeidere eller miljøterapeuter. Helsedirektoratet (2021) fremhever at miljøpersonalet som jobber med utviklingshemmede skal ha en relasjonell tilnærming til dem de jobber for, og Tollefsen og Rommetveit (2018) peker på at kvaliteten på relasjonen mellom miljøpersonalet og tjenestemottakeren vil ha en direkte betydning på tjenestemottakerens selvforståelse, identitet og livskvalitet.

Hvordan de som jobber i barneboliger forstår *hvem* det enkelte barn og ungdom er, vil videre virke direkte inn på hvordan praksisen med disse barna og ungdommene utføres. Selv om en ikke kan gå inn i det enkelte barn og unges sinn og vite sikkert hva den andres identitet er, så er dette noe vi faktisk trenger å vite om, ifølge utviklingspsykologen Daniel Stern (2003). Han skrev at «*det vi forestiller oss om barnets opplevelse av seg selv, former tankene våre om hvem barnet er*» (Stern, 2003, s. 65). Lindemann (2014a) følger opp dette og presiserer at å kjenne noens identitet ikke bare gir en forståelse for hvem de er, men også en forståelse for hvordan de skal møtes med respekt for hvem de er.

Fylkesnes (2021a) viser til at barn som bor i barneboliger er en lite synlig gruppe i samfunnet, i tillegg til at det finnes svært lite forskning som omhandler dem. Å undersøke hvordan miljøpersonalets forståelse og praksis av identitetsstøtte for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som en bekreftelse på at de forstår hvem disse barna er som individer, ses derfor både som faglig relevant, samtidig som det i det videre kan være interessant for refleksjon over praksis for den aktuelle målgruppen.

1.2 Problemformulering

Dedusert fra innledningen over, har denne oppgaven følgende problemformulering:

Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig “identitetsstøttende samhandling” med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?

Kittelsaa (2008, 2014) og Hundeides (2003) tanker knyttet til identitetsstøtte og utvikling kan tolkes dit at det må det være i samhandlingen, eller i relasjonen, mellom miljøpersonale og barn identitetsstøtte finner sted. Som en naturlig fortsettelse av miljøpersonalets forståelse og praktisering av identitetsstøttende samhandling, sett i sammenheng av Tollefsen og Rommetveits (2018) påstand om at kvaliteten på relasjonen har betydning for den enkeltes identitet, er det også relevant i denne sammenhengen å se nærmere på betydningen av relasjonen mellom miljøpersonalet og barna og ungdommene de jobber med som en relevant faktor for praktisering av identitetsstøtte. Oppgaven har derfor i tillegg til problemformuleringen følgende forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har relasjonen mellom miljøpersonale og barn/ungdom for praktisering av identitetsstøtte?

1.2.1 Definisjoner av begrep i problemformuleringen

Identitetsstøttende samhandling:

Dagligdags samhandling hvor personen får bekreftet et bilde av seg selv som verdifulle individer og ikke utelukkende blir sett på som representanter for tilskrevne kategorier som for eksempel utviklingshemmet (Kittelsaa, 2008).

Miljøpersonale:

Miljøpersonale er i denne oppgaven kommunalt ansatte som arbeider direkte med barna og ungdommene som bor i boligen de arbeider i, uavhengig av utdanning.

Boligen og barna og ungdommene som bor der

Bolig er i denne sammenhengen en kommunal barne- og/eller avlastningsbolig som yter døgnkontinuerlige tjenester i henhold til Helse og omsorgstjenesteloven §3-6. Pårørende til barna og ungdommene som bor i disse boligene har fått kommunale vedtak på plass i boligen grunnet at de har særlig tyngende omsorgsbehov. Barna og ungdommene det er snakk om har store vedtak på plass i boligen på mer enn 50 %, at de bor i boligen mer enn to uker per måned. I denne oppgaven er det fokus på de barna med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som bor i slike boliger.

1.2.2 Avgrensninger

Dette prosjektet kan ikke si noe om den enkeltes oppfatning av egen identitet. Utgangspunktet er derfor satt til den enkelte miljøarbeiders forståelse og praksis av hva de tolker identitetsstøttende samhandling kan være i deres relasjon med barna og ungdommene de jobber med. Men, for å kunne drøfte identitetsstøttende samhandling og forståelse av dette, er det relevant å presentere et utvalg av teorier rundt identitet, hvordan identitet og identiteter oppstår og hvordan de opprettholdes. Disse vil bli presentert i oppgavens teorikapittel. I litteraturen er det glidende overganger mellom begrepene «jag-et», «selvet» og «identitet» (Jørgensen, 2016). Ettersom oppgavens problemstilling handler om miljøpersonalets støtte av den andres identitet, eller deres «jag», vil disse begrepene bli brukt synonymt i oppgaven.

Som Simmons og Watson (2018) skriver, litteratur som omhandler utviklingshemmede er ofte tvetydig om den handler om barn eller voksne. Dette synliggjør enda en gang hvilken marginalisert gruppe barn med utviklingshemming har i litteraturen. I denne oppgaven viser jeg derfor ofte til litteratur som er avgrenset til teorier om utviklingshemming som ikke er spesifisert om de omhandler barn eller voksne. Jeg benytter meg i hovedsak av teorier som har en relasjonell tilnærming til forståelse og arbeid med mennesker med utviklingshemming. Her er temaer som blant annet selvbestemmelse og kommunikasjon sentrale, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for samhandling. Disse teoriene brukes til å vise hvilke konsekvenser hovedteoriene om identitet og identitetsutvikling har for barn og unge med utviklingshemming. Litteratur som omhandler de teoretiske perspektivene på identitet, er heller ikke utpreget rettet mot barn og unge. Likevel, som teorien vil vise, handler

perspektivene på identitet om en utvikling, og denne utviklingen er det relevant å sette i sammenheng med barn og unges utvikling gjennom barne- og ungdomsårene.

Det filosofiske grunnlaget for hva en person er og hva som kreves for å ha en identitet eller et selv vil ikke bli drøftet i denne oppgaven. De som ønsker å gå dypere i dette temaet kan lese artikler av for eksempel Vorhaus (2021) og Curtis & Vehmas (2013). Denne oppgavens utgangspunkt er at mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er fullverdige medlemmer i samfunnet, hvor den enkelte har sin identitet som de har et potensiale til å utvikle dersom mulighetene ligger til rette for det. At de er født inn i en sammenbinding av menneskelige relasjoner, gjør at den enkelte er en del av oss alle (Lindemann, 2014a; Vorhaus, 2021), og konsekvensen av å ikke møte den enkelte som sin egen person med sin identitet vil bidra til å dytte den ut av det menneskelige fellesskapet.

1.3 Oppgavens kontekst

For å sette problemstillingen inn i en kontekst, er det relevant å presentere kort hvilke utfordringer og muligheter som ligger til grunn hos barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har som en konsekvens av diagnosen sin, og hvilke oppvekstvilkår som ligger til grunn for disse barna når de lever livene sine i institusjon.

1.3.1 Dyp og alvorlig grad av utviklingshemming

Det finnes flere perspektiv for å forstå utviklingshemming, og tradisjonelt har den medisinske forståelsen stått sterkt. Denne modellen tar utgangspunkt i egenskaper ved individet selv, og blir gjerne oppsummert i en eller flere diagnoser (Owren, 2011). Utviklingshemming er definert som en slik medisinsk diagnose i henhold til ICD-10 (Verdens helseorganisasjon, 2022). For å fylle diagnosekriteriet i ICD-10 må evnetester vise en IQ på under 70. Ifølge ICD-10 er utviklingshemming *«en tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden»*. Ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter er eksempler på dette (Verdens helseorganisasjon, 2022).

Det er vanlig å klassifisere graden av utviklingshemming i lett-, moderat-, alvorlig- og dyp grad av utviklingshemming. Dyp og alvorlig grad av utviklingshemming innebærer en IQ på under 35. Mennesker med disse diagnosene vil ha varierende funksjonsnivå, men de vil trenge livslangt tilsyn og støtte til de aller fleste daglige gjøremål (Nasjonalt kompetansemiljø for utviklingshemming, NAKU, 2021). Den kognitive funksjonsnedsettelsen ved disse diagnosene innebærer alvorlige problemer med oppmerksomhet, konsentrasjon, informasjonsbearbeiding og abstrakt tenkning, i tillegg til evnen til å uttrykke hva de tenker, føler og ønsker (Andreassen et al., 2017). Evnen til å kommunisere vil være begrenset. Hos mennesker med dyp grad vil evnen til kommunikasjon være begrenset til enkle former for ikke-verbal kommunikasjon, og da først og fremst gjennom kroppslige og følelsesmessige uttrykk (Horgen et al., 2021). Kommunikasjonen dreier seg om det som skjer her og nå, og språket brukes til sosial kommunikasjon mer enn til forståelse (Holden, 2016). For de med dyp utviklingshemming handler forståelse om den fysiske verden (Holden, 2016). Rye (2007) trekker frem at de kan reagere mindre og utydelig på andres initiativ til interaksjon som kan gjøre det vanskelig for omsorgsgiver å få til en gjensidig interaksjon. I følge NAKU (2021) har mennesker med dyp grad av utviklingshemming lite eller ingen evne til å ivareta egne behov. Konsekvensen av dette innebærer at de vil ha behov for konstant bistand og støtte i alle aktiviteter i hverdagslivet, og ofte helt ned til den minste detalj (Horgen et al., 2021).

Disse konsekvensene av diagnosen dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som beskrevet over, bekrefter den medisinske forståelsen av utviklingshemming som et individuelt problem. Grue (2000) poengterer at denne forståelsen ikke retter oppmerksomheten mot noe forhold som kan bedre funksjonsdyktighet eller sosial utfoldelse ut over eventuelle endringer hos individet selv. Likevel er den medisinske forståelsen av funksjonshemming, eller utviklingshemming, utbredt, og den «vanlige» måten å forstå diagnosene (Owren, 2011). For å møte Grues (2000) kritikk mot den medisinske forståelsen, er det derfor relevant i denne sammenhengen å se på et supplerende perspektiv på utviklingshemming som flytter fokuset bort fra manglende egenskaper og kompetanse hos individet selv, til samspillet mellom individets forutsetninger og det eksterne miljøet de lever i (NOU 2016:17).

I denne relasjonelle modellen, som dette perspektivet kalles, forstås utviklingshemming ved at funksjonshemmingen oppstår i samspillet mellom individets begrensninger og omgivelsenes

krav og forventninger (Ellingsen & Sandvin, 2014). Denne forståelsen både åpner opp og tydeliggjør at gapet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav kan reduseres – ikke bare ved at individet selv får opplæring, men også ved at omgivelsene kan tilrettelegges slik at den enkelte får muligheter til å delta i samfunnet og skape et meningsfullt liv (Tetzchner et al., 2008).

For de med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming vil de kognitive vanskene fremdeles være synlige, selv om omgivelsenes krav og forventninger senkes. Likevel er denne modellen relevant, for den åpner opp for at utviklingshemming ikke er en statisk kategori utelukkende basert på individets funksjon, men som en dynamisk tilstand som varierer. Variasjonene består i at individets kognitive funksjoner og sosioemosjonelle utvikling verken er stabile eller uforanderlige uansett kognitiv nedsettelse, samt miljøets påvirkning og grad av stimulering (Ellingsen & Sandvin, 2014). Hvordan en forstår mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, og hvilke tilrettelegginger som gjøres for å bidra til økt opplevelse av livskvalitet og et meningsfullt liv, vil derfor variere ut ifra hvilket perspektiv som brukes.

1.3.2 Oppvekstvilkår for barn og unge med utviklingshemming i barnebolig

Helse og omsorgstjenesteloven §3-6 henvender seg ikke mot spesielle diagnoser, men den kan gi pårørende med store og krevende omsorgsoppgaver rett til avlastning. Det ligger ingen føringer i loven på hvordan slik avlastning skal gis, men for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming kan det være behov for mer omfattende bo- og omsorgstiltak. Slike tiltak kan innebære at barnet må flytte ut av foreldrehjemmet og inn på institusjon, en såkalt avlastnings- eller barnebolig (NOU 2016:17). NOU-en «På lik linje» (2016:17) viser til statistikk fra SSB og skriver at 5888 personer som har omsorg for barn under 18 år fikk avlastning i slike boliger i 2016. Når det gjelder plasser utelukkende i barnebolig, viser tall fra SSB at det fantes 234 disponible plasser i barneboliger i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2021), men uten at de kan spesifisere hvor mange barn som deler på en hel plass. Ettersom statistikken ikke inneholder diagnosespesifikke data, er det heller ikke mulig å slå fast hvor mange av disse som har utviklingshemming (NOU 2016:17). Helsetilsynet (2010) viser likevel til at de fleste som bor i avlastnings- og barnebolig har utviklingshemming, og at de i tillegg er svært hjelpetrengende.

Når kommunen på denne måten har ansvaret for omsorgen, er de samtidig ansvarlige for at barnet utvikler seg best mulig (Helsetilsynet, 2010). Fylkesnes' (2020) forskning om barn med utviklingshemming i barneboliger viser at det er personalet som har ansvaret for å skape og vedlikeholde nære relasjoner, og de som jobber i boligen er en viktig del av nettverket. Men i relasjoner med tjenesteyterne er det ofte tjenesteyterne som styrer omfanget av relasjonen og hvordan relasjonen utvikler seg. Slike relasjoner er ofte lite stabile, blant annet på grunn av utbredt bruk av deltidstillinger som medfører at beboerne har mange å forholde seg til (Meyer, 2008). Meyer (2008) påpeker at dette kan gjøre det vanskelig å etablere tillit og trygghet i det sosiale nettverket. Helsetilsynet (2010) viser at det er mange deltidsansatte, vikarer og ufaglærte i denne type boliger. Boligene har ofte en rullerende turnus på barna som bor der, da de har ulik størrelse på vedtatt plass i boligen. Dette medfører at det er stadige endringer i hvilke voksne og barn som er i boligen samtidig. I tillegg viser Fylkesnes' (2020) forskning at personalet veksler på hvilke barn de er sammen med hver vakt, grunnet i at alle ansatte skal kjenne alle barna. Barna får dermed svært mange voksne å forholde seg til. På grunn av kollektive hensyn er det ofte vanskelig med en individuell tilnærming, noe som gir stramme vilkår for individuelt aktørskap og innflytelse. Samtidig er mye av dagliglivet preget av rutiner og personalets pålagte praktiske oppgaver som fratrar individet handlingsrom (Fylkesnes, 2020).

Fylkesnes (2020) viser også til at det er barna i boligen som må tilpasse seg den voksnes kommunikasjonsmønster og kompetanse til tross for deres store utfordringer med kommunikasjon. Helsetilsynets (2010) funn av mangelfull opplæring i og utøvelse av det enkelte barns kommunikasjonsmetoder, samt manglende skriftlige rutiner på dette, bekrefter dette. Som en ser, så møter barna som bor i disse boligene en del begrensninger, og Fylkesnes (2021b) poengterer at en oppvekst i barnebolig skiller seg fra den verdenen barn flest lever i. Ustabile relasjoner og strammere vilkår for innflytelse og aktørskap er to faktorer som har innvirkning på ens identitet ettersom de legger føringer på hvordan en skal svare på spørsmålet om «hvem er jeg». Samtidig er det miljøpersonalets ansvar å tilrettelegge for at barnet utvikler seg best mulig, noe som må innebære at det skal tilrettelegges for utvikling av barnas identitet. I barneboliger blir det da i spenningsfeltet mellom de institusjonelle rammene barna vokser opp i, og i relasjonen mellom det enkelte barn og miljøarbeider identitetsstøtte utøves.

1.4 Kunnskapsstatus

Begrepene «dyp og alvorlig grad av utviklingshemming» kombinert med «identitet» er en sjelden kombinasjon i forskningslitteraturen. Det samme er kombinasjonen «dyp og alvorlig grad av utviklingshemming» og «barn». Vehmas og Mietola (2021) fremhever at mennesker med dyp grad av utviklingshemming sannsynligvis er den mest marginaliserte gruppen både i samfunnet og også i forskning. Dette støtter tidligere litteratur: Carnaby og Pawlyn (2008, s. 358), som beskriver gruppen som «invisible citizens» og Simmons og Watson (2018, s. xvi) som skriver at barn med PMLD (profound and multiple learning disabilities) har marginaliserte stemmer, og at de er beskrevet som å ha «no point of view». Det var derfor ikke overraskende at jeg fikk lite treff i innledende søk etter forskning på området.

Jeg gjorde systematiske søk i bibliotekbasen Oria med kombinasjoner av relevante søkeord (se tabell 1). Innledende søk viste til noen relevante oversiktsartikler, eksempelvis Logeswaran et al. (2019), som jeg brukte som utgangspunkt til videre søk gjennom referanselister og utvidelse av relevante emneord å søke på.

Tabell 1 Eksempel på kombinasjoner av søkeord brukt i Oria

utviklingshemm* «intellectual disabilit*» «profound intellectual disabilit*» «severe intellectual disabilit*» PMID (profound and multiple intellectual disabilities) PIMD (profound intellectual and multiple disabilities) SID (severe intellectual disabilities) “intellectual developmental disability” disability learning disabilities	AND	identit* personlighet personhood self identit* self-concept identity work «life story books» children responsive identity support
--	-----	---

I den grad jeg fant relevant forskning som omhandlet temaet identitet og utviklingshemming, var dette oftest knyttet til mennesker med lett til moderat grad av utviklingshemming som kunne kommunisere verbalt rundt sin egen identitet. Forskningsbasert kunnskap på hvordan omsorgsgivere til barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming praktiserer identitetsstøtte har vært tilnærmet umulig å finne. Jeg fant lite forskning på norsk. Resultatene i kunnskapsstatusen er derfor i stor grad basert på forskning som er publisert på engelsk i fagfelleverderte tidsskrift om funksjonshemming og utviklingshemming, som for eksempel

tidsskriftene *Disability and Society* og *Journal of applied research in intellectual disabilities* med flere. Den forskningen jeg fant som kunne belyse temaet utviklingshemming og identitet i noen grad, kunne jeg grovsortere basert på innholdet til tre emner som gikk igjen på tvers av artiklene: 1) om opplevelsen av å være kategorisert som utviklingshemmet, 2) livshistorie som metode for å styrke utviklingshemmedes identitet, og 3) narrativ kompetanse i arbeid med utviklingshemmede.

1.4.1 Opplevelse av å bli kategorisert utelukkende som utviklingshemmet

Det er gjort noe forskning på hvordan ungdommer og unge voksne med mild grad av utviklingshemming konstruerer egen identitet. Midjo og Aune (2018) og Kittelsaas (2008) forskning viser til at unge med mild grad av utviklingshemming ser seg selv som aktører i eget liv som konstruerer sine egne identiteter med sine drømmer, interesser og sosiale posisjoner. Kittelsaa (2014) poengterer at unge med utviklingshemming forhandler identitet og ønsker å presentere et positivt bilde av hvem de er uten merkelappen «utviklingshemmet». Merkelappen, eller kategorien «utviklingshemmet», er det vist til er vanskelig å unngå når man først har fått den. Dette viste Harris (1995) tidlig, men også nyere forskning viser til det samme. To store forskningsgjennomganger (Beart et al., 2005; Logeswaran et al., 2019) viser til at mennesker med utviklingshemming ikke ønsker denne identiteten, og heller ønsker å fokusere på andre attributter eller roller. Selv om forskningen viser at individene selv ikke ønsker kategorien utviklingshemmet som sin «masterstatus», en kategori som overskygger alle andre identiteter den enkelte kan ha, blir denne kategorien ofte brukt som primær identitet for å beskrive disse menneskene. Det har også blitt gjort forskning som viser at «self-advocacy» hos mennesker med utviklingshemming kan bidra til at de det gjelder skal få andre, positive identiteter ut over kategorien utviklingshemming som kan styrke identiteten deres (Anderson & Bigby, 2017; Dorozenko et al., 2015b; Mineur et al., 2017).

Også en mindre britisk studie (Craig et al., 2002) viser til at mennesker med utviklingshemming ser på kategorien «utviklingshemmet» som et stigma som de ikke identifiserer seg med. Samtidig viser de til en ambivalens hos tjenesteytere til å diskutere identitet med menneskene de jobbet for. Studien viste til at selv om tjenesteyterne så at identitet som utviklingshemmet og identitetskonflikt hos utviklingshemmede var viktig å diskutere med tjenestemottakerne, var dette noe de ikke nødvendigvis gjorde på grunn av at

temaet var såpass sensitivt. Flere studier viser at tjenesteyteres forståelse av utviklingshemming som identitet kan medføre både lavere forventninger og begrensede muligheter for den det gjelder (Antaki et al., 2007; Dorozenko et al., 2015a; Dorozenko et al., 2015b). Midjo og Aunes (2018) forskning i Norge viser til at profesjonelles syn på identitet hos mennesker med lett utviklingshemming kan bidra til å hemme den enkelte som agenter i eget liv til å definere seg selv ved at de standardiserer den enkeltes behov og dermed produserer institusjonelle identiteter fremfor å se den enkeltes identitet.

1.4.2 Livshistorie som metode

Logeswaran et al. (2019) foreslår narrative metoder for å dekonstruere dominante og negative narrativer hos utviklingshemmede. Det finnes konkret forskning på konstruksjon av skriftlige narrativer i arbeid med mennesker med utviklingshemming, og noe også spesifikt med diagnosen dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, for å styrke opplevelsen av identitet (Goodley, 1996; Grove, 2012; Hewitt, 2000; Moya, 2009; Van Puyenbroeck & Maes, 2008; Westerhof et al., 2016). Denne forskningen viser til at ved å bruke narrativer, som for eksempel «life story books», eller livshistorie, som metode, bidrar en til å vise frem andre identiteter enn kategorien utviklingshemming eller klient i en betalt omsorgsrelasjon. Forskningen viser at personalet fikk økt sin forståelse av hvem den enkelte var, og at livshistorie kan være en metode for selvrepresentasjon for mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Når det gjelder barn med utviklingshemming viser en mindre studie (Bunning et al., 2018) hvordan lærere kunne med-konstruere historier med barn med alvorlig utviklingshemming i en skolesetting, og viste til at også her kunne narrativer bidra til å fremheve barnets stemme. En annen studie (Krisson et al., 2021) viser til at narrativer kombinert med fotografi, kalt photovoice, kan være en interaktiv og inkluderende aktivitet som kan bidra til å gi nye perspektiver på personer med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming sin identitet. Viktige forutsetninger i alt arbeid med narrativer er kunnskap om personen, en positiv innstilling og en trygg relasjon med den det gjelder (Krisson et al., 2021).

Forskningen det er vist til om skriftlige narrativer, viser til en konkret metode, life story books, som er brukt i arbeid med mennesker med utviklingshemming. Likevel viser en nyere oversiktsartikkel (Ledger et al., 2021) at praktiseringen av life story books som metode i

identitetsarbeid med mennesker med utviklingshemming ikke fungerer like godt i praksis som i teorien. Selv om denne metoden teoretisk kan bidra til en sterkere følelse av identitet og en måte å unngå kategorisering, så er det knappe bevis på bruken av metoden hos utviklingshemmede ut over forsknings- og finansierte prosjekt. På bakgrunn av dette skriver forfatterne at *“as a result, people continue to become separated from their stories in a way that risks dehumanization and reliance on disability labels to define them.* (Ledger et al., 2021).

1.4.3 Narrativ kompetanse hos personalet

I arbeid med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, poengterer forskning at det er behov for narrativ kompetanse hos de som arbeider med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming (Gjermestad, 2017). Narrativ kompetanse bidrar til at personalet utøver en mer individualisert omsorg og ser den enkelte som narrative agenter (Gjermestad, 2017). Flere viser til at økt narrativ og kommunikativ kompetanse hos personale som jobber med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, kan bidra at tjenestemottakers stemme gjennom kroppslig kommunikasjon blir både forstått og hørt i større grad (Fylkesnes, 2020; Gjermestad, 2017; Nieuwenhuijse et al., 2019).

Som en kan se av kunnskapsstatusen, så viser den ganske tydelig at det finnes et kunnskapshull på temaet. Forskingen som er gjort har i stor grad tatt utgangspunkt i mennesker med lett til moderat grad av utviklingshemming som kan fortelle selv om sin egen opplevelse av identitet. Den forskningen som er gjort på hvordan personalet eller omsorgsgivere selv forstår temaet identitet og identitetsstøtte, baserer seg stort sett på metode, som for eksempel livshistorie, som heller bidrar til å hjelpe omsorgsgivere til å se individet ut over kategoriserte identiteter, fremfor en dagligdags praksis som bidrar til å bekrefte den enkeltes identitet. Barne- og ungdomsperspektivet er mer eller mindre fraværende. Det området jeg ønsker å få mer innsikt i, den identitetsstøttende dagligdags praksisen, er ikke belyst i forskningen. Kunnskapshullet i forskningen som omhandler temaet identitet og barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming viser at dette er et område som er både viktig og aktuelt å få mer kunnskap om, samtidig som det er på høy tid å løfte frem barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i forskning.

2.0 Teoretisk ramme

I dette kapitlet presenterer jeg forskjellige teorier om identitet og identitetsdannelse. Identitet, til tross for at det er et begrep de fleste benytter og har et forhold til, finnes det ingen klar definisjon på det, som vist til i innledningen. Identitet blir dermed et begrep som rommer mye. I det daglige snakker man om blant annet personlig identitet, sosial identitet, nasjonal identitet, kjønnsidentitet med mer. Begrepet identitet forstås derfor forskjellig og har forskjellig betydning ut ifra hvilket perspektiv som brukes for å forstå begrepet. Jeg har valgt å benytte meg av nyere teoretiske perspektiver på temaet som er relevante for forståelse og praktisering av identitetsstøtte i dag. Dette er i hovedsak sosiologiske og utviklingspsykologiske perspektiver på identitet og utviklingen av denne. I tillegg vil teorier om hvordan moderniteten påvirker forståelsen av identitetsbegrepet bli knyttet inn i hele kapitlet.

Innledningsvis i kapitlet viser jeg til hvilke konsekvenser den moderne barndommen har for perspektivet på barn som unike individer, og knytter dette til teori om identitet og identitetsdannelse gjennom refleksive prosesser. Videre presenterer jeg teorier om identitetsdannelse gjennom relasjoner, og identitet som sosiale posisjoner. Til sist blir teori om identitet som et narrativ presentert, sammen med teorier om narrativ omsorg. For å sette teoriene i kontekst til oppgavens problemstilling, vil jeg gjennom kapitlet knytte konsekvensene av teoriene til arbeid med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, og hvilken betydning teoriene kan ha for både å forstå og praktisere identitetsstøttende samhandling i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Avslutningsvis i kapitlet oppsummerer jeg hovedpunktene som er presentert i teoriramma.

2.1 Identitet og oppvekst i moderniteten

Den kulturelle forståelsen av barn og barndom varierer blant annet med barnets alder, historisk epoke, sosial klasse og etnisk bakgrunn (Frønes, 2013). Frønes (2013) viser blant annet til at barnet har blitt oppfattet som et lite dyr som motvillig lar seg sosialisere, eller som et blankt lerret som først blir en person ved at de ble formet og tilpasset samfunnet. I dag, ved hjelp av barndomssosiologien og nyere utviklingspsykologi, blir barnet ansett som et aktivt

subjekt som medkonstruerer både barndom og samfunn (Corsaro, 2017; Sommer, 2010). De blir anerkjent som sine egne personer med sine følelser, opplevelser og rettigheter, og de blir hørt i sine saker i større grad enn tidligere (Dencik et al., 2008).

Å være barn er en fase man passerer, samtidig som det er en prosess som er avgjørende for dannelse, sosialisering og hvordan en utvikler seg til individer (Frønes, 2011). Barn og unge blir i dag ikke lenger bare forstått som en del av kategorien «unger», men som unike individer. Denne individualiseringen blir presisert i barnekonvensjonen, ved at barn skal utvikle sin personlighet, talenter, psykiske og fysiske evner så langt der er mulig (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 29-a). Individualiseringen handler dermed ikke bare om at barn er unike som individer, men også at den enkelte skal få kunne utvikle seg på sine egne premisser (Frønes, 2013). I dette ligger det en forståelse for at barnet som aktør med sosial kompetanse deltar i sin egen utvikling. Et kjernebegrep i dette nymoderne samfunnet hvor barnet vokser opp blir dermed identitet, og i moderniteten tvinges individet til å ta stilling til hvem det er (Krange & Øia, 2005).

Også Sommer (2010) viser til barnet som et unikt vesen som forstår og opplever verden på sin måte. En følge av dette relativt nye synet på barnet i det moderne samfunnet, er at det ligger en fordring til den voksne om å ta utgangspunkt i, og akseptere barnets perspektiv (Sommer, 2010). Det ligger en forskjell i begrepene barneperspektiv og barnets perspektiv. Der barneperspektivet handler om å ta hensyn til barns behov og interesser, som kan kobles til å møte barna med de rådende diskursene, handler barnets perspektiv om å fange inn det barn selv mener (Øia & Fauske 2010, s. 114).

