



KROPPEN SOM BARNETS STEMME

*En kvalitativ observasjonsstudie av kroppslig samspill
i spesialpedagogisk kontekst*

Linn Marie Berntsen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

September 2023

Veileder: Camilla Helén Ø. Aanstad

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



**Høgskolen
i Innlandet**

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven gir et forskningsbidrag innenfor temaet kroppslig samspill mellom ansatte og elev i en spesialpedagogisk kontekst. Temaet aktualiseres på bakgrunn av mangelfull forskning om kroppsspråk innenfor det spesialpedagogiske feltet. FNs Barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989) slår fast barns rett til å bli hørt og at deres synspunkter skal tillegges vekt ut fra alder og modenhet. Formålet med undersøkelsen er å fremheve viktigheten av at barnets stemme blir hørt i de tilfeller der verbalspråket er nedsatt. I arbeid med barn med nedsatt verbalspråk vil kroppsspråket utgjøre en betydelig del av «barnets stemme», derfor bør dette temaet aktualiseres ytterligere i det spesialpedagogiske virke.

Gjennom kvalitativ observasjonsmetode og et eksplorerende forskningsdesign blir følgende problemstilling belyst: «*Hvordan kan kroppslige samspill mellom elever og ansatte gi muligheter for barns stemme?*». Forskningsspørsmålene lyder: «Hvordan fremtrer kroppene i samspillet mellom ansatt og elev?» og «Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?». Utvalget for undersøkelsen er elever med ulike verbalspråklige utgangspunkt i samspill med spesialpedagoger og barne- og ungdomsarbeidere.

Vitenskapsteoretisk forankring er fenomenologisk vitenskapsteori som omhandler å beskrive et fenomen så presist som mulig (Dalland, 2020, s. 48) gjennom aktiv bruk av sansene for å oppfatte ulike sider ved fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Av bærende teoretiske perspektiver er teorier om intersubjektivitet (Johnsen & Sundet, 2000; Stern, 2007), Merleau-Pontys (1994) kroppsphenomenologi, Sterns (2007) «nå-øyeblikk» og Seland's (2017) teori om motstand. Analysestrategiene er inspirert av Braun & Clarke's (2006, s. 87) «tematisk analyse», og temaene som har fremkommet er «Nærhet» og «Motstand».

Observasjonsstudiet belyser samspill som viser store variasjoner i nonverbale signaler som ansiktsuttrykk, kroppslige bevegelser, gester og verbale ord eller lyder. Verbale uttrykk er inkludert som en del av det helhetlige kroppslige uttrykket. Undersøkelsen belyser eksempler på positive intersubjektive samspill og samspill der barn uttrykker motstand både kroppslig og verbalt. Undersøkelsen viser at nærhet, intersubjektivitet og motstand fremtrer ulikt i spesialpedagogisk praksis om barnet har et aktivt eller nedsatt verbalspråk. Ansattes kompetanse og bevissthet knyttet til å observere, tolke, forstå og respondere på barns helhetlige kroppslige uttrykk eksemplifiseres og fungerer som et viktig kunnskapsbidrag.

Observasjonseksemplene, analysen og diskusjonen i denne masteroppgaven vil utgjøre et kunnskapsbidrag knyttet til kroppslig samspill i spesialpedagogisk kontekst.

Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at barn med nedsatt verbalspråk fremviser større, hyppigere og mer varierte kroppslige uttrykk for å få frem sin stemme. Videre fremkommer det av analysen at barn med et aktivt verbalspråk enklere får gitt uttrykk for sine behov og ønsker. Et annet funn er at behovet for fysisk nærhet viser seg ulikt i tilknytning til elever med et aktivt verbalspråk kontra elever med nedsatt verbalspråk. Ut fra mitt datamateriale ser det ut til å være en risiko for at motstand som uttrykkes verbalt kan bli møtt med større aksept og toleranse enn den som uttrykkes nonverbalt. Gjennom å løfte frem og konkretisere variasjoner i kroppslig samspill mellom ansatte og elever i spesialpedagogisk kontekst vil jeg bidra til aktualisering av temaet kroppsspråk, intersubjektivitet og barnets stemme.

ABSTRACT

This master's thesis provides a research contribution on the topic of bodily interaction between staff and pupils in a special educational context. There is a lack of relevant research on body language within the field of special education, and this thesis seeks to contribute to that gap. The UN Convention on the Rights of the Child (Barnekonvensjonen, 1989) establishes children's right to be heard and their views considered based on age and maturity. The purpose of this study's survey is to highlight the importance of the child's voice being heard in cases where verbal language is impaired. When working with children with impaired verbal language, body language will constitute a significant part of the "child's voice". Thus, this topic needs up-to-date research to inform special education work.

Through a qualitative observation method and an exploratory research design, the following problem is illuminated: "How can bodily interactions between pupils and staff provide opportunities for children's voices?". The research questions read: "How do bodies appear in the interactions between employee and student?" and "How is intersubjectivity expressed?". The sample for the survey is pupils with different verbal language starting points in interaction with special education teachers and child and youth workers.

The theoretical grounding is phenomenology which seeks to describe a phenomenon as precisely as possible (Dalland, 2020, s. 48) through active use of the senses to perceive different aspects of these phenomena (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Among the supporting theoretical perspectives are theories of intersubjectivity (Johnsen & Sundet, 2000; Stern, 2007), Merleau-Pontys (1994) body phenomenology, Stern's (2007) «The present moment» and Seland's (2017) theory of resistance. The analysis strategies are inspired by Braun and Clarke's (2006, p. 87) "thematic analysis", and the themes that have emerged are "Proximity" and "Resistance".

The observational study sheds light on interactions that show large variations in non-verbal signals such as facial expressions, bodily movements, gestures and verbal words or sounds. Verbal expressions are included as part of the overall bodily expression. The investigation shows examples of positive intersubjective interactions and interactions where children express resistance both physically and verbally. The survey reveals that proximity, intersubjectivity and resistance appear differently in special educational practice when the child has an active or impaired verbal language. The staff's competence and awareness related to observing,

interpreting, understanding, and responding to children's holistic bodily expressions are exemplified, which provides an important contribution to knowledge. The observational data, analysis and discussion in this master's thesis will constitute a contribution to knowledge related to bodily interaction in a special educational context.

The main findings from the survey shows that children with impaired verbal language use larger, more frequent, and more varied bodily expressions to amplify their voices. Furthermore, the analysis shows that children with an active verbal language are more easily able to express their needs and wishes. Another finding is that the need for physical proximity manifests differently in pupils with an active verbal language compared to pupils with impaired verbal language. Based on my data, there appears to be a risk that resistance expressed verbally may be met with greater acceptance and tolerance than what is expressed non-verbally. By highlighting and concretizing variations in bodily interaction between staff and pupils in a special education context, this study contributes to actualizing the topic of body language, intersubjectivity and the child's voice.

FORORD

Temaet for denne masteroppgaven i spesialpedagogikk ble til på bakgrunn av min interesse for samtaler og samspill med barn. Min problemstilling ble på et tidlig tidspunkt endret fra å handle om barnesamtaler til å omhandle samspill. Det mennesker uttrykker med hele kroppen i sin kommunikasjon med andre var det som vekket min nysgjerrighet mest. I mitt fremtidige arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet vil jeg jobbe aktivt i forsøket på å oppfatte, tolke og respondere på barns kroppslige uttrykk. Barns nonverbale uttrykk kan gi viktig og verdifull informasjon, som nødvendigvis ikke uttrykkes gjennom verbalspråket.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og intensiv reise. Datainnsamlingen har vært inspirerende og lærerik. I analyseprosessen har jeg stadig gjort meg nye refleksjoner over kropper i samspill, og de forhold som spiller inn når mennesker kommuniserer. Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært omfattende og tidkrevende blant annet på grunn av store mengder data. Nå når jeg er ved veis ende er jeg takknemlig og glad for kunnskapen jeg har tilegnet meg, og for å ha økt min bevissthet om kroppsspråk i samspill.

Jeg vil rette en stor takk til:

- Min veileder Camilla Helén Ødegården Aanstad for god støtte og veiledning i arbeidet med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Du har bistått med god tilgjengelighet. Du har igangsatt refleksjoner og gitt gode faglige innspill, både muntlig og skriftlig. Takk for at du har hatt troen på meg og hjulpet meg med framdrift gjennom hele prosessen.
- Deltakere i masterprosjektet for at dere lot meg ta del i deres hverdag.
- Min søster Svanhild Kristine Berntsen for at du har tatt deg tid til å lese og gi konstruktive tilbakemeldinger i flere omganger.
- Min far for korrekturlesing og god støtte underveis i masterstudiet.
- Min kjæreste som har vist tålmodighet og vært støttende. Takk for at du og dine barn har bidratt med gode verdifulle pauser underveis i studiet. Jeg vet at du tidvis har blitt «offer» for min tolkning og analyse av kroppslige uttrykk.
- Min familie, venner og kolleger som har hatt troen på meg og gitt meg gode stunder med avkobling fra masteroppgaveskriving.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT.....	4
FORORD.....	6
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	7
1.0 Innledning og aktualisering.....	10
1.1 Lovverk knyttet til barnets stemme og rettigheter.....	10
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.4 Avgrensninger.....	13
1.5 Masteroppgavens oppbygning.....	13
2.0 Tidligere forskning og teoretisk forankring.....	15
2.1 Tidligere forskning på kroppsspråk innenfor ulike fagfelt.....	15
2.2 Samtaler og samspill med barn.....	16
2.3 Kroppsspråk og intersubjektivitet.....	18
2.4 Motstand.....	22
3.0 Metode.....	24
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
3.2 Min bakgrunn og forforståelse.....	25
3.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	27
3.4 Kvalitativ metode og fremgangsmåte.....	28
3.4.1 Valg av den kvalitative metoden observasjon.....	28
3.4.2 Målet med observasjonene.....	29
3.4.3 Observatørrollen.....	30
3.4.4 Formelle etiske hensyn i forskningsprosjektet.....	31
3.4.5 Utvalg.....	32
3.4.6 Kontekstbetydeligheter og plassering i observasjonene.....	33
3.4.7 Etiske refleksjoner omkring prosessen med datainnsamling.....	35
3.5 Forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.....	38

4.0	Analyse	40
4.1	Analysestrategier og systematisering av datamaterialet.....	40
4.2	Analytisk presentasjon	42
4.3	TEMA: Nærhet.....	42
4.3.1	Observasjonsutsnitt 1 - Musikkrom.....	43
4.3.2	Observasjonsutsnitt 2 – Gymsal	45
4.3.3	Observasjonsutsnitt 3 – Arbeidsrom.....	47
4.3.4	Observasjonsutsnitt 4 – Gymsal	48
4.3.5	Observasjonsutsnitt 5 – Tur.....	50
4.3.6	Observasjonsutsnitt 6 – Grupperom	51
4.3.7	Observasjonsutsnitt 7 – Grupperom	53
4.3.8	Observasjonsutsnitt 8 – Grupperom	54
4.4	Oppsummering av temaet Nærhet.....	55
4.5	TEMA: Motstand	56
4.5.1	Observasjonsutsnitt 1: Arbeidsrom	57
4.5.2	Observasjonsutsnitt 2 – Tur.....	59
4.5.3	Observasjonsutsnitt 3 – Arbeidsrom.....	61
4.5.4	Observasjonsutsnitt 4 – Fellessamling i gymsal.....	63
4.5.5	Observasjonsutsnitt 5 – Fra musikkrom til sanserom.....	65
4.5.6	Observasjonsutsnitt 6 - Grupperom.....	67
4.5.7	Observasjonsutsnitt 7 – Grupperom	68
4.6	Oppsummering av temaet Motstand.....	70
5.0	Sammenfattende drøfting	71
5.1	Teorier om nonverbal kommunikasjon og praksis	71
5.2	Nedsatt verbalspråk – økt bruk av kroppsspråk	72
5.3	Med et aktivt verbalspråk – mindre kroppslighet.....	74
5.4	Med økende verbalspråk – mindre behov for fysisk nærhet	77
5.5	Barnets stemme – ulik aksept for nonverbale og verbale uttrykk	79
5.6	Krav og forventninger til elever	80
5.7	Svar på forskningsspørsmålene - Kroppslige uttrykk og intersubjektivitet.....	82
5.8	Viktigheten av nonverbal kommunikasjon og barnets stemme.....	84
6.0	Oppsummerende betraktninger og veien videre	87

7.0	Litteraturliste.....	90
8.0	Vedlegg.....	93
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til Sikt.....	93
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagog/pedagog/assistent	95
8.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte og barn	99
8.4	Vedlegg 4: Observasjonsskjema	104

Antall ord: 31025

1.0 Innledning og aktualisering

I innledningen vil temaet for masteroppgaven aktualiseres. Videre beskrives bakgrunn for valg av tema, og masteroppgavens problemstilling og forskningsmål. Deretter beskrives avgrensninger og masteroppgavens oppbygning.

1.1 Lovverk knyttet til barnets stemme og rettigheter

FN's Barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989) lovfester barns rettigheter til beskyttelse, til likeverdighet og retten til å bli hørt. Barns stemme og deres synspunkter skal tillegges vekt og tas hensyn til ut fra deres alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989). «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Meld. St. 6, 2019, s. 12). For å få frem barns stemme har jeg inntrykk av at stemmen i mange sammenhenger forventes at fremtrer gjennom verbalspråket, i samtaler med fagpersonell. Øvreeide (2000, s. 12) påpeker at *betydningen* av samtaler med barn vært økende, eksempelvis med barn i vanskelige eller utrygge livssituasjoner. Øvreeide (2000, s. 17–18) omtaler dialogiske samtaler der det arbeides «med å gi barnet frihet til å uttrykke seg ved å støtte opp om barnets egen motivering til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og erfaringer rundt et tema». Mens for barn eller elever som har mangelfullt eller nedsatt verbalspråk, trenger de andre måter å kommunisere med de voksne på. De trenger å oppleve at de blir sett og hørt, og at deres behov og meninger blir tatt hensyn til. Deres totale kommunikative uttrykk bør ses som en del av deres stemme, og kan innebære variasjoner i ansiktsuttrykk, kroppslige signaler og gester, bevegelser og lyder.

Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barna har med omsorgspersonene rundt seg [...] er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre. Barna er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse. (Meld. St. 6, 2019, s. 22).

Utdraget er skrevet i sammenheng med barn fra 1-3 års alder, en alder der barnas kommunikasjonsuttrykk i svært stor grad er kroppslig. For barn som i deler av eller mesteparten av livet benytter den kroppslige kommunikasjonen som sitt hovedverktøy i samspill med andre,

vil responsen som gis på kroppslige signaler og uttrykk være avgjørende for deres opplevelse av å bli sett, hørt og forstått.

«Spesialpedagogikkens fremste oppgave er å bidra med kvalifisert omsorg, opplæring og hjelp til barn og unge med funksjonshemninger, særlige læringsvansker og psykososiale utfordringer» (Befring, 2020, s. 13). Tidlig innsats, inkludering og medvirkning er satsningsområder som har fått økende fokus de siste årene (Meld. St. 6, 2019). Opplæringsloven (1998) slår fast at: «Elevar som ikkje har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning». Likevel viser forskning at flere barn ikke mottar den hjelpen de trenger, noen får hjelp for sent eller møtes med for lave forventninger (Meld. St. 6, 2019, s. 9). Dette resulterer i at mange kan oppleve en hverdag der de «ikke blir sett og forstått» (Meld. St. 6, 2019, s. 9), og at deres muligheter for utvikling og læring ikke gode nok. «For barn med funksjonshemninger, særlig for barn med store tale- og hørselsvansker, vil mestring av nonverbal kommunikasjon ha minst like stor betydning som det verbale språket» (Befring, 2020, s. 140). Den nonverbale kommunikasjonen enkelte barn benytter i sin samhandling med andre bør derfor vektlegges i ytterligere grad, da denne utgjør deres mulighet til å bli hørt. Kroppen blir deres stemme. Med kroppen som hovedkommunikasjonsverktøy, stiller dette høye krav til menneskene som omgås disse barna, i tilknytning til å tolke og forstå kroppslige signaler som kan bidra til å gi barnet en stemme i det som angår deres liv og hverdag.

Denne masteroppgaven er en studie av kroppslig samspill mellom ansatte og elever i spesialpedagogiske skolesituasjoner. Deltakerne i undersøkelsen går i 6.klasse og har ulike behov for tilrettelegging og språkstimulering. Av ansatte deltar spesialpedagoger og barne- og ungdomsarbeidere. Hensikten med studiet er å undersøke hvordan elever i spesialpedagogisk kontekst sin stemme kan fremtre, både gjennom kroppslige og verbale uttrykk. Undersøkelsen vektlegger elevenes kroppslige uttrykk, men når temaet er samspill vil de ansattes kroppslige uttrykk også være naturlig å inkludere. Jeg har valgt å se verbale uttrykk som setninger, ord og lyder som en del av totale kroppslige uttrykket. Med et utforskende forskningsdesign og observasjon som datainnsamlingsmetode er formålet å undersøke hvordan elever med behov for spesialundervisning gis mulighet til å uttrykke seg og hvordan deres stemme blir hørt. I sammenhenger der verbalspråket er nedsatt vil den kroppslige kommunikasjonen utgjøre barnets hovedkommunikasjonsverktøy og på denne måten utgjøre en viktig del av barnets stemme og retten til å bli hørt. For å få frem barnets stemme i disse sammenhengene vil de

ansattes evne til å observere, tolke, forstå og respondere på barns kroppslige uttrykk være avgjørende.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I prosessen fram mot valg av tema har mitt fokusområde vært samtaler og samspill med barn og viktigheten av å fremheve barns stemme. Innenfor dette temaet kom jeg fram til at det er de nonverbale elementene i kommunikasjonen jeg var mest nysgjerrig på og interessert i. Det er hvordan barn og ansatte uttrykker seg kroppslig i samspill som virkelig har fanget min interesse. Nonverbale signaler kan eksempelvis være øyekontakt, ansiktsuttrykk, gester, stemme, fysisk berøring, fysisk nærhet eller avstand og bevegelser som er raske eller rolige, små eller store, med mer. «Vi kommuniserer også når vi ikke snakker. Det er umulig å ikke kommunisere» (Watzlawick mfl., 1967, sitert i Eide & Eide, 2017, s. 134). Det vi omtaler som «kjemi» mellom mennesker kan eksemplifisere hvordan mennesket som kropp påvirkes av andre menneskers kropp. Relasjonen en har til de man kommuniserer med og hvordan samtale/samspillene oppleves for den enkelte er med å påvirke kroppene i samspillet. I tillegg til at kroppene påvirker hverandre, direkte eller indirekte, kan kjemi beskrives som noe som «ligger i luften» mellom mennesker. «Vi har en evne til å «lese» andre menneskers intensjoner og føle i vårt eget indre hva de føler [...] ved å betrakte ansiktsuttrykkene, bevegelsene og holdningene deres, høre på klangen i stemmen og merke oss den umiddelbare konteksten for deres atferd» (Stern, 2007, s. 93). Med dette sitatet vil jeg fremheve kroppsspråket som en viktig del av kommunikasjonen fagpersoner har med barn, og at en bevissthet knyttet til sitt eget og andre kroppsspråk kan bidra til å øke kvaliteten på samspillene en har, og gi bedre muligheter for å få frem barns stemme. Jeg har blant annet blitt inspirert av Kinges (2016) litteratur om anerkjennende barnesamtaler, Gamst (2017) om profesjonelle samtaler og Eide og Eides (2017) kommunikasjon i relasjoner.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling lyder:

Hvordan kan kroppslige samspill mellom elever og ansatte gi muligheter for barns stemme?

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

2. Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Begrepet intersubjektivitet omhandler innenfor filosofien «et forsøk på å forstå den menneskelige væremåten *både* som et felles og som et individuelt prosjekt» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 59). Jeg forstår dette som at menneskets tanker, følelser og handlinger kan omhandle individuelle opplevelser i egen kropp *og* opplevelser vi har i relasjoner til andre eller til miljøet vi befinner oss i. Av teoretiske perspektiver er begrepet intersubjektivitet et bærende for perspektiv. Videre er Merleau-Ponty's (1994) kroppsfenomenologi, begrepet intersubjektivitet og Sterns (2007) begreper om affektiv inntoning, delt oppmerksomhetsfokus og nå-øyeblikk utvalgte teoretiske perspektiver.

1.4 Avgrensninger

Denne masteroppgaven har til hensikt å bidra med detaljerte beskrivelser av kroppslige samspill mellom ansatte og elever i en spesialpedagogisk kontekst som kan igangsette refleksjoner og bevissthet omkring egen praksis. Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi (1994) og begrepet *intersubjektivitet* og «nå-øyeblikk» (Stern, 2007) har vært viktige teoretiske bidrag i analysen av mitt datamateriale. Studien er relevant for spesialpedagoger, foreldre/foresatte og andre fagpersoner som arbeider med barn med ulike behov for ekstra oppfølging. Oppgaven viser et spekter av samspill fra positive, gjensidige og gledesfylte til de mer utfordrende krevende situasjonene. Målet er å få frem barnets stemme i sammenhenger der barnet benytter kroppsspråk som sitt hoved-kommunikasjonsverktøy.

1.5 Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven presenteres gjennom seks hovedkapitler. Dette kapitlet har omhandlet innledning og aktualisering. I andre kapittel redegjøres for teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Deretter vil kapittel tre om metode presentere vitenskapsteoretisk ståsted, bakgrunn og forforståelse, etterfulgt av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil underkapitlet om kvalitativ metode og fremgangsmåte inkludere metodiske valg, målet med observasjonene, observatørrollen og etiske hensyn. Deretter beskrives masterprosjektets utvalg, kontekstbeskrivelser. I tillegg til å være et eget underkapittel, beskrives etiske hensyn og refleksjoner gjennomgående i metodekapitlet. Avslutningsvis i kapittel tre redegjøres for forskningsprosjektets validitet og reliabilitet. Innledningsvis i kapittel fire presenteres strategier

for analyse og systematisering av datamaterialet og analytisk presentasjon. Utvalget av observasjonsutsnitt som presenteres er valgt med den hensikt at eksemplene i seg selv kan bidra til økt bevisstgjøring, kunnskap og refleksjon knyttet til samspill i spesialpedagogisk praksis. Dette kapitlet, som kun utgjør en del av det totale datamaterialet, er tungtveiende med den hensikt å belyse problemstilling og forskningsspørsmål gjennom grundig tolkning og analyse. Kapittel fem innebærer sammenfattende drøfting der undersøkelsens funn blir diskutert i tilknytning til problemstillingen, utvalgte teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Avslutningsvis vil kapittel 6 inneholde oppsummerende betraktninger og veien videre.

2.0 Tidligere forskning og teoretisk forankring

I det følgende vil utvalgt forskning og teoretiske perspektiver presenteres som et sentralt bakteppe i analyse og drøfting av forskningsspørsmål. En sammenfatning av ulike perspektiver tilknyttet temaet kroppsspråk vil i denne sammenhengen være til hjelp for videre analyse. Innledningsvis presenteres et utvalg av tidligere forskning som etterfølges av teori om samtaler og samspill med barn (Ask & Kjeldsen, 2016; Schibbye & Løvlie, 2017; Øvreeide, 2000). Videre presenteres teori om nonverbal kommunikasjon (Eide & Eide, 2017). Deretter sammenfattes flere teorier om kroppsspråk og intersubjektivitet (Johnsen & Sundet, 2000; Merleau-Ponty, 1994; Stern, 2007). Avslutningsvis presenteres teori om fenomenet motstand (Seland, 2017). Teoriutvalget har til hensikt å gi økt forståelse og bevisstgjøring av temaet «kroppslig samspill» før analyse av datamaterialet og drøfting presenteres.

2.1 Tidligere forskning på kroppsspråk innenfor ulike fagfelt

I mine forsknings- og litteratursøk har jeg benyttet søkemotorer som Oria, Google Scholar, Brage og Idunn. Søkeord som er benyttet er eksempelvis «barnesamtaler» +«spesialpedagogikk», «samtaler med barn», «kroppsspråk», «kroppslighet», «samspill» «nonverbal kommunikasjon» og «intersubjektivitet». Ut fra mine søk har jeg funnet lite konkret om nonverbal kommunikasjon direkte knyttet til spesialpedagogisk praksis. Av masteroppgaver finner jeg derimot mer som angår nonverbal kommunikasjon innenfor det spesialpedagogiske feltet. Her kan nevnes «Bruk av nonverbal kommunikasjon i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)» (Lindseth, 2022), en studie av PPT-rådgiveres bruk av kroppsspråk i kommunikasjon med barn med særskilte behov. Her viser funnene at nonverbale hjelpemidler benyttes i tillegg til «seg selv som redskap i møte med barna». Det fremheves at til tross for viktigheten av den nonverbale kommunikasjonen i yrkespraksisen, er *ikke* dette temaet en del av handlingsplanene eller kompetansebyggingen i PP-tjenesten (Lindseth, 2022). Dette tyder på at det trengs ytterligere forskning på temaet kroppsspråk i kommunikasjon i yrkessammenheng og at dette er et felt som er svært aktuelt i arbeid med barn som av ulike grunner mottar spesialpedagogisk støtte.

«Valuing vulnerable children's voices in educational research» (Faldet & Nes, 2021) er en nyere artikkel som fremhever viktigheten av forskning som får frem barns stemme innenfor det

spesialpedagogiske feltet. Her poengteres at endringer i synet på barn og barns rettigheter kan øke barns muligheter til å medvirke. Faldet & Nes (2021) gir konkrete anbefalinger om å inkludere sårbare barns stemme i forskning på etisk forsvarlige måter, noe som kan bidra med å styrke forbedringen av deres situasjon. Slik jeg ser det omhandler dette å fremskaffe alternative måter å få frem barnets stemme på enn å stille verbale spørsmål og få verbale svar. Artikkelen kan slik sett bidra til økt aktualisering av nonverbal kommunikasjonen som uttrykksmåte for å øke barns muligheter til å bli hørt. Artikkelen viser til at vi fortsatt har en vei å gå for å ivareta barns stemme, medvirkning og synspunkter i spesialpedagogisk sammenheng (Faldet & Nes, 2021).

Innenfor barnevernsfeltet finnes mer forskning om kroppslig kommunikasjon. Tidsskriftsartikkelen «Kroppsliggjorte omsorgspraksiser på omsorgsinstitusjon» (Neumann, 2017) beskriver et studie om ansattes kroppslige omsorgsutøvelse overfor barn, der «miljøterapeutens kroppslige tilgjengelighet og sensitive tilstedeværelse i sin omsorgsutøvelse for barna» fremheves. En annen barnevernsfaglig forskningsartikkel er «Livredd og komfortabel» (Folkvord, 2022) som viser til en studie av elever på 10.trinn og deres kroppslige opplevelser av relasjoner med jevnaldrende i et kroppsfenomenologisk perspektiv. Selv om det er lite å finne av forskning som konkret knytter nonverbal kommunikasjon til det spesialpedagogiske feltet, finnes mye forskning som omhandler kommunikasjon innenfor pedagogikk, småbarnspedagogikk og i relasjonen voksen-barn (Drugli & Engen, 2004; Eide & Rohde, 2009; Eide & Eide, 2017; Jensen & Ulleberg, 2022; Kvello, 2021; Schibbye, 2017; Øhman & Goveia, 2016). Uten at forskningen fokuseres omkring kroppsspråket, er det mye som angår konkret diagnoseproblematikk, eksempelvis ADHD, autisme, generelle lærevansker og syn- og hørselsvansker (Kaland, 2008; Tranøy, 2008), samt studier og litteratur om bruk av «ASK» (Statped, u.å.). Denne masteroppgaven tar sikte på å bidra med utvidet kunnskap på feltet «kroppsspråk» i en spesialpedagogisk kontekst.