Når det gjelder barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, viser Mercieca et al. (2013, s. 5) til at når det gjelder agency, det å være agent i eget liv, at *«very often (is) this concept is not even considered an issue in students with PMLD»* fordi en antar at de ikke kan fortelle sine egne historier på grunn av sine kognitive nedsettelse. Mercieca et al. (2013) viser til at vi møter disse barna med de teoriene og diskursene som råder om dem, og vi tilbyr dem hva vi tror de trenger. Likevel, dersom vi ikke møter dem som agenter ved å ta barnet

selv sitt perspektiv, vil de ikke være en del av de betingelsene som det moderne samfunnet krever av barn, og vi gir dem ikke muligheten til å la de ta stilling til hvem de er.

Sosiologen Anthony Giddens' (1991) teorier omhandler hvordan dagens samfunn, eller moderniteten, påvirker synet vi har på identitet i dag. I tidligere tider var selvet, eller identiteten i denne sammenhengen, noe man arvet, og hvilke livsveier man tok og hvilke roller man hadde var institusjonalisert i form at de allerede var gitt ut ifra samfunnets oppbygning og struktur. Eksempelvis var man født inn i en spesifikk klasse, og yrket du tok var noe en overtok fra familien mer enn noe man selv valgte. Giddens (1991) kaller dermed individets søken etter «self-identity» for et moderne problem. For mennesker i dag er sentrale spørsmål hva en skal gjøre, hvordan en skal handle og hvem en skal være. Moderniteten, ifølge Giddens (1991), åpner dermed opp for individets prosjekt om selvet, og det store spørsmålet «hvem er jeg».

Giddens spør seg selv hva «self-identity» er, og besvarer sitt eget spørsmål med at self-identity er noe individet selv konstruerer gjennom en refleksiv prosess. Refleksivitet handler om å være sitt eget objekt ved å se seg selv fra utsiden. På den måten får individet synspunkter om seg selv, kan vurdere seg selv, tenke om seg selv (Schibbye, 2017). Schibbye (2017) fremhever at menneskets selvrefleksive kapasitet er en spesifikk menneskelig egenskap, og Hewitt og Schulman (2010) presiserer at selvrefleksivitet «*is a fundamental fact of human existence*» (Hewitt & Schulman, 2010, s. 45).

Identitet, ifølge Giddens, blir dermed ikke bestemte egenskaper, ei heller den samling av egenskaper det enkelte individ har. Han fremhever at (self-)identitet er “*the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*” (Giddens, 1991, s. 53). Gjennom individets selvrefleksivitet både opprettes og vedvarer den enkeltes identitet. Sagt på en annen måte, identitet er ikke noe vi allerede har eller har fått, men noe det enkelte menneske aktivt skaper og konstruerer selv gjennom en livslang prosess. Giddens presiserer at den enkelte selv er ansvarlig for denne prosessen: «*we are not what we are, but what we make of ourselves*» (Giddens, 1991, s. 75). I dag får barn og unge stadig høre at «de kan bli det de vil bli», i tråd med Giddens' modernitet. Dette innebærer at også barn skal være aktive premissleverandører

i eget liv (Strandbu, 2011). Individet får mye rom til å kunne velge hvem de skal bli, samtidig som de må klare å orientere seg om alle valgmulighetene de har (Ziehe, 1993, sitert i Strandbu, 2011). Dette er krevende prosesser. Krange og Øia (2005, s. 129) trekker frem akkurat Giddens i sin diskusjon om moderniteten og dens konsekvenser for ungdom, at den enkelte overlates til seg selv og sine refleksive kapasiteter når livet skal formes og leves. De viser til at individualiseringen som et resultat av moderniteten pålegger individet store og tunge oppgaver som for mange kan bli *for* store og *for* tunge. Refleksiv kompetanse krever både beherskelse av språk, metakognisjon, bevissthet om egen tenking, øvelse i reflekterende prosesser og utvikling av refleksjonskompetanse, noe barn ikke har lik adgang til (Sommer, 2010). Også Guneriussen (2008) peker på at modernitetens konsekvenser tvinger individer til å ta ansvaret for å velge hvem man skal bli, til tross for at både muligheter, evner og ressurser er ulikt fordelt. Likevel er dette oppgaver man ikke kommer utenom i moderniteten. Individualiseringen vokser ut av kulturens grunnleggende fortellinger, samtidig som den er et uttrykk for moderne kultur (Frønes, 2013, s. 41).

Sammen med teori om dyp og alvorlig grad av utviklingshemming blir Giddens teorier om identitet og identitetsutvikling interessante. Giddens' (1991) identitetsprosjekt krever en god del av det enkelte individ i form av både ansvarlighet og evne til abstrakt tenkning gjennom refleksivitet. Utvikling av identitet blir dermed en individuell oppgave som er avhengig av hvilke ressurser man besitter. Som Hewitt og Schulman (2010, s. 46) skriver, når en gjør seg selv til sitt eget objekt gjennom selvrefleksivitet, «*we are dealing in abstractions*». Abstrakt tenkning på dette nivået innebærer kognitive ferdigheter som er mer eller mindre umulig for de med diagnose dyp og alvorlig grad av utviklingshemming å oppnå. Krange og Øia (2005) peker på at Giddens' definisjon av identitet ikke utelukker prerefleksive sider ved identiteten. Likevel er dette noe Giddens selv ikke vier noe oppmerksomhet (Krange & Øia, 2005). Som vist til i innledningen, vil den kognitive nedsettelsen hos mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming gi alvorlige problemer med kommunikasjon, informasjonsbearbeiding og abstrakt tenkning (NAKU, 2021). Dersom identitet kun dannes gjennom selvrefleksive prosesser, slik som moderniteten krever, vil dette ikke være mulig for mennesker med denne diagnosen.

2.2 Identitet og selvbestemmelse

NOU-en «På lik linje» skriver at valgene man tar «*utgjør dimensjoner i vår forståelse og opplevelse av egen identitet*» (NOU, 2016:17, s. 38), og viser dermed til at selvbestemmelse og identitet har en direkte sammenheng i arbeid med mennesker med utviklingshemming. I litteratur som omhandler utviklingshemming og selvbestemmelse blir dette forholdet mellom selvbestemmelse og identitet fremhevet. Blant annet skriver Ellingsen (2007) at valgene vi tar former oss, de summerer seg opp og danner et bilde som framstiller oss og som vi identifiserer oss med (Ellingsen, 2007, s. 30). Også Lorentzen (2007, s. 96) påpeker denne sammenhengen, at selvbestemmelse er nødvendig for å kunne oppleve seg som et enestående enkeltindivid og for å kunne stå fram i forhold til andre som en egen person. Videre skriver han at selvbestemmelse handler om å vedkjenne seg individualitet (Lorentzen, 2007). Bollingmo et al. (2005) skriver at selvbestemmelse kan forstås som en del av den enkelte persons identitetsutvikling. Ved å oppleve at en kan påvirke omgivelsene øker følelsen av mestring, en følelse av et «jeg» og agens (Landmark, 2019). Det blir i denne sammenhengen dermed umulig å snakke om identitet og barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming uten å ta med begrepet selvbestemmelse.

Samfunnet i dag er preget av at den enkelte selv kan velge hvem den vil være. Dette gjenspeiler seg i Giddens' (1991) identitetsprosjekt hvor individet i moderniteten blir konfrontert med et mangfold av valgmuligheter, samtidig som den gir lite retning på hva man skal velge. *“Each of the small decisions a person makes every day – what to wear, what to eat, how to conduct himself at work, whom to meet ... All such choices (as well as larger and more consequential ones) are decisions not only how to act, but how to be”* (Giddens, 1991, s. 81). Alle disse valgene som blir tatt utgjør både individuell tilpasning og ens egen personlige skjebne (Krange & Øia, 2005). Krange og Øia (2005) viser til at unge har uendelige valgmuligheter som videre stiller store krav til deres evne til å velge. Likevel blir barn i moderniteten tidlig i livet møtt med et krav om evne til selvfremstilling (Frønes, 2018), som baserer seg på valgene som tas.

Selvbestemmelse handler blant annet om å ta valg mellom alternativer. For at mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming skal kunne velge, må de kommunisere eller gi uttrykk for preferanse, samtidig som tjenesteyterne må kunne oppfatte hva den enkelte

uttrykker om sine preferanser (Bjørnrå, 2008). Lorentzen (2003, 2006) viser til begrepet kunnskap om å kjenne noen for å kunne oppfatte slike uttrykk som ofte er svake hos mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. De har ofte store vansker med å uttrykke hva de ønsker, samtidig som tjenesteyterne kan ha vansker med å lese hva de uttrykker. På den måten blir det vanskelig for den enkelte å uttrykke hvem en er som person dersom mottakeren ikke har spesifikk kunnskap om den enkelte som et enkeltindivid som man bare kan lære å kjenne som seg selv. Slik kunnskap er konkret, individuell og særegen, og tar tid å opparbeide seg gjennom relasjon med den andre (Lorentzen, 2006). For å tilrettelegge for valg må tjenesteyterne ha en kunnskap om hvordan interesser og preferanser hos den enkelte uttrykkes, samtidig som de leter aktivt etter nye interesser og uttrykk for dette (Bjørnrå, 2008). Slik læring som er basert på interesser vil også øke engasjementet i andre aktiviteter (Adolfsson et al., 2014), og på den måten vil individet komme tydeligere frem.

Når det gjelder barn og unge med utviklingshemming, er det presisert at det skal legges særlig vekt på å styrke selvbestemmelsesferdigheter fra tidlige barneår ved at de får støtte til å lære og øve på å ta valg (Helsedirektoratet, 2015; Helsedirektoratet, 2021). Men for mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er selvbestemmelse, både i form av de store spørsmålene, som å bestemme hvem man vil være, til de små valgene mellom konkrete alternativer, veldig vanskelig. Selv om evne til selvbestemmelse skal vurderes individuelt, vises det til at for denne gruppen vil retten til selvbestemmelse i praksis overføres til andre på de fleste områder i livet (Christensen & Nilsen, 2006). I denne sammenhengen vil det bety at andre tar valg for den enkelte som har direkte påvirkning på den enkeltes identitet. I det daglige innebærer dette at nærpå personer hos mennesker med utviklingshemming forvalter dette ansvaret. Hva den enkelte vil, mener og ønsker som er avgjørende for den enkeltes identitet blir dermed et fortolkningsspørsmål for de som arbeider med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming.

Samtidig er selvbestemmelse et relasjonelt fenomen. Som Bjørnrå (2008) skriver, å bli primær aktør i eget liv og oppnå selvbestemmelse er ikke noe man gjør alene. Hun fortsetter med at hvilken grad av selvbestemmelse den enkelte opplever, er avhengig av hvilken oppfatning tjenesteyteren har av tjenestemottakerne. Dersom en ser den enkelte med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming utelukkende ut fra kognitiv fungering, skriver Bjørnrå (2008) at dette

kan være tilstrekkelig grunn for å overta styringen. Om perspektivet endres til å fokusere på muligheter for valg og støtte fra omgivelsene, kan det legges til rette for økt grad av selvbestemmelse i større grad. Muligheten for selvbestemmelse, og da også muligheten for å stå frem som egen person med egen identitet, blir ifølge Bjørnrå (2008) avhengig av hvordan tjenesteyterne oppfatter og tilrettelegger for blant annet valg og valgmuligheter. I et slikt perspektiv kan man forstå tilrettelegging for valg som en form for identitetsstøtte. Dermed åpner det seg muligheter for identitetsstøttende samhandling gjennom tilrettelegging for selvbestemmelse, slik at den enkelte får muligheten til å tydeligere tre frem som sin egen person med sin egen identitet gjennom valgene som tas. I lys av dette må identitet forstås ikke bare som noe individuelt, men som en prosess som skjer i samspill med andre.

2.3 Identitet i relasjon med andre

I Giddens' (1991) teorier om identitet er begrepet selvrefleksivitet sentralt. Tett knyttet til begrepet selvrefleksivitet finner vi begrepet selvavgrensning. Selvrefleksivitet innebærer selvavgrensning, ifølge Schibbye (2017), og handler om å skille mellom seg selv og andre. Hun viser til at begrepet kan brukes synonymt med individuering – en opplevelse om at jeg er forskjellig fra andre. Gjennom å gjøre seg selv til objekt og samtidig skille egne opplevelser fra andres, har en kommet langt på vei i svaret på «hvem er jeg».

Selvrefleksivitet og selvavgrensning er dialektiske begrep, og grunnleggende i dialektikken er at selvet utvikles i relasjon til andre (Schibbye, 2017). Identitet handler ikke bare om individets egen forståelse av hvem en er, men også om *andres* forståelse av hvem en er (Kittelsaa 2014). Grunnleggende for egen utvikling, og dermed egen identitet, er samhandling med andre (Sandvin, 2014). Landmark (2019) fremhever dette med å skrive at man knapt kan overdrive betydningen av tilstedeværelsen av en annen for barnets utvikling. Identitet handler dermed ikke bare om individets egen konstruksjon av identitet, men at den enkeltes identitet skapes og opprettholdes intersubjektivt. Mennesket lever ikke i et vakuum, og den enkeltes individuelle utvikling er helt avhengig av samhandling med andre, det som Sandvin og Ellingsen (2014) beskriver som det sosiale i det individuelle. Dette er godt etablerte teorier. Blant annet kritiserte Mead (1934/2005) datidens psykologi ved dens oppfatning av at selvet var sett på som isolert og uavhengig element i individet som man antok kunne eksistere i seg

selv. Han mente heller at selvets dannelse er en sosial prosess som forutsetter interaksjon. Et slikt perspektivskifte som innebærer å sette søkelys på relasjoner når det handler om identitet og utviklingen av denne, vil dermed medføre at fokuset da flyttes fra den enkeltes forutsetninger og over til de sosiale prosessene som de er involvert i (Sommer, 2010).

Sandvin (2014) ser det som nødvendig å presisere at også mennesker med utviklingshemming lærer om hvem de er gjennom andres oppfatning, og Lorentzen (2003, 2006) går langt i å beskrive intersubjektive møter som grunnlag for utvikling hos mennesker med omfattende funksjonshemminger. Lorentzen viser til utallige eksempler i sine bøker hvordan felles opplevelser kan være med å forme, befeste og endre personers identitet ved at den det gjelder lærer noe om seg selv gjennom den andres reaksjoner. Når det sies at selvet utvikles i sosialt samspill med omgivelsene, er det ved at vi ser oss selv i den andre, som i et speil.

Utviklingspsykologien viser til at barnet finner seg selv i dette speilet, og dersom denne speilingen blir mangelfull får en ikke mulighet til å utvikle opplevelsen av å være en person i verden (Landmark, 2019). Vi er den vi er ikke i kraft av oss selv, men at det er i relasjoner og i det sosiale liv vi blir til (Lorentzen, 1998). Sandvin (2014, s. 110) poengterer at dette gjelder uansett hvilken grad og form for utviklingshemming den enkelte har, selv om betydningen vil variere i omfang og form.

I intersubjektive møter på mikronivå med mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, har «den andre» en avgjørende rolle. Lorentzen (2003, 2006) bruker begrepet nærpersoner om disse menneskene. Et nøkkelbegrep som går igjen hos Lorentzen er nærpersonenes merkompetanse, og som beskriver hvilke egenskaper nærpersonene må ha for å fylle ut og støtte den utviklingshemmede i sine prosjekt. Evnen til å se den med utviklingshemming fra deres perspektiv, og videre tilpasse egen væremåte og ytringer som inkluderer nettopp dette perspektivet i felles meningsdannede og utviklende prosesser er en av disse egenskapene merkompetansen må innebære (Lorentzen, 2006, s. 131). Intersubjektive fellesskap kan dermed bidra til selvavgrensning ved å bevisstgjøre den med utviklingshemming om hva som er «meg og mitt» i relasjonen, og hva som er den andre. Slike egenskaper hos nærpersonene kan direkte styrke opplevelsen av identitet hos de Lorentzen (2006) skriver har et annerledes utgangspunkt enn resten av oss. Han peker dermed på et viktig poeng i denne sammenhengen, at nærpersoners handlinger i relasjonen kan bidra til å

støtte og utvikle den enkeltes identitet. Som han skriver «*identitet er med andre ord ikke noe vi helt og holdent kan lokalisere inne i oss, men mellom oss*» (Lorentzen, 2006, s. 115). Krange og Øia (2005) oppsummerer det godt når de skriver at uten den eller de andre, opphører forutsetningene for ens personlige identitet ettersom man da ikke lenger har noen å verken avgrense seg fra eller identifisere seg med. Der Giddens (1991) skriver at vi er ansvarlige for våre egne valg og dermed vår egen identitet, fordeles dette ansvaret i det relasjonelle perspektivet på identitet. I dette perspektivet må nødvendigvis nærpersoner ta noe, og i enkelte tilfeller nesten alt, av dette ansvaret i relasjonen med den utviklingshemmede i kraft av sin merkompetanse. Identitetsstøtte i denne sammenhengen må dermed forstås som et relasjonelt fenomen, hvor nærpersonene til den det gjelder er ansvarlige for praksisen av den.

Intersubjektivitet krever et subjekt-subjekt-forhold mellom partene. Sandvin og Ellingsen (2014) viser til at den både den sosiale og institusjonelle identiteten «utviklingshemmet» truer intersubjektiviteten mellom partene, og kategorien de blir plassert i «*stenger for muligheten til å identifisere seg med den utviklingshemmede som subjekt*» (Sandvin & Ellingsen, 2014, s. 188). De henviser til Giddens og viser til at modernitetens krav til individets evne til abstraksjon, selvrefleksivitet og selvpresentasjon gjør det enda vanskeligere for mennesker med utviklingshemming å få bli anerkjent som et subjekt. I tillegg blir barn og unge med alvorlig grad av utviklingshemming ofte tilskrevet redusert kompetanse i å vise intensjon og intersubjektivitet (Simmons, 2018, sitert i Fylkesnes, 2020, s. 21). Rye (2007) viser til at dette synet kan bidra til at omsorgsgiverne har lite innlevelse i barnets opplevelse, lite oppfølging av barnets initiativ eller overkjøring av barnets behov og initiativ. Resultatet blir at relasjonen blir preget av at omsorgsgiver styrer interaksjonen ut fra sine intensjoner, eller at resultatet blir det Rye (2007, s. 71) kaller «administrasjon av omsorg» som ikke tar hensyn til barnet selv. En slik relasjon vil da heller ikke kunne være identitetsstøttende. Kittelsaa (2011, s. 221) skriver at hvordan en møter andre, er basert på de rammene en har for sin forståelse av hvem den andre er. I denne sammenhengen må det innebære at hvis en ikke anerkjenner og forstår barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som et likeverdig subjekt, vil man heller ikke kunne oppfatte eller støtte dem i deres selvrepresentasjoner. En slik tilnærming som Kittelsaa (2011) viser til, beskriver også Lorentzen (2006, s. 86). Han presiserer at å møte den andre som en person og ikke kategori, eller som «*en utviklingshemmet med mangler og begrensninger det skal bøtes på og ordnes opp i*» krever

noe av den enkelte som jobber med disse menneskene, men at om de gjør jobben, kan den andre få oppfatte og oppleve hvem han eller hun er. Dette betyr noe for identitetsstøtten som gis, for som Kittelsaa (2014, s. 62) oppsummerer, «*identitetsstøtte handler like mye om de menneskene som samhandler, hvilke forståelser de bringer med seg, og hva de er villige til å investere av seg selv i kontakt med andre*».

2.4 Identitet som sosiale posisjoner

Til tross for flere perspektiver på identitet - en fellesnevner for begrepet identitet, er at det handler om *hvem den enkelte er* (Gustavson & Nyberg, 2014; Kittelsaa, 2014; Schiefloe, 2003). Hvem den enkelte er blir gjerne sett på som noe personlig, og det som gjør en unik og forskjellig fra andre (Hewitt & Schulman, 2010).

Likevel er den vi er også sterkt preget av hvilke sosiale grupper vi identifiserer oss med, og vi hører alle til sosiale kategorier som blir en del av identiteten vår, vår såkalte sosiale identitet (Hewitt & Schulman, 2010). Eksempelvis kan en identifisere seg med nasjonalitet, tilhørighet i idrettslag, som student, yrkesgruppe eller bosted. Mange av disse sosiale identitetene står individet fritt til å velge, og de varer så lenge en er medlem eller så lenge en identifiserer seg med den aktuelle gruppen (Hewitt & Schulman, 2010).

Strandbu (2011) viser til at det er i fortolkningsprosesser i spenningen mellom innordning og utprøving barnet finner seg selv. Utprøving er gjerne forbundet med jevnaldersmiljøer, og i økende grad i barne- og ungdomsårene blir jevnaldrende sentral for utviklingen av selvforståelse og identitet hos barn (Harris, 1998 sitert i Frønes, 2013). Gjennom tilhørighet i jevnaldersmiljøer utforsker, vurderer og forkaster spesielt ungdom forskjellige identiteter (Frønes, 2018). I disse miljøene er det ikke bare relevant hvem du er, men også hva du har definerer hvem du er (Frønes, 2013), og slike identitetsmarkører blir derfor viktige for å få innpass i de sosiale gruppene man ønsker å identifisere seg med. Frønes (2013) viser dermed til at konstruksjonen av identitet ikke bare handler om å svare på spørsmålet «hvem er jeg», men også om hvilke sosiale identitetssymboler man ønsker å identifisere seg med og hvilke man vil unngå (Frønes, 2013, s. 97). Med dette viser Frønes (2013) at sosial identitet er noe

man aktivt gjør. Forskning viser til at barn og unge med funksjonshemninger fjernes fra sine naturlige jevnaldersmiljø, ved at de ofte blir plassert i spesialklasser eller spesialskoler, og deltar i fritidstilbud med andre funksjonshemmede (Wendelborg & Paulsen, 2014). For mennesker med utviklingshemming blir da de betalte omsorgspersonene deres viktigste nettverk utenom familien (Bakken, 2015), og anledninger til utprøving av identiteter med jevnaldrende blir begrenset. I tillegg blir mulighetene til å gjøre sosiale identiteter videre innskrenket ved at valgmulighetene begrenser seg til de valgene som omsorgspersonene presenterer. Muligheten til å både «være lik» og «skille seg fra» blir ikke opp til disse barna, men til nærpersonene rundt dem som tar aktive valg på barnas vegne. Hvilken identitet som støttes for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming blir dermed opp til akkurat disse nærpersonene gjennom de valgene som blir tatt på barnas vegne.

Men ikke alle identiteter skapes eller velges av den enkelte. Hvis en går tilbake til den korte definisjonen om identitet – svaret på spørsmålet hvem er jeg – så poengterer Gustavson og Nyberg (2014) at spørsmålet åpner for at også andre kan svare på hvem den enkelte er. De skiller mellom selvdefinerte- og alterdefinerte identiteter, eller tilskrevne identiteter, som Kittelsaa (2011) kaller det.

Individer identifiserer seg med andre gjennom sosiale identiteter, samtidig som de differensierer ved at de skiller «oss» fra «dem» (Hewitt & Schulman, 2010). Tradisjonelt har mennesker med utviklingshemming blitt kategorisert i en sosial identitetskategori som synliggjør at de er i en annen gruppe enn «normale». En slik form for «othering» gjør at en tror at en kjenner identiteten til barn med utviklingshemming fordi en kan fortelle hva som gjør det annerledes enn det en selv oppfatter som normalt (Mercieca et al., 2013).

Utfordringen med dette er at mennesker med utviklingshemming har blitt sett på som en representant for kategorien utviklingshemming fremfor individer med særegne identiteter (Kittelsaa, 2014). Masterstatus som utviklingshemmet har dermed overskygget andre identiteter som den enkelte kan ha, samtidig som den er særdeles stigmatiserende for den det gjelder (Beart et al., 2005). Når det gjelder barn og unge, Mietola og Vehmas (2019) peker på at personer med «profound intellectual and multiple disabilities» risikerer at de ikke blir sett på som ungdom med de interessene, behovene og rettighetene unge mennesker har. I NOU-en

«På lik linje» viser de til nettopp dette, at når det gjelder barn med utviklingshemming, så overskygger barnets utviklingshemming at de også er barn (NOU, 2016:17).

For mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, vil en begrenset kognitiv funksjon medvirke til at de ikke selv forstår deres sosiale identitet som utviklingshemmet (Beart et al., 2005; Sandvin, 2014). Samtidig vil det å være plassert i kategorien «utviklingshemmet» være spesielt inngripende, fordi den påvirker sterkt andres innstilling til den enkelte, og hvilke posisjoner de får i møtet med andre (Ellingsen & Sandvin, 2014). Kategoriserte identiteter kan gi forestillinger for hvordan mennesker oppfatter og møter de som er plassert i bestemte kategorier. Utviklingshemmede har blant annet blitt sett på som evige barn, syke og en byrde for samfunnet (Kittelsaa, 2014). Sandvin (2014) peker på en annen type kategorisering som er vel så relevant i denne sammenhengen. Han henviser til Järvinen og Mik-Meyer (2003) som viser at utviklingshemming også er en institusjonell identitet. Plassering i denne kategorien åpner for velferdstjenester, som for eksempel plass i kommunal barne- og avlastningsbolig, samtidig som den også gir føringer for forståelse av individene i kategorien som igjen utløser bestemte måter å betrakte og forholde seg til de som er i denne kategorien (Sandvin, 2014, s. 98). Opprettholdelse av disse kategoriene og skillet mellom «oss» og «dem» fratrar de utviklingshemmedes subjektivitet. Dette kan igjen knyttes til den enkeltes opplevelse av egen identitet, da omgivelsenes oppfatning og forventning har direkte innvirkning på personens utvikling (Sandvin, 2014). Mietola og Vehmas (2019) adresserer akkurat dette problemet, og viser til at helsetjenestene må møte den enkelte på en måte som anerkjenner dem som subjekter som stadig endrer seg med sine drømmer og ambisjoner: *«If we do not know what they might be, we can either give up and resort to warehousing or offer these persons impulses in order to work out what new skills and experiences would be in line with their personalities»* (Mietola & Vehmas, 2019, s. 127). Et slikt møte som Sandvin (2014) og Mietola og Vehmas (2019) beskriver over, som er i tråd med den enkeltes personlighet og ikke basert på kategorier, vil være en direkte identitetsstøttende praksis, og igjen ser en at identitetsstøtte kan tilskrive den enkelte subjektstatus som aktør i eget liv.

Som vist til over, masterstatus som utviklingshemmet kan overskygge de andre identitetene den med utviklingshemming har. Som alle andre, har mennesker med utviklingshemming

mange sosiale forankringer som gir ulike muligheter til identifisering (Gustavsson & Nyberg, 2014, s. 138). Vi har ikke bare én identitet, men flere. Eksempelvis kan en ha identitet som søster, yrkesutøver, turelsker og norsk – samtidig. Ikke alle disse identitetene gjør seg gjeldende på en gang, men alle er en del av den enkeltes identitet og sier noe om hvem den enkelte er. Gustavsson og Nyberg (2014) kaller dette dynamiske multiple identiteter, og poengterer at også utviklingshemmede opprettholder slike identiteter. Disse identitetene både velger vi og skaper vi, som vi har sett over. Likevel viser Finlay et al. (2008) at omsorgsgivere ofte oppfatter utviklingshemmede som at de har stabile identiteter, med stabile ferdigheter, noe som er «disempowering» for den det gjelder. Praksisen rundt utviklingshemmede er ofte bygget rundt disse statiske identitetene omsorgsgivere tror den enkelte har, noe som i det videre bidrar til mangel på valg eller kontroll for mennesker med utviklingshemming (Finlay et al., 2008).

Som beskrevet over, i dagens samfunn kan en ifølge Giddens (1991) velge hvilke identiteter vi vil ha selv. Vi har også en mulighet til å reforhandle tilskrevne identiteter som en ikke kjenner seg igjen i, samt aktivt velge bort de man ikke vil ha (Kittelsaa 2011). Mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har i liten grad denne muligheten – både på grunn av sine nedsatte kognitive ferdigheter, men også på grunn av at utviklingshemmede blir tilkjent lite eller ingen subjektivitet (Sandvin, 2014). Totalt sett kan dette bety ikke bare begrensninger i livsmuligheter, «*but put in jeopardy their personhood and their place in the social world*» (Antaki et al., 2017). Dette er alvorlig. For å bli og oppleve seg som en person, et individ med egen identitet, må man også bli sett som en person (Lorentzen, 2006). Identitetsstøttende samhandling er nettopp dette, å se den andre som sitt eget individ med sine identiteter, ved å tilkjenne den det gjelder subjektivitet.

2.5 Identitet som narrativ

Den personlige identiteten vår, den som skiller oss fra andre, handler om at en ser seg selv som et individ med egne livshistorier, og at vi opplever oss selv gjennom fortellingene våre (Hewitt & Schulman, 2010). Også hos Giddens (1991) er fortellingen et viktig element i identitetsbegrepet. Han skriver at det er det enkelte menneskets evne til å holde en særskilt historie gående, at individets identitet eksisterer. Individets evne til å forfatte og opprettholde

en bestemt selvbiografi blir i den forstand det som gir mening til hvem man er og som forankrer den enkeltes identitet. Gjennom selvrefleksivitet vurderer individet og velger ut de elementene som skal fortelles, og den enkeltes selvpresentasjon er et resultat av denne utvelgelsen. Det er denne historien som bidrar til at individet opplever at det har en stabil følelse av identitet, og fortellingen knytter det hele sammen, både individets fortid, nåtid og fremtid (Eide & Eide, 2007; Giddens, 1991). Denne sammenbindingen er vesentlig, for et liv bestående av tilfeldige hendelser, ville vært et meningsløst liv (Binder, 2018). Summen av den enkeltes identitet er derfor mer enn bare de valgene man tar. Historien vår er både den vi er, den vi var og den vi har ønske om å bli. Historien er dermed både beskrivende og normativ. Den historien vi velger å fortelle sier noe om hvem man vil være, eller hvem man ønsker å bli i fremtiden, og er derfor et konstruert bilde av hvem man er (Henriksen & Vetlesen, 2006).

Begrepet narrativ brukes synonymt med fortellingen, og som vi har sett er narrative historiene vi forteller om oss selv – både til andre, men også til oss selv. Tuval-Mashiach (2006) skriver at *“the story is one’s identity, a narrative created, told, revised and retold throughout life. We know or discover ourselves, and reveal ourselves to others, through the stories that we tell”* (Tuval-Mashiach, 2006, s. 250). Raggatt (2006) beskriver identitet som *«an open-ended, dialogical, and narrative engagement with the world, having multiple origins and trajectories”* (Raggatt, 2006, s. 32). Dette samsvarer med Giddens (1991) beskrivelse av self-identity, hvor menneskets valgmuligheter medfører et ukjent antall måter individet kan konstruere og rekonstruere identiteten sin etter hvert som livet endrer seg.

Med det en vet om de kognitive funksjonsnedsettelsene mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har, vil det å holde et slikt narrativ gående alene være vanskelig. Ursin og Slåtta (2021) viser til akkurat dette, og skriver at den omfattende funksjonsnedsettelsen som gjør at de i langt mindre grad klarer å dele egne erfaringer, medfører at de kan fremstå som historieløse i møtet med andre. For omsorgspersonene rundt kan dette føre til at de blir behandlet som et kasus fremfor et individ med personlighet og identitet (Ursin & Slåtta, 2021, s. 239). Når man ikke selv kan fortelle sin egen historie på grunn av dype og alvorlige utviklingshemninger, viser Carlson (2010) til at det finnes «knowers» i nær relasjon til den enkelte som kan formidle til andre det som den enkelte ikke selv kan formidle. Dette er en

naturlig og intuitiv praksis når det gjelder småbarn. Før barnet selv klarer å lage egne narrativer, hjelper foreldrene barnet å huske hendelser og situasjoner fra dets liv, og på den måten bidrar de til å gi barnet en opplevelse av å være en person i verden med sin egen historie (Landmark, 2019; Stern, 2003). Slik kan barnet få styrket sin identitet og opplevelsen av å være et «jeg» (Landmark, 2019), ved at andre kan formidle det barnet selv ikke kan formidle. Å lage og benytte slike narrativer om den andre, kan hjelpe omsorgspersoner til å forstå hvem mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er (Gjermestad, 2017). Å både konstruere og fortelle narrativer om den andre, kan derfor ses på som identitetsstøttende arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming.

Tradisjonelt har man forstått fortelling som et språklig fenomen som forutsetter et verbalt språk, men verbal kompetanse er ikke nødvendig for å holde et narrativt gående (Gjermestad, 2017; Lindemann, 2014a; Lorentzen, 1998). Giddens (1991) skriver at selvet er kroppsliggjort, og Lindemann (2014a) viser til at kroppen uttrykker følelser og interesser som sier noe om ens identitet. Lorentzen (1998; 2003; 2006) fremhever at mennesker er grunnleggende kommuniserende. Alle ytringer og kroppslige handlinger kan tolkes som kommunikasjon uavhengig av partenes verbale språkkompetanse, og dermed har også de med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming en narrativ kompetanse. Slik kan individet spille ut identiteten sin i form av kroppslige uttrykk, og Lorentzen (2006) kaller dette å gjøre identitet. Samtidig forutsetter dette en gjensidighet mellom partene. Historiene som blir fortalt må fortolkes og ilegges mening. Fjetland og Gjermestad (2018) kaller disse handlingene for narrativ kompetanse, at man har en vilje til å fortolke frem mening i dialoger. Det blir presisert at dette er en kompetanse omsorgsgivere utvikler gjennom praksis, og forutsetninger for å erverve denne kompetansen er å bruke tid, lytte til og være sammen med det enkelte menneske for å bli godt kjent (Gjermestad, 2017). Sommer (2010) viser til at nettopp å lese mening i barnets handlinger handler om å se barnet som en aktør i et barneperspektiv. De kroppslige historiene som fortelles må mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming ha hjelp til å binde sammen til deres egen livshistorie og identitet, og i denne hjelpen ligger det muligheter for praktisering av identitetsstøtte. Ettersom narrativer er dialogiske, åpner det for at andre kan være medforfattere i individers livshistorie (Gjermestad, 2017; Lindemann, 2014a; Lorentzen, 1998; Pasupathi, 2006). For mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er spesielt foreldre og omsorgsgivere som har lang kjennskap til den enkelte fremhevet som viktige medforfattere, og narrativ kompetanse

innebærer å lytte til og lære fra de som kjenner den enkelte godt (Gjermestad, 2017). Medforfatterens identitetsstøttende oppgave er å fortelle den enkeltes historie, og knytte sammen historiene som fortelles til det større og meningsfulle narrative om dem selv. Men, dette løfter samtidig frem spørsmålet om det som fortelles er autentisk (Carlson, 2010).

Lindemann (2014a) viser til at narrativ identitet kan konstrueres gjennom et tredjepersonsperspektiv dersom hovedpersonen ikke kan fortelle selv. Hun bruker begrepet «holding in personhood» når en skildrer hvordan en person er. Å holde fast i noens identitet er for henne å veve sammen historier om den enkelte, slik at både personen selv og andre får en følelse av hvem han eller hun er. «Holding» innebærer også å møte personen på en måte som samsvarer med narrative som er konstruert. Å holde noens identitet på denne måten innebærer en gjensidighet, for hvordan du forteller om noen, forteller også noe om deg selv (Lindemann, 2014a). På den måten forsterkes disse historiene, og dermed også personens identitet. Samtidig viser Gjermestad (2017) til at et i slikt tredjepersonsperspektiv eksisterer muligheten for å fortelle den andres narrative uriktig eller feil. I forhandlingen av identitet, som beskrevet over, har individer muligheter til å fraskrive seg identiteter som er tillagt dem. I denne sammenhengen kan en spørre seg om den det gjelder faktisk identifiserer seg med hovedpersonen i fortellingen. Mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har som regel ikke mulighet til å vise motstand dersom historien blir fortalt uriktig, og det ligger dermed mye makt i å fortelle andres narrative. Den narrative kompetansen medfører alltid en fortolkning. Gjermestad (2017) viser til Hyden (2008) og skriver «*there is always the risk that the caregiver's voice may carry too much weight in the meaning-making process, making it a bit like telling stories in the third-person perspective without getting proper access to the first-person perspective*» (Gjermestad, 2017, s. 4f).

Lindemann (2014a) beskriver dette som å holde individer i destruktive narrative. Etersom narrative er en konstruksjon, finnes det muligheter til å fremheve eller utelate elementer fra historien. Hennes begrep «holding» innebærer også «letting go», at vi er forpliktet til å ta bort eller utelate historier som ikke lenger passer i narrative vi konstruerer om og med andre. Hun presiserer at vi derfor må kritisk undersøke historiene som vi medkonstruerer (Lindemann, 2014b). Vehmas og Mietola (2021) trekker også frem denne risikoen, å feilpresentere den det gjelder. Likevel presiserer de, at dersom omsorgsgivere ikke tar risikoen og snakker for den

det gjelder, så ligger det en fare for at mennesker med store funksjonsnedsettelse ikke blir representert i det hele tatt. Identitetsstøtte gjennom historiefortellinger om den enkelte krever dermed at en stadig vurderer om historiene som fortelles faktisk gjenspeiler hovedpersonen, samtidig som en er forpliktet til å fortelle dem.

2.6 Identitet i en asymmetrisk relasjon

Avslutningsvis vil jeg trekke frem maktasymmetrien i hjelperelasjoner (Røkenes & Hanssen, 2006). Barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som mottar tjenester fra profesjonelle hjelpere befinner seg i en slik asymmetrisk maktrelasjon. Hjelperelasjonen i seg selv gjør maktrelasjonen skjev, men også det faktum at den ene parten er barn og også et barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming gjør maktrelasjonen enda mer asymmetrisk. Barn, og ikke minst mennesker med utviklingshemming har derfor tradisjonelt blitt ansett å ikke vite sitt eget beste. Skau (2013) poengterer at «*når barn blir klienter, kombineres barnets naturgitte avmakt i forhold til voksne med klientens strukturelt betingede avmakt i forhold til hjelpeapparatet. Dette dobbelte maktforholdet gir grunn til å være ekstra på vakt*» (Skau, 2013, s. 105).

Mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming har store tilretteleggingsbehov. Disse behovene gjør at de er i en ekstra sårbar posisjon ettersom de medfører en vedvarende avhengighet til omsorgsgiverne sine som de ikke kan velge bort (Lorentzen, 2006; Lysvik, 2008). Med en henvisning til filosofen Levinas, medfører en slik avhengighet til andre at man i tillegg er prisgitt den andres tolkninger av ens uttrykk, framtoning og ytringer. Denne makten over den andres liv betyr at den andres avhengighet påtvinger et etisk ansvar på den som skal hjelpe (Aasland, 2008). Dersom selvet er kroppsliggjort og kroppslige ytringer handler om å gjøre identitet, som vist til i kapittel 2.5, så har omsorgsgivere et ansvar for å tolke og bekrefte disse kroppslige uttrykkene som et uttrykk for den andres identitet, og dermed praktisere identitetsstøtte. Skau (2013) viser til at det for barn gjelder ofte at deres evne til å uttrykke seg er sterkt knyttet til evnen den voksne har for å lytte. Dette gjør seg gjeldende for alle barn, også for de med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, som har særlig begrensede muligheter til å gjøre motmakt. Ved å lytte til barna og de unge med utviklingshemming og gi støtte på deres identitet, vil de få overført noe av makten tilbake.

Makten ligger også i språket. Christensen og Nilsen (2006) skriver at måten man snakker om dem man jobber med, legger føringer på handlingene man gjør med dem. Forståelsesrammen låses dermed fast til disse karakteristikaene. Skau (2013) viser til at jo flere fagpersoner som deler en bestemt fortolkning av en klient, jo vanskeligere er det for klienten å få gjennomslag for et annet syn. Hun beskriver en identitetsforskyvning for den som mottar hjelp fra hjelpeapparatet fra subjekt til objekt ved at man blir gjenstand for andres vurderinger, anbefalinger og avgjørelser. Den definisjonsmakten hjelperne har i sin ekspertrolle kan, hvis man ikke er bevisst den, medføre til en avpersonifisering av «jeg-et» dersom tjenestemottakeren blir behandlet som et kasus. Skau (2013) viser til at å overse den enkeltes «selv» er en form for psykisk tilintetgjørelse som både er vanskelig å identifisere og forsvare seg mot. Samtidig poengterer hun at det er et etisk påbud å prøve å se verden fra den andres perspektiv og virkelig se han eller henne (Skau, 2013, s. 16). Dette etiske ansvaret nærpersonene har for den andre i hjelperelasjonen, er både personlig og opphører aldri (Lorentzen, 2011). Identitetsstøttende samhandling hvor personen det gjelder kan tre frem som sin egen person, må derfor ses på som en etisk handling, hvor hjelperen er personlig og etisk ansvarlig for handlingen.

2.7 Oppsummering av den teoretiske rammen

Innledningsvis ble definisjonen på identitet beskrevet som et svar på spørsmålet «hvem er jeg» (Binder, 2018), men hvordan en skal svare på dette spørsmålet avhenger av flere faktorer. Moderniteten, eller dagens samfunn, står sentralt i identitetsbegrepet. Samfunnet vi lever i er preget av at individet skaper seg selv gjennom refleksive prosesser. Ved å vurdere oss selv utenfra kan vi velge om vi skal følge eller endre livsbanen vi er på. Individets tilnærmet uendelige valgmuligheter står åpne for at den enkelte skal kunne velge og konstruere sin egen identitet (Giddens, 1991). I dette finner vi individet som en ansvarlig aktør i sitt eget livsprosjekt, og hvilke forutsetninger den enkelte har for å konstruere sin egen identitet blir vesentlige. Valg blir dermed en viktig faktor for den enkeltes identitet, og selvbestemmelse blir av betydning for at den enkelte skal kunne stå frem som en egen person (Lorentzen, 2007). Gjennom valgene man tar sier man også noe om hvem man er. Dette gjør seg også gjeldende for barn, da barn i moderniteten forstås som unike individer og som aktører i eget liv som må ta ansvar for å velge hvem de vil bli (Guneriusen, 2008).

Identitet er ikke noe vi finner inne i oss, men mellom oss, som Lorentzen (2006) skriver. Han peker dermed på det relasjonelle aspektet når det kommer til identitet. Uten den andre finner vi heller ikke oss selv, og identiteten skapes og utvikles i relasjon med andre ved at den enkelte kan avgrense seg fra den andre. Perspektivet på identitet blir dermed flyttet fra den enkeltes forutsetninger og over til de sosiale prosessene som den enkelte er involvert i (Sommer, 2010).

Identitet dreier seg også i stor grad om hvilke grupper en identifiserer seg med, og slike sosiale identiteter varer så lenge en selv identifiserer seg med den aktuelle gruppen (Hewitt & Schulman, 2010). Vi har dermed ikke bare én identitet, men flere (Gustavsson & Nyberg, 2014). Denne identifiseringen er aktive valg man tar, noe som peker tilbake på moderniteten. Samtidig kan en bli tilskrevet identiteter hvor en blir sett på som representanter for kategorier som kan overskygge andre identiteter den enkelte kan ha (Sandvin, 2014).

Identitet blir også sett på som den enkeltes livshistorie, eller narrativ, hvor fortid, nåtid og fremtid blir bundet sammen (Binder, 2018). I livshistorien trekker man frem de delene en ønsker å fremheve, samtidig som en kan utelate de delene som ønskes å holdes skjult. Identitet blir dermed en konstruksjon som innebærer at andre kan være medforfattere i den enkeltes konstruksjon av identitet. I dette ligger det også en risiko for at narrativet kan bli fortalt uriktig (Lindemann, 2014a).

Hvordan barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming passer inn i disse teoriene varierer. Hvis en utelukkende forstår barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming ut ifra en medisinsk forståelse, vil forutsetningene de har for å konstruere sin egen identitet komme til kort. Ansvar som pålegges individet i moderniteten vil bli for store og tunge, som Krange & Øia (2005) trekker frem, samtidig som de vil ha utfordringer med å opprettholde relasjoner eller utøve selvbestemmelse som kan bidra til opplevelsen av egen identitet. Dersom perspektivet endres til å forstå barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i en relasjonell modell, åpnes det opp for muligheter for identitetsstøtte hvor det kan tilrettelegges for at barna det gjelder kan utvikle identitet og oppleve seg selv som sin egen person gjennom påvirkning i miljøet. For barn og unge med dyp og alvorlig grad

av utviklingshemming faller denne tilretteleggingen på nærpersoner, noe som synliggjør den asymmetriske maktrelasjonen mellom partene (Skau, 2013). Identitetsstøtte blir dermed en etisk handling som nærpersonene har et etisk ansvar til å utføre. Gjennom egenskaper som kunnskap om den andre, narrativ kompetanse og vilje til å danne intersubjektive fellesskap med barna det gjelder, kan nærpersoner rundt disse barna bidra til å direkte styrke opplevelsen av identitet hos de man jobber for (Lorentzen, 2006). Det er i disse relasjonene muligheter for identitetsstøtte oppstår.

3.0 Metode

Halvorsen (2006) skriver at metode handler om valg. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg som er tatt for å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og ikke minst hvorfor de er tatt, gjennom hele forskningsprosessen.

Innledningsvis presenterer jeg oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted som har gitt konsekvenser for hele forskningsprosessen. Videre blir forskningsdesign, valg av metode og framgangsmåte for utvikling av data redegjort for. Refleksiviteten i forskningsprosessen har vært sentral for meg, og jeg vil i dette kapitlet legge mer vekt på refleksjon over hvordan jeg kan forstå dataene fremfor tekniske detaljer om metode. Det legges vekt på at perspektivet på utvikling og bearbeiding av data er inspirert av et konstruktivistisk-interaksjonistisk perspektiv, med de konsekvenser dette får for fortolkning av data. Mot slutten av kapitlet drøfter jeg prosjektets validitet og reliabilitet, og hvilke etiske vurderinger jeg har gjort.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Innledningsvis, før jeg går videre inn på den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, vise til prosjektets grunnleggende antakelser for hva som eksisterer, ontologi, og hvordan en får kunnskap om disse, epistemologi. Dette er av betydning for hele forskningsprosessen og de valgene jeg vil vise til videre i metodedelen.

Det vitenskapsteoretiske perspektivet for utviklingen av data i dette prosjektet, er inspirert av sosialkonstruktivistiske- og interaksjonistiske perspektiv. Hva en forstår som virkelig og sant, er et produkt av sosial interaksjon (Madsbu, 2011). Sosiale fenomener eksisterer ikke i seg selv, men de oppstår i interaksjonen mellom mennesker (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). I samspillet mellom mennesker og gjennom språket, konstruerer vi dermed virkeligheten rundt oss.

Hvordan en kan utvikle kunnskap i dette perspektivet, handler om fortolkning. I følge Madsbu (2011) er «*verden slik at vi kan få kunnskap om den gjennom å fortolke de fortolkningene*

menneskene som lever i denne verdenen gjør» (Madsbu, 2011, s. 22). Men vi fortolker alltid fra et ståsted. I dette prosjektet har min bakgrunn som vernepleier og mange års erfaring i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming vært en tydelig fortolkningsramme jeg har arbeidet ut ifra. Teoriramma er et resultat av flere vernepleiefaglige perspektiver hvor det sosialfaglige har fått en fremtredende rolle. Disse teoriene og perspektivene som har blitt ervervet gjennom utdanning kommer jeg ikke bort fra. De har preget hele forskningsprosessen fra valg av tema, presisering av problemstilling og utvikling av data. Problemstillingen er et resultat av et konkret spørsmål jeg har lurt på gjennom egen arbeidspraksis, og begrepene for å kunne sette ord på problemstillingen fant jeg i litteratur som var både kjent, relevant og tilgjengelig for meg.

For dette prosjektet innebærer et konstruktivistisk- interaksjonistisk perspektiv at identitetsstøttende samhandling som fenomen ikke eksisterer utenfor interaksjonen. Problemstillingens formulering viser til at jeg antar at miljøpersonalet praktiserer identitetsstøttende samhandling, og i et interaksjonistisk perspektiv oppstår fenomenet identitetsstøttende samhandling dermed i samhandlingen mellom miljøpersonene og de barna og ungdommene de er sammen med.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Ved valg av forskningsdesign skal det tas utgangspunkt i problemstillingen det jobbes ut ifra (Thagaard, 2018). Problemstillingen *«hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale identitetsstøttende samhandling med barn og unge i barnebolig»* viser til at jeg ønsket en større forståelse for hvordan miljøarbeiderne forstår og praktiserer et sosialt fenomen, og kvalitative metoder er egnet til nettopp dette (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) er denne forståelsen for sosiale fenomener den viktigste målsettingen for kvalitativ metode.

Som jeg har skrevet i innledningen, omhandler oppgaven et tema det finnes lite forskning på fra før. Jeg kunne derfor ikke begynne prosjektet med en rigid tankegang for hvordan jeg skulle besvare problemstillingen, og jeg så tidlig nødvendigheten av å være åpen for det uventede. Kvalitative metoder åpner for en mer fleksibel tilnærming og er velegnet til temaer

hvor det finnes lite forskning fra før (Thagaard, 2018). Fleksibiliteten har også vært nyttig med tanke på hvilke teorier som skulle benyttes i teoriramma. Underveis i utviklingen av data ble det relevant med flere og andre perspektiver som jeg innledningsvis ikke hadde lagt vekt på eller inkludert i den opprinnelige teoriramma. Eksempelvis ble perspektiver på selvbestemmelse i forbindelse med identitet og utviklingshemming relevant for å forstå og tolke dataene.

Thagaard (2018) presiserer at analysen av data må starte allerede ute i felten. For min del ble det viktig å stadig vende tilbake til teorien underveis i intervjuprosessen for å finne begreper og perspektiver som kunne bidra til hvordan jeg kunne forstå og tolke dataene. Ved at alle delene i et kvalitativt forskningsdesign påvirker hverandre gjensidig (Thagaard, 2018), kunne jeg med fleksibiliteten til kvalitative metoder arbeide med data, analyse og teoriramme parallelt (se utdypning i kap. 3.6), samtidig som jeg kunne justere prosjektet fortløpende.

3.3 Kvalitative forskningsintervju i et konstruktivistisk-interaksjonistisk perspektiv

Problemstillingen viser til at jeg ønsket å vite mer om hvordan miljøarbeidere i en bolig forsto og praktiserte identitetsstøtte. For å få kunnskap om dette var det relevant å komme tett innpå miljøpersonalet, og både deltakende observasjon og kvalitative intervju var aktuelle metoder. Jeg vurderte det likevel til at kvalitative intervju var den mest hensiktsmessige metoden for dette prosjektet (se begrunnelse i kap. 3.9). Ifølge Thagaard (2018) er intervju som metode særlig velegnet til å få kjennskap til hvordan de som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Jeg ønsket å få en dypere forståelse for hvordan intervjupersonene selv forsto og praktiserte identitetsstøtte fremfor en ren beskrivelse av deres egen praksis, og kvalitative intervju åpner for at intervjupersonene kunne komme med slike fyldige beskrivelser.

Jeg tilrettela derfor for et delvis strukturert, intervju. I denne typen intervju er temaet og forslag til spørsmål fastlagt på forhånd, samtidig som det også åpner opp for å endre på rekkefølgen eller forfølge beskrivelsene og svarene som intervjupersonene gir. Det åpner også

opp for å inkludere spørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

For å få tak i miljøpersonalets forståelse og erfaringer fra praksis, var jeg avhengig av det Thagaard (2018) kaller tykke beskrivelser. Slike beskrivelser gjengir ikke bare intervjupersonens skildringer, men også hva de mener med det de sier og deres egne fortolkninger av det som blir sagt. Ved at intervjuene var formet som en samtale hvor jeg holdt den røde tråden, var det mulig for meg å be deltakerne om å utdype og reflektere rundt temaene i samtalen slik at temaene som jeg ønsket bli belyst faktisk ble belyst i løpet av samtalen.

Ettersom jeg i intervjuet var på jakt etter miljøpersonalets forståelse og praktisering av identitetsstøtte, bar samtalen naturlig nok preg av det Thagaard (2018) kaller en rekonstruksjon av erfaringer ettersom de ble oppfordret til å fortelle om erfaringer og praksis. Thagaard (2018, s. 41) viser til at det er gjennom denne rekonstruksjonen av deltakernes erfaring at meningsinnholdet i det fenomenet forskeren studerer, blir forankret. Selv om det var intervjupersonens erfaringer jeg var ute etter, var jeg bevisst på at intervjuet ikke skulle være en «tapping» eller et referat av intervjupersonens subjektive erfaring og mening, som Järvinen og Mik-Meyer (2005, s. 30) skriver, men et sosialt møte hvor intervjupersonenes erfaring blir fortløpende tolket og mening blir skapt. Dette viser til at forståelsen av identitetsstøtte som fenomen ikke ligger klart til å bli avdekket gjennom intervjuer, noe Thagaard (2018) også presiserer. Hun skriver at utviklingen av data er en prosess hvor faglig bakgrunn og arbeid i felten gir grunnlag for utvikling av data, og at samarbeidet mellom forskeren og deltakerne har betydning for den kunnskapen man kommer frem til i prosjektet. Vi snakker dermed om en samskaping og konstruksjon av data i relasjonen mellom meg og intervjupersonene.

3.4 Rekruttering av deltakere

Rekruttering av deltakere i kvalitative studier kan i utgangspunktet være vanskelig (Thagaard, 2018), men situasjonen med covid-19 gjorde det om mulig enda vanskeligere. På grunn av

både pandemi og prosjektets korte varighet, måtte jeg ta det Tjora (2021) kaller pragmatiske hensyn. For å rekruttere deltakere i et pandemi-stengt Norge, valgte jeg derfor å bruke mitt tidligere nettverk i en større kommune for å finne intervjupersoner.

Innledningsvis benyttet jeg meg av en tidligere kontakt i kommunen som sendte meg videre til aktuelle barne- og avlastningsboliger. Jeg tok direkte kontakt med fagansvarlige i disse boligene, som jeg også kjente til fra før. Med godkjenning fra avdelingsledere var faglederne behjelpelige med å sette meg i kontakt med miljøarbeidere i de gjeldende boligene, som jeg avtalte konkrete intervjutider med. I den aktuelle kommunen var det strenge regler for hvem som fikk besøke kommunale institusjoner, og jeg var avhengig av avdelingsledernes velvilje til å få komme på besøk. At jeg kjente til dem fra før, gjorde dette lettere. Jeg vil presisere at selv om jeg kjente til fagansvarlige og noen av avdelingslederne fra tidligere arbeidsforhold, har jeg ikke selv jobbet i noen av de boligene jeg tok kontakt med. Jeg kjente heller ingen av intervjupersonene fra tidligere. Rekruttering av deltakere til intervjuene baserte seg dermed på det Thagaard (2018) kaller et tilgjengelighetsutvalg. Dette innebærer at utvelgelsen av intervjupersoner ble basert på deltakere som var tilgjengelige for meg.

Det var få som var villige til å la seg intervju innledningsvis. Jeg avsluttet de første intervjuene med å spørre intervjupersonene om de visste om flere som kunne tenke seg å la seg intervju, det som Thagaard (2018) kaller snøballmetoden. Dette fungerte, og med hjelp fra både intervjupersoner og fagansvarlige i boligen, fikk jeg kontakt med totalt syv intervjupersoner fra tre forskjellige barne- og avlastningsboliger (se tabell 2). Utvalget var i tillegg til å være tilgjengelighetsbasert også strategisk (Thagaard, 2018), ettersom jeg søkte etter deltakere i barne- og avlastningsboliger hvor alle de ansatte ville ha kvalifikasjonen «miljøpersonale», som problemstillingen etterspør. Problemstillingens formulering viser ikke til noen bestemt fagbakgrunn hos miljøpersonalet jeg ønsket å intervju. Dette var bevisst. Kriterier for å delta, som jeg informerte faglederne om, var at miljøpersonalet skulle ha erfaring med, og jobbe tett med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. De skulle også ha fast ansettelse i en større stilling, 50 prosent eller mer. Jeg ønsket ikke å diskriminere på bakgrunn av utdanning. Definisjonen jeg har benyttet på identitetsstøttende samhandling, viser til at identitetsstøtte er en del av den dagligdagse samhandlingen mellom miljøarbeider og barn/ungdom. Alle faggrupper er som regel en del av

det dagligdagse som skjer i boligen de jobber i, i samhandling med beboerne. Denne samhandlingen er, som Christensen og Nilsen (2006) skriver, et levende prosjekt som skapes mellom beboer og personale innenfor boligens organisatoriske, ideologiske og strukturelle rammer, og det er i dette møtet mellom beboer og personale selve praksisen utspiller seg. Det at personalet hadde erfaring, kjennskap og kunnskap med de barna og unge som de jobbet med gjennom samhandling, var derfor viktigere enn fagbakgrunnen deres. Alle deltakerne hadde likevel fagbrev eller høyere utdanning i relevant fagfelt. Deltakerne kom også fra samme kontekst, ved at de jobbet i samme kommune og under det samme kommunale området. Av de syv deltakerne var det 2 sykepleiere, 1 vernepleier, 1 sosialarbeider (4-års utdanning), 1 barne- og ungdomsarbeider, 1 helsefagarbeider og 1 med bachelor i pedagogikk.

Tabell 2 Oversikt over deltakerne

Deltaker 1, Kari Høyere helse- og sosialfaglig utdanning	Deltaker 4, Kine Høyere helse- og sosialfaglig utdanning	Deltaker 7, Knut fagutdanning
Deltaker 2, Kamilla Høyere helse- og sosialfaglig utdanning	Deltaker 5, Karla Høyere helse- og sosialfaglig utdanning	
Deltaker 3, Kaja Høyere helse- og sosialfaglig utdanning	Deltaker 6, Kim Fagutdanning	

Samtlige av intervjuene varte i nærmere 1,5 timer, noe som førte til et stort datamateriale. For å kunne analysere datamaterialet, som både er tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018), var det nødvendig å sette strek etter disse syv intervjuene. Jeg opplevde at intervjupersonene svarte mye likt i samtalen jeg hadde med dem. De siste intervjuene ga verdifull innsikt i hvordan de forsto og praktiserte identitetsstøtte, men de ga ikke en ytterligere forståelse av fenomenet enn det som allerede hadde kommet frem i de foregående intervjuene. I lys av dette besluttet jeg at utvalget var tilstrekkelig stort, jamfør Thagaard (2018).