2.2 *Samtaler og samspill med barn*

«En god samtale er en levende prosess – det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling» (Øvreeide, 2000, s. 12). Som nevnt i innledningen viser Øvreeide (2000, s. 12) til en stadig økende interesse for *betydningen* av barnesamtaler. I samtale med barn påpekes viktigheten av å skape en «nær forbindelse» med barnet, der den voksne er «på samme bølgelengde» med barnet, eksempelvis ved at språket, kroppsspråket og øyekontakt tilpasses

(Ask & Kjeldsen, 2016, s. 25). For å inngå i et godt samspill eller samtale med barn løftes ofte evnen til å lytte frem. Schibbye og Løvlie (2017, s. 71) fremhever viktigheten av «lyttingens språk» i kommunikasjon, og beskriver dette som «et språk der vi kan fremkalle følelser, dele følelser og være i følelser». Dette språket er preget av «lytterens varhet og åpenhet i møte med den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 71). Å lytte innebærer anerkjennelse og innlevelse, og omhandler å svare på en god måte (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 71). Jensen og Ulleberg (2022, s. 216) beskriver anerkjennelse som «en likeverdig relasjon der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv» og som «en holdning og et ideal man streber etter å oppnå, for slik å gi kraft og frihet til de andre». Jeg forstår lyttingens språk som en evne til å være fysisk og mentalt tilstede, der en benytter store deler av sitt sanseapparat for å oppfatte barns verbale og nonverbale uttrykk, for så å tolke og respondere på en best mulig måte.

I forskning og litteratur med temaet «samtaler med barn» ses dette ofte i tilknytning til barnevern, politi eller helsesektor, der for eksempel DCM (Den Dialogiske samtalemetoden) er hyppig brukt (Gamst, 2017; Kinge, 2016; Øvreide, 2000). DCM omhandler blant annet hvordan man oppnår trygghet og troverdighet i kommunikasjon med barn, og har til hensikt å få barnet til å fortelle om egne opplevelser og erfaringer. Slike samtaler med barn forutsetter at barnet har verbalspråk eller benytter andre funksjonelle kommunikasjonsverktøy. Mitt inntrykk er at temaet barnesamtaler oftere vektlegges i tilknytning til barn i utfordrende livssituasjoner, og at det i enkelte sammenhenger kanskje tas for gitt at barn faktisk har et aktivt verbalspråk. Når verbalspråket er nedsatt eller mangelfullt, kan det være en reell utfordring å føre en samtale på den måten vi vanligvis tenker på samtaler, som en verbal dialog. I disse tilfellene vil evnen til å oppfatte, tolke og forstå de nonverbale signalene barn sender ut være svært viktig for at barn får oppleve seg sett, hørt og forstått. Alle barn har rett til å fortelle om sine opplevelser, erfaringer, tanker og meninger, og må gis mulighet til å uttrykke sine behov og ønsker (Barnekonvensjonen, 1989). På grunn av at barnesamtaler mellom ansatte og barn med nedsatt verbalspråk ofte kan utspille seg med mer og tydeligere kroppslige uttrykk, vil det verbale kun utgjøre en del av det helhetlige kommunikasjonsuttrykket. «All kommunikasjon med barnet bør skje med et språk som er tilpasset barnets utviklingsnivå og kognitiv fungering» (Ask & Kjeldsen, 2016, s. 89). Derfor vil jeg hevde at det trengs et økt fokus på kroppsspråk i kommunikasjon med barn med nedsatt verbalspråk, både i pedagogisk og allmennpedagogisk sammenheng.

2.3 *Kroppsspråk og intersubjektivitet*

I det følgende vil kroppsspråk, før-verbale samspill, kroppsfenomenologi og begrepet intersubjektivitet beskrives som bærende teoretiske perspektiver i masteroppgaven. Disse har både relevans innenfor temaet «Nærhet» og «Motstand», da et barns kroppslige signaler eksempelvis kan vise behov for nærhet eller motstandsuttrykk. Slik jeg ser det er kroppsspråket av stor betydning for muligheten til intersubjektive samspill, og intersubjektive samspill kan igjen bidra til at barns stemme blir hørt. Dette kapitlet er tungtveiende på bakgrunn av antall begreper som presenteres.

Kroppsspråk handler om nonverbale signaler som blant annet viser til ansikt, blikk, kropp, stemme, berøring, stillhet og tempo (Eide & Eide, 2017, s. 1). Eksempler på nonverbale uttrykk er «et spontant smil, en bekymret rynke, et utålmodig kremt», og disse er ofte «tydeligere og mer direkte enn mange ord» (Eide & Eide, 2017, s. 135). Eide og Eide (2017, s. 136) viser til gode nonverbale kommunikasjonsferdigheter, og fremhever blant annet det å ha øyekontakt uten å stirre, ha en åpen kroppsholdning og å lene seg fram mot den andre. Videre fremheves det å følge den andres utsagn og respondere med korte nikk og bekræftende småord. Andre kroppslige signaler kan være beroligende berøring og det å være «avslappet, naturlig og vennlig i stemme og bevegelser» vektlegges (Eide & Eide, 2017, s. 136). Ansiktsuttrykket kan med fordel uttrykke «ro, tilstedeværelse og interesse» (Eide & Eide, 2017, s. 136). Det kroppene uttrykker i en samtale eller et samspill mellom mennesker, sier noe om partene i dialogen og om relasjonen mellom dem (Eide & Eide, 2017, s. 136). Det kroppslige omtales som «et responderende språk» som ofte avslører menneskers spontane reaksjoner (Eide & Eide, 2017, s. 135-136).

I arbeid med mennesker med «reduerte eller ikke fullt utviklede kognitive evner» er gode nonverbale kommunikasjonsferdigheter spesielt viktig (Eide & Eide, 2017, s. 137). Nonverbal kommunikasjon er «en grunnleggende profesjonell ferdighet» der den viktigste funksjonen er «å møte den andre på en bekræftende, oppmuntrende og bestyrkende måte» (Eide & Eide, 2017, s. 137). Nonverbal kommunikasjon fungerer som et hjelpemiddel for å bygge relasjoner, motivere og «stimulere den andre til å bruke sine ressurser så godt som mulig» (Eide & Eide, 2017, s. 137). Gjennom nonverbal kommunikasjon kan en skape trygghet og tillit som kan bidra til at motparten åpner seg og deler sine tanker og følelser (Eide & Eide, 2017, s. 137). Det å

lytte aktivt til andres nonverbale uttrykk kan gi muligheter for å oppfatte informasjon som ikke uttrykkes verbalt (Eide & Eide, 2017, s. 136).

Bråten (2004, s. 20) benytter begrepet «det førverbale» om kroppslige samspill som foregår før barnet lærer verbalspråket, og som innebærer «kroppsspråk med gjensidig utfyllende bevegelser og samstemte følelsesuttrykk». Førverbale kroppslige samspill kan ses i sammenheng med barn med nedsatt verbalspråk i spesialpedagogisk kontekst. Samspill mellom mennesker, uavhengig av om de foregår verbalt og/eller nonverbalt, omhandler følelsesmessige prosesser der eksempelvis kroppsposisjoner, bevegelser, ansiktsuttrykk, lyder, lukter og tonefall er forhold som sanses direkte av de involverte (Bråten, 2004, s. 20). Disse kroppslige prosessene kan igangsette følelsesmessige fornemmelser «i en spontan og ureflektert forstand», som ikke bare foregår innad i individene, men i *mellommenneskelige* prosesser (Bråten, 2004, s. 20). Stern (2007) omtaler disse prosessene som det som foregår «i rommet mellom» mennesker. Bråten (2004, s. 20) fremhever at det verbale språket gir muligheter for gjensidig forståelse på bakgrunn av «en felles symbol- og meningsverden og forestillinger om andres tanker og følelser». Det er nettopp den «verdenen» som innebærer forståelse av andre menneskers tanker og følelser som kan være mer utfordrende å forstå eller lære for enkelte barn i spesialpedagogisk kontekst, eksempelvis de med nedsatt verbalspråk.

Merleau-Ponty (1994, s. V) er kjent for sin eksistensfilosofi og kroppsfilosofi der hovedtanken er at menneskekroppen ikke er et objekt som forholder seg objektivt til omgivelsene. Menneskekroppens forhold til verden beskrives som *eksistensielt* i form av at kroppen har en evne til å vite eller oppfatte «de før-objektive fenomener» før kroppens møte med omgivelsene når bevisstheten. Dette kan knyttes til det å «sense» en stemning i rommet eller en persons følelser i øyeblikket basert på ansiktsuttrykk, blick, kroppsspråk, gester, sukk, pust eller lignende. Det omhandler eksempelvis det vi vanligvis ikke setter ord på, men som oppfattes og tas inn i bevisstheten vår. Merleau-Ponty (1994, s. VII) benytter begrepet «å være til i verden» (*etre au monde*) som omhandler at kroppen og verden står i en gjensidig indre relasjon til hverandre. Han mente at kroppen ikke er «partes extra partes» som betyr sammensatt av vilkårlige deler, men et kunstverk og en enhet (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Merleau-Ponty (1994, s. VIII) omtaler kroppen som *intensjonal*, det at den alltid er rettet mot noe eller noen i sine omgivelser som den gjensidig påvirkes av. Kroppen er «et persiperende subjekt» og *vår menneskelige bevissthet* kommer innenfra idet vi kommuniserer med verden og andres kropp med vår egen kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 40). Det persiperende omhandler den

opplevelsen og *bevisstheten* vi får når vi er sammen med andre mennesker, i motsetning til kun å være ved siden av dem (Merleau-Ponty, 1994, s. 40). Merleau-Ponty (1994, s. 29) hevder at mennesket ikke er en *psyke* som er knyttet til *kroppen* som organisme, men at disse to er sammenflettet. Ikke en eneste bevegelse kroppen foretar seg er helt tilfeldig fordi bevegelsene den fysiske kroppen gjør alltid er knyttet til menneskets psykiske tilstand (Merleau-Ponty, 1994, s. 29). En organisk prosess gir seg utslag i menneskets atferd slik at en instinktiv handling kan føre til en følelse, eller omvendt at følelser kan igangsette en atferd eller en refleks (Merleau-Ponty, 1994, s. 29). Å være kropp omhandler å være knyttet til en bestemt verden, og kroppen er slik sett ikke *i* rommet, den *bebor* rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93, 104). Merleau-Pontys kroppsfilosofi er et relevant teoretisk perspektiv som peker på kroppens mange evner og funksjoner og at kroppen er så mye mer enn et fysisk objekt. Bevisstgjøring av menneskekroppens aktive deltakelse og innvirkning i samspill og samtaler mellom mennesker kan gi muligheter for økt bevissthet knyttet til intersubjektive samspill, og videre muligheter for at barns stemme gjennom kroppen blir hørt.

Begrepet intersubjektivitet inngår i Merleau-Pontys filosofi, og omhandler det å se menneskets væremåte som et felles og et individuelt prosjekt (Johnsen & Sundet, 2000, s. 59). Colvyn Trevarthen var den som først brukte begrepet intersubjektivitet om spedbarn som er sosiale fra første stund ved at de «forholder seg spontant annerledes til mennesker enn til ting i sine omgivelser» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 65). Trevarthen mente at spedbarn går umiddelbart «inn i konversasjonslignende forhandlinger med andre om mål og intensjoner» (Bråten, 1999, s. 16, sitert i Johnsen & Sundet, 2000, s. 65). Stern omtaler intersubjektivitet (2007, s. 94) som den gjensidige påvirkningen som foregår mellom våre egne og andres «intensjoner, følelser og tanker». Intersubjektive utvekslinger kan føre til at vi ikke alltid evner å skille mellom hva som er vårt og hva som tilhører den andre (Stern, 2007, s. 94). «Våre intensjoner forandrer seg eller blir til i en vekslende dialog med de intensjonene vi føler andre har» (Stern, 2007, s. 94). Kort sagt blir vårt mentale liv skapt i fellesskap (Stern, 2007, s. 95). Intersubjektivitet innebærer *persepsjon* av omverdenen, der en benytter kroppens sanser til å ta inn og tolke omgivelsene og alt som ikke er en selv (Johnsen & Sundet, 2000, s. 61). «Et blikk *spør* mer enn det mottar» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 61). «Persepsjon er ikke en erfaring med objekter – det er et engasjement med dem. Det er et fellesskap med annetheten» (Crossley, 1998, s. 28, sitert i Johnsen & Sundet, 2000, s. 61). «Intersubjektiv orientering er et grunnleggende behov i sammenheng med direkte sosial kontakt. Når vi ikke er intersubjektivt orientert, blir vi engstelige og mobiliserer forskjellige mestrings- og forsvarsmekanismer» (Stern, 2007, s. 119).

Stern mener at delingen av følelser, intensjoner og oppmerksomhet ikke i seg selv uttrykker intersubjektivitet, men at intersubjektive samspill først skjer «når opplevelsen finnes inne i subjektet» og når mennesker opplever noe lignende, men som uttrykkes ulikt (Johnsen & Sundet, 2000, s. 66). «To sinn skaper intersubjektivitet. Men intersubjektivitet former også de to sinnene. Tyngdepunktet har flyttet seg fra det intrapsykiske til det intersubjektive» (Stern, 2007, s. 95). Intersubjektivitetsbegrepet kan ses i tilknytning til begrepene Stern benytter for å karakterisere det vi *deler*, altså rommet «mellom» mennesker, som er «inter-affektivitet» (følelse), «inter-intensjonalitet» (intensjon) og «inter-attentionality» (et felles oppmerksomhetsfokus) (Johnsen & Sundet, 2000, s. 66). Mennesket er avhengig av intersubjektive opplevelser. «Uten stadig input fra en intersubjektiv matrise går menneskets identitet i oppløsning eller slår inn på merkelige veier» (Stern, 2007, s. 120). «Vi trenger andres øyne for å forme oss selv og holde oss selv sammen» (Stern, 2007, s. 119).

Intersubjektiv bevissthet omhandler at to mennesker sammen «skaper en intersubjektiv opplevelse i et felles nå-øyeblikk» (Stern, 2007, s. 134). Den ene personen sin sansbare bevissthet vil overlape og delvis omfatte den andres sansbare bevissthet (Stern, 2007, s. 134). På denne måten har man både sin egen og den andres opplevelse av ens egen opplevelse, slik den gjenspeiler seg i de nonverbale uttrykkene (Stern, 2007, s. 134). Stern benytter begrepene *regulering*, *imitasjon* og *affektiv inntoning* i sammenheng med spedbarn og deres opplevelser og uttrykksformer (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). *Regulering* omhandler at den voksne hjelper barnet å regulere følelsestilstander, eksempelvis ved å trøste, roe det ned eller ved å stimulere andre sider ved samspillet (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Det handler om «å påvirke og å la seg påvirke av en annens rytme» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Begrepet *imitering* inngår i det Stern kaller «emosjonell deling», og beskrives som «en gjenskaping av det samme ytre atferdsmessige uttrykket», som er et viktig element i opplevelser av «fellesskap, likhet og intimitet» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Ifølge Stern knyttes *affektiv inntoning* til en deling av subjektive tilstander (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). Affektive uttrykk forteller noe om hva vi tenker og føler (Stern, 2007, s. 94). Deling av affektive tilstander er det som fører til intersubjektivitet (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). «[N]år andre beveger seg, kan vi føle hvordan det må være å bevege seg på denne måten. Vi føler det i vår egen kropp og fornemmer det i vårt eget sinn» (Stern, 2007, s. 94). *Inntoning* minner om imitering, men handler ikke om å gjengi barnets atferd, men at «et aspekt ved denne atferden som refererer til personens følelsestilstand [som] etablerer en opplevelse av fellesskap som samtidig avgrenser de

involverte som separate personer» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). Affektiv inntoning knyttes av Stern til begrepene *imitering*, *speiling* og *empati* (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). Forskjellen mellom imitasjon og inntoning er kort forklart at «imitering gjengir form, inntoning gjengir følelse» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). *Speiling* ligger nært den affektive inntoningen og omhandler «en utvikling av imitasjon til et tema med synkronisert variasjon» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79).

Stern (2007, s. 93) benytter begrepet «*nå-øyeblikk*» om øyeblikk som oppstår mellom to mennesker når de opplever «en mental kontakt av et spesielt slag – nemlig en intersubjektiv kontakt» (Stern, 2007, s. 93). Nå-øyeblikk omhandler menneskets evne til å «lese» andres intensjoner og til å føle inne i oss selv hva andre føler (Stern, 2007, s. 93). Dette gjør vi gjennom å tolke kroppslige signaler som bevegelser, stemme, ansiktsuttrykk og kontekst (Stern, 2007, s. 93). Det er som om menneskenes sinn «trenger inn i hverandre» om at holdninger fremtrer som at «jeg vet at du vet at jeg vet» eller «jeg føler at du føler at jeg føler» (Stern, 2007, s. 93). «Naturen har konstruert vår hjerne og vårt sinn slik at vi umiddelbart og intuitivt kan oppfatte andre menneskers mulige intensjoner ved å se på deres målrettede handlinger (selv uten å kjenne målet» (Stern, 2007, s. 93). Stern oppsummerer «*nå-øyeblikk*» med flere punkter (Stern, 2007, s. 56-64). Jeg velger å fremheve et utvalg. Oppmerksomhet og bevissthet er en forutsetning for et «*nå-øyeblikk*» og må ikke forveksles med «en opplevelse». Følelsen av nå-øyeblikket må være i bevisstheten idet nå-øyeblikket finner sted og nå-øyeblikkene har kort varighet. «*Nå-øyeblikk*» har en psykologisk funksjon i det øyeblikket bevisstheten vår oppfatter det, og det er tidsmessig dynamisk (Stern, 2007, s. 63). Etter denne gjennomgangen forstår jeg nå-øyeblikk som korte øyeblikk av intersubjektive samspill der en opplevelse eller følellestilstand deles mellom to mennesker, som de begge er bevisst på og som oppleves meningsfylt for begge parter.

2.4 *Motstand*

Seland (2017, s. 102) sammenfatter ulike sider ved fenomenet motstand, og viser til at uttrykt motstand ofte forbindes med uønsket atferd og bekymringen for at individer som gjør motstand skal «falle utenfor samfunnet». Hun viser til Webster-Stratten som hevder at det å vise motstand og å protestere omhandler en bekymringsfull atferd som bør forebygges og arbeides med gjennom å rose positiv atferd, og eksempelvis benytte «tenkepause» ved ulydighet (Seland,

2017, s. 102). I sammenheng med disse holdningene hevder Seland (2017, s. 102) at viktigheten av at barnet tilpasser seg samfunnets normer og regler kan bli «for styrende for praksis». Videre vises til forskning av Jeffery D. Ford og Laurie W. Ford en fremheving av *motstand som ressurs*. Dette knyttes i utgangspunktet til en organisasjonskultur, men kan også ses i sammenheng med barnets stemme i spesialpedagogisk kontekst. «[...] It's true that resistance can be irrational and self-serving. But like it or not, it is an important form of feedback. (...) If you gain perspective by paying attention to, understanding, and learning from behaviors you perceive as threatening, you will ultimately deliver better results» (Ford & Ford, 2009, s. 1-2, sitert i Seland, 2017, s. 102). Dette viser at barns motstandsuttrykk kan og bør ses som nyttige tilbakemeldinger fra enkeltindivider om deres hverdag, utdanningstilbud eller livssituasjon.

3.0 Metode

I det følgende vil mitt forskningsdesign beskrives for å gi en forståelse av hva som er studert, hvordan det er studert og hvorfor det er studert. Et forskningsdesign skal blant annet klargjøre tema og problemstilling, formål og målsetning med undersøkelsen, og metodiske valg og begrunnelser for forskningsmetoden (Brottveit, 2021, s. 63). I det følgende vil mitt vitenskapsteoretiske ståsted, min bakgrunn og forforståelse samt problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. Videre vil kvalitativ metode og fremgangsmåte beskrives gjennom flere delkapitler der begrunnelser for metodevalg, fremgangsmåte, utvalg og observatørrollen inngår. Etske refleksjoner er inkludert i flere delkapitler. «NESHs forskningsetiske retningslinjer pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28).

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Basert på min problemstilling, forskningsspørsmål og metodevalg er mitt vitenskapsteoretiske ståsted *fenomenologi* som omhandler «læren om fenomenene» (Dalland, 2020, s. 48). Et fenomen kan beskrives som en slags fremtoning, noe som viser seg eller kommer til syne, og som oppfattes gjennom sansning (Dalland, 2020, s. 48). Det kroppslige som uttrykkes i samspill mellom mennesker er et svært sammensatt og komplekst fenomen som derfor alltid vil være gjenstand for ytterligere forskning. Samspill mellom mennesker vil alltid fremtre ulikt fra dag til dag, time til time og fra øyeblikk til øyeblikk, og for enkeltindivider i ulike kontekster og i ulike relasjoner. Merleau-Ponty hevder at fenomenologisk metode omhandler å *beskrive* så presist og fullstendig som mulig snarere enn å *forklare* og *analysere* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). «En beskrivende, deskriptiv fenomenologi sikter mot å forstå menneskers tanker, følelser og atferd» (Dalland, 2020, s. 49).

Fenomenologien er en anti-naturalistisk retning og har en erfaringsbasert filosofi (Jakobsen, 2021, s. 109). Dette til forskjell fra kvantitative metoder som baseres på vitenskap innenfor positivismen og empirismen, der kunnskap beskrives ved hjelp av statistiske lover og sannsynligheter (Jakobsen, 2021, s. 259–260). Kvalitativ forskning baseres ofte på fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori som fokuserer på *det unike* og på *enkeltilfeller* (Jakobsen, 2021, s. 260). Kvalitativ forskning kan gi «kunnskap om variasjon» og «kunnskap om fenomeners kvalitet» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 81). Dette masterprosjektet omhandler å oppnå en dypere innsikt i fenomenet kroppslig samspill gjennom

enkeltilfeller. Min undersøkelse har ikke som formål å komme fram til ett svar, men heller gi økt kunnskap om fenomenet og igangsette faglige diskusjoner og refleksjoner.

Jeg forstår fenomenologisk metode som hensiktsmessig i tilfeller der en ønsker en dypere forståelse av et fenomen, og at dybdebeskrivelser av enkeltilfeller kan gi nytteverdi. Eksempelvis i form av ny bevissthet og et mulig potensial for å endre eller utvikle en praksis. Dalland (2020, s. 49) fremhever at undersøkelser av fenomener omhandler «tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse», noe som underbygger fenomenologiske studiers hensikt. Denne undersøkelsen søker å beskrive og forstå kroppslig samspill på et dypere nivå. Filosofene Foucault, Derrida og St. Pierre har kritisert fenomenologien for interessen for å beskrive «det gitte», da de mente at «ingenting er gitt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). De mente at fenomenologien er forbundet med nærværsmetafysikken der kunnskap skapes i nærværet av et vitende subjekt, men svarer at dette kun er en illusjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Selv om ingenting er gitt når det gjelder samspill mellom mennesker kan samspill likevel inneha likhetstrekk og gjenkjennbare opplevelser, eksempelvis for spesialpedagogers arbeid med enkeltbarn. Tjora (2018, s. 31) fremhever at relevante spørsmål for fenomenologien er «(1) hva betyr den sosiale verden for *meg, observatøren*, og (2) hva betyr denne sosiale verden *for den observerte aktøren* innenfor dennes verden [...]?» (Tjora, 2018, s. 31). Med en fenomenologisk tilnærming vil jeg undersøke «Kropper i samspill» mellom ansatte og elever i spesialpedagogisk kontekst.

3.2 *Min bakgrunn og forforståelse*

Mitt forskningsprosjekt vil preges av min personlige og teoretiske bakgrunn, mitt vitenskapsteoretiske ståsted, mine erfaringer, oppfatninger og tolkninger. «Når vi selv er det instrumentet som samler inn data, vurderer og tolker, krever det bevissthet om eget ståsted, egen forforståelse og kontekst i betydningen sammenheng» (Dalland, 2020, s. 50). På grunn av at vi mennesker alltid har vår egen måte å se, tolke, tenke og handle på, vil vi aldri kunne se verden fra et nøytralt ståsted (Jakobsen, 2021, s. 110). Forskerens forforståelse, refleksjoner, teoretiske og vitenskapsteoretiske forankring vil i stor grad påvirke utvalg, tolkningen av datamaterialet og den forståelsen som utvikles (Thagaard, 2018, s. 33; Tjora, 2021, s. 42-43). Derfor vil jeg i det følgende beskrive min teoretiske bakgrunn, områder jeg brenner for og refleksjoner over kroppsspråk i samspill.

Jeg er utdannet barnehagelærer med over 10 års erfaring som barnehagelærer og pedagogisk leder barnehage. Av videreutdanning har jeg studert veiledning, psykisk helse og livsmestring blant barn og unge og nå spesialpedagogikk. Som barnehagelærer er jeg genuint opptatt av tilstedeværelse i lek og aktivitet med barna. Nonverbale uttrykk i kommunikasjon har alltid interessert meg, både i sammenheng med hva enkeltbarn signaliserer gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk og hvordan de ansatte kommuniserer med barna. Jeg brenner for å skape gode og trygge relasjoner til hvert enkelt barn gjennom lek, humor, veiledning, støtte, samtaler og samspill. Jeg ønsker at barn jeg møter skal oppleve seg sett, lyttet til, anerkjent og forstått, og at barna skal gis opplevelser og utfordringer tilpasset sitt utviklingsnivå.

Min forforståelse er at i spesialpedagogiske sammenhenger vil elever kunne uttrykke andre eller sterkere kroppslige signaler enn mennesker i deres omgivelser kanskje forventer. Dette underbygger viktigheten av økt kunnskap om kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst. Som fagperson ser vi aldri oss selv utenfra med mindre vi blir filmet eller gjort oppmerksom på egne kroppslige uttrykk av andre. For å oppnå en utvikling i sin yrkesutøvelse som spesialpedagog er det vesentlig å få tilbakemeldinger, enten fra barna eller kolleger, om egne kommunikasjonsmåter. Eide og Eide (2017, s. 137) hevder at «de fleste har et stort, ubrukt potensial når det gjelder nonverbal bekreftende kommunikasjon, og at det ikke skal svært mye trening til før man er i stand til å endre kommunikativ stil og å utvikle nye kommunikasjonsvaner». Gjennom min masteroppgave vil jeg bidra til en økt aktualisering av kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst. «Som profesjonsutøver må man blant annet ha situasjonsinnsikt, besitte ulike ferdigheter, ha teoretisk og forskningsbasert kunnskap, erfaring og et personlig skjønn» (Jensen & Ulleberg, 2022, s. 177). Dette viser kompleksiteten ved det å arbeide med mennesker og hvilke kompetanseområder som virker inn på profesjonalitet, men også på det medmenneskelige aspektet. Min oppfatning er at menneskers atferd alltid er i dynamisk endring i tilknytning til menneskene en møter og kontekstene en trer inn i. Det at menneskers kroppslige og følelsesmessige tilstand kan endre seg på et øyeblikk er noe av det som gjør samspill mellom mennesker så interessant. Videre vil problemstilling og forskningsspørsmål presenteres.

3.3 *Problemstilling og forskningsspørsmål*

Vi har en evne til å «lese» andre menneskers intensjoner og føle i vårt eget indre hva de føler. Ikke på noen mystisk måte, men ved å betrakte ansiktsuttrykkene, bevegelsene og holdningene deres, høre på klangen i stemmen og merke oss den umiddelbare konteksten for deres atferd. (Stern, 2007, s. 93)

Min problemstilling har som Leseth og Tellmann (2014, s. 51) forklarer et utforskende og eksplorerende design. Mitt formål er å undersøke fenomenet «kroppsspråk i samspill» i spesialpedagogisk kontekst og gi en dypere innsikt i dette. Problemstilling og forskningsspørsmål bidrar til å gi et forskningsprosjekt retning, og bør derfor være godt gjennomtenkt og bearbeidet, men det er naturlig at disse endres noe underveis i prosessen (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013, s. 4). Problemstillingen min er: ***Hvordan kan kroppslige samspill mellom elever og ansatte gi muligheter for barns stemme?***

Problemstillingen er *deskriptiv* som betyr at hensikten er å beskrive et fenomen heller enn å teoretisere rundt det (Leseth & Tellmann, 2014, s. 36). Fordelen med en åpen formulering er at ulike temaer og perspektiver som viser seg interessante underveis i prosjektet kan inkluderes (Thagaard, 2018, s. 46–47). Problemstillingen er ikke *teoretiserende* der en tar utgangspunkt i teori og tester ut om teorien stemmer i praksis, og heller ikke *teorigenererende* hvor man utvikler nye teorier og begreper (Leseth & Tellmann, 2014, s. 36). Leseth og Tellmann (2014, s. 37) forklarer forskjellen på forskningsspørsmål som begynner med hva, hvorfor eller hvordan. Hvordan-spørsmål, som min problemstilling er, brukes når man «ønsker større forståelse av et fenomen» eller når man ønsker endring (Leseth & Tellmann, 2014, s. 37). Jeg vil gjøre som Leseth og Tellmann (2014, s. 39) sier; «studere et fenomen innenfor flere kontekster, og vise hvordan konteksten gir mening til fenomenet».

Mitt forskningsprosjekt retter søkelys mot kroppslige uttrykk i samspill mellom ansatte og elever med spesialpedagogiske tiltak, og begrepet intersubjektivitet gir forskningsprosjektet en teoretisk retning. Intersubjektivitet omhandler det som foregår *mellom* mennesker, altså det som *deles* mellom subjekter, eksempelvis opplevelser, tanker og følelser (Jensen & Ulleberg, 2022, s. 347). Stern (2007, s. 93) beskriver intersubjektiviteten som «nå-øyeblikk» som oppstår mellom to mennesker idet de oppnår en intersubjektiv kontakt eller «en mental kontakt». «Vi analyserer naturlig andres atferd ut fra de indre tilstandene vi kan forstå, føle, delta i og dermed

dele» (Stern, 2007, s. 94). Intersubjektivitet berører i stor grad nonverbal kommunikasjon, evnen til å tone seg inn på den andres oppmerksomhet (inntoning) og som kan bidra til å skape trygghet og tillit (Eide & Eide, 2017, s. 289).

Følgende to forskningsspørsmål utdyper og konkretiserer problemstillingen:

1. Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev? Eksempelvis blikk, øyekontakt, ansiktsuttrykk, delte smil, kroppsbevegelser, gester, berøring, kroppsholdning (avslappet/anspent, fremoverlent/tilbaketrukket), stemmeleie (tone, tempo) med mer.
2. Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Min empiri består i konkrete og detaljerte beskrivelser av kroppslige uttrykk i samspill. *Spørsmål 1* omhandler beskrivelser av kroppene, mens *spørsmål 2* omhandler interaksjonen mellom kroppene i samspillet forstått som det som skjer «i rommet mellom» ansatt og elev (Stern, 2007). Rienecker og Stray Jørgensen (2013, s. 88–89) fremhever at en problemstilling «må inneholde noe som de lærde ikke allerede er helt ferdig med, altså noe som fortsatt undersøkes eller debatteres». Det er vesentlig å tro at bevissthet knyttet til eget og andres kroppsspråk ikke er «et ferdig utforsket felt».

3.4 Kvalitativ metode og fremgangsmåte

Dette kapitlet beskriver valg av den kvalitative metoden observasjon. Metodevalg som er gjort beskrives og begrunnes. Videre fremheves målet med observasjonene, observatørrollen, og formelle etiske hensyn. Deretter presenteres utvalg, beskrivelser av observasjonskontekster og etiske refleksjoner knyttet til gjennomføringen av observasjonene. Flere av kapitlene innebærer etiske refleksjoner omkring valg, fremgangsmåte og prosessen med datainnsamling. Etterfulgt av de påfølgende underkapitlene belyses forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

3.4.1 Valg av den kvalitative metoden observasjon

Kvalitative datainnsamlingsmetoder har sin styrke i at de prioriterer *nærhet og dybde* (Larsen, 2017, s. 21). I kvalitative studier står *meningsaspektet* sterkt, og man vektlegger muligheten til å forstå mennesker, kommunikasjon og samspill mellom mennesker og deres intensjoner (Jakobsen, 2021, s. 260). Basert på min eksplorerende problemstilling og oppgavens tema «kroppslig samspill» mener jeg at en ren observasjonsstudie med detaljrike feltnotater vil kunne

bidra til en tilspisset analyse av fenomenet. Metoden observasjon gir direkte tilgang til fenomenet og omhandler et forsøk på å forstå «hva som er meningen med, eller i, menneskelige handlinger» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Observasjon som metode er også ressursbesparende da en unngår å ta personer ut fra sin arbeidssituasjon (Tjora, 2021, s. 63). Metodevalget kan bidra til en mengde informasjon og tilleggsdata som nødvendigvis ikke ville fremkommet under et intervju (Tjora, 2021, s. 63). Som Tjora (2021, s. 62) fremhever vil observasjon innebære å studere det folk gjør, mens man i intervjuer studerer «det folk sier (at de gjør)». Ved å prioritere nærhet og dybde til fenomenet «kroppslig samspill» gir observasjon som metode rom for å oppdage nye sider ved fenomenet. Selv om kvalitative studier sjelden vil kunne generaliseres, vil de ha verdi i form av overførbarhet (Larsen, 2017, s. 27).

Jeg har valgt *ustrukturert* observasjon for å ha mulighet til å kunne endre fokus underveis i observasjonsprosessen, i motsetning til *strukturert* observasjon der en har valgt ut konkrete og forhåndsbestemte observasjonskategorier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). Ved strukturert observasjon kunne jeg, som Kleven og Hjordemaal (2018, s. 47) poengterer, risikert å gå glipp av potensielt interessante hendelser. Selv om jeg valgte å ikke være bundet til forhåndsbestemte kategorier inneholder mitt observasjonsskjema (*Se Vedlegg 4*) et utvalg av stikkord med kroppslige elementer jeg kunne se etter. Observasjonsskjemaet har to kolonner der observasjonene noteres i venstre kolonne, og stikkord og refleksjoner til høyre. Gjennom dette ga jeg rom for refleksjoner underveis. Metoden observasjon vil både kunne sees som *induktiv* ved at «man utvikler noen generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller» og *abduktiv* som starter i empirien som en induksjon, men der teorier og perspektiver knyttes inn i forkant eller underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2018, s. 14). På bakgrunn av at kroppsspråk som fenomenet innebærer en stor kompleksitet, vil jeg fremheve at dette er et omfattende og utfordrende fenomen å studere med en forholdsvis åpen problemstilling. Likevel ser jeg det kroppslige i kommunikasjon mellom mennesker som en særdeles viktig del av spesialpedagogisk og pedagogisk arbeid, og ønsker å løfte dette ytterligere frem i sammenheng med å fremheve barns stemme.

3.4.2 Målet med observasjonene

Målet mitt er å studere det alminnelige i kommunikasjonen, eksempelvis ansiktsuttrykk, bevegelser av ulike kroppsdeler, gester, øyekontakt, fysisk berøring med mer. Brudd i

kommunikasjonen kan eksempelvis ses på som alminnelig i form av at avbrytelser eller forstyrrelser kan føre til at samspillet må «kobles på igjen». Menneskers opplevelse av eller følelse tilknyttet situasjoner i ulike kontekster vil naturlig kunne gjenspeiles i individenes kroppslige uttrykk. Målet er ikke å se etter nonverbale uttrykk som kan ha negativ effekt i samspillet, men å oppnå økt forståelse og kunnskap om samspill i spesialpedagogisk kontekst. Målet er å bruke egne sanser for å oppfatte, tolke og beskrive hva som skjer med kroppene individuelt og kroppene imellom i samspillene.

3.4.3 Observatørrollen

Observasjonsmetoden jeg har valgt er ustrukturert og observatørrollen deltakende. Betegnelsen «deltakende observasjon» beskrives som en underkategori av ustrukturert observasjon og viser til et spekter av deltakelse fra aktiv til nesten helt passiv (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Som observatør valgte jeg å være forholdsvis passiv. Jeg plasserte meg litt på avstand i rommene og fulgte med på samspillene samtidig som jeg skrev mine feltnotater. Grunnen til at jeg velger å bruke begrepet «deltakende» er på bakgrunn av min fysiske tilstedeværelse og at denne i seg selv kan innebære en risiko for å påvirke observasjonen i noen grad. Dette til tross for at jeg omtrent satt helt i ro og lot være å forstyrre samspillet. Målet mitt var å ha minst mulig innvirkning på samspillet. Observasjoner vil aldri være helt objektive, da observasjon i seg selv er en selektiv prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47).

I observatørrollen var jeg bevisst på å ha et nøytralt ansiktsuttrykk for å gjøre meg lite interessant for deltakerne. Der det var naturlig, eksempelvis når elever søkte øyekontakt eller snakket til meg, responderte jeg med å smile eller svare på en imøtekommende og hyggelig måte. De kroppslige samspillene er observert, tolket og analysert både underveis i samspillene og i etterkant gjennom analyse av datamaterialet. Jeg har etterstrebet å beskrive observasjonene på en slik måte at de kan tolkes fritt for den som leser dem. Observasjon beskrives som «systematiske iakttakelser» der man hovedsakelig ser, men også hører (Larsen, 2017, s. 104). Jeg observerte ikke bare med «mine egne øyne», men med hele kroppen min gjennom sanseapparatet mitt.

Nervesystemet vårt er bygd slik at det kan bli fanget opp av andres nervesystemer i den forstand at vi kan oppleve andre *som om* vi gikk inn under huden på dem, så vel som

innenfra vår egen hud. En slags direkte følelsesvei inn i den andre personen er potensielt åpen, vi får en resonans av deres opplevelser og deltar i dem og de deltar i våre. (Stern, 2007, s. 94)

Sitatet ovenfor beskriver hvordan observatørrollen tidvis opplevdes gjennom datainnsamlingen. I noen av samspillene jeg observerte, eksempelvis der en elev ga uttrykk for motstand nonverbalt, opplevde jeg de kroppslige uttrykkene, stemningen i rommet og følelsene jeg tolket at eleven kjente på, på egen kropp. I flere tilfeller kunne jeg kjenne egen puls øke og oppleve en indre uro, som jeg gjennom persepsjon følte at eleven hadde. Det samme gjaldt andre samspillsituasjoner, eksempelvis i sammenheng med elevers mestringsglede, anerkjennende ros fra de ansatte og intersubjektive samspill med humor og latter. I disse tilfellene opplevde jeg også å kjenne på egen kropp de samme eller lignende følelsene som deltakerne uttrykte. Dette fenomenet er fascinerende.

Løkken og Søbstad (2013, s. 41) fremhever at observasjon baserer seg på persepsjon, altså det observatøren oppfatter, og det beskrives som *mer omfattende* enn sansning. Det innebærer at en observatør i tillegg til å sanse også *tolker* underveis i observasjoner, noe som omhandler å søke *mening* (Larsen, 2017, s. 104; Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Sansningen og tolkningen foregår ofte samtidig, og denne prosessen kalles *persepsjon* (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Løkken og Søbstad (2013, s. 41) hevder at: «Sansning uten tolkning er meningsløs», noe som viser at observatørens tolkninger er en relevant og viktig del av forskningen. Jeg forsøkte å få med meg detaljer, og tolke og reflektere over de kroppslige samspillene, både underveis og i etterkant. Av hensyn til personvern har det også vært enkelte hendelser jeg har utelatt fra mitt datamateriale.

3.4.4 Formelle etiske hensyn i forskningsprosjektet

«Etikken handler om hva som er rett, akseptabelt, verdig og uverdig» (Befring, 2020, s. 37) Dette masterprosjektet er meldepliktig på bakgrunn av at det innebærer behandling av personopplysninger. Deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres, og de skal ikke utsettes for belastninger eller skade (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28–29). Min søknad til NSD/Sikt (*Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*, u.å.) ble godkjent 14. desember 2022 (*Se vedlegg 1*). Vedlagt i søknaden er prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv

og informert samtykkeskjemaer til ansatte (*Se vedlegg 2*) og til foreldre/foresatte og barn (*Se vedlegg 3*). Barn har særlige krav på beskyttelse, og for barn under 15 år gis samtykke fra foreldre/foresatte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Selv om foreldrene til deltakerne hadde samtykket barnas vegne, fikk barna mulighet til å si nei gjennom et eget barnetilpasset samtykkeskjema (*Se vedlegg 3*). Deltakerne fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke.

3.4.5 Utvalg

Mitt utvalg er *spesialpedagoger/pedagoger/assistenter* med spesialpedagogisk ansvar i barneskolen og *elever med spesialpedagogiske tiltak* i barneskolealder (6-13 år). Utvalget kalles «*tilfeldig utvalg*» der «alle, innenfor det som er forskningsområdet, har like stor sjanse for å bli valgt som undersøkelsesobjekter» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 54). Det tilfeldige utvalget omhandlet for det første å skaffe deltakere. For det andre omhandlet åpenheten for å inkludere ansatte med ulik faglig bakgrunn at temaet er kroppsspråk i samspill, og at en bevissthet omkring bruk av og tolkning av kroppsspråk vil variere på tvers av profesjoner. Når det er fenomenet kroppsspråk i samspill som undersøkes vil alle ansatte og barn som kommuniserer med hverandre i spesialpedagogisk kontekst være aktuelle for undersøkelsen. Dessuten viser forskning at spesialundervisning i mange tilfeller også utføres av ufaglærte (Groven, 2013), slik at det kunne blitt en utfordring å få spesialpedagoger til å samtykke til prosjektet. Utvalget markerer også et etisk standpunkt og en holdning om at uavhengig av stillingstittel eller bakgrunn for de spesialpedagogiske vedtakene er hvert individ unikt med sine kroppslige uttrykksmåter i samspill med andre. Målet er ikke å sammenligne elevenes utviklingsnivå, de ansattes utdanningsnivå eller samspillskompetanse, men å fremheve de kroppslige samspillene som eksempler på enkelttilfeller i spesialpedagogisk kontekst. Etter deltakerne hadde samtykket gikk utvalget over til å bli et *strategisk utvalg* som omhandler å velge personer man vet at «kan gi best mulig informasjon om det forskeren lurer på» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 54). Det at de fire deltakerne som samtykket var 12 år var en tilfeldighet, men kunne i utgangspunktet vært strategisk. Fordelen med at elevene i undersøkelsen er på samme alder er at samspillseksemplene kan gi ytterligere refleksjon over kroppenes ulike kommunikasjonsmåter, da deltakerne har ulikt verbalspråklig utgangspunkt.

Variablene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 33) knyttet til elevene er *kjønn* og *alder*. For de ansatte er variablene *kjønn*, *alder* og *utdanningsnivå/stillingstittel*. Av personopplysninger valgte jeg et minimum av det jeg trenger av hensyn til personvern, det etiske aspektet og i tilknytning til hva problemstillingen krever. Jeg observerte fire dager på hver av skolene. Inngående om deltakerne i prosjektet beskrives i neste kapittel.

I tabellen nedenfor (*Tabell 1*) gir jeg en enkel fremstilling av deltakerne i prosjektet. Navn på ansatte og elever er fiktive navn.

	ELEV MED SPES.PED- TILTAK	SPESIALPEDAGOG	BARNE- OG UNGDOMSARBEIDER
<i>SKOLE1</i>	Ulrik (12)	Solveig (43)	Odd (43) Marie (26)
<i>SKOLE2</i>	Olivia (12) Emma (12) Cathrine (12)	Ingrid (49)	Nina (55)

Tabell 1

3.4.6 Kontekstbeskrivelser og plassering i observasjonene

Jensen og Ulleberg (2022, s. 86) hevder at «uten kontekst har ord og handlinger ingen mening i det hele tatt» og fremhever kontekst som en viktig del av det å gi mening til fenomener. De påfølgende beskrivelse av observasjonskontekstene kan bidra til å gi en økt forståelse av samspillene som utspiller seg, da eksempelvis rommenes utforming og størrelse potensielt kan ha innvirkning på kroppene som er til stede. Selv om rommene nødvendigvis ikke alltid vil påvirke et samspill har jeg valgt å kort beskrive kontekstene. Kontekstbeskrivelsene inneholder informasjon om min plassering som observatør, og viser til etiske hensyn som er tatt for å etterstrebe at deltakerne skulle oppleve observasjonene så behagelige som mulig og ikke føle at jeg kom for nær. Deler av det som presenteres her innebærer etiske refleksjoner knyttet til plassering. Kontekstbeskrivelsene kan leses sammenhengende her, eller leseren kan se nærmere på disse etter eget ønske underveis i lesningen av gjeldende observasjonsutsnitt.

Ved *skole1* observerte jeg i ulike rom på skolen samt ute på tur. Det var alltid tre ansatte sammen med *Ulrik* samtidig, enten i samme rom eller at en eller to av dem var i rommet ved siden av. På denne måten kunne de ansatte som ikke var i rommet bistå ved behov. Dette sier noe om barnets behov for tett oppfølging, og som berører et etisk aspekt i spesialpedagogisk kontekst i sammenhenger der barn daglig har flere ansatte svært tett på seg.

Arbeidsrom: Rommet er rektangelformet med en vindusrekke på kortsiden. I hjørnet til høyre mot vinduet står en pult med to stoler på hver sin side av pulten. *Ulrik* sin plass er helt innerst i hjørnet. Til høyre for inngangsdøra er en stor gymmatte, og oppetter veggene i hjørnet er det festet to gymmatter til. I observasjoner på arbeidsrommet har jeg som observatør satt meg på gulvet like til venstre for inngangsdøra. Jeg holdt bevisst en ekstra avstand her på bakgrunn av at observasjoner fra arbeidsrommet i flere tilfeller viste at arbeidsøkter ikke var *Ulriks* favorittaktivitet.

Musikkrom: Et forholdsvis lite rektangelformet rom med to utgangsdører. En mot et stort rom med kjøkken og lekerom og en annen mot garderoben på motsatt side. En blå sofa står innerst i hjørnet mot veggen og en grønn sofabenk ved siden av denne. På motsatt side av sofaen står en stor smartskjerm. I observasjoner i musikkrommet har jeg sittet på en stol inntil veggen i motsatt ende av den blå sofaen mens sanger fra YouTube har vært vist på smartskjermen.

Sanserom: Sanserommet er lite og rektangelformet. Det inneholder en stor seng med innebygget massasje-mulighet. Oppå senga ligger en vektdyne. Rett fram er et vindu der gardinene er trukket for. En stor firkantet lampe med terningfasong står på gulvet og er avslått. Når *Solveig*, *Marie* og *Odd* er i rommet sammen med *Ulrik* er rommet fullt. Døren var åpen og jeg kikket inn i korte øyeblikk. Som observatør opplevde jeg rommet som trangt, noe som i tillegg til *Ulriks* kroppslige uttrykk i situasjonen, medførte at plasserte jeg meg utenfor rommet. Hadde jeg blitt med inn i rommet ville jeg kommet for nær.

Gymsal: En stor, vanlig gymsal med mulighet for trampoline og annet utstyr. Da det var fellessamling der, var tribunestoler plassert fra midt på gulvet og opp i høyden til høyre i gymsalen. Når fellessamlingen foregikk satt *Ulrik* og *de ansatte* på et platå oppunder taket ved venstre langside av gymsalen, høyt over gulvet. De så fellessamlingen ovenfra og fra siden. Resten av elevene og de andre ansatte satt på en tribune på kortsiden i enden av gymsalen på bakkeplan. Ved observasjoner av lek i gymsal plasserte jeg meg på en benk på god avstand, og

under fellessamlingen en meter unna to ansatte som satt ved siden av *Ulrik*. Etikken fremkommer her gjennom elevens plassering i forhold til resten av skolen.

Ved *skole2* gjennomførte jeg observasjoner hovedsakelig i ett grupperom med unntak av én observasjon som ble gjort på et annet grupperom. Jeg har valgt å ikke skille mellom disse i observasjonsutsnittene da rommene var forholdsvis likt utformet. På *skole2* fikk elevene spesialpedagogisk oppfølging i korte sekvenser kalt «leksehjelp» og i hele skoletimer i ulike fag.

Grupperom: Grupperommene var rektangelformet med store vinduer ut mot skolegården. Begge rom hadde en smartboard og et skap og/eller kommode med pedagogisk materiell. Midt i det rommet som oftest ble brukt stod fire pulter i en firkant-formasjon med flere stoler rundt. Det ene grupperommet hadde en dør som gikk direkte inn til et klasserom. Ved alle observasjonene satt jeg på en stol ca 1-1,5 meter unna pultene elevene og de ansatte satt ved.

Gjennom kontekstbeskrivelsene har jeg forsøkt å gi utfyllende informasjon til observasjonsutsnittene. Jeg har vist en stor variasjon i kontekster for elever med spesialpedagogiske tiltak. Jeg har løftet frem etiske refleksjoner knyttet til observatørrollen og vil utdype flere refleksjoner i det følgende.

3.4.7 Etiske refleksjoner omkring prosessen med datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg fremheve etiske refleksjoner jeg har gjort meg underveis i datainnsamlingen og i etterkant gjennom analyse. «Prosessene med observasjon, opplevelse og fortolkning er kjedet sammen og flettet inn i hverandre. Gjennom å observere det barn gjør, tolker vi deres opplevelser (Løkken & Søbstad, 2013, s. 98). Det å få tillatelse til å observere mennesker i deres hverdag har jeg hatt stor respekt for og vist takknemlighet for. I møte med deltakerne i prosjektet har jeg vært opptatt av å vise ydmykhet og forståelse for at det kan oppleves ubekvent eller rart å bli observert. Jeg tok meg tid på begge skoler til å snakke med de ansatte, både om meg selv, min bakgrunn og om masterprosjektet. Jeg stilte også spørsmål til de ansatte for å bli litt kjent med deres arbeidshverdag. Jeg forklarte at min intensjon ikke var å vurdere deres arbeid eller evner, men at det er fenomenet kroppsspråk jeg var opptatt av å undersøke.

I møte med elevene som deltok i prosjektet ønsket jeg også å fremstå respektfull, mild og ydmyk. Jeg inntok en «ikke-vitende posisjon» som viser til profesjonsutøveres streben etter å «legge bort egne forutinntatte holdninger» (Jensen & Ulleberg, 2022, s. 214). Jeg har vært bevisst på å ikke stille spørsmål til elevene om deres liv og hverdag. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket å beholde en viss avstand for å unngå å gå inn i en i en for nær relasjon til dem. Det ville virket mot sin hensikt knyttet til min rolle. Jeg ønsket å tilrettelegge for en trygg ramme for observasjonssituasjonene, både for ansatte og elever som deltok, men også overfor de andre menneskene jeg møtte på skolene. «Respekten for barna, deres familie og egne kolleger må være innebygd i ens yrkesetiske bevissthet. Med dette som ballast kan en i studier av barn sikre deres integritet og hindre at pedagogisk arbeid og forskning kommer i miskreditt» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 24-25). Jeg opplevde at samspillsituasjonene mellom ansatte og elever fremsto naturlig på et tidlig tidspunkt og at deltakerne raskt ble vant til min tilstedeværelse. Dette kan ha sammenheng med måten jeg gikk fram på. Jeg opplevde at min fremtreden kan ha bidratt til å trygge både elever og ansatte på at jeg ikke var der for å vurdere deres prestasjoner.

I observatørrollen inntok jeg en profesjonell og gjennomtenkt rolle. Jeg valgte å gjøre lite ut av meg selv. Jeg var også bevisst på at jeg kun kom til å være til stede på skolene over et gitt tidsrom, som gjorde det unaturlig å gå inn for å bygge relasjoner med ansatte og elever. Jeg var bevisst på å ha et nøytralt, men åpent og vennlig ansiktsuttrykk. Jeg beveget meg minimalt foruten skriving med penn og papir. I tilfellene der det oppsto humor og latter i samspillene, hendte det at jeg også smilte eller lo. Det at jeg her viste menneskelighet kan også ha bidratt til å ufarliggjøre meg som observatør.

Ved *skole1* fikk jeg noe informasjon om eleven i forkant av observasjonene. De ansatte tok ansvar for å presentere meg for han ved det første møtet, og jeg opplevde ikke at han virket brydd eller affektet av min tilstedeværelse. I de fleste tilfellene jeg ankom rommet han var i, så han meg i øynene, for så å fortsette med det han holdt på med. Dette tolker jeg som at han ikke følte seg ubekvem eller brydd av min tilstedeværelse. I og med at *Ulrik* ikke hadde mulighet til å uttrykke med verbalspråket dersom han opplevde det ugreit at jeg observerte, var det viktig for meg å tolke hans kroppslige signaler.

Jeg har konkrete eksempler i datamaterialet mitt der jeg har opplevd min tilstedeværelse som akseptert av *Ulrik*. *Solveig* kommenterte at jeg spilte rollen min godt. Hun sa at det virket som

Ulrik bare «registrerte at jeg var der» og så fortsatte med sitt. Jeg fikk også en positiv tilbakemelding fra *Odd* om at «han gjør sånn der mot de han liker» når *Ulrik* ved en anledning rettet en trutmunn mot meg på avstand. I situasjoner der *Ulrik* fremsto urolig eller misfornøyd holdt jeg ekstra avstand og rettet blikket mitt noe sjeldnere i hans retning. Dette gjorde jeg av respekt for *Ulriks* følelser og på bakgrunn av at det kan oppleves ubehagelig å bli observert i følelsesladede situasjoner. Samtidig utgjør uttrykt motstand og spekteret av følelsetilstander en naturlig del av det å være menneske, og kan ses som naturlige reaksjoner på ubekvemme situasjoner. Selv om jeg opplevde at *Ulrik* ikke ble brydd av min tilstedeværelse i disse situasjonene, kan jeg ikke vite dette for sikkert, da han ikke hadde mulighet til å uttrykke dette verbalt. I enkelte situasjoner kunne jeg av hensyn til det etiske valgt å la være å observere, men i samhandling med de ansatte bekreftet de at det gikk fint.

Ved *skole2* hadde elevene i samarbeid med sine foreldre/foresatte gjennomgått informert samtykkeskjemaet og selv skrevet under. De ansatte presenterte meg for elevene før de første observasjonene, og minnet elevene om skjemaene de hadde skrevet under på tidligere. Deretter søkte de ansatte igjen bekræftelse på at det var greit at jeg var der, slik at dette ble bekreftet før observasjonene startet. Ved de første observasjonene merket jeg at elevene oftere søkte blikket mitt enn etter hvert. Dette kan ha vært tegn på usikkerhet eller nysgjerrighet. Etter kort tid opplevde jeg at elevene var vant til at jeg var der og aksepterte dette. Elevene hadde jevnt over fokus på arbeidsoppgavene og på de ansatte i samspillene. Noen av deltakerne begynte å hilse på meg i skolekorridoren, noe som kan peke på at det opplevdes naturlig for dem at jeg var der. Elever er vant til at det kommer nye ansatte innimellom, og de kan ha forholdt seg til meg på lik måte som de gjør med nye ansatte. Elevene hadde naturlig ulik personlighet og noen fremsto mer utadvendt enn andre. Eleven som fremsto noe sjenert hadde lavt stemmevolum i begynnelsen av observasjonene, men etter den første observasjonen var unnagjort opplevde jeg at hun økte stemmevolumet. I samtale med en av de ansatte, mente hun at dette hadde med hvor godt hun kunne leseleksa si å gjøre. Det er mange forhold som spiller inn i tilknytning til hvordan deltakerne har opplevd å bli observert. Dette utvalget viser til refleksjoner jeg har gjort underveis gjennom datainnsamlingen.