3.5 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

Forut for intervjuene fikk intervjupersonene et informasjonsbrev med en kort beskrivelse av konteksten og bakgrunn for temaet og undersøkelsen (se vedlegg 2). Brevet inneholdt også informasjon om lydopptak, behandling av data og samtykkeerklæring som intervjupersonene måtte signere. Samtykkeerklæringen var basert på et frivillig, informert samtykke om deltakelse i studien (Thagaard, 2018). I tillegg til skriftlig informasjon om samtykket ble det også presisert i selve intervjuene at deltakerne når som helst kunne trekke samtykket sitt.

Før jeg begynte prosessen med å intervju, laget jeg en veiledende intervjuguide med oversikt over temaer og aktuelle spørsmål (se vedlegg 3). Intervjuguiden ble strukturert etter temaene jeg ønsket å vite mer om, og spørsmålene omhandlet 1) praksis av identitetsstøttende samhandling, 2) relasjon og hvordan miljøpersonalet kunne vite noe om den andre, og 3) forståelse av identitet. Struktureringen av intervjuguiden var direkte basert på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Når det kommer til spørsmålene, må det presiseres at de var et resultat av mine antakelser om temaet ut ifra mitt perspektiv og fortolkning av temaet (se utdypning i kapittel 3.6). For å få erfaring i å intervju, samt undersøke om spørsmålene var forståelige, gjennomførte jeg et testintervju med en tidligere kollega som også har jobbet med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Gjennomføringen av testintervjuet viste at det var behov for å sette temaet inn i en større kontekst slik at intervjupersonen raskere kom på sporet av temaet for samtalen. Staunæs og Søndergaard (2005) skriver at ved å etablere noe intervjupersonen kan reflektere rundt, kan det være lettere å komme med undring og motsetninger. Etter erfaringene fra testintervjuet, skrev jeg i intervjuguiden derfor også ned konkrete definisjoner på identitet og identitetsstøtte, og noen konkrete eksempler fra egen praksis som intervjupersonene kunne reflektere rundt for å få samtalen i gang.

Alle intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidssted på et egnet møterom innenfor arbeidstiden deres. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og jeg benyttet appen Diktafon fra Nettskjema som lagret lydfilene sikkert. Å gjennomføre intervjuene på deltakernes arbeidssted var praktisk, fordi vi da hadde et egnet sted for gjennomføring av intervjuene. Det kan tenkes at et annet sted utenfor deltakernes arbeidssted kunne åpnet opp for at deltakerne kunne lagt fra seg rollen som «arbeidstaker», og dermed svart enda friere på spørsmålene. Kommunale etiske retningslinjer viser gjerne til arbeidstakeres lojalitet til arbeidsgiver gjennom at de skal opptre i samsvar med arbeidstedets interesser. Å delta i intervjuene på egen arbeidsplass kan derfor hatt innvirkning på svarene som ble gitt, ved at deltakerne følte at de måtte svare riktig.

I etableringen av kontakt med feltet, brukte jeg mitt tidligere nettverk, og jeg tok kontakt som «en av dem». Selv om jeg ikke kjente deltakerne fra før, så var jeg kjent med boligene de

jobbet i, og måten disse var strukturert på. Jeg presenterte meg for deltakerne både som masterstudent med oppgavens formål, men også med tidligere arbeidsforhold. Slik fikk deltakerne vite at vi hadde en felles plattform, vi var tidligere kollegaer, i overført betydning. Formålet med dette var å få samtalen så naturlig som mulig, en samtale mellom fagpersoner som har arbeidet med det samme. Selv om det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold i en slik intervju situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015), ønsket jeg at denne tilnærmingen skulle gjøre dialogen mer fri, og at deltakerne kunne føle at de snakket med en likesinnet.

Utgangspunktet for intervjuene var at jeg sammen med intervjupersonen skulle reflektere og snakke om begrepene og punktene i intervjuguiden. Dette var noe jeg fremhevet til alle intervjupersonene, og innledningsvis presiserte jeg at intervjuet var en samtale, en dialog, hvor vi skulle snakke om temaet sammen. Flere ganger reflekterte jeg videre rundt det intervjupersonene fortalte i intervjuene, og sammen fikk vi en større og bredere forståelse av hva identitetsstøttende samhandling kunne være for akkurat denne miljøarbeideren i hans eller hennes kontekst. Intervjupersonenes kontekst er vesentlig her, for heller ikke intervjupersonene er løsrevet fra konteksten de befinner seg i. I det konstruktivistisk-interaksjonistiske perspektivet på utvikling av kunnskap, må man også gå ut ifra at arbeidsstedets retningslinjer, normer og kultur spilte inn på hvordan intervjupersonene beskrev, tolket og konstruerte sin virkelighet. I tillegg ligger nasjonale retningslinjer for arbeid med mennesker med utviklingshemming til grunn for arbeidet, som fremhever at tjenestene som gis skal bidra til trygghet, deltakelse, og utvikling, samt bidra til å gi mennesker med utviklingshemming økt kontroll over faktorer som påvirker eget liv (Helsedirektoratet, 2021).

I prosessen med intervjuene innså jeg mer og mer at temaet identitet og identitetsstøtte var såpass abstrakt at det vanskelig lot seg beskrive i en slik intervju setting som jeg la opp til. Identitet og identitetsstøtte var uklare begreper som deltakerne ikke umiddelbart kjente til i sitt arbeid, men i samtalen mellom oss fikk begrepene et konkret innhold. Ved at jeg kom med eksempler på at identitetsstøtte eksempelvis kunne være å omtale en ungdom som var glad i å jobbe som «arbeidskar med god arbeidsmoral» fremfor en «utviklingshemmet beboer», var dette nok til at deltakerne hadde mye å fortelle om temaet. For å fortelle om sine erfaringer trakk de begrepet identitet ned til hva som opplevdes konkret for dem. Gjennom intervjuene

ble det tydelig at deltakerne brukte like begreper og tilnærmet like eksempler på hva de kunne knytte til identitetsstøtte. Eksempelvis var alle deltakerne opptatt av familiens rolle, hvordan tilrettelegge for å gi valg og hvordan tilrettelegge for å opprettholde og utvikle interesser.

3.6 Behandling av data og analyse

3.6.1 Transkribering

Alle lydopptakene fra intervjuene ble transkribert mer eller mindre ord for ord. Å omforme tale til tekst var mer utfordrende enn jeg først hadde sett for meg. Samtalene med intervjupersonene fortonet seg ikke med like mye flyt på papiret som på opptaket, hvor tonefall og variasjon i engasjementet til deltakerne i form av stemmebruk ble borte. Alle småord og fyllord som er naturlige i en samtale, som «*eh*», «*ikke sant*», «*vet du*», «*på en måte*», ble unaturlige i transkriberingen og forstyrret den helheten og sammenhengen som jeg opplevde i selve intervjuene. Slike transkriberinger blir en hybrid mellom muntlig tale og skriftlige tekster, hvor mye av det ikke-verbale mellom partene går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel var dette en nyttig måte å transkribere på for videre behandling av data i dette prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at å transkribere dreier seg i hovedsak om å gjøre det muntlige intervjuet strukturert i tekstform, slik at de blir bedre egnet for analyse. For min del var transkriberingen også en del av prosessen med å analysere dataene. Gjennom de utallige gjennomgangene jeg måtte gjøre for å skrive ned hvert ord som ble sagt i intervjuene, ble jeg svært godt kjent med datamaterialet. Ved å transkribere ord for ord uten å trekke noe sammen, fikk jeg god oversikt over hvem som sa hva og når, slik at jeg lett kunne finne frem til hva den enkelte hadde sagt i ettertid. Underveis i dette arbeidet gjorde jeg meg ofte nye oppdagelser i intervjuene, og dataene ble stadig knyttet opp mot problemstillingen og fortolket ved at jeg gjorde meg tanker om hva intervjupersonene hadde sagt. Det jeg anså som relevant ble merket, og jeg skrev notater i marginen på hvilke tanker jeg hadde om materialet.

3.6.2 Tematisk analyse

Etter transkriberingene satt jeg igjen med store mengder empiri omformet til tekst. For å skape mening og oversikt, var det hensiktsmessig å bruke tematisk analyse som tilnærming til datamaterialet. Tematisk analyse bidrar til å organisere dataene i detalj ved hjelp av koding og kategorisering, slik at en kan identifisere mønstre og mening på tvers av datamaterialet.

(Braun & Clarke, 2006). Thagaard (2018) beskriver at formålet med tematisk analyse er å få en dypere forståelse av temaene som er representert i prosjektet. For mitt prosjekt ville derfor en tematisk analyse gi en dypere forståelse av hvordan miljøpersonale forstår og praktiserer identitetsstøtte.

Allerede før jeg begynte intervjuene, visste jeg at jeg ville sitte med såpass mye data omformet i tekst, at jeg trengte et hjelpemiddel for å holde orden på dataene.

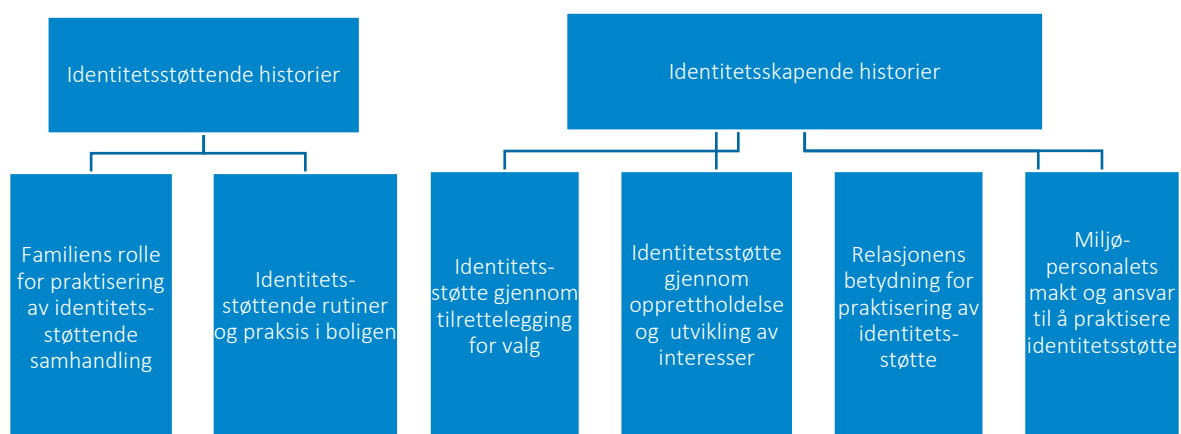
Transkriberingene ble derfor lastet opp i analyseverktøysprogrammet Nvivo. I Nvivo gikk jeg gjennom alle transkriberingene på nytt, og jeg gjorde en omfattende meningsfortetting av materialet (se tabell 3). Dette innebar at intervjupersonens uttalelser ble omgjort til kortere formuleringer, slik at den umiddelbare meningen kunne gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Bakgrunnen til at alt datamaterialet ble behandlet på denne måten, var at jeg da fikk oversikt over like utsagn på tvers av alt materialet, og ikke bare det jeg umiddelbart anså som interessant ut ifra problemstillingen. Resultatet av dette var at jeg fant flere temaer på tvers av datamaterialet som jeg innledningsvis ikke hadde fokusert på. Eksempelvis viste alle informantene til at foreldrenes historier om barna var grunnlaget de baserte praktiseringen av identitetsstøtte på, og alle vektla tilrettelegging av valg som en praktisering av identitetsstøtte.

Tabell 3 Eksempel på meningsfortetting

Sitat	Meningsfortetting	Kode	Kategori	Kjernekategori
«... bare med å bruke masse tid med henne. Ja. Og ja. Etter en periode kan du vite om kroppsspråk og. Også ja. Du observerer henne eller han hver dag. Og du kan bli veldig godt kjent med dem»	Du blir kjent ved å bruke masse tid.	Avgjørende å kjenne barna	Relasjon	Identitetskapende historier
«Noen kan velge selv ved at man holder opp to ting. Og så ser de litt mer på den de har lyst til å ha på eller spise. De kan velge litt på en måte uten at de sier det. Hvis de rynker på nesa hvis de spiser og sånn, da tenker man at kanskje det ikke var så godt liksom. Og da tar man det videre at de ikke liker det. Ja. At man finner ut, at man prøver litt nye ting og så finner man ut om det passer. På en måte. Det synes jeg er litt gøy da»	Prøver å finne ut hva barna liker ved å la de velge	Barnas muligheter for valg	Tilrettelegging for valg	Identitetskapende historier
«Det er ofte så er det noe foreldrene har gjort før de kommer hit. Det er det vi får servert. Vi får ofte en liten introduksjon. Hvem er dette.»	Foreldrene forteller hvem barna er	Foreldrenes rolle	Familiens rolle	Identitetsstøttende historier

Prosesen med å lese dataene igjen og igjen og bryte helheten opp i deler ved å kode og kategorisere materialet, medførte til nye måter å se og tolke dataene på. Da dataene ble satt sammen til en helhet igjen, satt jeg igjen med enda nye forståelser for hvordan miljøpersonalet forsto og praktiserte identitetsstøtte med dem de jobbet for. Thagaard (2018) peker imidlertid på at ved å bryte opp materialet på denne måten, blir dataene løsrevet fra sammenhengen de ble presentert i. Samskapingen og helheten i samtalen mellom intervjupersonen og meg ble mindre synlig, samtidig som de elementene som miljøpersonalet forsto som identitetsstøtte trer mer frem. Dybden i datamaterialet gikk nok noe tapt i denne prosessen, men samtidig fikk jeg en rik beskrivelse av bredden i temaet, og av hva identitetsstøtte ble forstått som hos miljøpersonalet. Braun og Clarke (2006) viser til at dette likevel er en nyttig fremgangsmåte på lite utforsket forskningsområder og hvor deltakernes syn på forskningstemaet er ukjent.

Innledningsvis begynte jeg arbeidet med å meningsfortette alle interessante deler av intervjuene. Dette utgjorde de innledende 474 kodene. Videre slo jeg sammen alle koder som var tilnærmet like, men satt stadig igjen med 382 ulike koder. Disse 382 kodene ble samlet i 30 kategorier. Eksempelvis ble alle koder som handlet om valg samlet i samme kategori. Etter stadig nye gjennomlesinger av transkriberingene og kodene, kombinert med lesing av teori og utvikling av teoriramma for oppgaven, ble det tydelig at enkelte temaer gikk igjen på tvers av materialet som jeg tolket som sa noe om hvordan miljøpersonalet faktisk forsto og praktiserte identitetsstøtte. Dette ble til seks kategorier og to kjerne kategorier:



Kjerne kategorien «identitetsstøttende historier» handler om hvilke ytre føringer miljøpersonalet forholdt seg til for å støtte det enkelte barn og ungdoms (heretter kalt barna) identitet. For miljøpersonalet i boligene var det å opprettholde, videreføre og gjenfortelle

barnas eksisterende historier en viktig del av hvordan de forsto og praktiserte identitetsstøtte. Dette var historier og informasjon om barna og ungdommene som kom fra andre steder enn det miljøpersonalet selv hadde erfart med barna. To kategorier pekte seg spesielt ut.

«Familiens rolle for praktisering av identitetsstøtte» handler om hvilke føringer foreldrene ga til boligen om hvordan miljøpersonalet skulle møte deres barn som et individ med sin identitet. «Identitetsstøttende rutiner og praksis i boligen» handler om hvordan disse føringene ble systematisert og nedskrevet, samt samarbeid personalet imellom for hvordan møte barnets identitet og bekrefte denne.

Den andre kjernekategori «identitetsskapende historier» handler om de nye historiene som ble utviklet og skapt om barna og ungdommene i boligen i relasjon med miljøpersonalet, og som miljøpersonalet opplevde kunne si noe om hvem den enkelte var. Her ble det tydelig at miljøpersonalet så på identitetsstøtte gjennom «tilrettelegging for valg» og å «oppretholde og utvikle interesser» for barna de jobbet med som ble til to av kategoriene. I boligen hadde miljøpersonalet ofte andre erfaringer med å gjennomføre aktiviteter med barna og ungdommene enn foreldrene, og ved å utforske og gi valg på nye områder kunne miljøpersonalet erfare at andre identiteter hos barna og ungdommene ble synlige. De to andre kategoriene i denne kjernekategori, ble «relasjonens betydning for identitetsstøtte» og «personalets makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte» som handler om forutsetninger og ansvar som miljøpersonalet mente må ligge til grunn for å kunne praktisere identitetsstøtte.

Kategoriene kan ikke fullstendig skilles fra hverandre. I den daglige praksisen til miljøarbeiderne glir de over i hverandre. Eksempelvis tilrettela miljøpersonalet for barnas interesser gjennom valg. Valgene som ble presentert var gjerne et resultat av kunnskap om barnet gjennom relasjon, tidligere erfaringer, foreldrenes og boligens føringer. Jeg skiller likevel mellom de forskjellige kategoriene i presentasjonen av funnene i kapittel 4 for at funnene skal bli oversiktlig presentert.

3.6.3 Tolkning

Gjennom hele analyseringsprosessen, fra intervju til funn, gjorde jeg meg tanker og fortolkninger av det som intervjupersonene fortalte. Gjennom alle intervjuene fortolket jeg

fortløpende hva intervjupersonene sa i forskjellige retninger, og jeg merket meg hva jeg syntes var spesielt interessant og hva som var likt mellom intervjupersonene. Mitt faglige utgangspunkt er det analysen tar utgangspunkt i, og dataene gir mening ut fra hva jeg allerede har kunnskap og erfaring om fra før. Dette presiserer også Thomassen (2006), når hun skriver at det nye gir mening på grunn av at vi allerede har en forforståelse. Fortolkningsrammen min, eller fortolkningsrepertoaret som Alvesson og Sköldbberg (2018) kaller det, setter også grenser for hvilke fortolkninger det er mulig å gjøre ut av datamaterialet. For min del er de vernepleiefaglige, miljøterapeutiske og sosiologiske perspektivene særlig synlige i fortolkningene ettersom det er disse retningene jeg har mer kunnskap om. Andre perspektiver som kunne vært relevante for å tolke datamaterialet, som for eksempel et større fokus på utviklingspsykologi, har ikke fått prioritet i fortolkningen. Poenget er, som Alvesson og Sköldbberg (2018) skriver, at dataene er meningsløse uten fortolkning. «*I samfunnsvidenskapene finnes det kun fortolkning. Det er ingenting, der taler for sig selv*» (Denzin, 1994 i: Alvesson & Kärreman, 2005, s. 124), men hvilke fortolkninger som gjøres, og hva som gjør at empirien snakker med oss, er sterkt preget av de teoriene som forskeren jobber ut ifra. Det er dermed umulig å skille empiri fra teori, slik som det konstruktivistisk-interaksjonistisk-inspirerte vitenskapsteoretiske ståstedet oppgaven har også presiserer.

I fortolkningsrepertoaret ligger også det Alvesson og Sköldbberg (2018) kaller grunnleggende antakelser. Dette er antakelser som forskeren har om temaet og datamaterialet som er styrende for hvordan prosjektet arter seg (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Bevissthet rundt disse antakelsene åpner opp for å reflektere om det er andre måter å se materialet på. I mitt prosjekt opplevde jeg at deltakerne snakket lite om det jeg innledningsvis trodde de ville fokusere på, som identitet generelt, hvordan de bidro til identitetsutvikling hos barna og ungdommene de jobbet med, og utviklingshemming som kategori og stereotypier. Jeg hadde en antakelse om at deltakerne hadde en formening om hvordan de faktisk praktiserte identitetsstøtte, og at de dermed kunne fortelle meg om dette. Disse antakelsene gjenspeilet seg også i intervjuguiden med spørsmål som «har du eksempler på hvordan du praktiserer identitetsstøtte med de du jobber med?». Det viste seg at de fleste deltakerne ikke var bevisst identitet som tema i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Dette var forventet i noen grad fra min side, men jeg hadde ikke forventet at deltakerne skulle være så lite bevisst som de var på temaet som de selv uttrykte innledningsvis i intervjuene.

Som tidligere skrevet, så overrasket det meg at noe av det deltakerne var opptatte av, var temaer som ikke samsvarte med fortolkningsrammen jeg innledningsvis hadde over temaet. Viktigheten av å bruke familiens historier og tilrettelegging for valg ble fremhevet av alle deltakerne som en identitetsstøttende praksis med barna. Teori om identitetsstøtte viser ikke til konkrete praksiser nærpersoner gjør for å bekrefte en annens identitet, så jeg var i utgangspunktet åpen for hvordan deltakerne tolket dette. Likevel ble jeg innledningsvis overrasket over disse tolkningene av identitetsstøtte, men gjennom arbeid med analysen åpnet disse overraskelsene opp for nye måter å forstå hva identitetsstøttende samhandling kunne være som var annerledes fra mine opprinnelige antakelser. Ved å revurdere de opprinnelige antakelsene jeg hadde om temaet for undersøkelsen, og ikke minst overraskelsene datamaterialet ga, medførte at jeg flere ganger endret fokus på hva jeg anså som vesentlig sett opp mot problemstillingen. Analysen har derfor ikke vært utelukkende induktiv, eller data-driven som Braun & Clarke (2006) skriver. Den har heller ikke vært utelukkende deduktiv, ved at jeg har analysert datamaterialet etter perspektiver og teorier valgt på forhånd, en såkalt deduktiv fremgangsmåte. I min forståelse av forskningsprosessen, at jeg aldri kan skille empirien fra meg og min forståelsesramme, har prosessen vært det Alvesson og Sköldbberg (2018) kaller abduktiv. I denne tilnærmingen spiller teorien en rolle, hvor den inspirerer til å finne mønstre i empirien som leder til mening og forståelse, hvor både teori og empiri blir forstått i lys av hverandre. Eksempelvis ble teori om moderniteten viktig for å forstå noe om hvorfor tilrettelegging av valg var viktig for miljøpersonalet, og fikk derfor en større plass i teoriramma enn i utgangspunktet tenkt. Jeg vil fremheve at jeg ikke gikk inn i analysen med forhåndsbestemte temaer, men at jeg fant mønstre i datamaterialet som samsvarte med relevant og tilgjengelig teori.

Til slutt vil jeg presisere at i et interaksjonistisk perspektiv er det fremhevet at analyseobjektet er flytende, ustabil og flertydig, og blir formet i møtet med forskeren (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). I intervjuene ble det presisert at dataene ble et resultat av en samskaping mellom intervjupersonene og meg, hvor jeg som intervjuer har spilt en vesentlig rolle i konstruksjonen av data. Denne rollen er ikke mindre fremtredende i analysen, for til sist er det jeg som har valgt hvilke koder og temaer analysen skal inneholde som jeg vil vise frem til leseren. Dette viser også Braun og Clarke (2006) til, når de skriver at utvikling av koder, kategorier og temaer er aktive valg som forskeren gjør.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til om forskningen er pålitelig, og handler om hvordan en gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har gjennom hele metodekapittelet vært tydelig på at data har blitt utviklet i et interaksjonistisk perspektiv fremfor en tapping av informasjon, og jeg har vist til hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet slik at leseren kan vurdere hvilke steg som er tatt i forskningsprosessen. Det vil aldri være mulig å gjenskape de resultatene jeg har fått. Datagrunnlaget er basert på et lite utvalg som er innhentet i en spesifikk kontekst. Likevel mener jeg at man kan trekke vitenskapelige slutninger fra de subjektivt utviklede dataene. Thomassen (2006) skriver at ved at kunnskapen er systematisk og metodisk frembragt, begrunnet og tilgjengelig, er den også vitenskapelig, noe jeg gjennom metodekapittelet viser.

De største svakhetene i prosjektets reliabilitet, knyttes til selve intervjuene. Jeg er uerfaren som intervjuer, noe som kan gjenspeile seg i kvaliteten på intervjuene og dataene som ble utviklet. I intervjusamtalene var min påvirkning gjennom utformingen på spørsmål og hvilke eksempler jeg trakk inn unektelig med på å påvirke svarene jeg fikk. Jeg har vært bevisst på at utviklingen av data har vært en samskaping mellom meg og intervjupersonene, men sannsynligheten er stor for at jeg hadde fått andre svar om jeg hadde gjentatt intervjuene, ettersom små nyanser kan utgjøre store forskjeller i svarene man får.

Jeg har stort sett vært alene om de beslutningene som er tatt gjennom hele prosjektet, noe som kan svekke reliabiliteten (Thagaard, 2018). Heldigvis har jeg hatt en engasjert veileder gjennom hele prosessen som har stilt kritiske spørsmål. Selv om han ikke har vært deltakende i utviklingen av data, har han vært en viktig diskusjonspartner slik at jeg fikk et bredere grunnlag til å ta avgjørende metodiske beslutninger på.

3.7.2 Validitet

Thagaard (2018) viser til at forskningens validitet knyttes til resultatene en får, og hvordan dataene blir tolket. Begrepet mening står sentralt i kvalitativ metode. Men den meningen, eller forståelsen, en utvikler av dataene gjennom hele forskningsprosessen må ses i sammenheng

med forforståelsen forskeren har med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2018). I følge Alvesson og Sköldberg (2018), er forskerens refleksivitet over hvilke valg en har gjort og hvilket utgangspunkt en har for å forstå og fortolke dataene, vesentlig i kvalitativ forskning. Ettersom data i kvalitativ forskning blir ansett å være ustabile, foranderlige og flertydige, blir refleksjonen på hvordan en har kommet frem til de resultatene en har, desto viktigere.

Gjennom hele metodekapittelet har jeg vært åpen om og vist til hva som ligger bak mine fortolkninger av datamaterialet, og hvordan datamaterialet har blitt behandlet. Samtidig har jeg vist til hvilke konsekvenser dette kan føre til med tanke på samskaping og mitt bidrag til konstruksjonen av datamaterialet. Denne bevisstheten rundt disse valgene, styrker ifølge Halvorsen (2006) både reliabiliteten og validiteten til prosjektet.

Resultatene jeg har kommet frem til, er ikke en sannhet om hva identitetsstøtte er, men en fortolkning i flere ledd av hva jeg til sist har fortolket at identitetsstøtte er for disse syv miljøpersonale i den konteksten de jobber i. Likevel vil jeg påstå at jeg har et gyldig grunnlag for å kunne fortolke materialet slik at analysen faktisk svarer på det som problemstillingen spør om, som jeg har vist til over.

3.7.3 Overførbarhet

Målet med prosjektet har vært å få en dypere forståelse for hvordan miljøpersonale forstår og praktiserer identitetsstøtte i arbeidet sitt med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Selv om det ikke har vært et mål å generalisere funnene, så er det likevel relevant å vurdere om den forståelsen prosjektet har ført til kan gjøre seg gjeldende i en større sammenheng (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) kaller dette for analytisk generalisering, og er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom sammenhengene det gjelder. I dette prosjektet, hvor jeg har gjort intervjuer med deltakere fra tre forskjellige barne- og avlastningsboliger, har deltakerne hatt mange like refleksjoner og erfaringer med hvordan de har tolket og forstått identitetsstøtte – også på tvers av faggruppene de er en del av. Konteksten de utførte arbeidet sitt i, samsvarte også i stor grad med de erfaringene Fylkesnes (2020) viser til i sin forskning om barneboliger. Selv om resultatene ikke er direkte generaliserbare til å gjelde alle barneboliger, vil jeg likevel tørre å mene at

mine resultater kan være relevante for miljøpersonale som arbeider i lignende kontekster som de jeg har undersøkt. Dette begrunnes i at miljøpersonale som arbeider med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i barneboliger i Norge, arbeider innenfor en felles kulturell forståelseshorisont (Thomassen, 2006) som i stor grad består av hvilke verdier, normer, lover, retningslinjer, nasjonale føringer og fagtradisjoner som er førende for arbeid med mennesker med utviklingshemming i Norge i dag. Slik kan en anta at konteksten til annet miljøpersonale i andre barneboliger i Norge enn de som er undersøkt er såpass lik at tolkningen av resultatene i dette prosjektet gir grunnlag for overføring av resultatene til andre lignende kontekster.

3.8 Forskningsetiske avveielser

Prosjektet har fulgt de nasjonale forskningsetiske komiteenes (NESH) krav til forskningsetikk. Dette gjelder behandling og lagring av personopplysninger, plikt til å innhente samtykke og sikring av deltakernes konfidensialitet (NESH, 2016). Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, og ble godkjent i god tid før jeg startet med intervjuene (se vedlegg 1).

Jeg innhentet ingen personopplysninger fra deltakerne, ut over navn, stilling og utdanning. Intervjupersonene ble tydelig informert at de ikke skulle komme med navn på barna de jobbet med eller spesifikke diagnoser som kunne identifisere hvem de snakket om i eksemplene sine. Alle intervjupersonene hadde taushetsplikt, og de var nøye på å ikke komme med identifiserende opplysninger.

Lydopptak av intervjuene ble lagret via Nettskjema med innlogging med FEIDE-konto, og intervjutranskripsjonene ble lagret i Onedrive Office 365 FEIDE-konto via Høgskolen Innlandet. For å kunne behandle og analysere dataene, ble en kopi av transkripsjonene lagret i databehandlingsprogrammet Nvivo. Alle navn på steder ble anonymisert, og hver transkripsjon ble navngitt med en kode slik at det ikke skulle fremgå av transkripsjonen hvem deltakeren var eller hvor intervjuet ble gjort. All data ble dermed lagret uten personopplysninger.

3.9 Deltakende observasjon som alternativ til kvalitative intervju

Også deltakende observasjon kunne vært aktuell som metode for å besvare denne problemstillingen. Thagaard (2018) viser til at observasjoner er velegnet som metode for å studere sosiale situasjoner, som identitetsstøttende samhandling er. Hun skriver at gjennom observasjoner kan forskeren rette oppmerksomheten til hvordan personer forholder seg til hverandre, og gjennom observasjoner får forskeren informasjon om handlinger som deltakerne tar for gitt. På den måten kunne jeg med egne øyne observert og fått en forståelse for hvordan miljøpersonalet praktiserer identitetsstøtte fremfor å be intervjupersonene fortelle dette i intervjuer, og samtidig kanskje fått observert såkalt taus- eller erfaringsbasert kunnskap som ofte vanskelig lar seg beskrive med ord. Man kan med dette argumentere for at intervju er en mindre velegnet metode enn deltakende observasjon når det gjelder å få tak i miljøpersonalets praktisering av identitetsstøtte. Når det gjelder miljøpersonalets forståelse av egen praksis kunne dette også vært løst gjennom observasjon ettersom deltakende observasjon i et interaksjonistisk perspektiv åpner for samtaler med deltakerne samtidig som man utfører aktivitetene (Thagaard, 2018). Jeg kunne også gjort kvalitative intervjuer som kunne supplere observasjonene.

Gode argumenter for deltakende observasjon til tross, så endte jeg opp med kvalitative intervju som metode. Gode deltakende observasjoner krever at en opparbeider nær kontakt og tillit i miljøet man skal observere, slik at en ikke blir oppfattet som fremmed (Thagaard, 2018), noe som er mer tidkrevende enn kvalitative intervju. En annen kompliserende faktor var at eventuelle observasjoner måtte times med deltakernes turnus. I tillegg måtte det blitt innhentet flere samtykker, ettersom jeg da hadde trengt samtykke fra barna og ungdommene som miljøpersonalet jobbet med, samt at alle pårørende til barna og ungdommene i den aktuelle boligen måtte blitt informert om prosjektet og da eventuelt fått muligheten til å reservere seg. Dette lar seg absolutt gjøre, men disse stegene i deltakende observasjon tar tid, og den tiden hadde jeg dessverre ikke.

Selv om det kunne vært interessant å gjøre deltakende observasjoner av miljøpersonalet sammen med barna og ungdommene, så slo jeg meg til ro med at kvalitative intervju var egnet som metode for å utvikle data. Thomassen (2006) viser til at forståelse og anvendelse er to sider av samme sak på bakgrunn av at man må forstå for å anvende. Ved at intervjupersonene

kunne si noe om og reflektere over hvordan de forsto fenomenet identitetsstøtte, kunne de også fortolke egen praksis rundt identitetsstøttende samhandling. Deres fortolkning over egen praksis gjennom intervjuene ga vel så relevant empiri som min fortolkning av deres praksis gjennom observasjon dersom jeg hadde gjort observasjoner.

Deltakende observasjon som metode for utvikling av data ble valgt bort til fordel for kvalitative intervju på grunn av pragmatiske hensyn, men også etiske overveielser ble tatt i forbindelse med dette. I de fleste tilfeller har barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming ikke samtykkekompetanse til å samtykke til deltakelse i forskning. Det at de blir utelatt på bakgrunn av dette er et etisk spørsmål i seg selv, ettersom forskningen da blir basert på at den som utøver tjenester fremfor den som mottar tjenestene uttaler seg om praksisen som blir gitt (Ellingsen, 2015). Likevel betraktet jeg deltakende observasjon som etisk problematisk i dette prosjektet. Å komme inn som fremmed observatør i hjemmet til barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming for å danne en relasjon, for deretter bryte den etter kort tid, så jeg som problematisk i mitt tilfelle, da jeg anser det som forstyrrende og uforutsigbart for de aktuelle barna for akkurat dette prosjektet. Hensynet til eventuelle tredjeparter som ikke var en del av studien, men som bodde i boligen, var også en del av vurderingen.

3.10 Pandemiens påvirkning på prosjektet

Jeg har vist til hvordan valg av metode og rekruttering av deltakere var relatert til covid-19. Da jeg i mars og april 2021 holdt på med planleggingen i å opprette kontakt med feltet, var kommunen jeg skulle intervju i på risikonivå 4 (Folkehelseinstituttet, 2021), og skolene var på rødt nivå grunnet høye og ustabile smittetall. Det var dermed ikke mulig eller aktuelt for meg å besøke barne- og avlastningsboligene for å gjøre deltakende observasjoner. Gjennom nettverket mitt fikk jeg rekruttert de intervjupersonene jeg trengte. Jeg tok kontakt som «en av dem», og ikke en som kom utenfra. Dette har nok vært av betydning for å få lov til å komme inn i institusjonene da alt i utgangspunktet var stengt ned.

I flere av boligene jeg besøkte fikk jeg ikke gå gjennom felles oppholdsrom hvor barna og de unge oppholdt seg, men måtte gå inn bakveien for å sikre god avstand. I boligene bodde det barn og unge med store medisinske utfordringer, og boligene gikk langt i å beskytte dem mot ytterligere sykdom. Boligene hadde strenge regler for besøk og var delt inn i kohorter. Forutsetningene for at jeg kunne komme på besøk var ved å holde avstand og holde smittevernreglene, og kun snakke med det ene personalet jeg hadde avtale med. Noen av intervjuene ble gjennomført med munnbind. Disse intervjuene bar preg av dette. Det var vanskelig å oppfatte ansiktsmimikk og talen ble tidvis uklar. Dette kan selvfølgelig ha preget svarene og tolkingen av disse. Likevel, deltakernes svar på tvers av datamaterialet var såpass likt at jeg ikke har viet dette noe oppmerksomhet videre i analysen.

3.11 Oppsummering av metodekapittelet

Gjennom kapittelet har jeg vist til at utviklingen av data er ustabil, flertydig og kontekstavhengig, og ikke minst blir den skapt i sosiale relasjoner, slik som også Järvinen og Mik-Meyer (2005) viser til. De sosialkonstruktivistiske og interaksjonistiske perspektivene som ligger til grunn for prosjektets forskningsdesign, viser at det ikke er mulig å forvente noe entydig svar på problemstillingen min ettersom det samme fenomenet kan fortolkes på flere måter. Hva jeg viser til kan være identitetsstøttende samhandling gjennom resultatene av analysen er ikke en sannhet eller avdekking av virkeligheten, men min fortolkning av den.

Refleksivitet over min posisjon i forskningen har vært vesentlig i kapittelet, men hvordan kunnskapen har blitt utviklet må ikke gå på bekostning av hva som faktisk fremgår av intervjumaterialet, hvor målet er å presentere ny kunnskap (Järvinen, 2005). Dette kapittelet har dermed ikke som hensikt å være navlebeskuende, men å tydeliggjøre for leseren hvilke valg som er tatt slik at det ikke skal være tvil på hvilket grunnlag intervjumaterialet er fortolket, og hva som ligger til grunn for hvordan analysen av empirien svarer på problemstillingen.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra analysen som skal bidra til å svare på oppgavens problemformulering «*Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig “identitetsstøttende samhandling” med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?*» og forskningsspørsmål «*Hvilken betydning har relasjonen mellom miljøpersonale og barn/ungdom for praktisering av identitetsstøtte?*».

Resultatene blir presentert tematisk hvor kjernekategori «identitetsstøttende historier» med kategori «familiens rolle for praktisering av identitetsstøtte» og «identitetsstøttende rutiner og praksis i boligen» blir presentert først. Deretter presenteres kjernekategori «identitetsskapende historier» med kategoriene «identitetsstøtte gjennom tilrettelegging for valg», «identitetsstøtte gjennom opprettholdelse og utvikling av interesser», «relasjonens betydning for praktisering av identitetsstøtte» og «miljøpersonalets makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte». Skillet mellom kjernekategoriene handler om identitetsstøtte som en videreføring av allerede eksisterende og formidlede identitetsstøttende historier om barna, og identitetsskapende historier som omhandler nye historier som blir skapt og utviklet i relasjonen mellom miljøpersonalet og barna. Jeg gir en beskrivelse av hovedfunnene innenfor hver kategori. Jeg har valgt en fortellende presentasjon av funnene slik at leseren kan få en god oversikt over materialet som samtidig er leservennlig. Dette innebærer en sammenveving av tekst og sitater, i tillegg til fortolkende kommentarer av meningen i sitatene (Nilssen, 2012).

For å kunne svare på problemstillingen presenterer jeg de temaene som tydelig gikk igjen på tvers av datamaterialet. Antall temaer går naturlig nok på bekostning av muligheten til å gå i dybden på det enkelte temaet. Bakgrunnen for dette valget, er at området jeg har forsket på er lite belyst i forskningslitteraturen, som vist til i kapittel 1. Å velge bort temaer som er relevante for å kunne svare på problemstillingen ble derfor unaturlig, da det samlede bildet av funnene kunne vise til hvordan miljøpersonalet forsto og praktiserte identitetsstøttende samhandling.

4.1 Identitetsstøttende historier

4.1.1 Familiens rolle for praktisering av identitetsstøtte

Alle intervjupersonene fortalte gjentatte ganger om hvilken betydning barnas foreldre hadde i å fortelle hvem den enkelte var, og at de var eksperter på barna sine. Dette var noe miljøpersonalet ønsket velkommen, og de viste til at foreldrene ble invitert inn i boligen for å presentere barnet sitt og komme med sin forståelse. Flere fortalte at foreldrene i de fleste tilfellene var sterkt delaktige i hvordan livet i boligen utspant seg, og de ble gjerne kontaktet for å gi råd i de tilfellene miljøpersonalet var usikre på barna.

Det er ofte så er det noe foreldrene har gjort før de kommer hit. Det er det vi får servert. Vi får ofte en liten introduksjon. Hvem er dette. (...) Vi er veldig på at foreldrene skal komme og ha en introduksjon på et møte her og fortelle om sitt eget barn. Så vi får foreldrenes. For det betyr faktisk en god del altså.
– Kim

Vi gir jo tjeneste til en familie. Det er jo ikke bare et barn. Det er avlastning. Det er jo en familie som trenger avlastning. Så jeg synes er viktig å få dem med. Og det er de som kjenner barnet sitt best. Ikke sant. Og de kan komme med masse tips og triks. (...) Vi er jo egentlig avhengig av dem når vi først møter barna. Foreldrene føler de kjenner barnet sitt best, men de har et visst syn på barnet sitt som de kommer med til oss. Enten store forventninger på hva barna skal kunne i fremtiden, eller motsatt. På en måte gitt de opp. Og det preger hvordan vi kan ta de imot. -Kamilla

Slik jeg tolket deltakerne, ble identitetsstøtte innledningsvis synonymt med å videreføre foreldrenes syn på barna. Deltakerne kom med eksempler på at foreldrene ofte hadde føringer for hvilken musikk barna skulle høre på, hvilke klær de skulle kles i, eller hvilke aktiviteter de ønsket at barna skulle gjennomføre. Det ble fremhevet at å følge foreldrenes føringer var ekstra viktig når det gjaldt de dårligst fungerende. Disse barna har, som vist til gjennom oppgaven, alvorlige utfordringer med å formidle hva de tenker, føler og ønsker, og har behov for støtte på alle livets områder, ned til minste detalj. Jeg fikk inntrykk av at hvis miljøpersonalet kunne lene seg på og gjennomføre det foreldrene fortalte om barna, var de sikret at de møtte noe av identiteten deres ettersom det var foreldrene som kjente barna sine best. Av den grunn mente de at når foreldrene fortalte noe om hvem barna var gjennom klær, aktiviteter og lignende, så var ikke dette noe å stille spørsmålstegn ved.

Til tross for at barna bodde mer enn halvparten av tiden i boligene, sa miljøpersonalet at de kanskje burde brukt foreldrene *enda* mer i de tilfellene det var vanskelig å vite hvem det enkelte barnet var. En av deltakerne oppsummerte det slik:

... og hvis du tenker, ikke sant, de barna som bor her. Hvor mange voksne som er innom i løpet av en uke, ikke sant, det er veldig mange andre folk på skolen, og så her, helgevikarer. Og ikke nødvendigvis så mye stabilitet i de voksne rundt. Og rotasjon. Det kommer nye mennesker inn hele tiden. Men familien blir den samme. -Kamilla

I alle boligene var det mange ansatte, gjerne opp mot 60-70 stykker, og flere var tydelige på at det kunne være utfordrende å bli kjent med barna. Familien ble av alle deltakerne fremhevet som den stabile part, som eksperter på barna sine, og som den tydeligste stemmen i barnas liv. Identitetsstøtte ble dermed å bekrefte og gjennomføre for barna den historien foreldrene fortalte om dem, og dermed opprettholde denne identitetsstøttende historien.

Miljøpersonalet så ikke på identitet som bare hvem den enkelte var, også barnas eiendeler kunne fortelle noe om dem. Barna hadde egne rom med ting som representerte dem, for eksempel bamser, spesielle leker eller bilder på veggene. Miljøpersonalet satt likevel spørsmål ved i hvor stor grad disse tingene var såkalte identitetsmarkører for barna, ettersom ingen av barna hadde valgt ut disse tingene selv. Alt barna hadde av klær og ting var valgt av foreldrene. Foreldrene fortalte ikke bare hvem barna sine var, det var også de som stort sett bestemte hvordan barna sine skulle se ut og hvilke ting de skulle ha og bruke i boligen. Gjennom disse føringene konstruerte foreldrene sosiale identiteter til barna sine: «en som liker Peppa gris», «en som liker Minnie»:

Jeg tror kanskje det blir litt sånn som foreldrene sier. Sånn som hun med Peppa gris for eksempel, så vil foreldrene at hun ofte skal ha en spenne i håret og et eller annet sånn. Og så vet jo vi ikke om hun ville hatt det, på en måte. Og hun er veldig glad i Minnie, så det er sånn Minnie gardiner og sånn på det rommet. Men vi vet jo ikke om hun hadde likt det, eller om det bare er noe hun har hjemme eller, ja. For da blir jo det på en måte litt hennes image. Sånne typer ting da. Men. Ja, jeg vet ikke hvordan hun skulle skapt noe selv, siden hun ikke har mye språk, da. Jeg vet ikke. -Kaja

Til tross for at miljøpersonalet fremhevet foreldrenes rolle som den viktigste stemmen for barna, stilte de samtidig spørsmål om denne stemmen alltid var riktig å følge for å støtte barnas identitet. Som en ser av sitatet over, så reflekterte deltakeren rundt at det ikke var sikkert at det imaget som foreldrene konstruerte til barna sine var det riktige, men at det var vanskelig å vite om det kunne vært annerledes. Dette var det flere av intervjupersonene som tok opp – at man bruker klær, accessoarer, musikk og interesser som noe en benytter for å fortelle hvem en er, men at man med disse barna ikke kan vite fullt ut om man treffer. Likevel støttet miljøpersonalet foreldrenes historier om hvem barna er ved å videreføre disse i den konkrete praksisen med barna. De kledde på de klærne foreldrene ønsket at de skulle ha på og de gjennomførte aktiviteter som foreldrene sa barna likte. Miljøpersonalet hadde ikke nødvendigvis noen alternativer, og de hadde heller ikke noe grunn til å betvile det foreldrene presenterte ettersom de fremhevet foreldrene som eksperter på barna sine. Foreldrenes historier om barna ble derfor et felles ståsted for miljøpersonalet som de tok utgangspunkt i og kunne jobbe identitetsstøttende ut ifra i den videre samhandlingen med barna.

4.1.2 Identitetsstøttende rutiner og praksis i boligen

Det var ikke bare foreldrenes historier om barna som ble videreført av personalet. Også miljøpersonalets historier var viktige i praktiseringen av det de forsto som identitetsstøttende samhandling. Intervjupersonene viste til flere systemer som skulle ivareta hvem det enkelte barn var. Ganske tidlig i de fleste intervjuene trakk deltakerne frem opplæring, tiltakspermer og daglige rapporter som viktige brikker i hvordan de kunne møte barnet. Ved å utføre de handlingene som sto i de skriftlige systemene, mente de at dette kunne være en form for identitetsstøtte ettersom barnas permer fortalte hvem det enkelte barnet var.

Alle de barna har hver sin perm hvor det står veldig mye om dem. Og så står det sånn "hvem er jeg" sånn som du sa i sted da, hvor det vinkles til hva de liker selv, hvor det står "jeg heter", vet ikke om jeg kan si navn da, men hvert fall navn da, og så litt om dem og sånn. -Kaja

Foreldrene var viktige bidragsytere til disse nedskrivningene om det enkelte barnet, men også personalet selv kom med innspill. En av deltakerne fortalte at dersom de oppdaget at barnet var interessert i noe nytt over tid, var dette noe som ble skrevet ned i permene slik at andre ansatte også kunne vite om og følge dette. Men også personalets rutiner og tiltak i boligen ble

satt spørsmålstegn ved av miljøpersonalet under samtalene. Tre av deltakerne fremhevet at det var forskjell på perm og praksis. Karla trakk frem at hvis en utelukkende forholdt seg til permene, så var det bare permene man ble kjent med, og ikke barnet bak permene. Også Kim hadde samme oppfatning. Han trakk også frem at permene ofte er skrevet for de helt spesielle situasjonene. Dette kunne være fremheving av medisinske utfordringer eller utfordrende atferd. Ved å lese permene kunne man dermed få en «feil» historie om det enkelte barnet, og at det derfor var viktigere å bli kjent med den enkelte fremfor å lese permene. Likevel var permene et viktig redskap for miljøpersonalet for å få vite noe om barnet som de kunne bruke som identitetsstøttende historier i samhandling med barnet – selv om de visste at den i mange tilfeller var uriktig eller mangelfull.

Denne skjevheten mellom perm og praksis kunne bli jevnet noe ut med opplæring. Fem av deltakerne trakk frem viktigheten ved opplæring i alt man ikke kunne lese seg frem til i permene:

Så hvis jeg skal gi opplæring for eksempel til en nyansatt, så er det å. Jeg ser jo at noen sier "sånn gjør vi spise", "sånn gjør vi stell" ditten og datten, uten å fortelle noe mer om hvem dette barnet er. Så det synes jeg er.. Sånn informasjon kan man fint lese seg opp. Ikke sant. Men å bli kjent og være sammen med en person som også kjenner barnet godt og oppleve samhandling og bli fortalt litt om personen det tror jeg er kjempeviktig for de nye som kommer. -Kamilla

Det å lære om barna og ungdommene sammen med andre, sånn som Kamilla beskriver over, viste seg å være viktig i å opprettholde og videreføre de identitetsstøttende historiene om den enkelte. Ved å bli vist og fortalt hvordan barna og ungdommene likte å ha det og hva de likte, kunne flere få opplevelsen av å se mer av identiteten til den enkelte og dermed få mulighet til å støtte denne.

Så må vi bare vise hverandre hva som funker og hva som ikke funker og være gode forbilder for andre kollegaer (...) Ja det er viktig, ikke sant, at folk deler de gode opplevelsene, at man får litt sånn "åja", er det sånn hun liker, faktisk å lytte til stemmen din. Hun liker ikke at du tar på henne, men lytter virkelig og virker som hun setter pris på at du forteller. -Kamilla

Samarbeidet mellom miljøpersonalet ble derfor sett på som viktig for å kunne støtte den enkeltes identitet. Permene og de skriftlige rutinene var ofte ikke tilstrekkelige for å kunne romme det enkelte barn og ungdom, så muntlige identitetsstøttende historier om barnet ble overlevert mellom miljøpersonalet og til slutt skrevet ned i permen dersom det viste seg å være noe som vedvarte og som var viktig for det enkelte barn og ungdom. På mange måter var barna prisgitt at noen som kjente dem kunne videreføre slike identitetsstøttende historier om dem til miljøpersonalet de skulle være sammen med, ettersom de ikke alltid hadde permer som kunne fortelle riktig om hvem de var, eller foreldre som var tilgjengelige hele tiden.

4.2 Identitetsskapende historier

4.2.1 Identitetsstøtte gjennom tilrettelegging for valg

Alle deltakerne snakket om tilrettelegging for å gi barna muligheter til å ta valg. Å ta valg ble knyttet til at gjennom de valgene barna tok, så kunne de vise litt av hvem de var. Eksempelvis kunne det å velge sine egne klær, hva man ville spise eller hva man ville gjøre, være et svar på hvem den enkelte var. Slike valg gjorde den enkelte mer delaktig i sin egen hverdag. Dette presiserte blant annet Kim helt tydelig:

De kan fortelle litt om identiteten sin ved hjelp av valg da. -Kim

Også Kamilla snakket om hvor viktig valg var for å kunne støtte barnas identitet. Hennes umiddelbare refleksjoner rundt begrepet identitet og identitetsstøttende samhandling dreide seg om disse valgmulighetene:

(Identitetsstøttende samhandling handler) om å støtte brukeren i det den personen er, ikke sant, og ja. Gi den valg og sånn at den personen virkelig kan vise hvem den er. -Kamilla

Å gi valg ble av alle deltakerne mer eller mindre sett på som synonymt med identitetsstøttende samhandling. Valgene barna tok, var for miljøpersonalet et svar på hvem de var. Å gi barna valg var også identitetsskapende, for gjennom valgene kunne

miljøpersonalet finne nye identiteter hos barnet som de ikke nødvendigvis kjente til fra før. Dette poengterte eksempelvis Karla ved å si at man mistet sjansen til å finne nye favoritter hos barna hvis de ikke ga valg. Til tross for at miljøpersonalet jobbet med barn med et svært lavt funksjonsnivå, trakk de likevel frem at de fleste kunne velge mellom to alternativer ved hjelp av hjelpemidler, syn eller konkrete. Funksjonsnivået til barna var dermed i utgangspunktet ingen hindring til å tilrettelegge for valgsituasjoner for barna.

Selv om tilrettelegging for valg ble fremhevet som en identitetsstøttende praksis, reflekterte alle deltakerne over at valgmulighetene til barna var begrenset. Dette ble tydelig på spørsmål om barna kunne velge selv hvem de ville være:

Jeg tror de kan ikke ... De kan ikke selv velge alt. Jeg tror ikke det er sånn for dem, dessverre. På en måte, det er også vi som er med dem som må bygge personligheten. Ja. Det er litt vanskelig. -Kine

Det er en vanskelig balansegang. For hvor mye skal vi styre, og hvor mye skal de få lov til å velge selv? I hvert fall når de ikke har språk. -Knut

Og hvis andre velger klærne dine, velger hva du skal se på, velger hva du skal gjøre. Så skaper du jo ikke den identiteten selv. Men da blir jo det på en måte. Okey. "Sally" er sånn, så er jeg sånn den dagen. Og så er jeg med den, så da er jeg sånn den dagen. -Kari

Selv om alle deltakerne i utgangspunktet ville tilrettelegge for valgmuligheter, erfarte samtlige deltakere at på grunn av funksjonsnivået til barna de jobbet med, måtte de velge for dem i flere situasjoner. Miljøpersonalet fremhevet som sagt at barna kunne si noe om seg selv gjennom de valgene de tok. Men hvis miljøpersonalet måtte velge for barna i flere tilfeller, kunne deres valg for barna indirekte si noe om barnas identitet. For å få identitetsstøtte, var barna derfor avhengig av at miljøpersonalet tok valg på deres vegne som faktisk stemte overens med dem selv. Flere trakk frem at det var aktiviteter barna ikke kunne velge bort, selv om de visste at barna ikke ville gjennomføre dem hvis de hadde valget. Dette var ofte knyttet til trening, aktiviteter som opprettholdt personlig hygiene og medisiner. Men også at barna hadde begrensede valgmuligheter generelt ble trukket frem, og at i en hektisk hverdag med

systemkrav ble det ofte til at miljøpersonalet valgte aktiviteter ut ifra det barna brukte å gjøre fremfor å gi de konkrete valg i den aktuelle situasjonen. Til tross for at alle deltakerne fremhevet valg som viktig og både identitetsstøttende og identitetsskapende for det enkelte barn, viste praksisen at de i flere situasjoner ikke kunne gi dem et reelle valg.

4.2.2 Identitetsstøtte gjennom opprettholdelse og utvikling av interesser

Et annet tema som alle deltakerne trakk frem som viktig i identitetsstøttende samhandling, var barnas interesser. Miljøpersonalet viste til at barnas interesser var en del av identiteten deres:

Og så har vi en som er veldig glad i gravemaskiner og sånn. Som vi ser, blir veldig sånn gira og synes det er gøy og smiler masse og sånn. Og da har jo han mye ting på veggene og sånn som, det er på en måte litt hans kanskje identitet da. Med sånne biler og gravemaskiner og, ja. Det merker man jo også, vi pleier jo ofte å oppsøke litt sånn, et eller annet sted de bygger og sånn. Og da kan han bare sitte og se på det på en måte. Og synes det er kjempegøy da. -Kaja

Eller det jeg tenker på er jo ... som interesse og sånt da. At for å opprettholde den delen av identiteten at den interessen blir tatt vare på. At hvis det er noen som for eksempel liker å pusle, så må en jo tilrettelegge for at en skal gjør det. Gjøre det sammen. Vise interesse for det. Gi oppmerksomhet på det en liker da. -Karla

Ved at miljøpersonalet tilrettela for at barna og ungdommene kunne få dyrke interessene sine, viste de til at dette var en form for å praktisere identitetsstøtte. Ofte var disse interessene en del av den eksisterende historien som miljøpersonalet allerede hadde fått overbragt om barnet, som oftest av foreldrene. Men alle deltakerne viste til at de hadde et ansvar overfor barna for å utforske nye interesser, og fortalte at det kunne være både identitetsstøttende og identitetsskapende for den det gjaldt.

På en måte det er også vi som er med dem som må bygge personligheten. Ja. Det er litt vanskelig. Men også prøve å finne ... Selvfølgelig, vi kan ikke si, nå liker du å spille fotball, ikke sant. Ja, på en måte. For eksempel prøver vi forskjellige ting og ser hva de gjør og har lyst (til). -Kine

Også her trakk deltakerne frem hindringer som gjorde at utvikling av interesser kunne bli begrenset, og flere fortalte at hindringene lå hos miljøpersonalet selv.

Ja, jeg tror vi begrenser oss mye selv, fordi vi tror det ikke er mulig. Og da begrenser vi også barnet til å utvikle sin identitet. Hvis jeg aldri drar til kjøpesenteret, hvordan skal jeg da vite hva denne jenta liker og ikke liker? -Kamilla

Miljøpersonalet kjente på ansvaret de hadde for å utforske identiteten til barna de jobbet med, samtidig som de begrenset denne utforskningen i de antakelsene de hadde om barna og hva det kunne få til eller ikke. Miljøpersonalet var derfor aktive i å velge bort mulige identiteter for den enkelte ut ifra sin forståelse av hva den enkelte kunne like. Flere skulle derfor ønske at de ble flinkere til å spørre det enkelte barn og ungdom om nye ting, ved for eksempel å prøve ut noe nytt og se på reaksjonen om dette kunne være noe å utforske videre.

4.2.3 Relasjonens betydning for praktisering av identitetsstøtte

Knyttet til både tilrettelegging for valg og utvikling av nye interesser som en form for identitetsstøttende samhandling som også var identitetsskapende, trakk alle deltakerne frem betydningen av relasjonen de hadde med barna. For at barnet skulle kunne ta et valg eller vise hva de likte og ikke likte, var det avgjørende for miljøpersonalet at de kjente barnet så godt at de kunne forstå hva det uttrykte. Denne kjennskapen til barna krevde en innsats av miljøpersonalet, spesielt i form av å bruke tid sammen med dem. Dette kom tydelig frem på spørsmål om hvordan deltakerne ble kjent med barna:

... bare med å bruke masse tid med henne. Ja. Og ja, etter en periode vet du om kroppsspråket og, også ja. Du observerer henne eller han hver dag. Og du kan bli veldig godt kjent med dem -Kine

Det at deltakerne la så mye vekt på at de måtte kjenne det enkelte barnet, viste seg å være en avgjørende faktor for at miljøpersonalet kunne utvikle nye identitetsskapende historier om barna:

Og det er nå i den siste tiden, mye på grunn av smittevern og fordi jeg har tenkt på det, men liksom "nå tar jeg en hel helg med denne jenta", liksom, og på en måte ser at vi blir bedre kjent med hverandre, at jeg tror hun blir tryggere på meg, hun vet hvordan det er når vi er sammen, da. Og det er nå jeg har begynt å utforske mer ting, gjøre mer ting sammen, ikke sant. Og har funnet ut av mer hyggelige ting vi kan gjøre sammen enn bare den turen. -Kari

Flere av deltakerne uttalte det samme, at ved å bli kjent kunne de utforske mer med barna de var sammen med. De oppdaget nye identiteter ved den enkelte gjennom denne utforskingen, både interesser, mat de likte og hva de ikke likte.