3.5 *Forskningsprosjektets validitet og reliabilitet*

Validitet er det viktigste kriteriet i forskning, og denne «avhenger både av kvaliteten på de data som resultatene bygger på, og av holdbarheten av de slutningene som trekkes fra data» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). «*Validitet* står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes» (Dalland, 2020, s. 43). Mitt forskningsprosjekt er en dybdeundersøkelse av fenomenet kroppsspråk i samspill fremfor en undersøkelse som kan gi konkrete svar eller konklusjoner. Likevel vil min undersøkelse bidra med konkrete eksempler på samspill i spesialpedagogisk kontekst som i seg selv kan benyttes i videre faglig utvikling innenfor tema kroppsspråk og samspill. Å se kroppsspråket som en del av barnets stemme, spesielt i sammenhenger der barn har nedsatt verbalspråk, vil kunne bidra til økt bevisstgjøring, eventuelle holdningsendringer og en positiv utvikling i praksis. *Validitet* viser også til datamaterialets troverdighet, og forskerens tolkninger og begrunnelser for metodiske valg (Dalland, 2020, s. 43). Jeg har etterstrebet å skrive observasjonsutsnittene på en måte som gir leseren mulighet til egne frie tolkninger, men tolkningene og analysen som følger er mine tolkninger. Et dypdykk i presentasjoner av fenomenet kroppsspråk, med den bredden jeg har gått inn med, vil kunne bidra med faglige refleksjoner i yrkespraksis. Mine funn er basert på mitt datamateriale innenfor dette prosjektet og er påvirket av mine tolkninger. På den annen side vil det alltid være mangfoldige måter å tolke et datamateriale på. Leseren står fritt til selv å gi mening til det han eller hun finner interessant eller nyttig.

Reliabilitet betyr pålitelighet og omhandler at «målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis» (Dalland, 2020, s. 43). *Reliabilitet* omhandler «hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på» (Dalland, 2020, s. 58). I en ren observasjonsstudie som dette, vil feilmarginer kunne være informasjon som har gått tapt. Datamaterialet er skrevet underveis under observasjonene for å få med detaljer, og det er renskrevet kort tid i etterkant. De fleste verbale uttrykk er skrevet ordrett, men jeg kan tidvis ha gått glipp av noen setninger i samspillet på bakgrunn av behov for å koble ut hjernen et øyeblikk. På bakgrunn av at kroppsspråk er fenomenet som undersøkes, vil jeg hevde at fravær av enkelte setninger ikke har påvirket kvaliteten på observasjonene. Dersom jeg kun hadde notert i etterkant, kunne verdifull informasjon ha gått tapt. Alternativt kunne jeg ha observert i kortere sekvenser enn hele skoletimer for å ivareta egen konsentrasjonsevne, men da kunne jeg gått glipp av samspillet inntrykk i sin helhet. På tross av at informasjon kan ha gått tapt mener jeg at mitt datamateriale har god tyngde med flere detaljrike beskrivelser angående fenomenet. Datamaterialet i

undersøkelsen vil være påvirket av min forforståelse og bakgrunn, og av hva jeg fant interessant i tilknytning til fenomenet. Mine kontinuerlige vurderinger og valg underveis i denne studien har hatt innvirkning på de data som registreres. Derfor er dette et element som kan kritiseres knyttet til prosjektets reliabilitet, da andre mennesker kunne fokusert på andre perspektiver i datainnsamling, tolkning og analyse. «Reliabilitet er [...] et teoretisk begrep som det egentlig ikke er mulig å måle eller beregne. Det som i beste fall er mulig, er å *estimere* grad av reliabilitet, gitt visse forutsetninger» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Dalland (2020, s. 58) fremhever at forskerens begrunnelser, forskningens nytteverdi og forskerens førforståelse og bakgrunn kan bidra med at leseren kan vurdere forskerens pålitelighet. Derfor er disse perspektivene inkludert i masteroppgaven.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil analysestrategier og prosessen med innsamling og bearbeiding av datamaterialet presenteres. Problemstillingen er som nevnt: *Hvordan kan kroppslige samspill mellom elever og ansatte gi muligheter for barns stemme?* Forskningsspørsmålene er: 1. Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev? og 2. Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk? Analysene som gjøres er mine tolkninger av de kroppslige samspillene som er observert. Innenfor hovedkategoriene nærhet og motstand er de ulike teoretiske perspektiver ved *nonverbal kommunikasjon, intersubjektivitet og motstand* vektlagt.

4.1 Analysestrategier og systematisering av datamaterialet

Min analyseprosess er inspirert av en tematisk analyse som består av seks faser (Braun & Clarke, 2006). I *Fase 1* gjør man seg kjent med datamaterialet via transkripsjon og gjennomlesning(er) samt notering av ideer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Transkribering av observasjonsnotatene ble gjort fortløpende. På denne måten fikk jeg fylt i informasjon jeg ikke hadde notert, men som jeg hadde klart i minnet. Transkriberingsprosessen ble min første gjennomgang av datamaterialet der dypere refleksjoner, tolkninger og analyse ble igangsatt. Etter all data var transkribert over i observasjonsskjemaer digitalt, skrev jeg ut de 75 sidene og gjorde mange gjennomlesninger med notering underveis. *Fase 2* innebærer generering av innledende koder og interessante trekk i datamaterialet på en systematisk måte (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg noterte stikkord av hendelser og kroppslige uttrykk jeg fant interessante og som gjentok seg, enten på samme måte eller med noe variasjon. Metoden jeg benyttet var at jeg bak stikkord skrev sidetall. Dette ga oversikt over alle tilfellene jeg registrerte av lignende type kroppslig uttrykk. Eksempler på stikkord er «klem», «delt smil», «latter», «ros», «fikling/pirking», «hopping», «tramping», «hånd mot kinn/hake» og «high five». Det sto eksempelvis «High five: Side 4, 5, 6, 17, 18, 22, 23, 32». Til sammen fikk jeg fem A4-sider med stikkord til koder fra *skole1* og *skole2*, som jeg videre satt i sammenheng og fant flere likhetstrekk gjennom hele datamaterialet. I *Fase 3* samler man koder sammen til potensielle temaer, eksempelvis hvilke koder som kan ses i sammenheng. Flere temaer ble valgt og forkastet, og på bakgrunn av det omfattende datamaterialet ble temaene endret i flere omganger. En kategori i innledende analysefase var «fysisk kontakt», der jeg for eksempel samlet underkategoriene «klem, kyss, kiling, panne mot panne, bein på, arm rundt, hånd mot kinn, hender». Denne kategorien førte til det endelige temaet «Nærhet». Under kategorien «misnøye»

var eksempelvis «hånd i retning ansatt», «økt stemmевolum», «gråt/misfornøyd ansiktsuttrykk», «legge seg ned/bakover» og «verbalisering». Dette førte i det videre til elementer som inngikk innenfor temaet «Motstand».

Fase 4 er gjennomgang av temaer og kontrollering av om temaene fungerer i forhold til kodete utdrag (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Her foreslår Braun og Clarke (2006, s. 87) å utarbeide «et tematisk kart» over analysen. Jeg valgte å lage tematisk kart, i tillegg til tankekart og tabelloversikter som fungerte som arbeidsdokumenter, både på papir og digitalt. Arbeidsdokumentene i sin helhet utgjorde en viktig del av analyseprosessen og mine refleksjoner i arbeidet med tematisering. Jeg eliminerte to av de fire temaene «Nærhet», «Motstand», «Endring i stemning» og «Dyp konsentrasjon» og holdt fast på de to første. Dette fordi både temaet «Nærhet» og «Motstand» inngikk i temaet «Endring i stemning». Temaet «Dyp konsentrasjon» var interessant, men ble forkastet på bakgrunn av problemstillingens fokus på «barns stemme». Ved å gå inn i prosjektet med åpenhet for interessante trekk ved kroppsspråk, er det en risiko å bli inspirert av flere interessante funn enn det som angår problemstillingen. I *Fase 5* avgrenses detaljer for hvert tema, og en arbeider med historien analysen forteller (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Begrunnelsen for temaene «Nærhet» og «Motstand» er at de begge inkluderer intersubjektive samspill, samspill der intersubjektiviteten er lite fremtredende og et bredt spekter av kroppslige og verbale uttrykk som viser til måter barns stemme blir hørt.

Fase 6 viser til rapportproduksjon der en gjør utvalg av utdragseksempler, analyserer disse utdragene og kobler analysen til forskningsspørsmålet og den valgte litteraturen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I arbeidet med analysen oppsto etiske vurderinger i tilknytning til utvalg av observasjonsutsnitt. Enkelte observasjoner inneholdt hendelser som jeg bevisst unnlot å inkludere i min undersøkelse og noe unnlot jeg å notere. Dette på bakgrunn av de forskningsetiske perspektivene der deltakers integritet og personvern skal ivaretas. I tilknytning til de ansatte som deltok var jeg også bevisst på hva jeg valgte å inkludere i mine observasjonsbeskrivelser, eksempelvis i tilfeller der jeg var uenig i hvordan en situasjon ble håndtert på. Dette viser hvordan etikken er viktig gjennom hele forskningsprosjektet, fra forberedelser til fase 6 med rapportproduksjon.

4.2 Analytisk presentasjon

«Nærhet» og «Motstand» ble temaer ut fra kroppslige elementer som enten viste samspill preget av intersubjektivitet eller minimalt med intersubjektive utvekslinger. Utvalget av observasjonsutsnitt er valgt for å skape et helhetlig inntrykk og ulike perspektiver på temaene. Jeg har valgt å tillegge elevenes kroppslige uttrykk mest vekt, basert på problemstillingens formulering om barns stemme. Likevel vil de ansattes kroppslige uttrykk være relevant og naturlig inkludert i analysen da undersøkelsen omhandler samspill. Verbale uttrykk, enten de fremtrer i form av ord, setninger eller lyder, inkluderes som en del av det helhetlige kroppslige uttrykket. Typografisk er kroppslig bevegelse markert i *kursiv* og verbale uttrykk med vanlig skrift. Tegnet (...) viser til at deler av observasjonen er fjernet. Dette for å belyse hovedpoenger. Bak elevens navn står deres alder i parentes for å markere forskjell på ansatt og elev.

Noen av observasjonsutsnittene er lengre og mer detaljerte enn andre. Jeg har valgt å inkludere disse, uten å utelukke for mye, for å skape et detaljrikt og helhetlig inntrykk av samspillene. Dette gjelder spesielt observasjonsutsnittene under «Motstand». For hvert observasjonsutsnitt som presenteres, har jeg valgt å benytte forskningsspørsmålene som analyse spørsmål. Disse er: «Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?» og «Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?». I det videre presenteres mitt utvalg av datamaterialet gjennom temaene «Nærhet» og «Motstand». Kapitlene inneholder observasjonsutsnitt med påfølgende tolkning og analyse, og etterfølges av sammenfattende drøfting i neste hovedkapittel.

4.3 TEMA: Nærhet

Under temaet «Nærhet» presenteres observasjonsutsnitt fra samspill mellom ansatte og elever som belyser ulike sider ved nærhet og mine tolkninger av hvordan intersubjektivitet kommer til uttrykk. Observasjonsutsnittene er valgt for å fremheve et bredt spekter av hvordan kroppslige uttrykk og intersubjektivitet kan fremtre. De første tre observasjonsutsnittene viser samspill preget av nærhet gjennom fysisk kontakt og tillit i relasjon.

4.3.1 Observasjonsutsnitt 1 - Musikkrom

Ulrik (12) og Odd sitter ved siden av hverandre i sofaen på musikkrommet mens sanger fra YouTube spilles av på smartskjermen. *Ulrik slenger høyre bein strakt over fanget til Odd.* Odd smiler og sier: «Legger du beinet på fanget mitt du da?» *Ulrik lener overkroppen sin inntil Odd.* *Odd legger så venstrearmen sin rundt Ulrik og hviler albuen på sofaryggkanten.* *Ulrik legger ryggen godt tilbake.* *Beina hans er utstrakt, og hælene hviler på gulvet.* *Deretter løfter Ulrik overkroppen litt framover igjen og er rak i ryggen.* *Han velter seg sidelengs mot Odd.* *Hodene deres treffes og kinnene deres berøres i en klem.* (...) Ulrik sier: «Jeee-je .. *piiip* je-je». *Han slenger høyre arm rundt Odd og legger hånda på Odd sin høyre skulder.* *Odd tar tak i hånda til Ulrik og fører både Ulriks og sin egen hånd mot sitt eget kinn.* *Odd stryker hånden til Ulrik mot kinnet sitt to ganger.* Ulrik sier: «Duki-dukidu-dokidokido». *Så reiser han seg i stående, smiler bredt og sier: «ææææ» i en lys tone.*

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

I denne observasjonen foregår nonverbal kommunikasjon i form av flere kroppslige initiativ, bevegelser og responser mellom Odd og Ulrik. Av fysisk kontakt foregår klemming, holding av hender og stryk på kinn, samt at begge legger en arm rundt den andre. Kroppene til Odd og Ulrik fremstår avslappet, tilbaketrukkent og tilfredse. De deler oppmerksomhetsfokus, både på musikken og på opplevelsen de har av hverandre i øyeblikket. Jeg tolker Ulriks initiativ til fysisk kontakt som et ønske om eller behov for nærhet til Odd. Initiativene kan også være et uttrykk for at han er glad eller tilfreds med situasjonen. Merleau-Ponty (1994, s. 104) uttrykker følgende: «At være krop betyr [..], at være knyttet til en bestemt verden, og kroppen befinner sig ikke til at begynde med i rummet: den er til i rummet». Jeg forstår dette som at kroppene våre aldri er «kun kropper» i form av objekter i et rom, fordi kroppen alltid står i gjensidig relasjon til det eller de som omgir oss. Observasjonen kan tolkes til at kroppene til Odd og Ulrik opplever en gjensidig påvirkning av hverandres kropper og sinnstilstander. Når mennesker deler en opplevelse og deres opplevelse er tilnærmet lik, og når de i tillegg er «bevisst» på at de «deler det samme mentale landskapet», oppstår en «*intersubjektiv bevissthet*» (Stern, 2007, s. 135).

Jeg tolker samspillet som at Ulrik er bevisst og oppmerksom på Odds tilstedeværelse i rommet, basert på initiativene han tar til fysisk nærhet. Odd leser Ulriks intensjoner basert på hans

kroppslige atferd og responderer på dette nonverbalt gjennom handling ved å selv å ta initiativ til videre fysisk kontakt. I tillegg responderer Odd verbalt på det første initiativet Ulrik tar, og poengterer beinet som legges på fanget. «Naturen har konstruert vår hjerne og vårt sinn slik at vi umiddelbart og intuitivt kan oppfatte andre menneskers mulige intensjoner ved å se på deres målrettede handlinger (selv uten å kjenne målet)» (Stern, 2007, s. 93). Odd oppfatter Ulriks intensjoner, responderer positivt på disse, noe som kan gi Ulrik en opplevelse av at hans behov for nærhet ble imøtekommet av Odd. Verbaliseringen Ulrik uttrykker tolker jeg som «gladlyder» sett i sammenheng med ansiktsuttrykket, smilet og bevegelsene han foretar seg, eksempelvis når han reiser seg og sier «æææ» med et stort smil om munnen.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Jeg tolker observasjonen som et intersubjektivt samspill der Odd og Ulrik deler opplevelsen av nærhet, berøring, godhet og avslappethet. Samspillet kan tolkes som at relasjonen de har bærer preg av tillit, trygghet og glede. «To sinn skaper intersubjektivitet. Men intersubjektivitet former også de to sinnene» (Stern, 2007, s. 95). Odd som ansatt kan oppleve Ulriks ønske om å være nær som bekreftelse på at Ulrik er trygg i relasjonen deres, og en mestringsfølelse i jobben sin. Motsatt kan Ulrik gjennom Odds respons ha kjent på opplevelsen av at han er viktig for Odd, at de har en nær relasjon og at hans behov blir møtt og ivaretatt. Intersubjektive opplevelser som denne vil trolig kunne bidra til å styrke deres relasjon, både på personlig og profesjonelt plan. Schibbye & Løvlie (2017, s. 71) snakker om «et lyttende språk» som er preget av «lytterens varhet og åpenhet i møte med den andre», og poengterer at en god lytter evner å lese den andres kroppsspråk og henvende seg til den andres uttrykte følelser. Dette vil jeg hevde at Odd gjør gjennom sin respons i dette samspillet. Odd og Ulriks kroppslige uttrykk og initiativer kan også ses i sammenheng med fenomenet «*imitering*», som inngår i det Stern omtaler som «emosjonell deling» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Å imitere en annens synlige kroppslige uttrykk, for så å gjenskape «det samme ytre atferdsmessige uttrykket» kan bidra til opplevelsen av fellesskap, intimitet og likhet (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78).

Jeg tolker samspillet både som preget av fysisk nærhet og en delt mental tilstedeværelse. På bakgrunn av min rolle som observatør og som en ukjent for Ulrik, kan det observerte samspillet ses i nær tilknytning til Ulriks relasjon til Odd. Ulrik viste svært lite interesse for meg og heller ikke særlig interesse for personer i hans miljø foruten de han hadde en relasjon til. Ulrik var ikke i fysisk kontakt med meg overhodet. Dette understreker viktigheten av relasjonen i intersubjektive samspill. I dette samspillet blir Ulriks stemme hørt ved at hans behov for nærhet

som uttrykkes kroppslig blir møtt av Odd på en positiv måte. Jeg ser observasjonsutsnittet som et eksempel på et positivt og meningsfullt intersubjektivt kroppslig samspill.

4.3.2 Observasjonsutsnitt 2 – Gymsal

Dette observasjonsutsnittet viser Ulrik (12) i samspill med Marie, der Ulriks stemme fremkommer gjennom nonverbale uttrykk. Variasjonen her er at Ulrik i det følgende både uttrykker behov for nærhet og behov for avstand gjennom kroppslige signaler.

Marie går til trampolina og stiller seg med framsiden av kroppen mot Ulrik som sitter på trampolina. Marie sier «iiiihii» og kiler Ulrik litt på magen. Ulrik legger seg ned på ryggen på trampolina med hodet hvilende på kanten, mot der Marie står. Han strekker ut armene sine bakover mot Marie og klemmer armene sine rundt henne. Marie bøyer seg framover og kinnene deres treffes i en klem. De får øyekontakt og smiler. (...) Marie hopper opp på tralla der Ulrik sitter og de smiler til hverandre igjen. Ulrik bøyer overkroppen sin bak ryggen til Marie i sittende stilling, og kysser henne på genseren på ryggen. Så legger Ulrik hånda si på ryggen til Marie og skyver lett. Marie hopper ned fra tralla, og med et smil om munnen sier hun: «Da vil jeg ikke sitte på!». Ulrik reiser seg opp på trampolina igjen og begynner å hoppe.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Dette samspillet viser i likhet med forrige observasjonsutsnitt, initiativer og responser på fysisk kontakt. Ulriks kroppslige reaksjon på at Marie kommer bort til han og kiler han, er å legge seg ned på ryggen, noe som kan bety at han er mottakelig for Marie sitt initiativ til nærhet. Kilingen, omfavnelsen, klemmen og kysset på ryggen viser nærhet i form av fysisk kontakt, samt kroppslige initiativer som responderes positivt på av den andre. Jeg tolker denne fysiske kontakten og nærheten som at Ulrik og Marie har en trygg og nær relasjon. Eide og Eide (2017, s. 137) peker på at nonverbal kommunikasjon kan ses på som relasjonsskapende og motivasjonsfremmende. Jeg vil hevde at det å være fysisk nær andre mennesker, som for eksempel å stryke, kile, klemme eller annen form for berøring, i mange tilfeller forbeholdes de en har en relasjon til. Likevel har mennesker ulik grense for intimsone, så dette vil naturlig nok kunne variere. I dette tilfellet kan Ulrik sitt initiativ til nærhet kan tolkes som at han var sliten av hoppingen og trengte en pause og et kjærtegn. Når Ulrik kysser Marie på ryggen for så å

skyve henne lett unna, kan dette tolkes som at Ulrik høflig uttrykker at «jeg liker deg godt, men nå vil jeg hoppe alene». Jeg forstår Ulriks forsiktige dytt som et tydelig nonverbalt signal samtidig med at det innebærer en respekt i form av forsiktighet. Dyttet omhandlet ikke sinne, men en markering av hans ønske eller behov. Eksempelvis at han var ferdig med å slappe av eller var klar for noe nytt. Det at Ulrik både tør og evner å si ifra at han ønsker avstand etter nærhet viser at han uttrykker sin stemme. Den lille «pausen» kan ha vært en meningsfull og viktig del av Ulriks kroppsspråk der han får uttrykt sine behov gjennom kroppslige signaler. På denne måten utgjør de nonverbale signalene hans stemme, både i tilknytning til behovet for nærhet og behovet for avstand. Dette observasjonsutsnittet viser et eksempel på hvordan ansattes evne til å tolke barns kroppslige uttrykk kan gi bedre muligheter for å kunne forstå hva barnet ønsker eller opplever. Observasjonsutsnittet belyser også viktigheten av barns behov for pauser i tillegg til behovet for stimuli, lek og aktivitet, som er en del av barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989).

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Intersubjektivitet kommer til uttrykk her ved at Marie og Ulrik observerer, oppfatter, tolker og responderer på hverandres nonverbale initiativer. Med forståelsen av at intersubjektivitet omhandler både det som oppleves individuelt og det som oppleves i fellesskap i en vekselvis prosess (Johnsen & Sundet, 2000, s. 59), er dette et eksempel på hvordan Ulrik både har sin individuelle opplevelse med trampolina og vekselvis inngår i et intersubjektivt samspill med Marie. Selv om Ulrik hopper alene, ser han ut til å være bevisst på Maries tilstedeværelse i rommet. «Noen ganger er våre tenkte ledsagere levende nær, andre ganger er de vage bakgrunnskikkelser eller publikum eller vitner som flyter inn og ut av vår bevissthet. Men de er der i alle fall» (Stern, 2007, s. 94). Observasjonsutsnittet av den fysiske nærheten mellom Ulrik og Marie kan ses i sammenheng med Sterns (2007) begrep «nå-øyeblikk» som inngår i hans beskrivelser av intersubjektivitet. Stern (2007, s. 93) hevder at to mennesker kan føle på forholdsvis like følelser samtidig, og dermed kan vi føle inne i oss selv hva andre føler, noe som gjør at vi kan «lese» andres intensjoner. Ulrik uttrykker ingenting verbalt her, men kroppen hans uttrykker tilfredshet med nærheten samt behovet for avstand. Dette oppfattes, tolkes, forstås og responderes på av Marie. Observasjonsutsnittet er et eksempel på hvordan Ulriks stemme gjennom kroppslige uttrykk blir hørt og respektert, også i de tilfeller der behovet omhandler at den ansatte oppfordres til å trekke seg unna. Dette viser hvor viktig det er å benytte sanseapparatet i arbeid med barn med nedsatt verbalspråk, slik at deres kroppslige signaler tas på alvor og en best mulig forsøker å forstå barnets behov og ønsker.

4.3.3 Observasjonsutsnitt 3 – Arbeidsrom

Odd og Ulrik sitter på gulvet og bygger med skumgummiklosser når Solveig kommer inn døra. Når Ulrik ser Solveig, reiser han seg og hopper. Han smiler og sier: «ææ!». Solveig stiller seg front mot front med Ulrik, ser han i øynene og sier med lyst tonefall: «HEI Ulrik!». Begge smiler bredt. Ulrik sier: «Jeee!» Solveig svarer: «Er du GLAD eller?». Ulrik strekker armene sine rundt Solveig og kinnene deres møtes i en klem. Deretter stryker Ulrik forsiktig med utsiden av fingrene sine på kinnet til Solveig. Så stryker Solveig utsiden av hånden sin på kinnet til Ulrik. Ulrik sier: «Dube-dube!».

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Dette observasjonsutsnittet viser nærhet i form av Ulriks kroppslige og spontane reaksjon på Solveigs ankomst inn i rommet, og måten han blir møtt på. Jeg tolker Ulriks raske bevegelser opp i stående, det brede smilet og initiativet til omfavnelser, klem og stryk som gjensynsglede. Ulrik sitt verbale uttrykk «ææ!» kan bety «hei» eller «ååå, det er DU som kommer». Solveig speiler og responderer på Ulriks kroppslige atferd både verbalt og nonverbalt. «Å speile følelser er å vise at man ser hva den andre føler, å sette ord på de følelsene man ser den andre har, men som den andre kanskje ikke er helt bevisst på [...]» (Eide & Eide, 2017, s. 172). Gjennom innlevelse i ordene «Hei Ulrik!» og «Er du glad eller?» gjengir Solveig følelsesuttrykket til Ulrik, og underbygger ordene med smil, stemmeleie og positiv nonverbal respons på Ulriks initiativ til nærhet og berøring. Gleden Ulrik uttrykker med kroppen, initiativene hans til berøring samt måten Solveig responderer på dette både kroppslig og verbalt, kan ha bidratt til at gjensynsgleden ga enda større mening for Ulrik. Det verbale uttrykket til Ulrik, «Dube-dube», kan være et uttrykk for glede eller ha sammenheng med ordet «du». Dette samspillet kan ses i sammenheng med Sterns (2007, s. 94) begrep om *affektive uttrykk*, som kan forstås ved at Solveigs kropp raskt tar inn Ulriks følelser med egne sanser, og speiler disse følelsene spontant.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Observasjonsutsnittet viser en *intersubjektiv bevissthet* som beskrives som «en form for bevissthet som oppstår når det blir etablert en gjeninnføringsløyfe mellom den direkte opplevelsen i ett menneskes sinn [Ulrik] og den samme personens opplevelse av at en annen person [Solveig] opplever den første personens opplevelse» (Stern, 2007, s. 237). Samspillet

viser hvordan Ulrik uttrykker sin glede med hele kroppen, og hvordan Solveig responderer umiddelbart på dette med «lik styrke». Dette eksemplifiserer hvordan små elementer som stemmebruk, smil og det å speile barnets kroppslige opplevelse kan bidra til intersubjektivitet og meningsfylte samspill. Samspillet viser også en trygg og tillitsfull relasjon der Ulriks stemme ble slik sett hørt ved at hans opplevelse i øyeblikket deler han med Solveig. Dette observasjonsutsnittet er et eksempel på hvilken betydning den nonverbale responsen ansatte gir kan ha for et barn, som kan gi muligheter for å forsterke barnets stemme.

De to påfølgende observasjonsutsnitt, nummer 4-5, viser intersubjektive samspill der kroppene til ansatt og elev beveger seg i samspill, og måten individene observerer, tolker og responderer på hverandres nonverbale uttrykk.