En annen viktig faktor som var avgjørende for å bli kjent med barna, var at miljøpersonalet hadde kompetanse i å forstå hva den enkelte uttrykte. Dette var noe alle deltakerne presiserte. Til tross for at barna de jobbet med hadde store funksjonsvansker, var alle deltakerne tydelige på at alle barna kunne kommunisere noe om seg selv, og at det var miljøpersonalets ansvar å lese dette.

Og det kanskje også den der at de uttrykkene man gir, at man bekrefter de. Ja, syns du den var artig, jeg liker også den der. Det programmet vi så på nå. At man bekrefter. For det ville jeg gjort med deg. Å, ler du av Friends, det ser jeg også masse på. At du da «den ser jeg at du liker». At du snakker om og responderer på det de uttrykker da. -Kari

Hun vet nok hva hun vil og klarer å uttrykke seg, det er bare vi som må lese. -Kamilla

Identitetsstøtte ble derfor praktisert som å bekrefte det enkelte barnet. Dette kunne handle om å fortelle hvordan miljøpersonalet forsto barnet ved å speile eller fortelle det hvilket humør de oppfattet at det var i, eller om de likte eller ikke likte det de holdt på med. Miljøpersonalet var også tydelig på at det var viktig å snakke om barnets familie for å bekrefte det enkelte barnets identitet:

*Jeg tror vi snakker mye om det. Ja. Om foreldrene. Om de kommer på besøk eller ikke. Om nå skal du hjem, mamma og pappa og søsken. Og du snakker med dem om det. Og det er mange som har bilde av familien, og jeg personlig sitter med dem og snakker med dem om familien. Her er mammaen din (...)
Ja. Vi bruker mye familie. -Kine*

Selv om ingen av barna som deltakerne jobbet med hadde verbalt språk, var de tydelige på at barnas kommunikasjon om seg selv med kroppsspråk og lyder kunne gi miljøpersonalet en retning på hvordan de kunne støtte identiteten. Ved å bekrefte det de trodde barna snakket om praktiserte de identitetsstøtte:

Nei, bare at jeg på en måte snakker med henne og fortsetter på det som jeg tror hun kommuniserer eller tenker på. Setter på video. Sier kanskje vi skal ringe til mamma hvis det er hun du tenker på nå. Da kommuniserer de på face time (...) ja, det er veldig koselig! Så ser du at hun lyser opp når hun ringer og sånn da. Hun reagerer på stemmen da, til moren på en måte. Så prøver jeg å spille litt videre på det på en måte. -Kaja

Til tross for at miljøpersonalet ikke kunne være sikker på hva barna prøvde å kommunisere, var det viktig for dem å svare tilbake og spille videre på dette fremfor å la være å svare eller bli usikker i situasjonen.

Seks av syv deltakere fortalte at det var enkelte barn det var vanskelig å bli kjent med. Dette kunne være på grunn av at de var nye i boligen, og at de ikke hadde hatt nok tid til å bli godt kjent enda. Men det at barna hadde alvorlig og dyp grad av utviklingshemming var årsaken til at flere fortalte at det var vanskelig å bli kjent med enkelte:

Så er det forskjell på hva de klarer å få frem, på en måte. Hvis det er noen som både ikke kan se og høre, så blir det vanskelig å vite hva de liker utenom det, på en måte. -Kaja

Relasjonen miljøpersonalet hadde med det enkelte barn var derfor helt avgjørende for å kunne praktisere identitetsstøtte. Uten denne relasjonen var det tydelig at de verken kjente det

enkelte barnet godt nok til å forstå hva det uttrykte, og da kunne de heller ikke bekrefte eller gjennomføre aktiviteter som de trodde barnet ville gjøre og dermed støtte identiteten på den måten. Å skape denne relasjonen var sett på som miljøpersonalets ansvar, og dette var noe miljøpersonalet ikke kunne lese seg til. Relasjon ble skapt gjennom å være sammen med barna, og gjennom relasjonen kunne de utøve identitetsstøtte som de mente samsvarte mer eller mindre med hvordan de oppfattet det enkelte barn. Alle deltakerne viste til at de forskjellige ansatte hadde ulike relasjoner med de forskjellige barna:

Og jeg ser en forskjell mellom barna og de som jobber med. Jeg mener med det, det er noen som har jobbet her lenge og som kjenner barna godt, og barna er veldig glade i dem. Og da ser du barna på en annen måte. For eksempel veldig våken, vil gjøre, eller. Kanskje det kommer en person som kommer sjelden og ja, kjenner ikke barna så godt. Og du ser at barna ikke er interessert i det hele tatt og vil ikke gjøre verken. Ja. Og det er ikke på grunn av diagnose, det er på grunn av personal. -Kine

Dette viser hvor viktig deltakerne mente relasjonen med det enkelte miljøpersonale var for barna. For at barna kunne få støtte på sine identiteter var de avhengige av at de som er dem nærmest hadde relasjonell kompetanse som ikke handlet om hva eller hvordan, men som handlet om at det enkelte barn fikk mulighet til å være seg selv i mest mulig grad. Noen av deltakerne kalte det å ha kjemi med den enkelte, men gjennom samtalene tolket jeg det dit at det handlet om at miljøpersonalet brukte tid med den enkelte for å erverve kompetanse om barnet, og videre brukte denne kompetansen for å støtte det i sine identiteter. Tid til det relasjonelle ble dermed en svært viktig faktor for at miljøpersonalet kunne utøve identitetsstøttende samhandling. Ikke bare tid generelt, men gjerne sammenhengende tid, slik at miljøpersonalet kunne ha en kontinuitet sammen med barna. En slik kontinuitet over tid tolket jeg dit ble viktig først og fremst fordi det var så vanskelig å bli kjent med barn med et såpass lavt funksjonsnivå og med de begrensninger dette ga for samhandling. Men med tid kunne miljøpersonalet og barna forstå hverandre i større grad ved at kommunikasjonen mellom dem ble mer forståelig. Miljøpersonalet kunne bli kjent med hva den enkelte likte, slik at dette kunne speiles tilbake som bekreftelse på barnet, og dermed som en identitetsstøtte. Og ikke minst, ved å bruke tid og ha økt kjennskap til hverandre, kunne miljøpersonalet og barnet utforske nye ting sammen som kunne utvikle seg til nye identiteter hos barnet, og nye identitetsskapende historier om dem. Likevel, miljøpersonalet viste til at de forskjellige ansatte kunne ha ulik oppfatning om hvem det enkelte barn var. De tilstrebet å ha

en felles forståelse av hvem den enkelte var, men på grunn av at de selv var så forskjellige og hadde forskjellige relasjoner til barna, var dette vanskelig – og kanskje heller ikke ønskelig.

4.2.4 Miljøpersonalets makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte

Gjennom samtalene med deltakerne ble det tydelig at de ble mer bevisste rundt deres egen makt og hvilket ansvar de hadde for å tilrettelegge for identitetsstøtte for barna. Dette fikk de også direkte spørsmål om i selve intervjuene: «Når de du jobber med ikke selv kan fortelle om seg selv på grunn av sin utviklingshemming, hvem er det sitt ansvar å gjøre dette?».

Spørsmålet åpnet opp for refleksjoner rundt ansvaret den enkelte deltaker hadde, og seks av syv deltakere trakk fram at det var de selv som var ansvarlige for at barna fikk støtte på sine identiteter. Flere presiserte også at barna var helt avhengige av at personalet tok ansvar for å gi dem identitetsstøtte. Likevel var dette noe som deltakerne ikke nødvendigvis tenkte på i det daglige:

Det vet jeg ikke om alle er så bevisst på. Hvor mye. Det er fort glemt og i travle hverdager. Tenker jeg. Og særlig når barnet ikke er så tydelig i sitt uttrykk, fordi det krever mer av oss. Jeg har barn som er veldig tydelige, selv om de ikke har så mange muligheter. Altså, det er ikke til å overse hva de syns om det du holder på med. Ikke sant, og det er ofte lett for ansatte. Men de som er veldig passive og som du må hjelpe mye, hva er det nå som foregår. Og det er veldig vanskelig. Og da på en måte må du være mer bevisst på, tenker jeg. Eller, du skal jo være bevisst på den makten uansett. -Kamilla

Kamilla trakk frem maktbegrepet, og flere av deltakerne knyttet deres egen utøvelse av identitetsstøtte for barna opp mot makten de hadde i relasjonen med barna de jobbet med. Men til tross for at deltakerne var klare på at det var de som var ansvarlige for å gi barna identitetsstøtte, så var de lite bevisst dette i det daglige. Flere poengterte at det var mye annet de måtte fokusere på. Nødvendige gjøremål som å sørge for medisiner, daglig stell, mat og rapportskrivning kunne raskt ta fokuset bort fra barna og relasjonen miljøpersonalet hadde med dem – og dermed også identitetsstøtten. Miljøpersonalet viste dermed til at for å kunne praktisere identitetsstøttende samhandling, krevde det både bevissthet fra miljøpersonalets side, tid til å praktisere det, samt ansvarlighet til å gjennomføre det.

Alle deltakerne fikk spørsmål om hvordan de bidro til å konstruere identitetene til barna og ungdommene de jobbet med. Satt i kontekst med tema for samtalen, var alle enig i at de var delaktige i konstruksjonen av den enkeltes identitet. Samtidig var de tydelige på at selv om de ikke kunne si helt sikkert hvem barnet var, så hadde de likevel et ansvar for å si *noe*.

Han tror jeg ville sagt at han er ekstremt glad i dyr. Han er veldig glad i familien sin. Han er veldig glad i å være på båttur. Med familien. Var ikke så vellykka med oss i fjor. Han er glad i å snakke om familien sin. Om ting han har gjort, ting han er kjent med. Han også er veldig glad i å jobbe. Veldig glad i å jobbe. Så han skal gjerne gå i alle søplebøtter. Nå under denne pandemien så har de ikke fått lov til å gå på kjøkkenet. Det er jo kjempedumt. For der mister dem veldig mye mestring av ting de kan gjøre, som vi vet de kan. Og det var litt vanskelig til å begynne med. Han skulle bare inn der. Men jeg tror han ville sagt at han er veldig glad i å gjøre no', han kjeder seg fort. Ja. (...) Det er kanskje mine øyne jeg ser det gjennom. Det er vanskelig å si hva han ville sagt om seg sjøl (...) jeg kan ikke si at jeg kjenner alle tankene hans, altså -Kim

Deltakerne syntes det var vanskelig å vite hva det enkelte barn ville sagt om seg selv og sin identitet, så miljøpersonalet måtte ta utgangspunkt i de identitetsstøttende historiene som allerede var fortalt om barnet, og de måtte konstruere sine egne identitetsskapende historier i relasjonen med barna som de fortalte videre i kollegiet. Slik som Kim i sitatet over, så trakk hovedvekten av deltakerne frem interesser og hva den enkelte likte og ikke likte som vesentlige i disse historiene som ble laget. Samtidig uttrykte flere at de egentlig ikke visste hva mer de kunne fortelle om denne personen ettersom det var så vanskelig å vite. Det indre livet til barna var skjult for miljøpersonalet, så de tok utgangspunkt i det de kunne observere selv – som for eksempel det de tolket som kunne være interesser eller preferanser hos barna. Et fellestrekk var at miljøpersonalet ønsket å fokusere på de positive sidene ved barna når de presenterte dem for meg, fordi de trodde at barna selv ville fokusert på dette. Samtidig fortalte alle deltakerne at uheldige episoder og såkalt utfordrende atferd forble i miljøpersonalets fortellinger om det enkelte barnet til tross for at slike episoder ikke hadde oppstått på lang tid:

Og så er det litt sånn. Vi har jo fått forespeila ungdommer som har tenna i tapeten og det er liksom ikke måte på. Så du er litt sånn "dette går aldri bra" og du er livredd når du skal gå på jobb. Også er det jo ikke sånn! Og så skjønner jeg at man må presentere en ungdom med både gode og dårlige sider.

Men samtidig så blir den nok veldig sånn at, at det som er bra, det er bra, så det er ikke vits i å si. Men det som er dårlig er dårlig, og da må vi på en måte advare. -Kari

Miljøpersonalet konstruerte dermed en identitet for noen av barna som «utagerende» som de opprettholdt til tross for at de heller ville fokusere på det positive, og til tross for at barna bare av og til viste denne atferden. I den forbindelse fikk deltakerne spørsmål om barna hadde mulighet til å reforhandle slike identiteter som var tilskrevet dem:

Jeg tror ikke de har det i stor grad, nei. Jeg tror at så fort noen har blitt satt i den båsen da, som for eksempel med at han utagerer, så tror jeg folk har litt vanskelig for å se bort fra det. At de (barna) kan (si) "men jeg er god på det her, ja jeg kan bli sur iblant, men hør du etter du, så slipper jeg å bli sur på deg". Nei, jeg tror ikke de har den muligheten. -Karla

Deltakerne viste dermed til at de konstruerte identiteter til den enkelte som kanskje ikke helt stemte overens med deres eget bilde av barnet, samtidig som de reflekterte over at nettopp disse barna ikke hadde særlig mulighet til å reforhandle disse identitetene som ble konstruert for dem. Her ble det asymmetriske maktforholdet mellom miljøpersonalet og barna spesielt tydelig. Miljøpersonalets makt til å konstruere identitetsskapende historier som barna ikke kunne justere eller si imot, synliggjorde en form for definisjonsmakt om hvem barna var, som barna vanskelig kunne vise motmakt til dersom definisjonen skulle vise seg å ikke stemme.

Til tross for dette, så var alle deltakerne tydelige på at det enkelte barn var unikt og spesielt med sin egen personlighet og interesser. Samtidig var de bevisste på at det var vanskelig for barna å ikke bli kategorisert og stigmatisert inn i kategorien «funksjonshemmet» eller «utviklingshemmet».

Og en del av disse med autismspekterforstyrrelser og sånn, man tenker at sånn er han og sånn er han. Ja, man kjenner igjen noe, men altså. Jeg tenker at det er større individuelle forskjeller mellom ungdommen enn kategori funksjonshemming. - Knut

Miljøpersonalet pekte på at det skulle lite til før barna ble stemplet av andre, det kunne være

nok med en uheldig episode i offentligheten, en rullestol eller klær og utstyr som skilte seg fra det «normale», som smekker eller en synlig bleie. Miljøpersonalet følte et ansvar for å minske dette stempelen ved å kle barna slik at de så «høvelige ut», og dermed gjøre sitt for at den kategoriserte identiteten ble mindre synlig av respekt for den enkelte når de var ute. Ingen trodde at barna selv ville plassert seg selv frivillig i en kategorisert identitet, samtidig som miljøpersonalet syntes det var vanskelig å skille ut den kategoriserte identiteten fra den personlige identiteten ettersom annerledesheten førte til et annerledes liv for alle barna. Likevel var refleksjonene om kategori og stigma noe de mente skjedde utenfor boligen i barnas relasjon med samfunnet. Innad i boligen mente deltakerne at det enkelte barn ble sett på som unikt med sin egen identitet, uten at deltakerne reflekterte noe mer hvordan kategorier kunne innvirke på den enkeltes identitet og hvilken makt og ansvar deltakerne hadde for å bekjempe slik kategorisering på barnas vegne.

4.3 Oppsummering av nøkkelfunn

Avslutningsvis vil jeg oppsummere nøkkelfunnene i analysen som bidrar til å svare på oppgavens problemformulering «*Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig "identitetsstøttende samhandling" med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?*» og forskningsspørsmål «*Hvilken betydning har relasjonen mellom miljøpersonale og barn/ungdom for praktisering av identitetsstøtte?*».

Innledningsvis var deltakerne usikre på begrepet identitetsstøtte i sin praksis, og temaet var ikke noe de var bevisst på i det daglige. Deltakerne opplevde det som et abstrakt begrep, men som likevel fikk konkret innhold gjennom praksishistoriene deres. Identitetsstøtte var derfor noe deltakerne praktiserte gjennom erfaringsbasert kunnskap, uten at de hadde satt ord på det.

Deltakerne viste til identitetsstøttende historier som de brukte for å bekrefte barnas identitet. Først og fremst var foreldrenes historier om sine barn viktige utgangspunkt for hvordan miljøpersonalet kunne bekrefte barnas identitet. På grunn av barnas lave funksjonsnivå ble disse historiene ønsket velkommen ettersom foreldrene ble sett på som eksperter på sine barn.

Disse historiene handlet ofte om hva barna likte, ikke likte, hvilke interesser de hadde eller identitetsmarkører foreldrene ønsket at barna brukte.

Foreldrenes historier ble videreført i personalgruppa, sammen med nye identitetsskapende historier som miljøpersonalet selv laget sammen med barna. Det ble pekt på at boligene hadde systemer for at miljøpersonalet skulle vite hvem barna var, eksempelvis barnas permer, men at disse hadde svakheter som at de ikke hadde oppdatert eller mangelfull informasjon. Måter å praktisere identitetsstøtte på ble derfor ofte muntlig formidlet eller vist konkret mellom ansatte, da relasjonelle forhold var vanskelig å skrive ned i rutiner rundt barna. Dette medførte at barna var avhengige av ansatte som kjente dem godt for at de skulle kunne få identitetsstøtte fra personalet.

Relasjonen mellom miljøpersonalet og barna ble en avgjørende faktor for praktisering av identitetsstøtte. Miljøpersonalet poengterte at for å kunne gi identitetsstøtte, måtte de bruke tid med barnet for å bli kjent, for å lære hverandres kommunikasjon og for å kunne utforske andre identiteter. Miljøpersonalet beskrev at det ofte var vanskelig å bli godt kjent med barna de jobbet med på grunn av de store funksjonsnedsettelsene deres. Tidsfaktoren ble fremhevet. For å kunne praktisere identitetsstøttende samhandling måtte de være kjent, noe som tar tid med disse barna.

For miljøpersonalet handlet identitetsstøtte om å gi barna valg, gjerne mellom interesser, og de poengterte at barna kunne si noe om hvem de var gjennom valgene de tok. Miljøpersonalet problematiserte rundt hvilke reelle valgmuligheter barna faktisk hadde, og at miljøpersonalet selv måtte ta valg for barna som dermed sa noe om identiteten deres.

Miljøpersonalet bidro til å konstruere identiteter for barna ved å fortelle om dem, selv om de ikke kunne vite sikkert om det de sa var riktig om den enkeltes identitet. Utgangspunktet var de identitetsstøttende historiene som allerede var fortalt om barnet, men også de identitetsskapende historiene de selv konstruerte i relasjon med barna. Miljøpersonalet var sitt ansvar bevisst, at det var de som måtte fortelle om barnet når barnet ikke kunne gjøre det selv.

5.0 Diskusjon

For å kunne besvare problemstillingen «*hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig identitetsstøttende samhandling med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming*» og forskningsspørsmålet «*hvilken betydning har relasjonen mellom miljøpersonale og det enkelte barn/ungdom for praktisering av identitetsstøtte*», vil jeg i dette kapittelet diskutere funnene opp mot de teoretiske perspektivene på identitet og hvordan identitetsstøtte kan forstås, som ble presentert i kapittel 2. Ettersom de teoretiske perspektivene danner grunnlaget for å forstå funnene, vil jeg diskutere funnene på tvers opp mot hovedtemaene fra teoriramma. Innledningsvis viser jeg til hvordan identitetsstøtte kan forstås som et kompenserende tiltak for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Videre diskuterer jeg identitetsstøtte som tilrettelegging for valg i moderniteten, etterfulgt av relasjonens betydning for identitetsstøtte sett opp mot rammevilkår. Identitet som sosiale posisjoner vil bli diskutert opp mot identitetsstøtte som tilrettelegging for én eller flere identiteter. Deretter blir konstruksjon av identiteter gjennom identitetsstøttende og identitetsskapende narrativer diskutert. Avslutningsvis diskuterer jeg miljøpersonalets makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming.

Identitetsstøtte som et kompenserende tiltak

Innledningsvis vil jeg igjen løfte frem identitetsbegrepet som svaret på spørsmålet «hvem er jeg» (Krange & Øia, 2005), et spørsmål så stort og eksistensielt at svaret bidrar til at den enkelte finner sin vei og plass i verden (Binder, 2018). Men å svare på dette spørsmålet krever mye av den enkelte, slik som teoriene i kapittel 2 tydelig viser. Den enkelte skal være en selvstendig aktør i sin egen identitet, hvor både evne til selvrefleksivitet (Giddens, 1991), evne til å velge (Bollingmo et al., 2005; Ellingsen, 2007), evne til å delta i relasjon med andre (Sandvin, 2014), og evne til sosial gruppetilhørighet (Hewitt & Schulman, 2010) er noe av det som fremheves som personlige egenskaper for individets utvikling og opprettholdelse av identitet. Teoriene om identitet er utviklet i et perspektiv på normalutvikling. Barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming utfordrer derfor disse teoriene.

Funksjonsnedsettelsene disse barna har innebærer at de mangler mye av den kompetansen teorien forutsetter når det gjelder identitet og identitetsutvikling, og de har varierende forutsetninger og muligheter til å være aktør i sin egen identitetsutvikling. Hvis identitet

utelukkende handler om de valgene man tar for seg selv, eller at identitet handler om å skille ut seg selv som forskjellig i relasjonen med andre, så kan de store funksjonsnedsettelsene til barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming medvirke til at det blir veldig vanskelig for den enkelte å formidle sin egen identitet. Oppgaven er rett og slett for stor og for tung, som Krange og Øia (2005) skriver. I det relasjonelle perspektivet på utviklingshemming åpner det seg muligheter til å tilrettelegge for at gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav kan reduseres (Ellingsen & Sandvin, 2014). På den måten kan identitetsstøtte ses på som en tilrettelegging, og det blir da også mulig å legge et konkret innhold i begrepet. Miljøpersonalet var lite bevisst på temaet identitet for barna de jobbet med, og begrepet identitetsstøtte var ukjent. Likevel viste de til nettopp tilrettelegginger og praksiser med barna de jobbet med som både var identitetsstøttende og identitetsskapende for barnet det gjaldt. Identitetsstøtten realiserte seg som et kompensierende tiltak, hvor miljøpersonalet reduserte gapet mellom forutsetningene og kravene som kreves for å kunne svare på spørsmålet om hvem en er, og muliggjorde både aktørskap og deltakelse for barna. Praksisen de viste til var vevd inn i den daglige samhandlingen mellom dem og barna uten at de kunne sette ord på at det var identitetsstøttende samhandling de praktiserte, men praksisen bidro til å bekrefte barna som unike individer, som Kittelsaa (2008) kaller identitetsstøttende samhandling. Samtidig, miljøpersonalet viste til at dette var en krevende oppgave. Jo dypere utviklingshemming barnet hadde, dess vanskeligere kunne identitetsstøttende samhandling være, noe miljøpersonalet uttrykte. Men disse vanskelighetene medfører ikke at behovet for identitetsstøtte blir mindre viktig, det blir mest sannsynlig enda større.

Identitetsstøtte som tilrettelegging for valg i moderniteten

I moderniteten blir barnet løftet frem som en aktør i sin egen utvikling (Corsaro, 2018; Sommer, 2010), som et unikt subjekt som er løsrevet fra tidligere kategoriseringer, og som tidligere og tidligere tvinges til å ta stilling til hvem de er (Frønes, 2018; Krange & Øia, 2005). Sentralt i moderniteten finner vi Giddens' (1991) teorier om utvikling av selvet, om at valgene en tar også sier noe om hvem en er. Uten å nevne verken modernitet eller Giddens med et ord, fremhevet miljøpersonalet at ved å ta valg, kunne barna de jobbet med si noe om hvem de var. Å gi barna valg ble derfor av personalet sett på som en identitetsstøttende samhandling, og barna med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming ble gjennom miljøpersonalets oppmuntring til å ta valg kastet rett inn i Giddens' (1991) forståelse av identitet i moderniteten og prosjektet om seg selv. Miljøpersonalets oppmerksomhet på valg

som en identitetsstøttende praksis, samsvarer både med samtiden vi lever i, samt forståelsen for at selvbestemmelse gjennom valg har en direkte innvirkning på den enkeltes identitet for mennesker med utviklingshemming. Gjennom praksisen med å oppmuntre barna til å ta valg, posisjonerte de også barna til å være aktive deltakere i å konstruere sin egen identitet gjennom valgene de gjorde.

Giddens (1991) fremhevet at prosessen med å skape seg selv gjennom valgene man gjør, er en refleksiv prosess. Som det er vist til i teorien er ikke Giddens' teorier om identitet nødvendigvis universelle, ettersom de krever en bevissthet om seg selv og selvrefleksjon som ikke alle har kapasitet til å utføre. Denne kapasiteten har ikke barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, men likevel ble de plassert av miljøpersonalet i en posisjon hvor de var ansvarlige for sin egen identitet ved at de skulle gjøre selvstendige og bevisste valg. Samtidig handlet mye av miljøpersonalets forståelse for identitetsstøttende praksis om en *tilrettelegging* for at barna kunne ta faktiske valg som de så som uttrykk for barnas identitet. Dette kunne være tilrettelegging for valg mellom alternativer eller bruk av andre hjelpemidler. På den måten var ikke barna de jobbet med fullstendig overlatt til seg selv og sine manglende refleksive kompetanser i utformingen av sin identitet, som Krange og Øia (2005) skriver er en konsekvens av moderniteten. Likevel, å velge, selv med tilrettelegging, kan være en altfor krevende oppgave for barna det er snakk om. Holden (2016) viser til at kommunikasjon hos mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming handler om «her og nå» fremfor forståelse. Som en konsekvens av dette viser Christensen og Nilsen (2006) at valg gjennom selvbestemmelse i praksis overføres til andre når funksjonsnivået setter begrensning for evne til å velge. Dette ble også fremhevet av deltakerne, og de var tydelige på at barna ikke kunne velge som de ville selv, og at miljøpersonalet måtte bestemme i mange tilfeller.

Disse andre som Christensen og Nilsen snakker om, er i denne sammenhengen miljøpersonalet i boligen. De måtte ta valg for barna, og for å få identitetsstøtte gjennom valg, var barna prisgitt den som tok valget for den enkelte. Dette medførte at barna i ikke alle tilfellene hadde reelle valgmuligheter, og det å velge kunne bli redusert til å velge mellom to alternativer som allerede var valgt av noen andre. Man må derfor stille spørsmål om slike tilrettelegginger for valg faktisk kan ses på som identitetsstøttende. For barna miljøpersonalet

jobbet med sin mulighet til å stå frem som en egen person gjennom valgene man tar, slik som Lorentzen (2007) skriver, blir veldig vanskelig når valgene mer eller mindre er bestemt av andre. Likevel handlet miljøpersonalets refleksjoner rundt barnas valg og valgmuligheter likevel ikke om de faktiske valgene de ga var identitetsstøttende, for å tilby og tilrettelegge for valg i seg selv var for dem en identitetsstøttende praksis. Relasjonen de hadde med barna, og den individuelle kjennskapen de hadde om det enkelte barn, medførte at valgmulighetene de ga var tilpasset det enkelte barns kompetanse, interesser og preferanser. Identitetsstøtte gjennom valg blir kanskje nettopp dette for barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, en støtte på identiteter barna har som miljøpersonalet kjenner gjennom de identitetsstøttende historiene som finnes om dem og som barna kan velge mellom. En slik tilrettelegging for valg som en form for identitetsstøttende praksis, kan bidra til at også barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming kan møte modernitetens krav om å skape seg selv gjennom valg på sine vilkår, og dermed være aktør i det store prosjektet om «hvem er jeg».

Identitetsstøtte i spenningen mellom relasjon og rammevilkår

I både sosiologien og i psykologien løftes relasjonen frem som en forutsetning for identitet og identitetsutvikling, og Frønes (2011) presiserer at identitet handler om både andres og egne forestillinger om en selv og hvordan disse dannes sosialt. I det sosiale aspektet i denne definisjonen finner vi relasjonen mellom miljøarbeiderne og barna, og relasjonen ble fremhevet av miljøarbeiderne som avgjørende i arbeidet med å gi identitetsstøtte. Her samsvarer teori og praksis, for teorier om utvikling av identitet presiserer at identitet utvikles i det sosiale livet og i relasjonene mellom oss (Lorentzen, 2006; Sandvin & Ellingsen, 2014).