4.3.4 Observasjonsutsnitt 4 – Gymsal

Odd hopper opp på trampolina der Ulrik (12) står og hopper. Odd strekker armene sine mot Ulrik og tar tak i hendene hans begge hendene. Odd sier «woooo» mens han tar sats med beina slik at begge spretter opp og ned på trampolina samtidig. Ulrik sier: «iiih» på innoverpust. Han har vidåpne øyne. Odd sier «Sitte på rumpa - sånn» mens han setter seg på rumpa selv. Ulrik setter seg på rumpa og Odd tar tak i hendene hans igjen. Odd tar sats igjen og de hopper sammen, sittende på rumpa. Odd ser på Ulrik og smiler. Ulrik sier «æææ» og smiler bredt til Odd. Så reiser Ulrik seg og begynner å hoppe høyt mens Odd sitter. Odd sier: «oæææ». Ulrik smiler et stort smil med åpen munn. Så setter Ulrik seg, og da reiser Odd seg og hopper. De får øyekontakt igjen og smiler. Så legger Ulrik seg flatt ned på ryggen og Odd hopper «hardt» så kroppen til Ulrik får en høy sprett.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Observasjonsutsnittet viser et samspill preget av kroppslig aktivitet, der initiativer og intensjoner uttrykkes nonverbalt. Verbaliseringen som uttrykkes er kun lyder som «æææ» og «oææ». De kroppslige handlingene viser en serie av bevegelser der Odd og Ulrik tar initiativer, sanser, tolker og responderer på hverandres nonverbale uttrykk. Som Merleau-Ponty (1994, s. VIII) hevder, er kroppen intensjonal ved at den alltid er rettet mot noe eller noen gjennom sansning. Kroppene uttrykker slik sett et «*jeg kan...*» som viser til alternative kroppslige

handlingsmuligheter, og gjennom sansning prosjekterer kroppen kommende handlinger (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Eksempelvis når Ulrik slipper hendene til Odd og reiser seg og hopper, kan dette tolkes som at Ulrik vil hoppe alene. Mens når Ulrik setter seg ned igjen og Odd spretter opp, kan Odd ha forstått det som at Ulrik ville bytte plass. Merleau-Ponty sier at «i persepsjonen må den som sanser, gå utover seg selv, åpne opp for det som ikke er seg selv. Et blikk *spør* mer enn det mottar» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 61). Dette kan knyttes til at Odd har et våkent blikk som søker etter Ulriks intensjoner. Odd viser evne til å tolke nonverbale signaler og respondere kroppslig ut ifra hva han tror Ulrik vil. Eide og Eide (2017, s. 137) hevder at profesjonell nonverbal kommunikasjon kan ha som funksjon å bekrefte, oppmuntre og bestyrke den andre. Jeg tolker Odds respons på Ulriks kroppslige uttrykk som at Odd bevisst benytter sansene sine i samspillet for å oppfatte hva Ulrik gjennom kroppen forsøker å si. På denne måten tolker jeg at Ulriks stemme blir hørt, idet Odd tilsynelatende responderer slik Ulrik vil på noen av hans initiativer. Slik vil Ulrik kunne ha følt seg forstått.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Jeg tolker samspillet mellom Odd og Ulrik på trampolina som intersubjektivt ved at de deler den kroppslige opplevelsen av glede, spenning, nærhet og moro. Odd og Ulrik opplever her det Merleau-Ponty (1994, s. 35) kaller «dobbeltsansninger». Kroppene deres berører og berøres på samme tid, slik at skillet mellom kroppene deres viskes ut (Merleau-Ponty, 1994, s. 35). «Min krop, hed det, kendes på, at den giver mig «dobbeltsansninger»: når jeg rører ved min højre hånd med venstre hånd, har også den højre hånd som genstand denne særegne sanseegenskab» (Merleau-Ponty, 1994, s. 35). En kan si at kroppene deres smeltes sammen i en ny formasjon der bevegelsene til en av kroppene har direkte påvirkning på den andres kropp. «Persepsjon er ikke en erfaring med objekter – det er et engasjement med dem. Det er et fellesskap med annetheten» (Crossley, 1998, s. 28, sitert i Johnsen & Sundet, 2000, s. 61). Kroppene til Ulrik og Odd i bevegelse på trampolina kan ses på som denne «annetheten». Dette observasjonsutsnittet er et eksempel på et intersubjektivt samspill der svært lite verbal kommunikasjon uttrykkes, men at det kommuniseres med turtaking gjennom nonverbale initiativ og responser, lignende det Bråten (2004) omtaler som det «før-verbale». Dette viser hvor viktig og meningsfull den kroppslige kommunikasjonen kan være, spesielt for barn med nedsatt verbalspråk. Slike samspill kan gi meningsfulle intersubjektive opplevelser der barnet opplever at deres stemme, uttrykt gjennom kroppen, blir hørt.

4.3.5 Observasjonsutsnitt 5 – Tur

Dette observasjonsutsnittet viser en variasjon av samspillet beskrevet ovenfor.

To ganger på fortauet langs hovedveien mot skolen igjen, setter Ulrik fart og løper. Når Ulrik setter fart, blir Odd raskt med og løper sammen med Ulrik. Hånd i hånd løper de. Innimellom møtes blikkene deres og de smiler til hverandre. Ulrik sier «jeeee-je» og har et stort smil om munnen. En gang når de går, drar Ulrik innsiden av foten sin sidelengs framover og samler snø foran foten. Da gjør Odd det samme med sin egen fot. Deretter drar Ulrik begge føttene sine på denne måten, annenhver gang. Odd gjør så det samme med sine føtter. Da sier Ulrik «iiiihhh» høyt.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Observasjonsutsnittet et intersubjektivt samspill der det foregår en speiling av kroppslig atferd og følelse. Odd speiler Ulrik sine kroppslige bevegelser slik at de beveger kroppene sine tilnærmet likt samtidig som de holder hender. Ulrik kan oppleve seg sett og anerkjent av Odd på grunn av Odds nonverbale respons på Ulriks kroppslige initiativer. «Å anerkjenne innebærer å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Det omhandler ikke «den andres handlinger, prestasjoner eller følelsesuttrykk», men at det er «barnets *indre* opplevelse og følelse som er i fokus» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Odd forventer antakelig ikke i denne sammenhengen at Ulrik skal «gå pent og ordentlig». Løpingen tillates i tillegg til at Odd tar del i aktiviteten. Observasjonsutsnittet viser et verdifullt «nå-øyeblikk» (Stern, 2007, s. 134).

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Stern beskriver «nå-øyeblikk» (2007, s. 134) i sammenheng med intersubjektivitet. I et nå-øyeblikk «vil den enes sansbare bevissthet overlapse og delvis omfatte den andres sansbare bevissthet. Man har sin egen opplevelse pluss den andres opplevelse av din opplevelse, slik den gjenspeiler seg i øyne, kroppen, tonefallet og så videre» (Stern, 2007, s. 134). Ulrik verbaliserer lydene «jeeee-je» og «iiiihhh» som respons på at Odd slenger seg på de kroppslige initiativene. Dette tolker jeg som uttrykk for glede.

Videre vil observasjonsutsnitt mellom ansatte og elever med et aktivt verbalspråk presenteres. Kroppslige uttrykk beskrives også her i *kursiv*. Det påfølgende observasjonsutsnittet, nr. 6, viser til nærhet i form av fortrolighet og felles oppmerksomhetsfokus om noe annet enn skolearbeid. Observasjonsutsnitt 7 belyser temaet nærhet gjennom den ansattes kroppslige uttrykk for ros og entusiasme. Observasjonsutsnitt 8 viser nærhet gjennom felles oppmerksomhetsfokus, humor og latter. Observasjonsutsnittene i sin helhet viser hvordan temaet nærhet og intersubjektivitet kan fremtre på ulike måter med et aktivt verbalspråk.

4.3.6 Observasjonsutsnitt 6 – Grupperom

Nina (barne- og ungdomsarbeider) stiller spørsmål til Olivia (12) med regnestykker som hun svarer på. (...) Olivia: «Folk driver og spør meg hvorfor gjør jeg ikke samme lekser med dem». Nina: «Synes du det er litt ubehagelig?» Olivia: «Ja...» (...) *Olivia lener albuen i bordet og haka inni hånda. Hun holder innsiden av håndflaten over kinnet sitt. Hun ser ned i bordet og piller på viskelæret. Så tegner hun med blyanten på viskelæret.* (...) Olivia: «Men det er bare 1,5 år til jeg begynner på Ungdomsskolen ...». Nina: «Ja, da må vi jobbe kjempehardt». (...Olivia jobber med matematikkoppgaver med Nina). Nina: «Nå kan du ta 2 min pause med Minecraft og så spise». Nina stiller spørsmål til Olivia som omhandler hennes liv utenfor skolen og de snakker spillet Olivia spiller. *Nina og Olivia sitter med overarmene borti hverandre og ser sammen på ipaden. De har felles fokus på den. Innimellom pratingen har de øyekontakt og smiler. Nina får prøve å trykke på spillet, og sier: «Jeg huska det! HÆ-HÆ!»* (...) «OI, den var grønn!» (...) Nina: «DU, nå må jeg gå – og det må du og! Jeg glemte tida helt jeg!» *Olivia ler.*

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

I dette samspillet benyttes verbalspråket aktivt, noe som kan ha bidratt til at de kroppslige uttrykkene ikke blir like fremtredende som de tilfellene vi har sett med Ulrik. Det kroppslige Olivia uttrykker er at hun ser ned, unngår øyekontakt og fikler med og tegner på viskelæret. Jeg tolker dette som at Olivia er litt trist og tankefull. Olivia betror seg verbalt til Nina om et ubehag knyttet til å gjøre andre lekser og velger å formidle dette til Nina. Slik jeg tolker det innebærer samspillet at Olivia tør å vise sårbarhet, og at hun viser fortrolighet ved å snakke med Nina om det. Nina responderer verbalt med å sette ord på det hun tolker som Olivia sin følelse, nemlig at det er ubehagelig. Videre viser observasjonsutsnittet fysisk nærhet ved at de sitter tett inntil

hverandre og har «et delt oppmerksomhetsfokus» (Stern, 2007) rundt Minecraft. Samspillet viser en vennlighet og tilstedeværelse der Nina engasjerer seg i Olivias fritidsinteresse. Slik sett kan en si at Ninas rolle glir over fra «ansatt» til en mer vennskapelig rolle. Måten Nina og Olivia sitter tett inntil hverandre på er det nærmeste jeg har observert av fysisk nærhet i spill mellom de ansatte og elevene som har et aktivt verbalspråk. For meg er det en tankevekker i tilknytning til hvordan behovet for nærhet kan uttrykkes og gis på ulike måter.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

I dette observasjonsutsnittet tolker jeg intersubjektiviteten gjennom måten Nina toner seg inn på Olivias følelse og responderer med omsorg og støtte. Inntonning minner om imitering, men handler ikke om å gjengi barnets atferd, men at «et aspekt ved denne atferden som refererer til personens følelsestilstand [...] etablerer en opplevelse av fellesskap som samtidig avgrenser de involverte som separate personer» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 79). Jeg tolker Ninas evne til inntonning, verbale respons og tonefall som et ektefølt engasjement. Nina imøtekommer Olivias uttrykk for bekymring og lytter aktivt med «innlevelse og anerkjennelse» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 71). «En forutsetning for anerkjennelse er den menneskelige evnen vi har til å innta andres perspektiv» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Det at Nina setter ord på Olivias følelse og benytter ordet «vi» i setningen «da må vi jobbe kjempehardt». På den ene siden kan dette forstås som en positiv uttalelse som uttrykker at Olivia ikke er alene i dette. På den annen side kan setningen også bidra til et ytterligere fokus på prestasjon. Intersubjektivitet fremtrer likevel gjennom at Nina tar Olivias uttrykk på alvor og tillater «avsporingene» både i forkant og avslutningsvis, der de har felles oppmerksomhetsfokus, deler en opplevelse og en stemning. Stern mener at deling av følelser, intensjoner og oppmerksomhet mellom mennesker ikke i seg selv uttrykker intersubjektivitet, men at det bare er «når opplevelsen finnes inne i subjektet» at intersubjektivitetsbegrepet kan benyttes (Johnsen & Sundet, 2000, s. 66). Ved tidsforglemmelsen mot slutten kan Olivias og Ninas følelsestilstander ha vært tilnærmet like ved delt engasjement og oppmerksomhetsfokus. Intersubjektivitet inngår også her ved at Nina imøtekommer Olivias behov for avkobling fra skolearbeid. På bakgrunn av dette observasjonsutsnittet vil jeg hevde at det ikke er noen selvfølge at ansatte i skolen har eller tar seg tid til å snakke med elever om andre ting enn skole innenfor en skoletime, noe som kan ha tilført nettopp denne eleven en meningsfull opplevelse av intersubjektivitet. Jeg tolker dette observasjonsutsnittet som at deres kommunikasjon er preget av nærhet i form av trygghet og tillit i relasjonen. Olivia har gjennom verbalspråk mulighet til å uttrykke sine bekymringer, følelser og behov for støtte og avkobling. I dette observasjonsutsnittet blir rettigheten til å bli

hørt (Barnekonvensjonen, 1989) ivaretatt i stor grad gjennom behovet for å snakke om et sårt tema og gjennom ivaretagelse av behovet for pause.

4.3.7 Observasjonsutsnitt 7 – Grupperom

Ingrid (spesialpedagog) har norsktime med Emma (12) og Olivia (12). De jobber med konkrete (lapper) med bilder og diftonger, samt kryssord med de samme diftongene.

Ingrid til Emma: Kan du si skøyte?

Emma: Skøyte.

Ingrid: Men Olivia, mJAU og rEInsdyr, høre de sammen?

Olivias munn ler ned mot de små trekantlappene de har puslet sammen på pulten. De små lappene flyr utover pulten på grunn av pusten fra latteren til Olivia.

Olivia ler høyt. Ingrid ler også. Emma smiler.

Ingrid: Oisann!

Olivia (*med høyt volum*): Neeei, jeg glemte dinosaur her! *Hun smiler.*

Ingrid: Oi.. du må ha med R'en, ellers bi det dinosau.

Olivia *smiler, ler* og sier: Åjaa.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

I dette samspillet er det verbalspråket som er mest fremtredende. Ingrid og elevene arbeider med begreper i norskfaget, og praten går. Kroppene viser engasjement gjennom stemmen, raske verbale uttrykk og ved at hendene deres aktivt griper, flytter på og legger ned lapper som passer sammen. Samspillet inneholder smil, latter og humor, noe jeg tolker som en positiv stemning og en delt følelse av engasjement i læringssituasjonen.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Jeg tolker innslagene av humor, latter og det felles oppmerksomhetsfokuset de har som intersubjektivitet. Jeg vil hevde at det foregår en *affektiv inntoning*, noe som omhandler prosesser med «intersubjektive utvekslinger» der mennesker deler en indre tilstand, men uttrykker disse forskjellig (Johnsen & Sundet, 2000, s. 66). Latter og smil er gjennomgående for denne observasjonen i sin helhet, blant annet når elevene uttaler ord feil eller det skjer noe uforutsett. Den positive, uformelle og humoristiske tonen som utspiller seg i samspillet i denne

læringssituasjonen, tolker jeg som en god pedagogisk strategi som ivaretar elevenes stemme. Jeg vil hevde at få elever vil takke nei til å lære på en morsom måte. Ingrid evner å tilrettelegge for en lekende læringsprosess. Jeg tolker elevenes relasjon til Ingrid som trygg og preget av nærhet ved at elevene virker å uttrykke avslappethet gjennom et uformelt samspill. Samspillet kan knyttes til Sterns begreper om «inter-affektivitet», «inter-intensjonalitet» og «et felles oppmerksomhetsfokus» (inter-attentionality») som karakteriserer det som *deles* i rommet mellom mennesker (Johnsen & Sundet, 2000, s. 66). Ingrid tilrettelegger for at elevenes følelse og opplevelse (affekt) av samspillet og oppgavene er positive, meningsfulle og morsomme, samtidig som at hennes intensjon er først og fremst læring. Elevene deler et felles oppmerksomhetsfokus med Ingrid gjennom engasjementet de viser.

4.3.8 Observasjonsutsnitt 8 – Grupperom

Nina og Emma (12) har «leksehjelp» med fokus på matematikk. Når Emma testes i 3-gangen i gangetabellen sier hun at den er lett, før hun ramser opp hele og svarer riktig.

Nina løfter begge armene i luften, ca 90gr bøy i albuen og med flate håndflater rettet mot Emma.

Nina: «HIGH FIVE! Flott!!» (*håndflatene deres klaskes mot hverandre og de smiler til hverandre*).

Så prøver de 9-gangen.

Emma: «9 x 2 er... 18». Emma fortsetter å ramse opp tallene i 9-gangen: «27,36,45,54,63,72,81,90!»

Nina strekker raskt armene strakt ut til siden. Ansiktet hennes er måpende.

Nina: «Du har såne strategier du!! Bra!! ...» (*høyt volum*)

*Rett etter Emma gikk ut av rommet sa Nina entusiastisk: «Det er FØRSTE gangen hun faktisk har gjort leksene sine! Fy søren! Det her er SÅ bra! ... Jeg svever jeg nå!».

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Det jeg ønsker å fremheve her er Emmas selvsikkerhet og stolthet over mestring i matematikkfaget og Ninas tydelige kroppslige uttrykk i måten hun roser Emma på. Jeg tolker Ninas kroppslige og verbale uttrykk for ros som nærhet gjennom måten hun gjennom dette

anerkjenner Emmas læring og mestringsfølelse. Jeg tolker Nina som oppriktig imponert og glad på Emmas vegne. I tråd med Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi viser dette eksempelet at mennesker ikke *har* kropp, men *er* kropp, gjennom Ninas spontane kroppslige reaksjon der armene «kastes» ut til siden, ansiktet måper og hun har økt stemmevolum. Hennes verbale uttrykk og valg av ord gjennom dette samspillet, ser jeg som uttrykk for et sterkt engasjement. Nina uttrykker ikke bare glede over elevens mestring verbalt, men med store kroppslige bevegelser, mange ord og en «dobbel high five». Dette viser hvordan kroppsspråket kan ha en viktig og sterk funksjon i kommunikasjon mellom ansatte og elever.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Intersubjektivitet kommer til uttrykk i dette samspillet ved at Nina speiler og forsterker Emmas stolthet og selvsikkerhet gjennom tydelige kroppslige og verbale uttrykk. Ninas sterke kroppslige reaksjon kan handle om at Emmas faglige nivå og engasjement viste seg å være høyere enn hun hadde forventet. Jeg vil fremheve funksjonen det kroppslige i dette samspillet kan ha hatt ved at den verbale rosen blir forsterket. Som observatør følte jeg på egen kropp det positive engasjementet Ninas verbale og nonverbale respons uttrykte. Observasjonsutsnittet viser til delt glede over barnets mestring, og barnets stemme blir hørt gjennom anerkjennelse, ros og speiling som kan forsterke elevens mestringsfølelse. Nærhet og intersubjektivitet kommer her til uttrykk gjennom deling av lignende følelsestilstander, men som uttrykkes ulikt (Merleau-Ponty, 1994; Stern, 2007).

4.4 Oppsummering av temaet Nærhet

Gjennomgående for datamaterialet presentert under tema «Nærhet», har tillit og trygghet i relasjonen mellom ansatt og elev vist seg gjeldende. Dette ser jeg som avgjørende for å skape positive intersubjektive samspill. Ut fra datamateriale fremstår kroppslige uttrykk på ulike måter avhengig av om barnet har et aktivt eller nedsatt verbalspråk. Et funn er at når verbalspråket er nedsatt er kroppsspråket mer fremtredende i form større og hyppigere bevegelser og økt bruk av lyder/vokalisering. Eksemplene viser at med nedsatt verbalspråk trengs tydeliggjøring og større kroppslige uttrykk for elevens muligheter til å formidle sine behov, ønsker og meninger. Kroppsspråket kan slik sett ha funksjon som «barnets stemme» og derfor bør kroppslige signaler ses som en viktig del av barnets mulighet til å bli hørt. På den annen side er det et funn at når verbalspråket benyttes mer aktivt, fremtrer de kroppslige

uttrykkene mindre i omfang. Det kan virke som om det verbale på et vis overtar for deler av den naturlige kroppsligheten som eksempelvis små barn uttrykker. Et annet sentralt funn er at behovet for fysisk nærhet blir mindre fremtredende med et aktivt verbalspråk. Nærhet og intersubjektivitet i samspill der verbalspråket benyttes aktivt fremtrer mer gjennom valg av ord, tonefall, blick, smil og øyekontakt. Nærheten her innebærer mindre fysisk kontakt, men med mer fokus på de verbale samtalene som viser til anerkjennelse, fortrolighet, felles oppmerksomhetsfokus og ivaretagelse av elevers behov for hvile. Nærhet har også kommet til uttrykk gjennom aktiv lytting, inntoning, imitering av kroppslige uttrykk, ros, latter og humor. Kroppslige uttrykk med færre store bevegelser betyr ikke at det kroppslige er av mindre betydning, men at bruk av verbalspråk gjør det enklere for elever å få uttrykt sine meninger og behov. Kroppene vil alltid uttrykke *noe* gjennom de signaler som sendes ut, selv med små bevegelser, gester, ansiktsuttrykk og stemmeleie

4.5 *TEMA: Motstand*

Under temaet «Motstand» presenteres observasjonsutsnitt av samspill mellom ansatt og elev der nonverbale og verbale uttrykk kan tolkes som elevers motstandsuttrykk. Temaet motstand har fremkommet i analysen som resultat av at temaet viser samspill med fravær av intersubjektivitet, eller at det intersubjektive er lite fremtredende. Ut fra datamaterialet tolker jeg motstand som kroppslige reaksjoner på noe, eksempelvis når det er noe eleven ikke vil, ikke orker eller ikke får til. Det kan være følelser som uttrykkes på bakgrunn av opplevelsen av en arbeidssituasjon i sammenheng med krav eller forventninger til eleven eller elevers opplevelse av å ikke bli forstått. Motstandsuttrykk kan forstås å uttrykke sin mening, sitt ønske eller sitt behov, eller det å protestere eller gå i opposisjon mot noe (Seland, 2017, s. 102). Utvalget av observasjonsutsnitt fra mitt datamateriale viser hvordan motstand kommer til uttrykk med varierende bruk av verbalspråk og kroppsspråk i ulike kontekster. Motstand kan fremtre gjennom ansiktsuttrykk, kroppslige bevegelser, lyder eller verbalspråk. Observasjonsutsnittene presenteres med en inndeling der observasjonsutsnitt 1-3 viser hvordan motstand uttrykkes der eleven har nedsatt verbalspråk, mens observasjonsutsnitt 4-5 synliggjør motstand som uttrykkes der verbalspråket benyttes aktivt og en annerledes form for kroppslig motstand.

4.5.1 Observasjonsutsnitt 1: Arbeidsrom

Ulrik (12) har sittet en stund på gymmatten på gulvet med ipad og headset, og valgt sanger på youtube selv. Til en av sangene reiser han seg opp og snurrer en runde rundt seg selv med ipaden strakt opp i lufta. Når Odd viser Ulrik «jobbe-kortet», hylar Ulrik høyt og dunker knyttneven sin flere ganger på siden av sitt eget hode. Odd sier rolig: «Jo, nå må vi jobbe». Odd skyver forsiktig på overarmen til Ulrik i retning mot pulten. Idet Ulrik setter seg ned på stolen sin, sier han «eeeh» med et trist ansiktsuttrykk. Ulrik hamrer begge knyttnevene flere ganger i bordet, så det høres høye smell ut i rommet. Ulrik sier «iiiih» høyt på innoverpust. Odd henter raskt en plakate der det står «1 2 3» stort skrevet, med bilde av tre ulike aktiviteter under hvert tall. Han holder plakaten mot Ulrik, og Ulrik river raskt av et av bildene med hånda si. Odd sier: «Velger du den?» med rolig, men bestemt stemme. Odd og Ulrik har øyekontakt, og Odd et litt stirrende blikk. (...) Odd snur et puslespill opp ned, så brikkene helles utover pulten. Ulrik tar raskt tak i et par brikker og legger de på riktig plass. Han lager fortsatt pipelyder. «Så bra! Så bra!» sier Odd lavt, med trykk på «så». (...) Ulrik rister hendene opp og ned ca 15 cm foran seg og sier «æææ» med høy stemme. Odd sier: «Det går bra». Ulrik fortsetter å lage lyder: «eeeeeh», og så «heeee-he-he» (gråtelyd). Ulrik pusler puslespillet samtidig som han lager disse lydene. Odd spør: «Hvor er elefanten? .. Der var elefanten borti ja!». Ulrik: «uuuuuh, *snufs* eeeeeh». Ulrik pusler med et misfornøyd ansiktsuttrykk. Plutselig rister Ulrik dirrende på hodet. Tunga hans stikker ut av munnen mens hodet vibrerer. Han ser på Odd med store åpne øyne. Ulrik dunker en knyttet hånd på overarmen sin. Odd sier med rolig stemme: «Hvor er hesten hen?». Ulrik blir stille. Han legger på brikken med hesten på riktig plass. Når Ulrik er ferdig med puslespillet sier han «je-je».