Selv om miljøpersonalet løftet frem relasjonen som avgjørende for identitetsstøtte, så forsto de denne relasjonen mer som en kilde til å finne barnas identitet fremfor å utvikle den sammen med den enkelte. Gjennom relasjonen ble de kjent, og ved å bli kjent fikk de kompetanse om den andre (Lorentzen 2006, 2009). Denne kompetansen kunne brukes i direkte identitetsstøttende samhandling. Miljøpersonalet forsto det derfor som at de kunne avdekke den andres identitet gjennom kjennskap til den enkelte. Identiteten til barna ble med denne forståelsen sett på som en stabil størrelse, som Finlay et al. (2008) viser til, et ferdig produkt som først ble tydelig og synlig for miljøpersonalet etter å ha blitt kjent. I relasjonen

mellom miljøpersonalet og barna var det ikke fokus på at identitet ble skapt i samhandlingen, men at identiteten allerede fantes og kunne opprettholdes gjennom identitetsstøttende praksis som eksempelvis gjennomføring av interesser eller tilrettelegging for valg. Den identitetsskapende dimensjonen som oppstår i relasjon med andre, som Kittelsaa (2014), Sandvin (2014) og Lorentzen (2003, 2006) viser til, var lite kjent for miljøpersonalet, og dermed ikke vektlagt i samhandlingen mellom dem ut ifra det miljøpersonalet fortalte. Dette kan være risikabelt for identitetsutviklingen for barna. Dersom identiteten deres blir oppfattet som stabil, kan hele praksisen rundt dem basere seg på disse stabile identitetene, slik som Finlay et al. (2008) poengterer, og føre til manglende utforsking av nye identiteter. Det at miljøpersonalet så seg selv som ansvarlig for å gi identitetsstøtte til barna og ungdommene, innebar derfor i hovedsak å støtte allerede eksisterende identiteter fremfor dannelsen av nye eller alternative identiteter. Relasjonen mellom dem kan dermed ses på som lineær fremfor dynamisk. Miljøpersonalets uttalte oppgave for å kunne praktisere identitetsstøtte var å bli kjent med barna, fremfor at miljøpersonalet og barna skulle bli kjent med hverandre.

I identitetsdannelsen har «den andre» en betydelig rolle (Lorentzen, 2006; Krangle & Øia, 2005), og intersubjektive møter fordrer et subjekt-subjekt-forhold mellom partene for at nærpersoneer som miljøpersonalet skal kunne styrke opplevelsen av identitet hos barna (Lorentzen, 2006). Dette kunne være utfordrende for miljøpersonalet å opprettholde, og spesielt utfordrende kan det være i de relasjonene hvor det er vanskelig for omsorgsgiver å få til en gjensidig interaksjon (Rye, 2007). Miljøpersonalet pekte selv på denne problemstillingen, ved at de påpekte at noen av barna var vanskelige å bli kjent med, spesielt på grunn av det lave funksjonsnivået noen av barna hadde. Da ble det de forsto som identitetsstøtte problematisk å gjennomføre, som for eksempel tilrettelegging av valg, ettersom de da visste lite om den enkelte. I den forbindelse er det naturlig å trekke frem hvilke rammer som lå til grunn for at miljøpersonalet faktisk kunne utøve identitetsstøtte som matcher barnet det gjelder.

Oppvekstvilkår i en barnebolig innebærer ofte svært mange ansatte, noe som betyr at det er veldig mange barna som bor der skal danne relasjoner med. Det er utbredt bruk av deltidsstillinger (Meyer, 2008), og det ligger strukturelle forhold til grunn for at dannelsen av gode relasjoner som kan fremme identitetsstøtte blir vanskelig. Vaktskifter, turnusordninger

og bruk av vikarer og rulleringer på hvilket miljøpersonale det enkelte barn har å forholde seg til ble en svakhet i denne sammenhengen, for de hindret at miljøpersonalet fikk den kontinuiteten de trengte for å bygge en god relasjon med barna som samtidig ga individuell kjennskap om dem. Selv om barna hadde permer som sa noe om dem, var miljøpersonalet tydelige på at de ikke kunne lese seg frem til kunnskap om det enkelte barn. Kunnskap om barna var noe som den enkelte måtte lære seg gjennom erfaring eller ved å bli vist av kollegaer. Som en av deltakerne sa, «vi må vise hverandre hva som funker», og denne praksisen var vanlig. Likevel ble permene bli retningsgivende ettersom strukturelle forhold la press på tiden miljøpersonalet hadde til rådighet. Men når det blir et gap mellom perm og praksis, og den skriftlige informasjonen om barna er mangelfull eller feil, var barna helt avhengige av at miljøpersonale som kjente dem godt nok til å kunne bekrefte dem som individ fremfor kategori var på jobb. Som en ser, forholdene ligger ofte ikke til rette for noen av partene for å bli godt kjent. Lorentzen (2009) viser til at kunnskap om den enkelte er konkret, individuell og særegen, og tar tid å opparbeide seg gjennom relasjon med den andre. Tid blir ikke bare en viktig faktor for å bli kjent, men også en viktig faktor for grunnlaget til å kunne utøve identitetsstøtte – både i form av å bruke eksisterende identitetsstøttende historier i praksisen med barna, men også for å kunne utvikle nye identitetsskapende historier. Miljøpersonalet viste til akkurat dette poenget, at det var ved å bruke tid at de ble godt nok kjent med barna til å vite noe om. Forutsetningen for identitetsstøtte som faktisk stemte overens med barnet, var at det faktisk lå en relasjon til grunn som var opparbeidet over tid.

Identitetsstøtte som tilrettelegging for én identitet, eller flere identiteter?

Teorien løfter frem at vi ikke har én identitet, men flere, og i identitetsbegrepet finner vi de sosiale identiteter vi aktivt velger og er en del av (Hewitt & Schulman, 2010). Gustavsson og Nyberg (2014) poengterer at også mennesker med utviklingshemming har dynamiske og multiple identiteter. Dette poenget var ikke miljøpersonalet nødvendigvis bevisst på. I deres forståelse av identitetsstøtte handlet det om å bekrefte og legge til rette for det de oppfattet som den personlige identiteten hos barna, fremfor å snakke om deres mange sosiale identiteter. Identitet ble for miljøpersonalet i mange tilfeller redusert til et spørsmål om liker/liker ikke, interesser og preferanser, fremfor tilhørighet i sosiale fellesskap. I spørsmålet om hvorfor miljøpersonalet ikke fremhevet sosiale identiteter i deres forståelse av identitetsstøtte, kan en kanskje finne svaret i mangelen på sosiale fellesskap mennesker med utviklingshemming har. Bakken (2015) viser til at tjenesteytere er mennesker med

utviklingshemming sitt viktigste nettverk utenom familien, og det blir poengtert at barn med utviklingshemming ofte blir fjernet fra sine jevnaldermiljø (Wendelborg & Paulsen, 2014). En vet at disse jevnaldermiljøene er vesentlige når det gjelder forhandling av ens sosiale identitet, både i form av hvilke grupper en tilhører, men også i form av hvilke identitetsmarkører man har (Frønes, 2013). Miljøpersonalet viste ikke til noen sosiale identiteter barna kunne ha, bortsett fra at de var i en familie. Tydelige sosiale identiteter som for eksempel venn, elev, kjønn eller at de var barn ble heller ikke trukket frem. Identitetsmarkører som kunne synliggjøre noen sosiale identiteter ble trukket frem i noen grad, ved at miljøpersonalet tilrettela for at barna brukte de klærne og personlige eiendelene de hadde. Selv om disse identitetsmarkørene i de fleste tilfellene ikke var valgt utelukkende av barna selv, kunne de gi sosiale identiteter som for eksempel «en som liker Minnie» fremfor bare «utviklingshemmet».

Av andre sosiale identiteter viser Frønes (2013) til at dette er noe man aktivt velger. Barna miljøpersonalet jobbet med sto ikke fritt til å diskutere sine sosiale identiteter, men var avhengige av at noen forhandlet disse for dem. Miljøpersonalet var ikke bevisst at dette kunne være en form for identitetsstøttende samhandling med barna. Sosiale identiteter for barna de jobbet med ble kanskje heller ikke forstått som noe man kan velge. De presenterte identitet hos barna oftest som en stabil størrelse som ikke endret seg nevneverdig. Identitet ble formulert i nåtid. Barnas tidligere historie var lite synlig, og barnas identitet gjennom deres drømmer og ambisjoner var fraværende. Dette skiller seg kraftig fra de identitetene en ser «nevrotypiske» barn forhandler og presenterer i det daglige gjennom bruk av sosiale medier, bruk av symboler som identitetsmarkører og ikke minst i spenninger i jevnaldermiljøene som sier noe om den enkelte, som Frønes (2013, 2018) viser til. Dette er aktiviteter som er vanlige for de fleste ungdommer, men som for miljøpersonalet i barneboligen blir mer eller mindre umulig å tilrettelegge for.

I forhandlingen av hvem man vil være, kan man også aktivt velge bort identiteter man ikke vil ha (Kittelsaa, 2011). Miljøpersonalet viste til at barna kunne få et vedvarende stempel ved at uheldige episoder, som for eksempel med utagering, ble hengende igjen som en identitet hos barnet. Som miljøpersonalet viste til, barna og ungdommene var ikke i velgerposisjon når det handlet om å velge generelt, men også når det gjaldt å velge, forhandle og reforhandle sine identiteter. En tilskrevet identitet som «utagerende» var dermed ikke oppe til forhandling for

barnet med utviklingshemming. Det samme gjaldt for identiteten «utviklingshemmet». Identiteten «utviklingshemmet» er en sosial identitet unge med utviklingshemming ikke vedkjenner seg (Kittelsaa, 2011), samtidig som den er vanskelig å forhandle seg bort fra fordi den skiller så tydelig mellom «oss» og «dem». Miljøpersonalet var tydelige på at de i relasjonen med barna ikke ønsket å se på barna som representanter for kategorien «utviklingshemmet». Likevel fikk barna indirekte støtte på akkurat denne identiteten ved at de var en del av de institusjonelle rammene miljøpersonalet måtte forholde seg til. En slik institusjonell identitet (Sandvin, 2014) ble synlig ved at barna bodde i en institusjon som var tildelt på grunn av funksjonsnivået og diagnosene deres. Dette ble også synlig gjennom praksisen til miljøpersonalet. De viste flere ganger til at det personlige og individuelle i både relasjon og identitetsstøtte måtte vike for systemets rutiner og program som var satt for det enkelte barn og ungdom, selv om de ikke ønsket at det skulle være slik. Dårlig tid, fokus på stell og pleie, fokus på medisinske prosedyrer og en streng tolkning av dagsplanen hindret miljøpersonalet i å støtte barna og ungdommene på de identitetene de trodde de ønsket støtte på. I stedet ble den institusjonelle identiteten, og andre sosiale identiteter som beboer i institusjon, utviklingshemmet og pleietrengende, mer synlig. Graden av utviklingshemming for disse barna og ungdommene tilsier at de ikke selv forstår disse sosiale identitetene (Beart et al., 2005; Sandvin, 2014). Likevel er disse identitetene av betydning for den enkelte i det daglige. Dersom fokuset til miljøpersonalet dreier seg bort fra de personlige og individuelle hos det enkelte barn og ungdom og over til sosiale kategorier som nettopp «utviklingshemmet» eller «pleietrengende», fratras barna og ungdommene ikke bare sine personlige og identiteter, men de står også i fare til å miste sin subjektivitet. En slik kategorisering kan føre til det Mercieca et al. (2013) kaller othering. Dette er risikabelt, for othering kan medføre at barnet blir gjort til et objekt eller kasus. Da blir barnet en som miljøpersonalet skal gjøre noe med, fremfor at miljøpersonalet har fokus på det individuelle i relasjonen mellom dem som de kan gi identitetsstøtte på.

Miljøpersonalets utfordringer med å se identitet som mer enn barnas personlige identitet kan forklares gjennom at de ikke hadde direkte tilgang til deres subjektive verden. Som den ene deltakeren beskrev, «jeg kan ikke si at jeg kjenner alle tankene hans». Av den grunn ble det kanskje lettere for miljøpersonalet å støtte identiteter som de hadde tilgang til, som foreldrenes historier, eller identiteter som barna ga positive reaksjoner på, eksempelvis interesser eller aktiviteter, enn andre sosiale identiteter barna kunne ha. Å knytte identitet til

utøvelse av den enkeltes interesser, ble dermed en konkretisering av hva identitetsstøtte kunne bety. Selv om det er positivt at barna fikk støtte på disse identitetene, ligger det også en fare for at identitet blir redusert til å bety det samme som preferanser, og mangfoldet av andre identiteter som barna har, kan lettere bli oversett.

Konstruksjon av identitetsstøttende og identitetsskapende historier

Identitet handler også om fortellingen, eller narrativet, om en selv (Giddens, 1991; Hewitt & Schulman, 2010). For mennesker med utviklingshemming viser teorien at de kan fremstå som historieløse på grunn av deres manglende evner til å dele erfaringer med andre, som også innebærer å dele historien om seg selv. På grunn av dette risikerte de å bli behandlet som et kasus fremfor et subjekt (Ursin & Slåtta, 2021). Barna miljøpersonalet arbeidet med ble aldri fremstilt som historieløse, selv om de i gjentatte tilfeller ble fremstilt som at de var vanskelige å bli kjent med.

Identitetsbegrepet åpner opp for at andre kan fortelle noe om hvem man er, og miljøpersonalet brukte i stor grad eksisterende identitetsstøttende historier om hvem den enkelte var, som i hovedsak var videreformidlet av barnas foreldre. Gjermestad (2017) viser at det både er viktig og nødvendig å bruke slike medforfattere som foreldrene er for å bli kjent og forstå hvem mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er, og Carlson (2010) fremhever at de er helt avhengige av slike «knowers». Identitetsstøtte ble av miljøpersonalet forstått som å videreføre i praksis disse allerede identitetsstøttende historiene om barna som de hadde fått overlevert. I teorien bruker Lindemann (2014a) begrepet «holding in personhood» ved at man møter den enkelte på narrativet som er konstruert om dem. Det ligger en respekt for det enkelte barn i å gjøre dette, og ved å bruke barnas identitetsstøttende historier som fulgte med dem fra foreldrene, ble også barna behandlet som subjekter og individer. Mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming er helt avhengige av at andre forteller historiene deres, både til dem selv og til andre (Carlson, 2010), slik som miljøpersonalet gjorde. Men slike identitetsstøttende historier blir en biografi hvor den enkelte har begrensede redigeringsmuligheter, noe som må stille krav til at den som forteller historien forteller den så riktig som mulig. Selv om subjektstatusen til den enkelte øker ved at man faktisk forteller historiene og handler etter dem, må det også være et mål å fortelle historien slik man antar at den ønsker å bli fortalt av den det gjelder. Å holde i noens identitet gjennom narrativer

innebærer dermed ikke nødvendigvis at historiene stemmer, noe som miljøpersonalet også løftet frem.

Den selvrefleksiviteten det kreves for å holde sin egen livshistorie gående (Giddens, 1991), hadde ikke barna og ungdommene som miljøpersonalet jobbet med. Utvelgelsen av elementer den enkelte ønsket å inkludere i sin egen livshistorie, var en oppgave i hovedsak foreldrene gjorde, og som miljøpersonalet ikke stilte store spørsmål ved. En konsekvens av dette kan være at barna og ungdommenes biografiske narrativ ikke ble «open-ended» med «multiple origins and trajectories», som Raggat, (2006) beskriver. Ved at foreldrenes historie om barna og ungdommene ble så avgjørende for den videre praksisen miljøpersonalet hadde med barna, ble også den videre historien om barna ganske lukket, og det var dette miljøpersonalet baserte mye av identitetsstøtten sin på. Disse eksisterende identitetsstøttende historiene om barna var sterke, og kunne derfor bidra til at de skygget for miljøpersonalets muligheter til å utforske andre identiteter ved den enkelte gjennom å utvikle nye identitetsskapende historier. Dette ble tydelig ved at såkalte «uheldige episoder» hang igjen i miljøpersonalets fortellinger om barna, og at miljøpersonalet begrenset seg selv i hvilke antakelser de hadde om dem. Mulighetene til å utforske andre sider begrenset seg ytterligere ved at de eksisterende historiene ble nedfelt i barnas permer som var rettesnor for mye av den daglige praksisen med barna og ungdommene.

Denne praktiseringen av identitetsstøttende samhandling kan knyttes til det Gjermestad (2017) beskriver som å fortelle den andres narrativ uriktig eller feil, eller det som Lindemann (2014a) kaller destruktive narrativer. Gjermestad (2017) poengterer at dette innebærer at omsorgsgivernes historie kan tillegges mye vekt, uten at man får tilstrekkelig tilgang til perspektivet til den det gjelder. På den annen side må en også stille spørsmål om hvorfor miljøpersonalet skulle betvile det eksisterende narrative om barna de jobbet med, når hovedoppfatningen var at det var foreldrene som kjente barna sine best. Likevel, denne forståelsen kunne føre til at miljøpersonalet slo seg til ro med disse historiene fremfor å utforske videre. Her er det vesentlig at miljøpersonalet også forstår identitetsstøtte som å ha et kritisk blikk på historiene som fortelles og justere dem og «let go», som Lindemann (2014a) presiserer, hvis man oppdager at den ikke stemmer overens med barnet det gjelder – også når det gjelder historiene som er konstruert av foreldrene.

Ettersom narrativer en konstruksjon, kan fortelleren selv bestemme hva som skal fremheves eller utelates. I utviklingen av nye identitetsskapende historier om barna, oppdaget miljøpersonalet at selv om de ikke kunne vite sikkert om historiene stemte, konstruerte de likevel historier om dem som de fortalte og praktiserte videre. Miljøpersonalet ble medforfattere av barnas narrativ sammen med foreldrene, med risiko for å feilpresentere dem. Dette er en risiko miljøpersonalet er forpliktet til å ta, for sett i lys av det Vehmas og Mietola (2021) skriver om risiko for feilpresentasjon, er det en fare for at disse barna ikke blir representert i det hele tatt om den ikke tas. Denne risikoen viser også til hvor stor definisjonsmakt miljøpersonalet hadde i å definere hvem barna var. Historiene som ble skapt ble sannheten om barnet og etter hvert nedskrevet i permer som annet miljøpersonale brukte som grunnlag for egen identitetsstøtte med barnet. Dersom historien om barnet feilrepresenterte det, ville den likevel være definerende for den det gjaldt, uten at barnet kunne viste motstand mot dette i særlig grad.

Selv om muligheten til å fortelle historiene feil, er det vel så viktig det Lindemann (2014a, s. 9) skriver: *“if, however, there are a number of ways for the stories than constitute an identity to go wrong, there are also a number of ways for them to go right”*, og teorien løfter frem narrativ kompetanse (Gjermestad, 2017) og kunnskap om å kjenne noen (Lorentzen, 2003, 2006) som viktige elementer i å kunne fortelle noen andres historie riktig. Deltakerne viste at til tross for at de allerede hadde eksisterende identitetsstøttende historier om barna, var de også på jakt etter nye identitetsskapende historier i samhandlingen mellom dem, og da særlig gjennom å utforske interesser og preferanser hos barna. Selv om deltakerne ikke viste til begrepet narrativ kompetanse, var det dette de beskrev da de fortalte om hvordan de fant ut av hva barna likte. Som den ene deltakeren påpekte: «hun vet nok hva hun vil og hun klarer å uttrykke seg, det er bare vi som må lese». Som teorien viser, identitet kommuniseres gjennom kroppslige uttrykk, det Lorentzen (2006) kaller å gjøre identitet. Gjennom narrativ kompetanse hos personalet vil de lettere kunne lese det enkelte barn, og på den måten gi identitetsstøtte ved at de bekrefter eller svarer på det de forstår at barna kommuniserer. Dette åpner samtidig opp for at miljøpersonalet kan se barna i barneperspektiv, og at de i større grad klarer å fange inn det barna selv mener (Øia & Fauske, 2010). Ellingsen og Sandvin (2014, s. 24) skriver at alle mennesker har en privilegert tilgang til sitt eget selv som ikke uten videre kan overprøves av andre. Hvis miljøpersonalet er åpne for at de ikke vet alt om barna, åpner

dette også opp for at de gjennom narrativ kompetanse klarer å fange inn mer av hva barnet selv mener om seg selv og lar de få være forfattere i sin egen historie og identitet i større grad.

Narrativ kompetanse medfører imidlertid alltid en fortolkning (Gjermestad, 2017), noe som innebærer at miljøpersonalet også må være bevisste hvilke fortolkninger de gjør når de praktiserer identitetsstøtte for barna. De må kjenne til hvilke kroppslige uttrykk, gester eller lyder barnet gir når det kommuniserer. Miljøpersonalet viste at de hadde denne kompetansen gjennom historiene de fortalte, og ble med dette betydningsfulle «knowers» i relasjonen med barna. Denne kompetansen var viktig i arbeidet med barna, men også i samarbeidet med kollegaer når de viste hverandre hvem det enkelte barnet var. Til tross for at de kjente barna de jobbet med svært godt, la de ofte mer vekt på foreldrenes identitetsstøttende historier og nedtonet sine egne. Slik som man må forstå identitetsstøtte, kan ikke dette bare innebære å møte barna i de identitetsstøttende historiene som allerede finnes. Miljøpersonalet er, gjennom sin uttalte kjennskap til barna, viktige formidlere av barnas identitet. Men kanskje vel så viktig, er de betydningsfulle i arbeidet med å utvikle nye, identitetsskapende historier i relasjonen mellom dem, slik at barna kan videreutvikle sin egen identitet.

Makt og ansvar til å praktisere identitetsstøtte

Lysvik (2008) og Lorentzen (2006) viser til at mennesker med utviklingshemming har behov som medfører en avhengighet til omsorgsgivere som de ikke kan velge bort. Dette viser seg også i behovet for å presentere seg selv, og for å få til dette er de avhengige av omsorgsgivere som praktiserer identitetsstøtte. Gjennom diskusjonen ser en at barna er prisgitt en relasjon med miljøpersonalet hvor miljøpersonalet praktiserer identitetsstøtte, og funnene viser at miljøpersonalet er enige i at ansvaret for dette ligger hos dem. Der teoriene om identitet plasserer mye av ansvaret for egen identitet på individet, må dette ansvaret tas av omsorgsgivere for barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, som eksempelvis miljøpersonale i en barnebolig. Jeg skriver at ansvaret må tas, for i relasjonen med barna, er det miljøpersonalet som holder barna i identiteten sin gjennom identitetsstøtten de gir. Som Kittelsaa (2014) oppsummerer, identitetsstøtte handler også om menneskene som gir den, og hva de er villige til å investere av seg selv i relasjonen med den andre. Det er i denne relasjonen identitet både skapes og utvikles. Dette er et poeng som bør synliggjøres i større grad for de som arbeider med barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, for dette

var miljøpersonalet lite bevisst. I intersubjektive fellesskap har den andre en avgjørende rolle (Lorentzen, 2003, 2006). Miljøpersonalet har derfor en betydningsfull rolle i den identitetsskapende dimensjonen i praktiseringen av identitetsstøtte som oppstår i disse fellesskapene som de ikke kan se bort ifra. Men i relasjonen mellom dem, så er det miljøpersonalet som sitter med både makten og ansvaret for å skape og opprettholde gode relasjoner som både er identitetsstøttende og identitetsskapende. Dette kan være krevende, spesielt i møter med barn hvor det er vanskelig å få til en gjensidig interaksjon. Da kan det være enklere å fokusere på konkrete prosedyrer og pleien som må gis, noe miljøpersonalet også viste til. Men det er kun i relasjonen barnet kan tre ut av kategorien «utviklingshemmet» og bli sin egen person med sin egen identitet. Dette synliggjør hvilket etisk ansvar som ligger på miljøpersonalet når det gjelder å praktisere identitetsstøttende samhandling for barna de jobber med. Et slikt ansvar kan, og bør, synliggjøres i planer og veiledere i større grad enn det gjør på systemnivå. Men til sist må praktiseringen av identitetsstøtte forstås som et personlig og etisk ansvar i omsorgsrelasjonen med barna. Ansvaret blir tydeliggjort i det Lorentzen (2011) skriver, at slike personlige og etiske ansvar i en hjelperelasjon aldri opphører.

Gjennom praktisering av identitetsstøttende samhandling blir perspektivet en har på mennesker med utviklingshemming synlig. Som vist til gjennom diskusjonen, identitetsstøtte kan forstås som et kompensierende tiltak for barna til å tre frem som sin egen person med sin egen identitet gjennom tilrettelegging fra miljøpersonalet der ressursene til det enkelte barn ikke strekker til. Avslutningsvis vil jeg igjen vise til at identitetsstøtte dermed peker tilbake på den relasjonelle modellen i å forstå utviklingshemming. Mercieca et al. (2013) skriver at barn med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i mindre grad blir sett på som aktører på grunn av sine kognitive nedsettelser. De har også begrensede muligheter til å vise motmakt på identiteter som kan bli tilskrevet dem på grunn av funksjonshemmingene deres. Makten og ansvaret til å endre dette gjennom identitetsstøttende og identitetsskapende samhandling, ligger derfor hos miljøpersonalet.

6.0 Avslutning

Denne oppgaven har hatt følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i barnebolig “identitetsstøttende samhandling” med barn og ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?

For å svare på problemstillingen har jeg brukt et kvalitativt forskningsdesign med kvalitative intervju og tematisk analyse. Funnene viser at miljøpersonalet som ble intervjuet i utgangspunktet ikke hadde teoretisk forståelse for identitetsstøtte i arbeidet med barna, og at dette var et tema de var lite bevisst. Likevel viste historier fra miljøpersonalets praksis at identitetsstøtte ble praktisert som taus kunnskap. Videreføring av barnas eksisterende historier som var overført fra foreldrene, var miljøpersonalets første utgangspunkt for identitetsstøttende samhandling. I tillegg forsto og praktiserte miljøpersonalet identitetsstøtte gjennom tilrettelegging for valg og interesser, og de utviklet nye identitetsskapende historier i ansikt til ansikt-relasjon med barna. Denne formen for identitetsstøtte viste seg å være avhengig av den kunnskapen miljøpersonalet ervervet seg om barna gjennom å utvikle relasjonen mellom dem over tid. Disse elementene som miljøpersonalet praktiserte som identitetsstøtte, finner en også igjen i teoriene om identitet og hvordan denne utvikles.

Oppgaven har hatt forskningsspørsmålet «*hvilken betydning har relasjonen mellom miljøpersonale og barn/ungdom for praktisering av identitetsstøtte*», og funnene viser at relasjonen har svært mye å si, om ikke alt. Samtidig var relasjonen mellom miljøpersonalet og barna heller en måte å avdekke barnas identitet fremfor at relasjonen ble en kilde til å bidra til å utvikle barnas identitet gjennom nye identitetsskapende historier om dem. I spørsmålet om relasjonens betydning, ble strukturelle forhold synliggjort som barrierer for praktisering av identitetsstøtte. Disse kunne i mange tilfeller forhindre at miljøpersonalet og barna fikk tid til å utvikle en god relasjon med hverandre, noe diskusjonen viser er kanskje den viktigste faktoren for å kunne utøve identitetsstøtte.

Funnene viser til at miljøpersonalet praktiserte identitetsstøtte mer enn de forsto identitetsstøtte. Samtidig er dette en praksis som vanskelig kan begrepsfestes ettersom

identitetsstøtte skjer i de dagligdagse samhandlingene som ofte er spontane, umiddelbare og som vanskelig lar seg planlegge fullt ut ettersom samhandlingen må følge barnets ytringer og handlinger. Her blir det igjen synliggjort hvor viktig relasjonen mellom partene er for å utøve en identitetsstøttende samhandling som er i tråd med barnets eget perspektiv.

Som oppgaven viser, barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming utfordrer teoriene som omhandler identitet og identitetsutvikling. De egenskapene som kreves av den enkelte i lys av moderniteten, som evne til selvrefleksivitet, evne til å velge og evne til å opprettholde relasjoner, er egenskaper barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i mange tilfeller ikke har. Teorier om en relasjonell tilnærming til å forstå og arbeide med mennesker med utviklingshemming ble derfor benyttet for å undersøke hvordan identitet og identitetsstøtte kan forstås på bakgrunn av dette. Med grunnlag i det relasjonelle perspektivet, viser oppgaven til at identitetsstøttende samhandling mellom miljøpersonale og barna og ungdommene kan fungere som et kompensierende tiltak. Dette bidrar til at barna kan få støtte på sin egen og unike identitet, samtidig som identitetsstøttende samhandling kan bidra til økt deltakelse og aktørskap i eget liv når de bli sett på som seg selv og ikke som en representant for kategorien «utviklingshemmet». Teorien fremhever viktigheten av dette, for en bekreftelse på ens identitet og identiteter kan bidra til å svare på spørsmålet «hvem er jeg» som igjen gir retning, for hvor man plasserer seg i verden og hva som gir mening for den enkelte.

Kittelsaa (2008) definerte aldri begrepet identitetsstøttende samhandling fullt ut i forskningen sin, men hun viste til flere eksempler på bekreftende og støttende praksis som hun kalte identitetsstøttende samhandling. Kanskje er det heller ikke nødvendig å definere begrepet ytterligere, fordi man da kan havne i fella og låse seg fast i en bestemt fortolkning av hva begrepet innebærer. Det som denne oppgaven viser, er at identitetsstøtte skjer i relasjonen mellom miljøpersonalet og barna de jobber med, i de dagligdagse situasjonene de opplever sammen. Dersom miljøpersonalet tar ansvar, bruker tid i relasjonen, tilbyr valg og benytter narrativ kompetanse til å tolke frem meninger i barnas kommunikasjon og uttrykk, er de langt på vei til å definere hva identitetsstøttende samhandling betyr for praksisen med det enkelte barnet, og hvordan de kan bidra til å utvikle nye, identitetsskapende historier sammen med det.