Neste aktivitet er et slags «Villkatten»-spill der Ulrik skal legge små bilder på et stort bilde med de samme bildene. Etter å ha vært stille en liten stund, lager Ulrik en lang pipelyd igjen. Odd sier «sånn!» og legger sin høyre hånd oppå Ulriks venstre hånd (viser hvor bildet skal). Ulrik slår tre ganger i bordet. Odd legger hånden sin forsiktig rundt hånda hans. Ulrik får flere små bilder av Odd som han finner på det store bildet. Han legger flere bilder på riktig plass. Odd sier «Bra!» flere ganger med en rolig og vennlig stemme. Odd sier: «potet» - «der ja, bra». «Og fisken...ost...en pokal». «Der ja! Sjøstjerne».. «Der ja» ... «fotball...sjokolade...pasta... BRA!». Ulrik tar opp håndflata og holder den mot Odd. Odd klasker håndflaten sin mot Ulrik sin håndflate (i en «high five»). Ulrik sier: «je-je». Odd sier «ferdig!» mens han smiler og viser ferdig-kortet.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Ulriks kropp yter motstand gjennom ansiktsuttrykk, lyder, blick og raske bevegelser. Han bruker hendene aktivt både med arbeidsoppgavene og i affekt når han dunker hånda i pulten eller på sin egen arm. Motstand er, uavhengig av hvem som yter den, en meningsfull handling for personen som utfører den (Seland, 2017, s. 102). Dette kan forstås som at motstand ikke uttrykkes uten grunn, og at det ligger en mening bak de kroppslige, spontane bevegelsene. Det kan eksempelvis være barnets behov for å *si ifra* om noe, om følelsene barnet har i situasjonen, knyttet til opplevelsen i øyeblikket eller formidlingen av egen misnøye. Jeg forstår Ulriks kropp som at hans opplevelse av situasjonen gir seg utslag i spontane bevegelser og reaksjoner. Jeg tolker motstandsuttrykkene som mistriivsel, motvilje og frustrasjon. At Ulrik er rask når han legger puslespillbrikker/bilder kan bety at han har erfaringer med at hvis han gjør oppgavene raskt blir han fortere ferdig. Det kan også være at han opplever oppgavene som kjedelige, slitsomme eller krevende. Poenget er at det Ulrik uttrykker gjennom kroppen har sammenheng med følelsene han kjenner på i situasjonen. Seland (2017, s. 102) fremhever at motstand bør forstås som uenighet og ikke ulydighet. Det sterkeste kroppslige uttrykket for motstand vil jeg hevde er når Ulrik roper høyt samtidig som hodet hans dirrer/vibrerer og han stirrer på Odd med store, åpne øyne. Det er som om det topper seg for han i et «følelsesutbrudd», noe som kan tolkes som en desperasjon etter å slippe. En kropps bevegelser har ofte sammenheng med kroppens psykiske tilstand. Dette understrekes av Merleau-Ponty (1994, s. 29): «De psykologiske motiver og de kroppslige anledninger kan sammenflettes, fordi der ikke er en eneste bevægelse i en levende krop, der er absolut tilfældig, hvad angår psykiske intentioner, ikke en eneste psykisk akt, som ikke i det mindste har fundet sit udspring eller sin almene udformning i fysiologiske dispositioner». Dette viser hvordan kropp og sinn har en gjensidig påvirkning på hverandre. Ulrik uttrykker kroppslig det han føler, men kan også føle mer ubehag på grunn av det kroppen hans spontant uttrykker. Jeg opplever kroppsligheten til Ulrik som spontane reaksjoner fremfor bevisste handlinger, og at Ulriks kropp reagerer instinktivt knyttet til hans opplevelse i øyeblikket. Min tolkning er at Ulrik gjennom kroppen uttrykker «jeg liker ikke dette» og «jeg vil ikke dette». I motsetning til Ulrik, fremviser Odd en kroppslig tilstand som er rolig og vennlig, men bestemt. Kroppen hans beveger seg lite. Han har små, rolige og beherskede bevegelser med hender og armer i forbindelse med puslespillbrikkene/bildene. Odd snakker gjennomgående med lav og mild stemme, noe som i andre observasjoner har vist seg å ha en positiv og beroligende effekt på Ulrik.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

I denne observasjonen speiler ikke Odd Ulrik sine følelser eller kroppslige tilstand, og derfor er ikke samspillet preget av intersubjektivitet. Gjennom sin rolige og avslappede kropp, lave stemmevolum og verbale ros forstår jeg det som at Odd forsøker å hjelpe Ulrik med å regulere følelsene sine, og hente seg inn igjen «frustrasjonstoppene». Dette omhandler regulering. Johnsen og Sundet (2000, s. 78) viser til Sterns teori om regulering av barns følelsestilstander, der en eksempelvis trøster, roer det ned eller stimulerer andre sider ved samspillet. Odd regulerer også ved å legge hånden sin på Ulrik sin, da Ulrik nylig har dunket sin knyttneve i pulten. Regulering beskrives som «å påvirke og å la seg påvirke av en annens rytme» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Jeg ser på Odd sin kroppslige fremtreden som et viktig bidrag for at Ulrik faktisk får gjennomført alle oppgavene. Odd viser tålmodighet og toleranse overfor Ulriks kroppslige følelsesuttrykk ved å akseptere dem, og ved å la være å kommentere dem. Odd uttrykker ikke sinne, oppgitthet eller frustrasjon, men bidrar med å regulere samtidig som og han stiller krav om at Ulrik fortsetter arbeidet. Dette kan forstås som at Ulriks stemme blir hørt gjennom toleranse av kroppslige uttrykksformer. Odd viser en evne til å motivere, utfordre og beholde roen i en situasjon som mange trolig kunne blitt mer følelsesmessig og kroppslig preget av. Der Odd står i situasjonen med ro og utholdenhet, kunne mange trolig valgt å stanse arbeidsøkten og konkludere med at «det gikk visst ikke i dag». Hva som vil være til Ulriks beste i slike situasjoner vil nok variere. De ansatte kan fortsette å utfordre eller velge å avbryte. På slutten av arbeidsøkta er det Ulrik som tar initiativ til en «high five» med Odd, noe som kan knyttes til en intersubjektiv opplevelse der Ulrik og Odd deler gleden over å ha fullført oppgavene. «High-fiven» være tegn på Ulriks mestringsfølelse eller lettelse over å «endelig» være ferdig. Denne mestringsfølelsen ville Ulrik gått glipp av dersom Odd hadde avbrutt arbeidsøkten på et tidligere tidspunkt.

4.5.2 Observasjonsutsnitt 2 – Tur

Ulrik (12) er på vei ut av skolegården for å gå tur sammen med Odd, [vikar] og [ansatt]. *Når vi går ned en liten utetrapp ved siden av skolen, smiler Ulrik og sier «jeje» mens han tripper raskt nedover trappa. Når vi kommer ut av skolegården stopper Ulrik opp og lager Ulrik høye lyder: «æææ», «æææhæææ». Han har et trist ansiktsuttrykk. Ulrik fører hånden sin raskt mot Odd sitt ansikt. Odd og [vikar] tar tak i hver av Ulrik sine armer, og holder han tett inntil seg på*

hver sin side. Ulrik prøver å bevege på armene, men bevegelsene blir stanset. Ulrik slenger seg bakover, så Odd og [vikar] må holde han godt fast for å unngå at Ulrik faller. Ulrik fortsetter å lage lyder uten å smile. Flere minutter står Ulrik, Odd og [vikar] like utenfor skolens uteområde. Odd og [vikar] snakker rolig til Ulrik. De sier: «det går bra», «vi er på tur», «rolig», «ikke slå» og «det går bra». Etter en stund, tar Odd og [vikar] tak i hendene hans igjen og drar Ulrik med seg i rask gange. Odd sier: «Kom'a, vi går!». De ansatte ser på Ulrik og smiler. Ulrik flytter så beina sine ett etter ett, subbende.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

I dette eksemplet uttrykker Ulrik motstand ved å stoppe opp, stritte imot å gå videre og gjennom brå bevegelser, lyder og et trist ansiktsuttrykk. De ansatte er svært raske i sin nonverbale respons på Ulriks motstandsuttrykk når de tar tak i armene hans for å stanse slag og holder han fast når han kaster seg bakover. På den ene siden forsøker de ansatte å stanse Ulriks kroppslige uttrykk for motstand, mens på den annen side beskytter de også Ulrik mot å falle. Eide og Eide (2017, s. 135) hevder at «[n]onverbale uttrykksformer avslører ofte ens spontane reaksjoner, også reaksjoner som kan være halv- og ubevisste for en selv», og videre at disse blir «ofte tydeligere og mer direkte enn mange ord». Ulriks kroppslige atferd fremstår mer som spontan enn som gjennomtenkte handlinger. Uttrykkene kan forstås som hans måte å fortelle de ansatte at han ikke vil gå tur. Ulrik besitter ikke et verbalspråk som gir mulighet til å uttrykke hvorfor, men han får uttrykt «jeg vil ikke» med kroppen. Fordelen med at Ulrik evner å uttrykke motstand gjennom kroppen er at han får uttrykt sin opplevelse av situasjonen. Seland (2017, s. 102) fremhever følgende: «Å se motstand som en ressurs bygger på et positivt menneskesyn, at den som yter motstand, ikke gjør det av vrang vilje eller uforstand, men er en som vil organisasjonen vel». Teorien omhandler motstand som uttrykkes i organisasjonssammenheng, men kan her forstås som at det Ulrik uttrykker kan gi de ansatte muligheter til å forstå han bedre. Den kan eksempelvis gi mulighet til å endre de ansattes praksis tilknyttet aktiviteten tur. Ser en motstand som en styrke, kan det åpne opp for muligheter til å få frem barnets stemme. Det er ikke dermed sagt at nonverbalt uttrykt motstand skal aksepteres hver gang, men at de ansatte kan reflektere over slike situasjoner for å forsøke å tilpasse og forbedre lignende situasjoner i etterkant. «Nonverbal kommunikasjon er [...] et responderende språk. Det forteller noe om parter i en dialog, og ikke minst om relasjonen mellom disse» (Eide & Eide, 2017, s. 136). De ansatte beskytter seg selv og Ulrik mot skade samtidig som de evner å beholde roen, i alle fall

utad, når Ulriks kropp gjør fysisk motstand i deres retning. Jeg tolker situasjonen som at de vil Ulrik vel, ønsker å bidra med å roe han ned og motivere han til å gå tur.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Dette samspillet tolker jeg som fravær av intersubjektivitet. Selv om de ansatte kommuniserer med rolig stemme og motiverende ord, deler ikke Ulrik og de ansatte en mental tilstand eller en positiv opplevelse. De er på ulike følelsesmessig plan. Samtidig som de ansatte setter grenser, forsøker de å regulere og motivere, og de er tydelige på hva som ikke er greit. Ulrik kan oppleve situasjonen som provoserende og nedverdiggende, på grunn av at han tidvis fysisk holdes fast av to ansatte. På den annen side kan det å øve på å gå tur kan være et positivt mål for Ulrik. De ansatte har rett til å forsvare seg selv og eleven mot fysiske skader. Helse- og omsorgstjenesteloven (2011, § 9-1) sier at en så langt det er mulig skal ivareta brukerens selvbestemmelsesrett og tilbudet skal «tilrettelegges med respekt for den enkeltes fysiske og psykiske integritet». De ansatte viser tålmodighet og selvbeherskelse ved at de ikke snur og går tilbake til skolen. De står i situasjonen så lenge det kreves før de kommer seg videre. I dette tilfellet lykkes de ansatte med å stanse den negative kroppslige atferden, og turen videre inneholder flere positive elementer og et intersubjektivt samspill (Se Observasjonsutsnitt 5, tema Nærhet). Dette viser at tålmodighet i slike situasjoner kan medføre positive og meningsfulle opplevelser.

4.5.3 Observasjonsutsnitt 3 – Arbeidsrom

Ulrik (12) fikler med en puslespillbrikke som ikke går helt på plass. Han sier «eeeahh» og tramper tre ganger med foten. Solveig hvisker: «Det går bra, Ulrik», og peker på hvor brikken skal. Det er stille noen sekunder før Solveig hvisker igjen: «det går bra... du er flink!». Ulrik lager en pipelyd på innoverpust og rister hånda si raskt opp og ned. Han sier «æææ» og tramper tre ganger i gulvet. Solveig sier: «Det går bra». To sekunder etterpå, når Ulrik har lagt en brikke på plass, sier Ulrik: «jeeee-je». Solveig sier: «Se der .. bra .. to igjen .. siste». Når siste brikke er lagt på av Ulrik, rekker Ulrik fram begge håndflatene sine mot Solveig. Hendene klaskes mot hverandre (i en dobbel «high five»). Ulrik reiser seg rett opp i stående posisjon.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Observasjonsutsnittet viser til Ulriks kroppslige uttrykk for motstand som kan tolkes som frustrasjon eller irritasjon. Når det er noe som ikke går slik han vil, reagerer kroppen hans blant annet med å riste på hendene sine, dunke knyttneven i pulten og trampe med føttene. Av sinte eller frustrerte lyder sier Ulrik «iiiih» på innoverpust og «æææ». Når det er noe han får til sier han «dika-wee» og «je-je». Disse eksemplene er en del av Ulriks verbalspråk da lydene har vært gjentakende i datamaterialet i ulike kontekster, og lydene gir i tillegg mening ut fra hvordan hans ansiktsuttrykk, tonefall og kroppslige bevegelser viser seg i situasjonen. Ifølge Stern (2007, s. 94) blir mennesker påvirket av hverandres følelser, tanker og intensjoner, som betyr at disse kontinuerlig kan endre seg i samspill med et annet menneske. Ulrik virker å gå ut og inn av frustrasjonsfølelsen gjennom at kroppen reagerer for så å roe seg og reagere igjen. Solveig tillater og aksepterer måten Ulrik uttrykker sin frustrasjon på. Hun sier eksempelvis ikke «ro deg ned» eller «vær stille». Solveig roser Ulrik jevnlig gjennom aktivitetene, ofte med en rolig og hviskende stemme som kan virke regulerende. «[T]ankene våre skapes i fellesskap gjennom dialog [...] Kort sagt blir vårt mentale liv skapt i fellesskap» (Stern, 2007, s. 94-95). Solveigs kroppslige utstråling av ro og verbale ros kan ses som en positiv påvirkning på Ulriks evne til å hente seg inn igjen etter frustrasjonsøyeblikk. Ulrik er tydelig i sine kroppslige og verbale uttrykk, og slik sett er Ulriks kropp en viktig kommunikasjonskanal for han, da den utgjør «hans stemme». Solveig lar Ulrik få uttrykke seg *på sin måte*, og han gis mulighet til å fortelle gjennom kroppen det han føler eller opplever.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

I utgangspunktet ser jeg ikke dette samspillet som intersubjektivt fordi Solveig og Ulrik ikke deler en følelsestilstand. Likevel kan deres øyeblikk av felles oppmerksomhetsfokus (Stern, 2007) omkring oppgavene, og Solveigs ros og Ulriks respons forstås som intersubjektive utvekslinger. Videre ser jeg Ulriks initiativ til en «dobbel high five» som et tegn på en positiv opplevelse av mestring, som de to deler gleden over. Derav fremtrer elementer av intersubjektivitet. Det de deler «i rommet mellom» dem i relasjonen, er målet om å fullføre oppgavene og Ulriks mestringsfølelse. Solveig poengterte for meg som observatør i etterkant at dette var en god arbeidsøkt. Ulrik sine følelser gikk ikke utover Solveig rent fysisk. Ulrik fikk uttrykt sine følelser med aksept fra Solveig. Han fremviser her en mildere form for motstand enn i de andre observasjonsutsnittene.

4.5.4 Observasjonsutsnitt 4 – Fellessamling i gymsal

Ulrik (12) og de ansatte sitter på et platå oppunder taket til høyre i gymsalen. De skal se et show på skolens fellessamling. *Ulrik ser oppmerksomt ned på alt som foregår på bakkeplan. Han reiser seg raskt etter vi har satt oss ned og løper fort bortover gangen mot utgangsdøra og tilbake igjen to ganger, mens han roper: «je-je» og «bæbæ-gajoje-gajoje». Den tredje gangen Ulrik løper fra plassen sin, løper han helt ut i gangen i motsatt ende, og gjennom døra. Odd reiser seg raskt og løper etter. Han tar tak i hånda til Ulrik og de går tilbake til plassene. De setter seg igjen.* På showet blir flammer tent nedi en stor flaske. Odd sier: «Sitt ordentlig». *Ulrik holder håndflaten sin foran sin egen munn og sier «ga-jo-je».* De som har showet snakker med morsomme stemmer, er utkledd og stiller spørsmål til barna i gymsalen. Noen av barna får hjelpe til å riste på flasker eller holde ting. *Det er nesten helt stille i salen.* Ulrik sier med høy stemme: «o-jeee-go-jeeeee-hehehe», *mens han ler og smiler.* Han fortsetter å si: «ga-jo-je, go-je, go-je», «jo-je-jo-je». *Noen i publikum på bakkenivå ser oppover mot der vi sitter.* Odd sier: «Sitt ordentlig», «se, alle barna der sitter ordentlig, da må du sitte ordentlig og». Ulrik roper «æææ» *mens han knytter neven og dunker Odd i ryggen med venstre hånd. Odd tar tak i hånda hans og holder grepet. Ansiktene deres er ca 10 cm fra hverandre. Ulrik skaller panna si i panna til Odd. Marie spretter opp og bytter plass med Odd. Odd setter seg på trinnet under et par meter unna. Ulrik dunker knyttneven sin mot ryggen til Marie. Marie holder armene hans og sier: «Stopp! Nå er det nok» med normalt stemmeleie. De har øyekontakt. Marie, Odd og [ansatt] reiser seg, og leier Ulrik med seg ut igjen den døra vi kom. Fellessamlingen er ikke ferdig.*

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Til å begynne med uttrykker Ulrik glede og iver gjennom sin løpende, smilende og verbaliserende kropp. Merleau-Ponty's (1994, s. VIII) omtaler kroppen som et kunstverk, og ikke «pares extra partes», som bestående av vilkårlige deler. Kroppen er «en enhet eller syntese, hvor alle dens deler står i indre forhold til hverandre» (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Dette kan ses i sammenheng med hvordan kroppen til Ulrik direkte påvirkes av konteksten. Ulriks spontane kroppslige reaksjon på å ankomme gymsalens øverste platå er å løpe frem og tilbake. Ulrik sin kropp gjør motstand mot å sitte rolig og å være stille. Når Odd henter Ulrik tilbake og ber han sitte rolig og være stille, fortsetter Ulrik å lage lyder, men med enda høyere volum. Jeg tolker dette som at kroppen til Ulrik føler et sterkt behov for å uttrykke sitt engasjement, glede

og iver. Når han blir forhindret i å få følelsene sine ut gjennom den fysiske aktiviteten, uttrykkes det verbale sterkere. Når Ulrik får beskjed om å være stille, holder han håndflaten foran munnen samtidig som fortsetter å lage lyd i et lavere volum. Det kan tolkes som at Ulrik sin kropp «bobler over» og trenger å gi uttrykk for alle de inntrykkene han får i situasjonen. «Ved å tolke barns protester som uenighet og se dette som en ressurs i det pedagogiske arbeidet kan barna [...] være med på å utvikle praksisen [...] til det bedre, fordi motstand blir sett på som verdifull informasjon fra dem som kjenner organisasjonen best» (Seland, 2017, s. 104). Selv om dette sitatet er fra forskning på motstand i organisasjonssammenheng, understreker dette en positiv side ved Ulriks uttrykte motstand fordi den kan medføre endring i praksis. Ulriks motstandsuttrykk kan være så enkelt at det ikke er *dette* kroppen hans vil. Det betyr ikke, slik jeg ser det, at elever oftere bør få det slik de selv ønsker, men heller at erfaringer fagpersonell gjør i lignende situasjoner med fordel kan reflekteres over og læres av. Slik kan en arbeide målrettet med å tilpasse og endre rutiner og fremgangsmåter etter elevens behov, og bidra til økt mestringsfølelse fremfor opplevelser av utilstrekkelighet.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Jeg forstår denne situasjonen som en kontekst der det er et misforhold mellom Ulriks kroppslige behov og de ansattes forventninger om at han skal sitte rolig, være stille og følge med på fellessamlingen. Samspillet innebærer «fravær av intersubjektivitet» da Ulrik og de ansatte er på et ulikt sted både mentalt og følelsesmessig. Seland (2017, s. 103) understreker at det kan være utfordrende å fortolke og forstå barns motstandshandlinger, da disse uttrykkes nonverbalt og emosjonelt. Dette viser til at nonverbale motstandsuttrykk kan være utfordrende å stå i og å håndtere, både for de ansatte, men også for eleven selv. Kroppen til Ulrik er ikke i rommet, men «bebor rommet» (Merleau-Ponty, 1994, s. 93). Den lange gangen og oversikten over folkemengden på bakkeplan kan ha vært en spennende opplevelse for Ulrik, som han uttrykker gjennom kroppen. Merleau-Ponty omtaler kroppslige subjekter som «intersubjektivt system» som ikke bare innebærer møter mellom subjekter, men det «som fremkaller deltakernes handlinger» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 62). Noe som kan oppleves forvirrende for Ulrik er at de ansatte til å begynne med tillater Ulriks løping og lyder. Mens når fellessamlingen begynner forventes ro og stillhet. Odd sier her at Ulrik må sitte rolig fordi «alle de andre barna klarer det». Denne uttalelsen stiller jeg spørsmålstegn ved, i tillegg til de brå endringene av forventninger til Ulrik. Med motstridende forventninger fra et øyeblikk til et annet ser jeg situasjonen fra Ulriks perspektiv som en *for* stor endring. Ulriks kroppslige uttrykk går fra å

tillates til ikke å tillates på svært kort tid. Det blir forventet av han at han skal beherske seg og stritte imot impulsene i kroppen hans.

4.5.5 Observasjonsutsnitt 5 – Fra musikkrom til sanserom

MUSIKKROM:

De ansatte spiller av sanger fra YouTube som Ulrik (12) liker. *Beina til Ulrik gjør flere hopp og steg, framover mot smartskjermen og bakover igjen. Han lager knipselyd med hendene. Ulrik sier: «je-je», og Solveig svarer «je-je». (...) Når det er tid for neste aktivitet, foreslår Solveig sanserommet og sier: «Det er lenge siden vi har vært der». Solveig viser Ulrik et bildekort av sanserommet, og Ulrik peker på kortet med langfingeren. Ulrik sier: «e-hee-hee» (i gråtetone). Han har smale øyne, munnvikene peker litt nedover og leppa stikker litt ut. Ulrik dunker innsiden av knyttneven sin på siden av hodet sitt to-tre ganger. Ulrik bøyer overkroppen bakover og legger seg på ryggen i sofaen. Han strekker beina oppetter veggen ved enden av sofaen. Han har hendene sine over ørene sine og albuene er bøyd. Solveig sier: «Jo, nå skal vi gå til sanserommet». Hun står foran Ulrik og strekker ut hånda si mot han, og holder den der litt. Ulrik ser på Solveig. Etter noen sekunder tar han tak i hånda hennes og reiser seg opp. Sammen leier de hverandre ut av rommet. (Jeg venter til slutt, og går etter, bakerst.)*

SANSEROM:

(Som observatør holder jeg meg utenfor sanserommet, da det er forholdsvis lite og trangt. Døren er åpen, så jeg kikker inn noen ganger og lytter.)

Ulrik sier: «Nænænæ, næhi». *Han har en tåre på kinnene og ansiktet hans er rødt. Ulrik piper og lager lyse lyder på innoverpust. Så tramper han flere ganger hardt i gulvet. Han går mot utgangsdøra. Marie stopper han med armen. Da bøyer Ulrik i knærne og synker litt nedover. Så dunker Ulrik knyttneven sin på siden av hodet sitt to-tre ganger. Ulrik sier: «æææ». Han velter seg ned fra senga til gulvet og roper «nænænænænæi». Han blir løftet opp på beina igjen av Odd og Solveig. Så hopper han flere ganger på tærne. Tre minutter etter at de ankom sanserommet, går de ut igjen av rommet. (Jeg rygger unna og lar dem gå først.)*

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Kroppen til Ulrik viser motstand mot endring av aktivitet idet han får beskjed om at de skal i sanserommet. Motstanden kommer uttrykk gjennom ansiktsuttrykk, gråtelyder og slag mot eget hodet. Videre han legger seg bakover med beina oppetter veggen og holder seg for ørene. Jeg tolker Ulriks kroppslige reaksjoner som motvilje som at han sier «Nei, det vil jeg ikke». Solveig er bestemt i avgjørelsen samtidig som hun viser tålmodighet idet hun venter på at Ulrik selv skal ta tak i hånda hennes. Fremfor eksempelvis å ta tak i armen hans og dra, tilbyr hun Ulrik hånda. I sanserommet blir Ulriks kroppslige uttrykk større og mer fremtredende. Han tramper, tripper, «knekker sammen» i knærne, velter seg ned fra senga til gulvet og hopper på stedet. Han slår seg selv på hodet. Bevegelsene hans øker i form av kraft i musklene og blir mer brå. Idet Ulrik forsøker å gå ut av rommet, forhindres han ved å bli fysisk stoppet. Solveig, Marie og Odd er tett på Ulrik sin kropp i sanserommet ved å holde fast, sperre veien og å stanse flere kroppsbevegelser. På denne måten kan en si at også de ansattes kroppslige uttrykk øker i styrke.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Samspeillet her innebærer eksempler på fravær av intersubjektivitet. Fremfor å ha felles fokus, dele følelser eller sinnstilstander fremtrer heller en spenning, uro og stress «i rommet mellom» Ulrik og de ansatte. Motstand vises gjennom kropp, ansiktsuttrykk, lyder og gråt. Ulrik kommuniserer tydelig gjennom varierte kroppslige uttrykk at han ikke vil. Han virker både lei seg, frustrert og sint. Hans måte å kommunisere kroppslig på, blir ikke møtt med regulerende atferd som hviskende stemme, ro og motiverende ord, men med fysisk håndtering. Jeg tolker det som at Odd, Marie og Solveig forsøker å roe ned og snu Ulrik sin innstilling og følelser knyttet til sanserommet, men mislykkes. Tidsrommet Ulrik er i sanserommet er tre minutter før de går ut av rommet igjen. Hvordan denne situasjonen oppleves for Ulrik, er noe jeg ser på som en tydelig etisk utfordring. Jeg ser ikke hvordan Ulrik stemme blir hørt her før de forlater rommet. Det å ta avgjørelsen om hvor lenge en skal utfordre barnet, hvor lenge de skal la Ulrik være så ute av seg før de avbryter situasjonen, vil være et svært relevant tema i spesialpedagogisk sammenheng. Noen kan hevde at tre minutter er kort tid mens andre vil kanskje mene at det er for lenge. Ulrik uttrykker sin motvilje og sine følelser på svært tydelige og varierte måter før hans stemme blir hørt og avgjørelsen om å gå blir tatt. Konsekvensen av slike opplevelser, og hyppigheten av dem, kan gå på bekostning av barnets psykiske helse og integritet jamfør barns rettigheter og Barnekonvensjonen (1989).

De to påfølgende observasjonsutsnittene viser uttrykt motstand i samspill mellom ansatte og elever som benytter verbalspråket aktivt.

4.5.6 Observasjonsutsnitt 6 - Grupperom

Samspill mellom Olivia (12) og Nina (barne- og ungdomsarbeider):

Olivia går med raske skritt inn i grupperommet i følge med Nina. De skal ha leksehjelp og mattetime. Nina har pratet med Olivia bortover gangen på vei til grupperommet. Olivia har et alvorlig ansiktsuttrykk, senkede øyenbryn og munnviker som peker litt nedover. De ankommer grupperommet. Olivia: «Men jeg HAR gjort leseleksa mi!!» (skarpt toneleie, høyt volum). Olivia setter seg ved pulten. Hun finner fram ipaden og trykker på den. Nina sitter og observerer, og venter. Nina ber Olivia lese inn leksa si. Olivia: «Men hvor skal jeg lese inn...?» Olivia trykker på ipaden og spiller av deler av teksten hun allerede har lest inn. Nina (i en overrasket tone): «Men da HAR du gjort det! Men de er lagt inn der..! Får du sendt de til Ingrid? (...) Så mange ting du må gjøre for å få sendt det inn da?!» (...) Nina: «Men, Olivia! Så fint at du har gjort leksene dine. Bra! (lyst tonefall)» (...) Mot slutten av timen:

Nina: «Kan du gangetabellen?» Olivia: «Ja». Nina: «Kanskje du skal ha en test da?» Olivia: «Nei». Nina: «Nei, du vil ikke? (stillhet) Okej, da øver vi på dette!» (finner fram små laminerte gangetabeller) (...) Olivia: «Jeg er sliten». Nina: «Skal vi rydde sammen talla?»

Olivia: «Ja». (de rydder sammen) Nina: «Vil du hvile litt?» Olivia: «Ja». (...) Nina: «Vil du prøve å regne?» Olivia: «Nei, jeg orker ikke...»

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Motstand kommer til uttrykk til å begynne med gjennom Olivias raske skritt, stemmeleie og verbale utsagn om at hun *har* gjort leksene sine. Olivias kroppslige uttrykk, i kombinasjon med stemmebruken og ansiktsuttrykket kan forstås som at hun gjør motstand mot Ninas «anklage» om å ikke ha gjort lekser. Kroppslige uttrykk viser ofte menneskers «spontane reaksjoner» (Eide & Eide, 2017, s. 135). Olivia kan ha opplevd at hennes ord ikke var nok, noe som kan ha igangsatt en følelse av ubehag ved å ikke bli trodd. Olivias følelse ga seg uttrykk i kropp og stemme. Motstand omhandler blant annet barns behov for kontroll over egne liv, gi rom for egne aktiviteter og det å gå i opposisjon mot voksnes krav og forventninger (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 31). Idet Olivia klarer å finne fram til teksten hun har lest inn, responderer Nina overrasket og med en svært positiv tone. Situasjonen bunnet i en misforståelse som de to endte med å klare opp i. Videre viser observasjonsutsnittet hvordan motstand kan uttrykkes kun ved hjelp av verbalt uttrykte ord, og hvordan den verbale motstanden blir møtt av Nina. Det

enkle ordet «nei» uttrykker motstand, og betydningen av ordet formidler i tilstrekkelig grad det Olivia vil si. Olivia får sagt enkelt og tydelig hva hun mener og hvorfor. Ved at hennes budskap så raskt når fram, kan en forstå det som at de kroppslige uttrykkene ikke trengs i særlig grad for å bli forstått. I tilknytning til det kroppslige i samspillet mellom ansatt og elev underbygger dette eksemplet at når verbalspråket benyttes aktivt i kommunikasjon, kan de kroppslige uttrykkene fremtre mindre i størrelse og i omfang.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Slik jeg ser det fremstår intersubjektivitet i liten grad i dette observasjonsutsnittet. Nina og Olivia deler ikke lignende følelser eller tilstand. «Intersubjektiv orientering er et grunnleggende behov i sammenheng med direkte sosial kontakt. Når vi ikke er intersubjektivt orientert, blir vi engstelige og mobiliserer forskjellige mestrings- og forsvarsmekanismer» (Stern, 2007, s. 119). Sitatet kan ses i sammenheng med at fravær av intersubjektivitet kan igangsette kroppslige reaksjoner og endret atferd. Jeg ser Olivias reaksjon som at hun først går i forsvar fordi hun at hun har gjort lekse si. Når Nina får avspilt leselekse, og deretter bekrefter frustrasjonen til Olivia tilknyttet hvor på ipaden den skulle leses inn, møtes Olivia med forståelse. Olivias verbale motstandsuttrykk blir dermed anerkjent av Nina. Jeg ser ros og anerkjennelse som potensielle intersubjektive samspill eksempelvis når ansatt og elev deler glede over elevens mestring eller framgang. Olivias stemme ble hørt etter å ha uttrykt både kroppslig og verbalt det hun følte, mente og ville. Nina viser Olivia en respekt og aksept ved å la henne ta pause og å slippe matematikktest, noe som til en viss grad kan tolkes som intersubjektivitet. Olivias stemme blir hørt ved at hennes behov blir anerkjent. Nina kunne ha respondert med å si «joda, du kan jo prøve» eller forsøkt å motivere henne på andre måter, eller hun kunne sagt «nå skal vi ta en test» fremfor å stille det som spørsmål. Videre i denne observasjonen oppstår intersubjektivitet (Se Observasjonsutsnitt 6, tema Nærhet).

4.5.7 Observasjonsutsnitt 7 – Grupperom

Følgende observasjonsutsnitt viser motstandsuttrykk gjennom Cathrines kroppslighet. Elevene Cathrine (12) og Emma (12) lærer begreper og om diftonger med Ingrid (spesialpedagog). De benytter lapper med diftongene *AI*, *AU*, *EI*, *ØY* samt bilder som representerer ulike ord. I tillegg benyttes trekantede lapper med små bilder som skal pusles sammen.

Elevene får lapper av Ingrid som de griper, flytter, pirker på og plasserer under riktig diftong. Aktiviteten går raskt og mange ord blir sagt; først av Ingrid og så gjentatt av elevene. Cathrine lener kinnnet i håndflaten, armen er bøyd og albuen plassert på pulten. Under neste aktivitet, reiser Cathrine seg fra stolen sin. Hun stiller seg ved siden av pulten med baken mot veggen og bøyer overkroppen og armene over pulten. Magen er nær bordplaten. (...) Cathrine snur seg litt på siden, og lener underarmene på bordet. Blikket er rettet mot oppgaven og trekantlappene. Cathrine flytter litt på føttene. (...) Magen hennes ligger nå helt ned på pulten, og hun har undersiden av føttene plassert mot veggen bak henne. Hun hviler haka i hånda. Cathrine løfter så føttene opp fra gulvet, så de dingler over gulvet mens hun snakker. Hun plasserer beina i gulvet igjen, står litt, for så å henge bøyd over pulten igjen med underarmene mot pulten.

TOLKNING OG ANALYSE:

Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev?

Observasjonsutsnittet viser hvordan kroppen til Cathrine uttrykker motstand mot å sitte på en stol. Hun deltar aktivt i aktivitetene og oppgavene samtidig som kroppen hennes fremviser en trang til bevegelse. Ingrid tillater kroppsligheten gjennom å overse og la være å kommentere det, og på denne måten blir Cathrines stemme gjennom kroppen som uttrykker «jeg har behov for å bevege meg» hørt. Den generelle forventningen skolen ofte kan ha til elevenes evne til å sitte rolig ved en pult, kan stilles spørsmålsteget ved her, da Cathrines kroppslige bevegelser tillates her i spesialpedagogisk sammenheng. Om dette hadde skjedd i et klasserom, er min antakelse at mange ville fått beskjed om å sette seg på stolen sin igjen. Cathrine viser her en evne til fokus og konsentrasjon *på samme tid* som kroppen hennes gjør ulike bevegelser. Dette ser jeg på som et interessant funn, da evnen til å konsentrere seg ikke trenger å ha sammenheng med kroppens behov for bevegelse.

Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

Intersubjektivitet kommer ikke til uttrykk gjennom dette observasjonsutsnittet, men observasjonen i sin helhet viser intersubjektive utvekslinger med felles oppmerksomhetsfokus, delt engasjement og mestringsglede. Observasjonen kunne vist fravær av intersubjektivitet dersom Ingrid ikke hadde tolerert Cathrines kroppslige bevegelser og hadde valgt å irettesette henne.

4.6 Oppsummering av temaet *Motstand*

Observasjonsutsnittene under temaet «Motstand» har belyst eksempler på hvordan motstand kan uttrykkes og hvordan denne motstanden blir møtt av de ansatte. Motstand er et relevant tema knyttet til forskningsspørsmålet om intersubjektivitet, da observasjonsutsnittene til dels mangler intersubjektivitet. Analysen har vist at motstand kan uttrykkes gjennom et bredt spekter av kroppslige bevegelser, lyder og ansiktsuttrykk, men også enklere gjennom verbale uttrykk som «nei» eller «jeg orker ikke». I likhet med temaet «Nærhet» er det et funn at de kroppslige uttrykkene er mindre fremtredende i de tilfellene der verbalspråket benyttes aktivt enn der eleven har nedsatt verbalspråk. Med et aktivt verbalspråk behøver ikke elevene å uttrykke sine behov, ønsker eller meninger i like stor grad med kroppen for å bli forstått. Mens for barn med nedsatt verbalspråk blir de ansattes tolkninger av barnets kroppslige signaler, og responsen på dette, av stor betydning for om eleven opplever at hans eller hennes stemme blir hørt. Et annet funn er at motstand som uttrykkes verbalt kan virke å ha større sannsynlighet for å bli akseptert og imøtekommet enn når motstand uttrykkes sterkt nonverbalt. Dette kan handle om at store, brå bevegelser kan forårsake skade, og at det ses på som uønsket atferd som i enkelte tilfeller må stanses. Et tredje funn er at datamaterialet under temaet motstand viser store variasjoner omkring hvilke forventninger ansatte har til det enkelte individ, i hvilken grad eleven blir utfordret til å fullføre kontra å la eleven få stå over en oppgave. Det er en balansegang mellom krav og forventninger og elevenes forutsetninger samt egne ønsker eller behov. Dette fremstår som et etisk dilemma.

5.0 Sammenfattende drøfting

Observasjonsutsnittene som er presentert viser en god variasjon og et bredt spekter av kroppslige uttrykk som også inkluderer stemmebruk og verbalspråk. Utvalget av observasjonsutsnitt som er gjennomgått viser kun en liten del av det totale datamaterialet. Jeg støtter meg til Merleau-Ponty (1994), Stern (2007), Bråten (2004) og Eide og Eide (2017) som ser det nonverbale som «det mest ærlige språket» fordi det ofte uttrykkes spontant og ubevisst, og det sier noe om menneskers følelsestilstand, mentale tilstand, intensjoner eller kroppslige opplevelse av situasjonen her og nå. Som Merleau-Ponty (1994, s. VIII) fremhever, er kroppen intensjonal som betyr at den alltid påvirkes gjensidig av noe eller noen i dens omgivelser. Kroppsspråket et barn uttrykker kan gi mottakeren i samspillet viktig eller nyttig informasjon, som ikke uttrykkes gjennom verbalspråket (Eide & Eide, 2017, s. 136). I denne sammenheng handler dette om hvordan en bevissthet knyttet til kroppslige samspill kan være av betydning for å etterstrebe at barns stemme blir hørt. I dette kapitlet vil mine funn presenteres i delkapitler, og utdypes og drøftes opp mot problemstillingen, som er: *Hvordan kan kroppslige samspill mellom elever og ansatte gi muligheter for barns stemme?* De to forskningsspørsmålene er i stor grad besvart i analysen, men vil oppsummeres her i eget kapittel mot slutten av drøftingen. Disse lyder: 1. Hvordan fremtrer de kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatt og elev? og 2. Hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?

5.1 Teorier om nonverbal kommunikasjon og praksis

I teorier om nonverbal kommunikasjon, samspill og samtaler med barn løfter Schibbye og Løvlie (2017, s. 71) frem evnen til å lytte, anerkjenne, ta den andres perspektiv og det å «svare på en god måte». Dette er i samsvar med det Eide og Eide (2017, s. 135-137) som belyser gode nonverbale ferdigheter omhandler å skape tillit og trygghet, å bekrefte, å motivere, og at signalene vi sender ut gjennom kroppen kan ofte sier noe om relasjonen mellom de som kommuniserer. Merleau-Ponty (1994), Johnsen og Sundet (2000) og Stern (2007) går i dybden i tilknytning til det kroppslige med elementer som bevissthet, oppmerksomhet, sansning og persepsjon samt hvordan kroppene oppfatter, tolker og berøres av hverandres følelser, tanker og intensjoner. Disse teoriene forklarer at menneskers påvirkning av hverandres kroppslige uttrykk og fremhever viktige elementer i kommunikasjon. Men det teoriene ikke gjør er å eksemplifisere helt konkret *hvordan* man gjennom sin nonverbale kommunikasjon responderer på en god måte eller *hvordan* man anerkjenner, lytter eller gir barn opplevelsen av «en

likeverdig relasjon» (Jensen & Ulleberg, 2022, s. 216). De mange elementene i kommunikasjonen utdypes og beskrives, men om teorien lar seg omgjøre til fagpersoners praksis kun gjennom lesning er jeg usikker på. Kroppsspråk handler om hvordan alle delene i kroppene beveger seg, hva ansiktsuttrykket utstråler og hvordan man bruker stemmen. På bakgrunn av at kroppsspråk er et så sammensatt fenomen, vil jeg hevde at en trenger hjelp fra menneskene en omgås for å kunne se seg selv og sin kroppslige praksis. Dette på grunn av at mye av menneskets kroppslige kommunikasjon ofte foregår ubevisst og spontant. Min undersøkelse vil være et kunnskapsbidrag om temaet kroppsspråk i samspill ved at teorien konkretiseres gjennom analyse av eksempler på dette i sammenheng med intersubjektivitet og motstand. I det videre presenteres undersøkelsens funn og her inngår også utdyping av svar på forskningsspørsmålene.

5.2 Nedsatt verbalspråk – økt bruk av kroppsspråk

Både i spesialpedagogisk og allmennpedagogisk sammenheng vil spesialpedagoger, lærere og annet fagpersonell møte barn med nedsatt verbalspråk, for eksempel i form av utydelig, forsinket eller svak tale (Befring, 2020, s. 32). Et hovedfunn fra denne undersøkelsen er at når verbalspråket er nedsatt, benyttes kroppsspråket hyppigere, mer aktivt og variert. Dette kommer til uttrykk gjennom hele datamaterialet, både i tilknytning til tema «Nærhet» og «Motstand». Analysen viser at jo mindre verbalspråk et barn bruker, desto tydeligere kroppslige uttrykk trengs for at barnet skal få uttrykt sine behov, ønsker, følelser og meninger. Gjennomgående viser samspillene mellom *Ulrik* og de ansatte *Odd*, *Marie* og *Solveig* at det kroppslige er mer fremtredende. Befring (2020, s. 33) hevder at den nonverbale kommunikasjonen har større innvirkning enn verbalspråket til å formidle *det emosjonelle* budskapet (Befring, 2020, s. 33). Dette fremhever hvordan den nonverbale kommunikasjonen bør ses som en viktig informasjonskilde for ansattes muligheter til å forstå elevers opplevelse av læringssituasjoner.

De ansatte som arbeider med *Ulrik*, som har nedsatt verbalspråk, fremviser i likhet med barnet større grad av kroppslig kommunikasjon enn de ansatte som arbeider med elever med et aktivt verbalspråk. Eksempler på dette er fysisk nærhet i form av berøring både i sammenheng med vennlige kjærtegn og klemmer, men også i situasjoner der motstandsuttrykk stanses eller reguleres. I spesialpedagogisk sammenheng vil et etisk dilemma omhandle variasjon i enkeltpersoners aksept og toleranse for fysisk nærhet med elever. Pedagoger og spesialpedagoger vil naturlig ha ulik intimsone noe som i praksis kan medføre at elevers behov

for fysisk nærhet vil bli møtt i varierende grad. Elever kan dermed være prisgitt ansatte som tolererer visse kjærlige initiativer, noe som kan medføre en risiko for at elevens behov for fysisk berøring i nære relasjoner til sine ansatte i svært ulik grad blir møtt med aksept. På denne måten kan enkelte elever oppleve hyppigere tilfeller av avvisning på relasjonelle initiativer. Dersom dette betyr at en spesialpedagog i utgangspunktet bør besitte en mindre intimsone, bør dette temaet med fordel inngå som en del av masterutdanningen innenfor flere profesjoner som arbeider med barn med spesialpedagogiske tiltak. Gjennom min masterutdanning har ikke den fysiske nærheten som kan oppstå i samspill med enkeltindivider vært et tema. I tråd med Befring (2020, s. 33) som understreker at nonverbal kommunikasjon formidler «det emosjonelle budskapet», vil jeg hevde at initiativene til fysisk nærhet fra elevens side kan være en måte å uttrykke glede over relasjonen han eller hun har til sine ansatte, som verbalt kunne vært sagt med setningene «jeg liker deg» eller «jeg er glad i deg». Det viktige her er å være bevisst på å oppfatte, tolke og forsøke å forstå barns kroppslige initiativer som utgjør deres stemme, for å kunne møte disse på en god måte. Dette vil gjelde uansett om spesialpedagogen i flere tilfeller eksempelvis velger å høflig avvise et kyss på munnen eller markere sine grenser knyttet til intimsone på andre måter.

Å være nær fysisk omhandler både nærhet gjennom fysisk berøring, men også i forbindelse med fysisk håndtering i regulering av atferd. Dette løfter frem aktuelle etiske perspektiver som berører hvilken kompetanse som kreves av en spesialpedagog, både i sammenheng med å imøtekomme behov for nærhet, unngå å trå over egne intimgrenser og det å handle i tråd med «barnets beste» i situasjoner som krever fysisk håndtering. Hver enkelt har sine individuelle grenser og ulik grad av tålmodighet og toleranse av situasjoner som kan oppstå i spesialpedagogiske kontekster. I situasjoner der motstand uttrykkes står spesialpedagoger ansvarlig for hvordan disse blir håndtert, både verbalt og kroppslig. Uttrykt motstand bør ses som nyttig informasjon til fagpersonell om barnets opplevelse av ulike læringssituasjoner, slik at kvaliteten på disse kan forbedres eller endres. Dette er eksempler på hvorfor kunnskap og bevissthet knyttet til kroppsspråk i spesialpedagogisk sammenheng bør aktualiseres i ytterligere grad i forskning og i høyere utdanning, da dette vil kunne øke barns muligheter til å få frem sin stemme.

Analysen av datamaterialet viser at barn med nedsatt verbalspråk naturlig benytter kroppsspråket og lyder/vokalisering i betydelig større grad. Analysen har også vist at de ansatte som arbeider med *Ulrik* benytter kroppsspråk i større grad enn i eksemplene der elevene har et

aktivt verbalspråk. Befring (2020, s. 33) beskriver at den nonverbale kommunikasjonen kan ha til hensikt å utfylle det verbale med følelsesuttrykk, kompensere for mangelfullt verbalspråk og forsterke den verbale talen. *Odd, Marie og Solveig* evner i stor grad å tilpasse sitt språk til *Ulriks* kommunikasjonsform gjennom affektiv inntoning, intersubjektiv bevissthet, imitering og speiling (Stern, 2007). Et eksempel er måten *Solveig* speiler *Ulriks* følelser av gjensynsglede der hun nonverbalt responderer med stor innlevelse i følelsesuttrykket. Et annet er hvordan *Odd* på trampolina og på tur er deltakende i kroppslig og gledesfylt lek på *Ulriks* initiativ. Gjentakende i datamaterialet har *Ulrik* uttrykt «Je-je» i sammenheng med smil, glede og mestring, der de ansatte har respondert med det samme «je-je» tilbake. Dette eksemplifiserer hvordan ansatte i spesialpedagogisk kontekst evner å tilpasse sin respons på elevens kommunikasjonsuttrykk. Et annet eksempel på et individuelt språklig uttrykk er når *Ulrik* sier «iiih» på innoverpust med et trist ansiktsuttrykk, som har vært tolket som uttrykk for misnøye. Uttrykkene er eksempler på en elevs unike kommunikasjonsform.

I spesialpedagogisk kontekst er en viktig del av muligheten til å få frem barnets stemme å være observant overfor barns særegne kroppslige og verbale kommunikasjonsuttrykk som kan øke muligheten for å forstå barnet. Dette vil i praksis bety at det kroppslige som uttrykkes av barn med nedsatt verbalspråk utgjør en stor del av «barnets stemme», og deres muligheter til å bli hørt. Dette underbygger viktigheten av å tilegne seg kunnskap om kroppsspråk, om det enkelte barnet og det å tilpasse sin kommunikasjon til elevens måte å kommunisere på. Derfor vil jeg hevde at temaet kroppsspråk innenfor spesialpedagogisk kontekst bør aktualiseres ytterligere. Kroppsspråket må forstås som mer enn en *forsterkning av det verbale* (Befring, 2020, s. 33). Eksemplene viser kroppslige samspill med tilpasset kommunikasjon som innebærer ansattes evne til anerkjennelse, innlevelse og aktiv lytting (Ask & Kjeldsen, 2016, s. 25; Schibbye, 2017, s. 71). Eksemplene kan ses som bidrag til økt kunnskap og bevissthet om kroppsspråk i det spesialpedagogiske virke.

5.3 Med et aktivt verbalspråk – mindre kroppslighet

Et funn som har fremkommet av analysen er at med aktiv bruk av verbalspråket fremtrer de kroppslige uttrykkene i mindre grad. I samspillene der elevene har et aktivt verbalspråk er det den verbale kommunikasjonen som dominerer. De kroppslige kommunikasjonsuttrykkene fremtrer her gjennom valg av ord, variasjon i stemmeleie, vennlige blikk, ansiktsuttrykk og ros,

som viser eksempler på anerkjennende intersubjektive elementer. Affektiv inntoning, speiling og intersubjektiv bevissthet (Stern, 2007) er like aktuelt i samspill mellom ansatte og elever her, men de store nonverbale uttrykkene fremtrer mindre i størrelse og hyppighet. Disse elementene inngår i det Eide og Eide (2017, s. 136) beskriver av gode nonverbale ferdigheter, og vil være aktuelle i arbeid med alle barn uavhengig av om en arbeider innenfor spesialpedagogikk eller allmennpedagogikk. Intersubjektive utvekslinger og nærhet har vist seg gjennom «felles oppmerksomhetsfokus» (Stern, 2007) på ipad eller oppgaver, og gjennom øyekontakt, delte smil, humor, latter av feil og delt engasjement. Analysen av datamaterialet viser at med et aktivt verbalspråk møter ansatte elever på en annen måte kroppslig enn i møte med barn med nedsatt verbalspråk. Det at det kroppslige er mindre fremtredende gir et inntrykk av at kroppene har en viss avstand seg imellom, at intimsone på sett og vis har økt i takt med økt bruk av verbalspråket. I sammenheng med hva som ville vært naturlig å gjøre i ulike samspillkontekstene, viser eksemplene med elevene *Olivia*, *Emma* og *Cathrine* at anerkjennende kommunikasjon fra *Nina* og *Ingrid* naturlig skjer mer gjennom det verbale enn for eksempel kroppslig lek eller klemmer. Her ser jeg det å ha et «et felles oppmerksomhetsfokus» (Stern, 2007) som en sentral del av de intersubjektive samspillene. Dette viser at nærhet i relasjonen mellom ansatt og elev fremtrer på ulike måter kroppslig, og at det i sammenhenger der elever bruker verbalspråket aktivt heller mottar en «high five» enn et stryk på kinnet når de har mestret en oppgave.

Det kan virke som at verbalspråket på et vis tar over for de store kroppslige følelsesuttrykkene som eksempelvis små barn og barn med nedsatt verbalspråk viser. Bråten (2004) omtaler «det førverbale» som kroppslige følelsesmessige samspill i møte med mennesker og med omgivelsene. Med økende verbalspråk virker det som om mennesket som naturlig *er* kropp (Merleau-Ponty, 1994) går mer over til at man *har* kropp. I denne undersøkelsen ser det ut til at med økende bruk av verbalspråket, blir de kroppslige uttrykkenes funksjon å underbygge det verbale fremfor at de nonverbale uttrykkene i seg selv formidler noe. I Læreplanverket av 2020 beskrives at danning skjer «gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. [...] Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser at kroppslig utfoldelse både er en rettighet og et punkt i læreplanen, kan en stille spørsmålstegn ved i hvilken grad skoler innfrir dette i praksis. Ser vi på eksemplet der *Cathrine* evner å fokusere på arbeidsoppgavene samtidig som hun beveger kroppen på ulike måter, kan dette være et eksempel til ettertanke i spørsmålet om kroppslighet og læring med fordel kunne vært

benyttet i større grad i skolesystemet enn det er i dag. Knytter vi dette til Merleau-Pontys syn på kropp og kroppsfenomenologisk tenkning om at kroppen ikke er til i rommet, men bebor rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93), kan man stille spørsmålstegn ved hvilke muligheter elever i skolen gis til å «bebo rommet» i undervisningssituasjon.

Observasjonsutsnitt fra undervisningssituasjoner både på «arbeidsrom» med *Ulrik* og «grupperom» med *Cathrine*, *Emma* og *Olivia*, har vi sett god bruk av konkreter i form av gjenstander, bilder eller puslespill. Bruk av konkreter og gjenstander samt variasjon i undervisningsmetoder gjenspeiler seg i mitt datamateriale. Arbeidsmetoden innbyr til at elevene kan gripe, flytte på og plassere, men det kreves likevel ofte av elevene at de skal sitte forholdsvis rolig, være konsentrert og hovedsakelig bare bevege hendene. Det kan se ut til at elever i dag blir opplært til å bruke kroppen mindre aktivt i måten klasserom er utformet, med pulter, stoler og en undervisningstavle der læreren står foran klassen. På skolen forventes det av elevene at de skal sitte rolig, evne å være konsentrert om oppgaver eller det som foregår i undervisningen. Min studie av kroppslig samspill i spesialpedagogiske kontekster viser at menneskets naturlige kroppslighet i større grad blir tillatt her for å optimalisere relasjon og læringssituasjon enn det som legges til rette for i ordinært skolesystem. *Cathrines* bevegelser i skoletimen med *Ingrid* ville høyst sannsynlig ikke vært akseptert dersom hun satt i et klasserom med flere andre elever.

I sammenheng med intersubjektivitetsbegrepet har *Ingrid* og *Nina* tonet seg inn på elevenes følelsesuttrykk gjennom verbalspråket, men også gjennom hvordan de snakker, sitter og beveger seg. Av kroppslige uttrykk har nærhet eksempelvis kommet til uttrykk gjennom speiling av kroppspositurer. Begrepet *speiling* inngår i likhet med begrepet *imitering* under det som kalles «emosjonell deling», der en gjenskaper den andres ytre atferdsuttrykk som kan bidra til opplevelsen av «felleskap, likhet og intimitet» (Johnsen & Sundet, 2000, s. 78). Jeg vil kort nevne et funn som omhandler speiling av en bestemt kroppspositur på bakgrunn av hvor hyppig den ble observert gjennom datainnsamlingsprosessen. Kroppsposituren viser at haken hviler i hånden med albuen i pulten og fingrene på kinnet samtidig som den andre hånden skriver eller pirker på noe. Posituren har vist seg i situasjoner som krever konsentrasjon om oppgaver, men kunne også i andre sammenhenger vært tolket som et uttrykk for å kjede seg. Min refleksjon over denne måten å sitte på i skolesammenheng er at når hjernen jobber med oppgaver, trenger deler av kroppen hvile. En hånd mot hodet kan forbindes med en kropp som tenker. Å bruke hjernen til å løse oppgaver krever energi, og dermed får hodet på sett og vis hjelp av en hånd

for å gi hvile til den hardtarbeidende hjernen. I arbeidssituasjoner fremtrer kroppene med små bevegelser av kroppsdeler som overkropp, armer og fingre, mens deler av kroppen kan tidvis være helt i ro. Kroppene til elevene *Olivia*, *Emma* og *Cathrine* evner i de fleste tilfeller å sitte i ro på en stol, og de beveger seg når en stilling endres og de flytter litt på bein eller overkropp. Hendene benyttes gjennomgående aktivt i arbeid med oppgaver eller skriving.

Oppsummert viser datamaterialet her at med et aktivt verbalspråk har elevene et godt verktøy for at deres stemme skal bli hørt, mens i tilfellet med *Ulrik* kreves større bruk nonverbale uttrykk for å øke muligheten for å bli forstått. Men i tilfeller der barn har et aktivt verbalspråk kan det være situasjoner der det de sier ikke stemmer overens med det de mener, som også er et relevant tema knyttet til barns stemme selv om dette ikke ble observert i denne undersøkelsen. Uavhengig av elevens språklige forutsetninger er det viktig at spesialpedagoger arbeider for å forstå barns totale språklige uttrykk, både det som sies verbalt og nonverbalt i samspillet.

5.4 Med økende verbalspråk – mindre behov for fysisk nærhet

Ut fra mitt datamateriale har fysisk nærhet eller berøring forekommet i svært liten grad i observasjonsutsnittene der elevene har et aktivt verbalspråk. Det kan tyde på at behovet for nærhet minker med økende verbalspråk eller økende alder. Med økende verbalspråk kan behovet for fysisk nærhet erstattes med behovet for verbal anerkjennelse, bekreftelse og støtte i form av faglig hjelp eller samtaler omkring andre temaer. Eksempelvis i tilfellet der *Olivia* betror seg til *Nina* om at hun synes det er ubehagelig når hun får spørsmål om hvorfor hun gjør andre lekser enn sine jevnaldrende, responderer *Nina* verbalt støttende på dette fremfor å gi henne en klem. Jeg forstår det slik at elevene med et aktivt verbalspråk har mindre behov for fysisk nærhet, men større behov for å bli sett, lyttet til, hjulpet med arbeidsoppgaver og snakket med verbalt gjennom anerkjennende kommunikasjon. Det er et funn at den fysiske nærheten i form av berøring omtrent ikke er å finne ved *skole2*.