Selv om dette har vært en liten undersøkelse, kan funnene likevel ha noen implikasjoner for videre praksis. Oppgaven viser først og fremst at det er behov for en økt bevissthet rundt identitet og identitetsstøtte for barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming som bor i barnebolig. Med en økt bevissthet på temaet, kan dette bidra til at man i større grad på systemnivå i barneboligene undersøker hvordan praksisen av identitetsstøttende samhandling utøves og hvilke strukturelle forhold som fremmer eller hemmer god praksis. Samtidig er det viktig å poengtere, som funnene viser, at denne praksisen er relasjonell, og at utøvelsen av identitetsstøtte er et selvstendig og etisk ansvar det enkelte miljøpersonale har i relasjonen med barnet.

Denne oppgaven har bidratt til å både avdekke et kunnskapshull om temaet identitet og dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, samtidig som den har bidratt til å løfte frem en lite synlig gruppe i forskningen. Oppgaven har også bidratt til ny kunnskap om temaet, og belyst hvordan identitetsstøtte kan forstås og praktiseres i arbeid med barn og unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. For veien videre trengs det stadig mer forskning som omhandler disse barna og den praksisen som utøves for dem. En åpenbar svakhet i oppgaven er mangelen på perspektivet fra de som faktisk mottar identitetsstøtte. For å få et bredere perspektiv på identitetsstøttene samhandling med barn og unge med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming, hadde det vært interessant i det videre å supplere denne forskningen med deltakende observasjon, forutsatt etiske og praktiske hensyn. Dette ville belyst brukerperspektivet, og barna det gjelder ville vært medvirkende i forskningen.

7.0 Litteratur

- Aasland, D. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I Eide, S., Sævareid, H., Aasland, D., Grelland, H. & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk* (s. 11-23). Gyldendal akademisk.
- Adolfsson, M., Westerberg, C. & Möller, K. (2014). Everyday Life Situations of School-Aged Children with Severe Disabilities: What are the Goals for the Future? An Exploratory Study. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2(1), 21. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2014.02.01.3>
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). (Red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 121-144). Reitzel.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (Third edition.). SAGE.
- Anderson, S. & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: ‘We Just Help Them, Be Them Really’. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120. <https://doi.org/10.1111/jar.12223>
- Andreassen, E., Dalen, T., Grodås, S., Mellestuen, J. & Ringeli, L. O. (2017). *Forstå og bli forstått. Kognisjon og kommunikasjon hos personer med alvorlig og dyp utviklingshemming*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-alvorlig-og-dyp-utviklingshemming>
- Antaki, C., Finlay, W. & Walton, C. (2007). The staff are your friends: Intellectually disabled identities in official discourse and interactional practice. *British Journal of Social Psychology*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.1348/014466606X94437>
- Antaki, Crompton, R. J., Walton, C., & Finlay, W. M. (2017). How adults with a profound intellectual disability engage others in interaction. I: *Sociology of Health & Illness*, 39(4), 581–598. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12500>
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemming og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Gyldendal akademisk.

- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: A review of the literature. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 2005-03, Vol.18 (1), p.47-56. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x>
- Binder, P-E. (2018). *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Fagbokforlaget.
- Bjørnrå, T. (2008). Selvbestemmelse og hjelp til selvbestemmelse. Problemer, paradokser og utfordringer. I Bjørnrå, T., Guneriusen, W., & Sommerbakk, V. (Red.). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet* (s. 116-134). Universitetsforlaget.
- Bollingmo, L., Ellingsen, K.E. & Selboe, A. (2005). Perspektiver på selvbestemmelse. I Selboe, A., Bollingmo, L. & Ellingsen, K. E. (Red.). *Selvbestemmelse for tjenestenytere* (39-69). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunning, K., Muggeridge, R., & Voke, K. (2018). Teachers and students with severe learning difficulties working together to co-construct personal narratives using Storysharing®: the teacher perspective. *Support for Learning*, 33(1), 23–37. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12189>
- Carlson, L. (2010). *The faces of intellectual disability. Philosophical reflections*. Indiana University Press.
- Carnaby, S. & Pawlyn, J. (2008). Profound intellectual and multiple disabilities. Meeting complex needs through complex means. I Pawlyn, J. (Red.) & Carnaby, S. *Profound intellectual and multiple disabilities. Nursing complex needs*. (s. 348-354). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Christensen, K. & Nilssen, E. (2006). *Omsorg for de annerledes svake. Et overvåket hverdagsliv*. Gyldendal akademisk.
- Corsaro, W. (2017). *The sociology of childhood*. (5. utg.). (International student edition). SAGE.

- Craig, J., Craig, F., Withers, P., Hatton, C. & Limb, K. (2002). Identity conflict in people with intellectual disabilities: What role do service-providers play in mediating stigma? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(1), 61-72.
<https://doi.org/10.1046/j.1360-2322.2002.00101.x>
- Curtis, B. L. & Vehmas, S. (2013). Moral worth and severe intellectual disability – A hybrid view. *Disability and the Good Human Life* (s. 19–49). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139225632.002>
- Dencik, L., Schultz Jørgensen, P. & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. Hans Reitzel.
- Dorozenko, K. P., Roberts, L. D. & Bishop, B. J. (2015a). Imposed identities and limited opportunities. Advocacy agency staff perspectives on the construction of their clients with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(3), 282–299.
<https://doi.org/10.1177/1744629515574210>
- Dorozenko, K. P., Roberts, L. D. & Bishop, B. (2015b). The identities and social roles of people with an intellectual disability. Challenging dominant cultural worldviews, values and mythologies. *Disability & Society*, 30(9), 1345–1364.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1093461>
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Ellingsen, K. E. (2007). Hvem sine valg og verdier? I Ellingsen, K. E. (Red.). *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier* (s. 25-37). Universitetsforlaget.
- Ellingsen, K. E. & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: Funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I Ellingsen, K. E. (Red.). *Utviklingshemming og deltakelse*. (s. 11-31). Universitetsforlaget.
- Ellingsen, K. E. (2015, 16. juni). *Utviklingshemmede*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/utviklingshemmede/>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 15. april). *Kommunelegehåndboka*. Vedlegg 1. Tiltakspakker for hvert risikonivå. [kommunelegehåndboka-vedlegg-1--2021-04-15.pdf \(fhi.no\)](https://www.fhi.no/publ/2021/15/kommunelegehåndboka-vedlegg-1--2021-04-15.pdf)

- Finlay, W., Walton, C., & Antaki, C. (2008). Promoting choice and control in residential services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 23(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/09687590802038860>
- Fjetland, K. J. & Gjermestad, A. (2018). Medborgerskap og alvorlig utviklingshemming. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, (2), 148-162. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-04>
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fylkesnes, I. (2020). Relasjonelt aktørskap. Vilkår for medverknad når barn og unge med utviklingshemming bur i barnebustad. I *Fontene forskning*, 12(2), 18-30. <https://hdl.handle.net/11250/2721632>
- Fylkesnes, I. (2021a). Communicative work: Establishing communication by severely disabled children in small group homes. *Child Care in Practice: Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 27(4), 422–438. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1812532>
- Fylkesnes, I. (2021b). Institutional talk and practices: A journey into small group-homes for intellectually disabled children. *Disability & Society*, 36(6), 999–1020. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1779037>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gjermestad, A. (2017). Narrative competence in caring encounters with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *International Practice Development Journal*, 7(Suppl), 1–11. <https://doi.org/10.19043/ipdj.7SP.007>
- Goodley, D. (1996). Tales of Hidden Lives: A critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/09687599627642>

- Grove, N. (2012). Story, agency, and meaning making: Narrative models and the social inclusion of people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Religion, Disability & Health*, 16(4), 334–351.
<https://doi.org/10.1080/15228967.2012.731887>
- Grue, L. (2000) (2. utg.). Medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming. I Markussen, E. (Red.). *Menneskeverd. Funksjonshemmet i Norge* (s. 18-31). Gyldendal akademisk.
- Gustavsson, A., Nyberg, C. & Westin, C. (2016). Plurality and continuity. Understanding self-identity of persons with intellectual disability. *Alter*, 10(4), 310–326.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.06.003>
- Gustavson, A. & Nyberg, C. (2014). Den levde deltakelsen. I Ellingsen, K. E. (Red.). *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 120-142). Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (2008). Normalitet, mangfold og forvirring. I Bjørnrå, T., Guneriussen, W., & Sommerbakk, V. (Red.). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. (s. 155-174). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, G. S. (2006). *Fortellingen som metode. Et essay om én forskningsmetode, men òg om metodens plass i forskningen*. Alta, Høgskolen i Finmark. Upublisert paper.
- Harris, P. (1995). Who am I? Concepts of disability and their implications for people with learning difficulties. *Disability & Society*, 10(3), 341-352.
<https://doi.org/10.1080/09687599550023570>
- Helsedirektoratet. (2015). *Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming - helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9* (IS-10/2015). [Rundskriv]. Helsedirektoratet. (Sist faglig oppdatert 01. juli 2015).
<https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/rettssikkerhet-ved-bruk-av-tvang-og-makt-overfor-enkelte-personer-med-psykisk-utviklingshemming>
- Helsedirektoratet. (2017). *Veileder om oppfølging av personer med store og sammensatte behov*. Helsedirektoratet. (Sist faglig oppdatert 11. februar 2019).
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov>
- Helsedirektoratet. (2021). *Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. Helsedirektoratet. (Sist faglig oppdatert 02. juni 2021).

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming>

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m. m. LOV-2011-06-24-30. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30?q=helse%20og%20omsorgstjeneste>

Helsetilsynet. (2010). *Det vil helst gå bra ... Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2009 med kommunale sosial- og helsetjenester til barn i barne- og avlastningsboliger.* (2/2010). Statens Helsetilsyn. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2010/helsetilsynetrapport2_2010.pdf

Henriksen, J-O. & Vetlesen, A. J. (2006). (3. utg.). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker.* Gyldendal akademisk.

Hewitt, H. (2000). A life story approach for people with profound learning disabilities. *British Journal of Nursing (Mark Allen Publishing)*, 9(2), 90–95. <https://doi.org/10.12968/bjon.2000.9.2.6398>

Hewitt, J. P. & Schulman, D. (2010). *Self and Society. A symbolic interactionist social psychology.* (11. utg.). Pearson Education.

Holden, B. (2016). *Utviklingshemming og utfordrende atferd.* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Horgen, T., Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red.). (2021). (2.utg.). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring.* Universitetsforlaget.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling.* Cappelen akademisk forlag.

Jørgensen, C. R. (2016). Hvem er jeg i virkeligheten? Det moderne menneskets selv og identitet. I Høgh-Olesen, H., Dalsgaard, T. & Skårderud, F. (Red.). *Moderne personlighetspsykologi* (277-318). Gyldendal akademisk.

Järvinen, M. (2005). Interview i en interaksjonistisk begrepsramme. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observasjoner og dokumenter.* (s. 27-48). Reitzel.

- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). (Red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Reitzel.
- Kittelsaa, A. M. (2008). Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse. [Doktorgradsavhandling ved NTNU, 2008:253]
<http://hdl.handle.net/11250/267648>
- Kittelsaa, A. M. (2011). *Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andres forståelser*. Fagbokforlaget.
- Kittelsaa, A. M. (2014). Identitet og selvforståelse i møte med hjelpere. I Ellingsen, K. E. (Red.). *Vernepleiefaglig kompetanse og faglig skjønn* (s. 47-64). Universitetsforlaget.
- Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (13-12-2006 nr 34 Multilateral). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34?q=konvensjonen%20om%20rettighetene%20til%20mennesker>
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen akademisk.
- Krisson, E., Qureshi, M., & Head, A. (2021). Adapting photovoice to explore identity expression amongst people with intellectual disabilities who have limited or no verbal communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 41–51.
<https://doi.org/10.1111/bld.12373>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). (3. utg.). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Landmark, A. F. (2019). Psykoanalyse. I Aasen, J. (Red.). *Seks perspektiver på barn og unges utvikling* (s. 193-266). Fagbokforlaget.
- Lindemann, H. (2014a). *Holding and letting go. The social practice of personal identities*. Oxford university press.
- Lindemann, H. (2014b). When stories go wrong. *The Hastings Center Report*, 44(S1), s. 28-31. <https://doi.org/10.1002/hast.266>

- Ledger, S., McCormack, N., Walmsley, J., Tilley, E. & Davies, I. (2021). "Everyone has a story to tell": A review of life stories in learning disability research and practice. *British Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/bld.12388>
- Logeswaran, Hollett, M., Zala, S., Richardson, L. & Scior, K. (2019). How do people with intellectual disabilities construct their social identity? A review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), 533–542. <https://doi.org/10.1111/jar.12566>
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Tano Aschehoug.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2007). Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv. I Ellingsen, K. E. (Red.). *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier* (93-114). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, p. (2011). *Ansvar og etikk i miljøarbeid*. Universitetsforlaget.
- Lysvik, L. (2008). Bestemmelse og Medbestemmelse. I Bjørnrå, T., Guneriussen, W., & Sommerbakk, V. (Red.). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet* (s. 100-115). Universitetsforlaget.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.). *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Oplandske bokforlag.
- Mead, G. H. (1934/2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et socialbehavioristisk standpunkt*. Akademisk Forlag.
- Mercieca, D. P., Gilmer, P. J. & Wieseman, K. C. (2013). *Living otherwise. Students with profound and multiple learning disabilities as agents in educational contexts*. Sense Publishers.
- Meyer, J. (2008). Mennesker med utviklingshemming og sosial kapital. I Bjørnrå, T., Guneriussen, W. & Sommerbakk, V. (Red.). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet* (s. 58-70). Universitetsforlaget.

- Midjo, T. & Aune, K. E. (2018). Identity constructions and transition to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/1744629516674066>
- Mietola, R. & Vehmas, S. (2019). He is, after all, a young man. Claiming ordinary lives for young adults with profound intellectual disabilities. *Scandinavian journal of disability research SJDR*, 21(1), p.120-128. <https://doi.org/10.16993/sjdr.590>
- Mineur, T., Tideman, M. & Mallander, O. (2017). Self-advocacy in Sweden. An analysis of impact on daily life and identity of self-advocates with intellectual disability. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1304513. <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1304513>
- Moya, H. (2009). Identities on paper. Constructing lives for people with intellectual disabilities in life story books. *Narrative Inquiry*, 19(1), 135-153. <https://doi.org/10.1075/ni.19.1.08moy>
- Nasjonalt kompetansemiljø for utviklingshemming, NAKU. (2021, 11. januar). *Utviklingshemming. Mennesket og diagnosen*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/utviklingshemming-%E2%80%93-mennesket-og-diagnosen>
- Nieuwenhuijse, A., Willems, D. L., van Goudoever, J. B., Echteld, M. A. & Olsman, E. (2019). Quality of life of persons with profound intellectual and multiple disabilities: A narrative literature review of concepts, assessment methods and assessors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(3), 261–271. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1388913>
- NOU 2016:17 (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Owren, T. (2011). Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. I Owren, T. & Linde, S. *Vernepleiefaglig teori og praksis. Sosialfaglige perspektiver*. (s. 28-42). Universitetsforlaget.

- Pasupathi, M. (2006). Silk from Sow's ears: Collaborative construction of everyday selves in everyday stories. I McAdams, D. P. (Red.), Josselson, R. & Lieblich, A. *Identity and Story. Creating self in narrative*. (s. 129-150). American Psychological Association.
- Raggatt, P. T. F. (2006). Multiplicity and conflict in the dialogical self: a life-narrative approach. I McAdams, D. P. (Red.), Josselson, R. & Lieblich, A. *Identity and Story. Creating self in narrative* (s. 15-36). American Psychological Association.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2006). (2. utg.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemmet av hvem? I Ellingsen, K. E. (Red.). *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 91-119). Universitetsforlaget.
- Sandvin, J. T. & Ellingsen, K. E. (2014). Utviklingshemming og deltakelse. En avsluttende drøfting. I Ellingsen, K. E. (Red.). *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 180-199). Universitetsforlaget.
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk tenkemåte*. Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. (2017). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Simmons, B. & Watson, D. (2018). *The PMLD Ambiguity. Articulating the Life-Worlds of Children with Profound and Multiple Learning Disabilities*. Taylor & Francis.
- Skau, G. M. (2013). (4. utg.). *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *11875: Helse- og omsorgsinstitusjoner - plasser, etter region, statistikkvariabel og år*. [Statistikk].
<https://www.ssb.no/statbank/table/11875/tableViewLayout1/>

- Staubæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). (Red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. (s. 49-72). Reitzel.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Universitetsforlaget.
- Taylor, S. (2010). *Narratives of identity and place*. Psychology press.
- Tetzchner, S., Helleberg, F. & Schjørbeck, H. (2008). Funksjonshemming, habilitering og livskvalitet. I Tetzchner, S., Helleberg, F. & Schjørbeck, H. (Red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid med mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (s. 1-28). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg. ed.). Gyldendal.
- Tollefsen, A. & Rommetveit, M. (2018). Komplekse prosesser. En analyse av relasjoner i bofellesskap for mennesker med utviklingshemming og utfordrende atferd. I Lorentzen, P., Pettersen, M. & Myhrer-Næss, P. (Red.). *Samværets praksis. Bidrag til en relasjonell tilnærming i miljøarbeid*. (s.68-96). Universitetsforlaget.
- Tuval-Mashiach, R. (2006). "Where is the story going?" Narrative forms and identity construction in the life stories of Israeli men and women. I McAdams, D. P. (Red.), Josselson, R. & Lieblich, A. *Identity and Story. Creating self in narrative* (s. 249-268). American Psychological Association.
- Ursin, E. & Slåtta, K. (2021). (2. utg.). Støttmateriell for god praksis. I Horgen, T., Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red.). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s. 234-254). Universitetsforlaget.
- Van Puyenbroeck, J. & Maes, B. (2008). A Review of Critical, Person-centered and Clinical Approaches to Reminiscence Work for People with Intellectual

- Disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 55(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/10349120701827979>
- Verdens helseorganisasjon. (2022). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Vehmas, S. & Mietola, R. (2021). *Narrowed lives. Meaning, moral value, and profound intellectual disability*. Stockholm university press. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/50179/9789176351482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vorhaus, J. (2021). Respect, cognitive capacity, and profound disability. *Metaphilosophy*, 52(5), 541–555. <https://doi.org/10.1111/meta.12510>
- Wendelborg, C & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen. Inkludering på fritida? I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s.59-79). Gyldendal akademisk.
- Westerhof, G. J., Beernink, J. & Sools, A. M. (2016). Who Am I? A life story intervention for persons with intellectual disability and psychiatric problems. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(3), 173–186. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.3.173>
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). (2.utg). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag.

Vedlegg 1 – godkjenning NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

216306

Prosjektittel

Miljøpersonalets forståelse og praktisering av identitetsstøttende samhandling hos unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Roald Undlien, roald.undlien@inn.no, tlf: +4761288469

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Pernille Follestad Næro, pernille.follestad@gmail.com, tlf: 98845913

Prosjektperiode

05.04.2021 - 02.05.2022

Vurdering (1)

18.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2 – informasjonsbrev og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Identitetsutvikling hos unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming”?

Hei!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet mitt, hvor jeg skal undersøke hvordan miljøpersonale bidrar til identitetsutviklingen hos unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Her får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil bety for deg.

Formål

Prosjektet skal undersøke hvordan de som jobber tettest på unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming hjelper den det gjelder med å fortelle om seg selv til andre. I de fleste tilfeller trenger disse unge hjelp til å fortelle sin historie om seg selv, og denne oppgaven er det ofte ansatte i bolig som får. Ansatte må snakke på vegne av den unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming, og hvordan dette gjøres bidrar til den unges identitetsutvikling. En samlebetegnelse for denne praksisen kan kalles «identitetsstøttende samhandling». Prosjektet skal dermed undersøke hvordan de ansatte praktiserer identitetsstøttende samhandling.

Oppsummert har prosjektet denne problemstillingen:

Hvordan forstår og praktiserer miljøpersonale i bolig «identitetsstøttende samhandling» med ungdom med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming?

Prosjektet er en masteroppgave på 45 studiepoeng i studiet «Master i sosialt arbeid for barn og unge» på høgskolen Innlandet, studiested Lillehammer. Prosjektet er planlagt å være ferdig våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet, studiested Lillehammer er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet, for du jobber tett på unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming i en kommunal omsorgsbolig. Jeg har tatt kontakt med avdelingsleder i boligen du jobber i, og hun/han har foreslått at du er en aktuell person til å bli intervjuet. Totalt skal jeg intervju 5-7 personer i to forskjellige boliger slik at jeg får snakket med flere som deler av erfaringene sine.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, betyr dette at deltar i en samtale sammen med meg. Samtalen vil vare i rundt 45-60 minutter, og den vil dreie seg om temaer som omhandler hvordan du hjelper de unge du jobber med å forme sin identitet, hvordan du hjelper dem med å fortelle historien sin til andre, og betydningen av relasjonen du har med de unge du jobber med for dette arbeidet. Jeg kommer ikke til å spørre om taushetsbelagte opplysninger. Samtalen vil dreie seg om **dine** erfaringer i jobben du gjør.

Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, samtidig som jeg kommer til å notere stikkord underveis slik at jeg husker mest mulig av samtalen etterpå.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at:
- Det er kun jeg som har tilgang til lydopptakene.
- For å sikre anonymitet vil navnet ditt og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydopptaket vil bli tatt opp via Nettskjema-diktafon-appen. Denne appen sender lydfilen kryptert og sikkert til Nettskjema, som er en sikker løsning for datainnsamling som oppfyller lovens krav til behandling og lagring av forskningsdata.
- Det skriftlige arbeidet som gjøres ut ifra datamaterialet som hentes inn vil bli lagret på Høgskolen i Lillehammer sin skylagring hvor bare jeg har tilgang.
- Anonymiserte analyser av datamaterialet vil bli delt med veileder, og senere vil det bli publisert i den ferdige masteroppgaven.
- Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen når den er ferdig. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet, studiested Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen Innlandet, studiested Lillehammer ved undertegnede, Pernille Nærø:
172966@stud.inn.no

Høgskolelektor og veileder på prosjektet Roald Undlien, roald.undlien@inn.no.

Høgskolen Innlandet sitt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Pernille Follestad Nærø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *identitetsutvikling hos unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju/samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet «Identitetsutvikling hos unge med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming»

Formelle rammer for intervjuet:

- Kort presentasjon av prosjektet og hvem jeg er
- Rammer for intervjuet – tid, lydopptak
- Informasjon om rettighetene til intervjupersonen, informert samtykke, mulighet til å trekke seg

Identitetsstøttende samhandling	<p>Støtte på egen selvforståelse</p> <p>Dagligdags samhandling hvor personen får bekreftet et bilde av seg selv som verdifulle individer og ikke utelukkende blir sett på som representanter for den tilskrevne kategorien</p> <p>Eks: du er en skikkelig arbeidskar, lars.</p>
Identitet	<p>Vår selvforståelse og andres forståelse av hvem vi er som mennesker. Ofte et svar på spørsmålet «hvem er jeg». Det som skiller oss fra andre mennesker. Identiteten skapes og opprettholdes i sosial relasjon. Man blir en person sammen med andre. Identiteten er ikke fast eller varig, men blir stadig omformet og modifisert i samspill med de sosiale omgivelsene.</p> <p>Vi har mange ulike identiteter, og de er kilder til mening og erfaring.</p> <p>Faste identiteter: datter, norsk. Flytende: turglad, positiv, omsorgsfull</p>
Kategori	<p>Mennesker med utviklingshemming kan betegnes som definert inn i én eller flere bestemte rammer som vi kan kalle folkelige forståelser eller kategori. De er forhåndsdefinerte mennesker: de blir møtt med negative holdninger eller blir oppfattet som først og fremst utviklingshemmet, ikke individer med egne særtrekk og interesser</p> <p>Eks: evige barn, syke, alltid under opplæring</p>
Tilskrevet identitet	<p>Når andre identifiserer oss eller plasserer oss i kategorier.</p> <p>Man kan velge bort tilskrevne identiteter en ikke aksepterer gjennom fortellingen om hvem vi er.</p> <p>Utviklingshemmet, funksjonshemmet, hjelpetrengende</p>
Dyp grad av utviklingshemming	<p>Dyp utviklingshemming innebærer svært begrenset evne til å kommunisere og forstå verbalt språk. Noen kan mestre enkle former for ikke-verbal kommunikasjon. Personer med dyp utviklingshemming har ofte store begrensninger i å kunne bevege seg og har lite eller ingen evne til å ivareta egne behov og har derfor behov for konstant bistand og støtte.</p>

Oppstart/etablere kontakt

- Fortell litt om deg selv. Hvem er du - utdanning
- Fortell litt om institusjonen her (ikke sensitive opplysninger). Hva er din rolle/hva er din hovedoppgave her?
- «innledning» om identitet og identitetsstøtte

Praksis – identitetsstøttende samhandling:

- Hvilke tanker har du rundt begrepet «identitet»? (les definisjon, refleksjon etterpå) Hva tenker du om dette temaet?
- Tenk på en av ungdommene her med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. Hvis han/hun kunne fortelle om seg selv – hva tror du han/hun ville sagt? Hva tror du han/hun synes er viktig at vi vet?
- Hvordan hjelper du han/henne å formidle dette til andre? (å fortelle historier hjelper oss med å forstå oss selv, og gjennom historiene sier vi noe om hvem vi er)
- Hvordan vil du selv beskrive denne personen? Hvilke egenskaper har hun/han? Hva gjør denne personen til en unik person som skiller seg fra andre?
- Ville en annen ansatt sagt noe annet? Hva? Hvorfor/hvorfor ikke tror du dette?
- Hvordan tror du individets egen oppfattelse av seg selv stemmer overens med omgivelsenes oppfattelse av den enkelte?
- Hvordan kan hun/han du tenker på være med på å skape sitt eget image, eller hvordan hun/han vil fremstå som?
- Har han/hun du tenker på noen eiendeler som representerer en form for identitet? Hvilke? Hva gjør du med dette?
- Hvordan får han/hun hjelp til å opprettholde en identitet som er viktig for han/henne?
- Hvordan kan han/hun bli kjent med seg selv? Og videre formidle dette til andre?
- Kjenner du til livshistorien til den det gjelder? Hvordan? Snakker du om denne til den det gjelder? Blir denne formidlet videre? (Bygge opp sin selvbiografi)
- Har du eksempler på hvordan du praktiserer identitetsstøtte med de du jobber med? Hvordan bekrefter du de forskjellige identitetene?
- Hvilke fordeler/ulemper kan det ha å bli snakket om «som den som»
- Motstridende identiteter: hjelpetrengende vs. autonom

(Mitt eksempel: jeg har opplevd at negative fremstillinger henger igjen i årevis og blir en del av identiteten til den enkelte. Når vi forteller om oss selv kan vi velge hva vi vil utelate eller fremheve. Er dette noe du tenker over når du forteller om den det gjelder til andre?)

Relasjon – identitetsstøttende samhandling

- Fortell om relasjonen du har til ungdommene du jobber med, hvordan vil du beskrive denne?
- På hvilken måte blir du kjent med de du jobber for av ungdommene? Blir du «personlig kjent» med dem? (ved å bli personlig kjent får stigma/kategorisert identitet mindre betydning og en forholder seg til personens personlige identitet)
- Fortell om hvordan du vet hva de liker å gjøre, hvilke klær de like å ha på, hva de liker å se på tv etc. Er dette noe som kan endre seg? Hvordan kan du vite dette? Er dette en del av identiteten deres?
- Denne kompetansen kan også kalles «kunnskap om å kjenne noen», og den dreier seg om å vite hvordan den enkelte liker å bli møtt. Hvordan opparbeider du deg slik kompetanse med de du jobber for og med?

Forståelse - identitetsstøttende samhandling

- Hvordan vil du knytte begrepet identitet til dyp og alvorlig grad av utviklingshemming?
- Tror du diagnosen (dyp og alvorlig grad av utviklingshemming) gir konsekvenser for den det gjelder når det gjelder utviklingen av egen identitet?
- Noen ganger sier man at «alle med Down syndrom er xx» eller at «utviklingshemmede er som barn»
Hvilke tanker gjør du deg rundt dette? Stereotypier
- Er slike «merkelapper» eller kategoriske identiteter noe som blir benyttet på din arbeidsplass? På hvilken måte kan dette styre ens eget syn på vedkommende sin personlige identitet? Eller andre sitt syn?
- Hvem er det som setter slike merkelapper på individene?
- På hvilken måte kan de unge du jobber med være med på å påvirke hvordan du og andre snakker om han/henne?
- Når de du jobber med ikke selv kan fortelle om seg selv på grunn av sin utviklingshemming, hvem er det sitt ansvar å gjøre dette?
- Hva tenker du om utsagnet «identitet er konstruert og foranderlig»?
- På hvilken måte bidrar du til å konstruere identiteten til de du jobber for?

Avslutning. Er det noe mer du vil si?