Etter analyse av datamaterialet ser jeg den fysiske berøringen «high five» som et interessant fenomen og funn som har gitt meg et nytt syn på hvilken effekt denne gesten kan ha. «High five» er en fysisk berøring av to personers håndflater, enten ved at en eller to hender klaskes mot hverandre. Ved *skole2* observerte jeg ett tilfelle av gesten «high five», og denne var på den ansattes initiativ. Ved *skole1* var det mange tilfeller av «high five», både på *Ulriks* initiativ og

de ansattes. «High five» har vært utført i forbindelse med ansattes ros av elever og i etterkant av at oppgaver har blitt fullført eller mestret. Jeg ser på denne kroppslige gesten som en deling av glede eller stolthet, i tillegg til at den innehar en relasjonsbyggende funksjon. Hva det er med denne «high five'n» som er så meningsfullt at den gjentas og gjentas blant barn og voksne, mellom barn, mellom voksne, på fotballkamper, i jobbsammenheng og skolesammenheng, er en svært fascinerende tanke. Det er som om man sier «YES», «VI/DU KLARTE DET» og «BRA JOBBA» i en enkel bevegelse og to ord. Jeg ser nå på «high five» som et intersubjektivt «nå-øyeblikk» (Stern, 2007). Etter å ha googlet fenomenet finner jeg ikke «High five» i Det Store Norske leksikon, men på Wikipedia beskrives det at fenomenet først ble brukt av baseballspillere i 1977 og at gesten brukes for å anerkjenne prestasjoner, gire hverandre opp og bringe lagspillere fysisk sammen samt bygge fellesskapsfølelse (Wikipedia, 2022). Selv om Wikipedia ikke skal benyttes som troverdig søkemotor, vil jeg understreke mitt inntrykk av at det er noe «magisk» over en «high five» som kroppslig gest. Slik som intersubjektivitetsbegrepet beskriver, omhandler det en følelse som deles mellom de som utfører gesten, som kan bidra til å skape glede, økt mestrings- og fellesskapsfølelse. Dette kan ses som et kunnskapsbidrag innenfor tema kroppsspråk, med en oppfordring om å bruke «high five» mer bevisst i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng. Jeg ser nå annerledes på en «high five» enn jeg har gjort tidligere på bakgrunn av at jeg ilegger denne mer mening enn jeg gjorde før. På bakgrunn av analysen av datamaterialet, ser jeg en «high five» som et positivt alternativ til fysisk nærhet da denne gesten kan gi muligheter for økt mestringsfølelse, økt motivasjon i arbeid med fag og som et relasjonsskapende element i samspill mellom fagperson og elev.

Et annet funn som kan knyttes til intersubjektivitet uten fysisk nærhet er humor og «latter av feil». Observasjonsutsnitt har vist at *Olivia*, *Emma* eller *Cathrine* har smilt eller begynt å le dersom en av dem har sagt feil ord om et bilde i norsktimen med *Ingrid*. Et eksempel er når *Olivia* glemmer R'en i «dinosaur» på kryssordet og *Ingrid* sa at «da bi det dinosaU». Det å evne å tilrettelegge for en avslappet stemning og holdning til læring, der det er rom for å gjøre feil, ser jeg som et positivt bidrag til intersubjektive samspill. Latter av feil kan være positivt, men naturligvis også sårt dersom den som sier feil ikke synes det er morsomt selv. Men i tilfeller der elevene selv ler av sine feil, vil dette kunne ses som invitasjon til et intersubjektivt samspill, og som kan være relasjonsskapende og fellesskapsfremmende. Eksemplet viser at *Ingrid* som spesialpedagog har lagt til rette for et trygt læringsmiljø der det er lov å feile, og hun viser er holdning der det å feile er en naturlig del av prosessen med å lære noe nytt.

5.5 Barnets stemme – ulik aksept for nonverbale og verbale uttrykk

Under temaet «Motstand» viser observasjonsutsnittene eksempler på hvordan motstand kan uttrykkes kroppslig og verbalt. Flere av *Ulriks* motstandsuttrykk har blitt stanset eller regulert. Derfor kan det se ut til at hans stemme i flere tilfeller ikke blir hørt. På den annen side viser noen av eksemplene at situasjoner der *Ulrik* har blitt utfordret til fullføring, har samspillet avslutningsvis ført til en intersubjektiv opplevelse, en deling av mestringsfølelse og en «high five». Mens eksemplet med *Olivia* viser at hun kun ved hjelp av verbale uttrykkene får hun uttrykt sine ønsker og behov, og at disse blir imøtekommet. Ut fra mitt datamateriale er et viktig funn at verbale motstandsuttrykk virker å være lettere aksepterte, tolerere og ta til etterfølgelse enn motstand som uttrykkes nonverbalt. Dette viser at variasjonen er stor i tilknytning til hvordan motstandsuttrykk blir møtt, noe som kan tyde på en *for* stor variasjon i respons på hvordan barns stemme blir hørt.

Ut fra mine observasjonsutsnitt er det naturlig å anta at med økt toleranse for og bevissthet om barn *som kropp* og med tilrettelegging for kroppslig bevegelse i sammenheng med læring, vil elevers konsentrasjon kunne økes. Dette understreker viktigheten av tillatt kroppslighet og kroppsspråk, som kan øke muligheten for at barns stemme bli hørt. Gjennom kroppslige bevegelser kan elever eksempelvis uttrykke at dette pedagogiske opplegget ikke motiverer eller at kroppen i seg selv har fått nok av å sitte i ro, og trenger å få bevege seg. Jeg støtter meg til Seland (2017) som omtaler motstand som en ressurs, da motstandsuttrykk kan gi nyttig informasjon til de ansatte om elevens utbytte av eller opplevelse av læringssituasjonen. Temaet «Motstand» er løftet frem i analysen for å bevisstgjøre spesialpedagoger og annet fagpersonell nytteverdien av å se på motstand som en ressurs. Refleksjon over elevers motstandsuttrykk, enten de uttrykkes verbalt eller nonverbalt, kan bidra til funksjonelle endringer i praksis. Barns nonverbale motstandsuttrykk vil i noen sammenhenger kunne være avgjørende for at barnets stemme blir hørt, som for eksempel i sanserommet der *Ulrik* ikke ga opp å vise de ansatte hva han syntes om å skulle være der, og fikk gå ut av rommet igjen. Dersom *Ulrik* hadde vist mildere motstandsuttrykk i denne situasjonen kunne han opplevd at hans behov ikke ble møtt. Ser en det kroppslige som en del av «barnets stemme» kan fagpersoner arbeide aktivt med å øke sin kompetanse til å tolke, oppfatte og respondere på nonverbale uttrykk for bedre å kunne tilrettelegge slik at planene for barnet er til barnets beste.

5.6 Krav og forventninger til elever

I Læreplanverket står det følgende under temaet «Sosial læring og utvikling»: «Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette eksemplifiserer de forventningene skolen har til elevenes verbalspråk, og at det kanskje tas for gitt at alle har muligheter til å utvikle dette. Det samme gjenspeiler seg i utvalgt litteratur og teorier om samtaler med barn (eksempelvis Kinge, 2016; Øvreeide, 2000). En tar utgangspunkt i at barnet besitter et verbalspråk og ut fra dette viser til betydningsfulle elementer i barnesamtaler. Videre i Læreplanverket står det at «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med dette vil jeg fremheve eksempler på de forventninger og krav som stilles alle barn. Noen barn har dårligere forutsetninger. Dette betyr i praksis at eksempelvis mulighetene for medvirkning og medbestemmelse vil variere i forhold til elevers verbalspråklige kompetanse. Dette vil videre medføre barn ikke har like gode forutsetninger for at deres stemme blir hørt. Jeg støtter meg til Faldet og Nes (2021) som poengterer at vi har en lang vei å gå for at sårbare barns stemmer skal bli hørt, men at økt aktualisering av temaet kroppsspråk og viktigheten av barns stemme kan bidra til mer forskning der barn nedsatt verbalspråk kan få uttrykke seg om opplevelsen av sin skolehverdag. Min undersøkelse er et bidrag til å få innblikk i konkrete observasjoner av kroppslige samspill som uttrykk for barnets stemme.

Et relevant etisk dilemma omhandler i hvilken grad ansatte på den ene siden utfordrer og stiller krav, og på den annen side lar eleven medvirke og eventuelt stå over utvalgte oppgaver. Faren er på den ene siden at en kan risikere å stille for høye krav til elever med nedsatt verbalspråk, mens på den annen side kan elever med mulighet for verbal argumentasjon få viljen sin for ofte. I observasjonsutsnittene med *Ulrik* har han blitt utfordret til å gjennomføre arbeidsoppgaver, gå videre på tur, sitte rolig i gymsalen eller roe seg på sanserommet, tilsynelatende mot sin vilje. Situasjoner der *Ulrik* blir utfordret til gjennomføring er eksempler på hvordan ansatte tar avgjørelser på et barns vegne, og som dermed blir helt utenfor barnets kontroll. Observasjonene viser at *Ulriks* kroppslige kommunikasjonsuttrykk er den eneste muligheten de ansatte har til å forstå hva han forsøker å si. *Ulrik* må uttrykke sitt «nei» gjennom et bredt spekter av kroppslige signaler, mens i eksempelet med *Olivia* kan hun enkelt si ordet «nei». *Olivia* får i tillegg *valget* om å utføre en mattetest og et spørsmål om hun vil hvile. *Olivias* «nei» aksepteres umiddelbart, og hvilestunden hun får innebærer at hun sitter skulder til skulder med *Nina* og spiller

Minecraft. Dataene synliggjør et viktig etisk dilemma i sammenheng med hvor lenge fagpersonell skal fortsette utfordre og motivere til gjennomføring av planlagt aktivitet, og hva som i ulike situasjoner vil være det beste for eleven. Dette perspektivet berører direkte hvilke muligheter barn gis for at deres stemme skal bli hørt, spesielt i sammenheng med barn med nedsatt verbalspråk. I slike sammenhenger kan ansatte ta valg basert på behovet for å fremme læring og utvikling fremfor elevens behov eller ønskede læringsstrategier. I arbeid med barn med nedsatt verbalspråk tas det naturlig flere valg på elevens vegne enn i tilfeller der barn har bedre muligheter til å uttrykke sine meninger. Å lytte til barnets stemme omhandler også å ta hensyn til elevenes dagsform, motivasjon og konsentrasjonsevne. Alle barn har rett til å gå på skole og rett til lek, fritid og hvile (Barnekonvensjonen, 1989). Disse rettighetene fremhever at skolen skal tilrettelegge både for faglig utvikling, hvile og meningsfulle aktiviteter. Med bakgrunn i utvalgte aktiviteter, målet om læring og elevenes forutsetninger, kan det stilles spørsmålsteget ved om valg av aktivitet eller plan for undervisningen i noen tilfeller ikke er i samsvar med rammefaktorene, slik at det går på bekostning av barnets stemme.

Et eksempel på uklare forventninger viser seg i observasjonsutsnittet der *Ulrik* i gymsalen under fellessamlingen først får tillatelse til å løpe fram og tilbake og lage høye lyder, for så å bli stoppet. Like etterpå forventes det at han skal sitte rolig og være stille. Dette utløser en kraftig nonverbal motstandsreaksjon fra *Ulrik*. Det kan oppleves forvirrende og provoserende når noe først tillates for deretter å få streng beskjed om at det ikke er lov. Når en kroppslig bevegelse eller lek tillates i en situasjon, men ikke i en annen, eller som her faktisk tillates innenfor den samme konteksten, men kun i et visst tidsrom, er det forståelig at barnet reagerer. Dette viser til viktigheten av tydelighet i forhold til hvilke forventninger en har til det enkelte barnet i ulike spesialpedagogiske kontekster. En måte å lytte til barnets stemme på er å utfordre barnet på et nivå som er oppnåelig for barnet å kunne mestre. Dersom utfordringene som gis blir for store kan konsekvensen bli at barnet føler på utilstrekkelighet eller manglende mestningsfølelse. Slik jeg ser det er det ikke til *barnets beste* (Meld. St. 6, 2019, s. 12) verken å stille for høye krav til barnet eller å ha for lave forventninger. Dette aktualiserer behovet for en økt bevissthet knyttet til forventningene en har til barn med spesialpedagogiske tiltak, og at det bør etterstrebes pedagogiske planer som er i samsvar med det barnet har forutsetninger til å mestre.

5.7 Svar på forskningsspørsmålene - Kroppslige uttrykk og intersubjektivitet

«Kommunikasjon handler om sosiale, interaktive prosesser, ved deling og utveksling av informasjon, tanker, følelser og opplevelser» (Befring, 2020, s. 31). De kroppslige uttrykkene i samspill mellom ansatte og elever med spesialpedagogiske tiltak er blitt presentert gjennom et bredt utvalg av datamateriale, og gjennom tolkning, analyse og drøfting. Den nonverbale kommunikasjonen har blant annet vist øyekontakt, ansiktsuttrykk, fysisk berøring, raske/rolige bevegelser av kroppsdeler, kroppspositurer og variasjon i stemmebruk og bruk av verbalspråk. Samspillseksemplene har vist en stor variasjon i hvordan de kroppslige uttrykkene fremtrer. Et hovedfunn tilknyttet kroppslige uttrykk er at med nedsatt verbalspråk benyttes kroppsspråket i større grad for at barnet skal få uttrykt sin stemme. Dette bør få økt oppmerksomhet i lys av spesialpedagogisk arbeid.

I forskning og litteratur om nonverbal kommunikasjon ses dette ofte i sammenheng med barn som har et aktivt verbalspråk, eksempelvis i tilknytning til barn som strever, og ofte i sammenheng med barnevern, helsesektor og politi (Gamst, 2017; Kinge, 2016). I disse kontekstene er målet ofte å få barnet til å fortelle om sine opplevelser, slik at fagpersonell kan gi barnet god hjelp og støtte ut fra barnets livssituasjon. I forskning innenfor pedagogisk virksomhet har betydningen av *samtaler* med barn fått økt oppmerksomhet (Øvreeide, 2000). I litteraturen og forskning på samtaler og samspill med barn, men også i enkelte stortingsmeldinger (Meld. St. 6, 2019) og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020) ser det ut til at det tas for gitt at barn utvikler et aktivt verbalspråk. Dette kan bety at mange barn i spesialpedagogisk kontekst ikke når opp til de krav som stilles til verbalspråket for at deres stemme skal bli hørt. Dette medfører videre en risiko for at enkelte barns rett til medvirkning og medbestemmelse ikke blir godt nok ivaretatt. En aktualisering av temaet kroppsspråk innenfor spesialpedagogikken vil kunne bidra til å øke barns muligheter at deres stemme blir hørt, gjennom de kroppslige signalene barn uttrykker.

Denne undersøkelsen har gjennom temaet «Nærhet» vist eksempler på kropper som er fysisk nær, nær i form av tillit og trygghet i relasjonen, felles oppmerksomhetsfokus, og kropper som deler intersubjektive opplevelser gjennom samspill eller samtale. Analysen har vist «nå-øyeblikk» (Stern, 2007) som delte smil, klemmer, kroppslig lek, humor, ros, delt mestringsglede, gjensynsglede og «high five». Noen samspill har inneholdt «dobbeltsansninger» (Merleau-Ponty, 1994) der skillet mellom kroppene viskes ut på bakgrunn

av det som deles, og det som skjer «i rommet mellom» ansatt og elev (Stern, 2007). Temaet «Nærhet» har beskrevet kroppslige uttrykk i *positive* intersubjektive samspill. Observasjonseksempler har vist elementer i den nonverbale kommunikasjonen som «intersubjektiv bevissthet», «affektiv inntoning», «speiling», «regulering» og «imitering» (Stern, 2007). Disse kan benyttes som praksiseksempler på hvilken effekt disse elementene kan ha i samspill med barn i spesialpedagogisk kontekst.

Ved å fremheve positive intersubjektive samspill i spesialpedagogisk kontekst vil denne undersøkelsen gi et forskningsbidrag knyttet til begrepet «intersubjektivitet». Observasjon som metode kan være nyttig i spesialpedagogiske kontekster for å oppøve sin kompetanse knyttet til å oppfatte og tolke nonverbale signaler. Intersubjektivitet handler om måten kropper er sammen med andre kropper på, og økt aktualisering av temaet kroppsspråk kan gi elever flere meningsfylte opplevelser i relasjon til sine ansatte. Faldet og Nes (2021) fremhever nåværende status som omhandler at ikke alle barn gis like gode muligheter for at deres stemme blir hørt. Intersubjektive samspill bør etterstrebnes i spesialpedagogisk arbeid for å øke barns muligheter til å bli hørt, uavhengig av om barnet har et aktivt eller nedsatt verbalspråk. Som Stern (2007, s. 120) fremhever vil fravær av intersubjektive opplevelser kunne medføre at menneskets identitet går i oppløsning. Dersom det er slik at barn er prisgitt ansatte som ser den nonverbale kommunikasjonen som «barnets stemme» er det fare for at den støtten hvert enkelt barn mottar har for store variasjoner i kvalitet. Ansattes relasjonskompetanse kan bidra til å styrke barns psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998; Østrem, 2012). Innenfor relasjonskompetansen vil jeg oppfordre til ytterligere forskning på nonverbal kommunikasjon i samspill i spesialpedagogisk kontekst for øke barns muligheter for å få frem deres stemme. Kunnskap og kompetanse om kroppsspråk vil kunne ha en stor innvirkning på elevers trivsel, læring og utvikling.

Eksempler på samspill under temaet «Motstand» har vist at intersubjektiviteten til dels er fraværende. Motstandsuttrykk har fremtrådt kroppslig og/eller verbalt gjennom et bredt spekter av kroppslige uttrykk. Eksempler er et trist, irritert eller sint ansiktsuttrykk, lyder og gråt, raske eller brå bevegelser av kroppsdeler, fornøyet stemmevolum og verbale ord. Undersøkelsen har vist stor variasjon i ansattes respons på elevers motstandsuttrykk. På den ene siden har eksempler vist tilfeller der ansatte ikke har vært tilstrekkelig oppmerksomme på barnets «stemme» gjennom kroppen, mens på den annen side har ansatte respondert rolig og behersket med senket stemmevolum og forsøk på «regulering» (Stern, 2007). Datamaterialet viser

eksempler der barn får uttrykt seg, men som i ulik grad får viljen sin i den enkelte læringssituasjon. I lys av dette vil det være viktig for en spesialpedagog å være oppmerksom på skillet mellom når barnet ikke får sin vilje og når barnet ikke får frem sin stemme. Denne masteroppgaven løfter frem et syn på motstand som uenighet fremfor ulydighet (Seland, 2017), en holdning og et syn på kroppslige uttrykk som kan nyttiggjøres av fagpersonell i spesialpedagogisk arbeid. Eksemplifiseringen av kroppslige uttrykk er aktualisert med den hensikt at spesialpedagoger og annet fagpersonell som arbeider med barn skal få økt bevissthet og utvidet kunnskap om kroppsspråkets viktighet og funksjon i samspill.

5.8 Viktigheten av nonverbal kommunikasjon og barnets stemme

Denne undersøkelsen viser eksempler på fagpersoners nonverbale kommunikasjonsuttrykk i samspill med elever i spesialpedagogisk kontekst, der deltakerne i stor grad evner å oppfatte og tolke nonverbale signaler og respondere godt på disse. Eide og Eide (2017, s. 137) fremhever viktigheten av nonverbale kommunikasjonsferdigheter, spesielt i arbeid med mennesker som har reduserte eller ikke fullt utviklede kognitive evner fordi de kroppslige uttrykkene da «kan få sterkere gjennomslag enn det verbale». Som St. Meld 6 (2019) fremhever er barn avhengig av omsorgspersoner, i dette tilfellet spesialpedagoger, med evne til god kommunikasjon i samspill med barn der relasjonen står sentralt for barns muligheter for videre utvikling. I denne kompetansen ligger evnen til å være åpen og sensitiv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 71) og det å oppfatte, tolke, forstå og respondere på nonverbale signaler. Denne kompetansen vil være avgjørende for barn med nedsatt verbalspråk sine muligheter til å få fram sin stemme. Min undersøkelse viser at barnets stemme kan omhandle at deres synspunkter blir hørt, behovet for gode læringsopplevelser tilpasset elevens utviklingsnivå, behovet for pauser eller avkobling og behovet for å oppleve fellesskap og samhold i skolemiljøet. Denne undersøkelsen aktualiserer temaet kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst for å fremheve betydningen av «kroppen som barns stemme» og vil derfor være et kunnskapsbidrag innenfor dette feltet.

Eksemplene som viser seg i denne studien er viktige bidrag til økt forståelse for hvordan barns stemme kan komme til uttrykk i praksis, som i enkelte tilfeller vil være avhengig av ansattes «kroppslige tilgjengelighet og sensitive tilstedeværelse i sin omsorgsutøvelse for barna» (Neumann, 2017). Som spesialpedagog vil derfor ikke den faglige kompetansen og et godt verbalspråk være nok i arbeid med barn. Kroppen vil alltid være en viktig og delaktig del av samspill. Med Merleau-Pontys (1994, VII) begrep «å være til i verden» vil spesialpedagogens

evne til og bevissthet i tilknytning til å «være kropp» i møte med barn i sitt virke kunne bidra til å positive samspillsopplevelser. Observasjonsutsnitt under temaet «Nærhet» viser elementer i den nonverbale kommunikasjonen i samspillene som Eide og Eide (2017, s. 136) fremhever. Eksempelvis øyekontakt, avslappethet, vennlighet i stemme og bevegelser, tilstedeværelse, ro og interesse for den andre. Disse elementene viser et utvalg av kroppslige signaler som kan bidra til at barn opplever å møte ansatte med «et lyttende språk», der partene kan fremkalle, dele og være i følelser (Schibbye og Løvlie, 2017, s. 71). Med Johnsen og Sundets (2000, s. 61) sitat «Et blikk *spør* mer enn det mottar» bør spesialpedagogen ha spørrende blikk og aktive sanser for å kunne bemerke seg små eller særegne kroppslige gester eller ansiktsuttrykk som kan gi nyttig informasjon og dermed øke barnets muligheter for å bli forstått.

Forskningsartikkelen «Livredd og komfortabel» (Folkvord, 2022) beskriver hvilket bredt spekter av kroppslige tilstander elever i skolen kan oppleve i sin hverdag. Dette underbygger viktigheten av å kunne oppfatte informasjonen elevers kroppsspråk uttrykker, som ikke sies gjennom verbalspråket. På den annen side vil spesialpedagogens bevissthet knyttet til eget kroppsspråk også være av stor betydning i samspill med elever, da menneskets psyke ikke kan ses atskilt fra kroppen som organisme (Merleau-Ponty, 1994, s. 29). Dette kan i praksis bety at spesialpedagogens følelsestilstand i flere tilfeller kan komme til uttrykk gjennom kroppslige signaler. Dette belyser viktigheten av bevissthet knyttet til eget kroppsspråk, som for spesialpedagoger eksempelvis vil omhandle evnen til å beholde roen og ta gode etiske valg i situasjoner der barn uttrykker motstand. Denne undersøkelsen viser konkrete eksempler på kroppslig samspill mellom ansatte og elever, både med et aktivt og nedsatt verbalspråk, som kan bidra til økt kompetanse på feltet kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst. Undersøkelsen kan bidra til at spesialpedagoger øker sin faglige kunnskap og bevissthet i tolkning og bruk av kroppsspråk slik at evnen til å tilpasse sin kommunikasjon til barnets individuelle kommunikasjonsuttrykk styrkes.

Viktigheten av ansattes kompetanse omkring nonverbal kommunikasjon fremheves blant annet av Lindseth (2022). I PP-tjenesten er ikke nonverbal kommunikasjon som tema involvert i handlingsplaner eller i kompetansebyggingen, men personalet viser seg å være bevisst på å «bruke seg selv som redskap» i møte med barn som strever (Lindseth, 2022). Det er vesentlig å tro at dette er gjeldende for flere yrkesgrupper, eksempelvis spesialpedagoger, pedagoger, helsefagarbeidere og barnevernspedagoger. Dette viser at flere fagpersoner kan ha god kompetanse, erfaring og bevissthet knyttet til nonverbal kommunikasjon, men at dette temaet

ikke er godt nok vektlagt i innlemmet i utdanningsplaner, handlingsplaner eller i læreplaner for høyere utdanning. Dette kan medføre en for stor variasjon i spesialpedagogers og annet fagpersonells bevissthet knyttet til kroppsspråkets funksjon i pedagogisk arbeid, som i praksis betyr at barn vil være mer eller mindre heldige med hvilken kompetanse de ansatte barnet møter besitter. Med bakgrunn i denne studien vil jeg fremheve betydningen av å øke kompetansen omkring barns totale kroppslige uttrykk, slik at dette temaet blir satt ytterligere søkelys på i utdanningssystemet og i læreplaner. Dette for å etterstrebe barns rettigheter som står nedfelt i FNs barnekonvensjon om at barnets stemme skal bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989).

Denne undersøkelsen viser at det kroppslige bør tillegges mer vekt i sammenheng med å få frem barnets stemme, da det nonverbale for noen barn i spesialpedagogisk kontekst vil utgjøre barnets hoved-kommunikasjonsverktøy. Dette til forskjell fra de tilfellene der kroppsspråket fungerer mer som en forsterkning av den verbale talen (Bråten, 2004). En aktualisering av temaet kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst vil kunne bidra til at flere barns stemme blir hørt, eksempelvis i tilfeller der barn har nedsatt verbalspråk. Bevissthet og kunnskap om kroppsspråk bør etterstrebes i arbeid med mennesker i spesialpedagogisk virksomhet, men kan også nyttiggjøres av andre profesjoner. Denne masteroppgaven bidrar gjennom observasjon som metode til å få frem barns stemme på andre måter enn gjennom verbalspråket. Gjeldende praksis i dag har et stort forbedringspotensialet knyttet til å få frem sårbare barns stemmer (Faldet & Nes, 2021).

6.0 Oppsummerende betraktninger og veien videre

Å være menneske er å være kropp (Merleau-Ponty, 1994) og i alle møter mellom mennesker vil kroppene sende ut nonverbale signaler gjennom ansiktsuttrykket, kroppen og stemmen (Eide & Eide, 2017, s. 137). I all pedagogisk virksomhet, men også i livet forøvrig, vil betydningen av de kroppslige uttrykkene vi sender og tolker virke inn på samspillene vi tar del i. Med bakgrunn i at det finnes lite forskning om kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst var utgangspunktet for min undersøkelse å studere kroppslig samspill mellom ansatte og elever i spesialpedagogisk virksomhet. På bakgrunn av forskning som viser at barns stemme i spesialpedagogisk kontekst ikke blir hørt (Faldet & Nes, 2021; Meld. St. 6, 2019), er denne undersøkelsen et bidrag der temaet kroppsspråk aktualiseres. Dette ses i sammenheng med barns rettigheter til å få dem sin stemme og sine synspunkter (Barnekonvensjonen, 1989). Undersøkelsen viser at det nonverbale språket kan utgjøre «barnets stemme» og deres muligheter til å bli hørt.

Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål er besvart gjennom analyse og drøfting av observasjoner av samspill mellom ansatte og elever i spesialpedagogisk kontekst. Ved å benytte forskningsspørsmålene som analysespørsmål har jeg gjennomgående presentert beskrivelser av hvordan de kroppslige uttrykkene har fremtrådt, i tillegg til verbale uttrykk og stemmebruk. Ulike perspektiver på intersubjektivitet er belyst gjennom observasjonsutsnitt mellom ansatte og elever med ulike verbalspråklige forutsetninger. Innenfor intersubjektivitet har eksemplene belyst flere faglige begreper som angår kommunikasjon og samspill mellom mennesker. Aktualisering av intersubjektive samspill har i denne masteroppgaven hatt til hensikt å belyse ulike måter fagpersoner kan fremme barns muligheter til at deres stemme blir hørt.

Denne undersøkelsen belyser flere viktige perspektiver som angår kroppslig samspill, nonverbale kommunikasjonsferdigheter, intersubjektivitet og motstandsuttrykk. Nærhet og intersubjektive samspill har vist seg å fremtre på ulike måter kroppslig i tilknytning til om barnet har et nedsatt eller aktivt verbalspråk. Dette kan ses som et viktig kunnskapsbidrag inn i det spesialpedagogiske feltet. Den kroppslige gesten «High five» løftes frem som et funn og som et intersubjektivt element i skolekontekster. Denne gesten er enkel og rask å gjennomføre, men kan inneha en sterk funksjon knyttet til deling av glede over framgang og mestringsfølelse. Undersøkelsen løfter frem aspekter ved barns naturlige kroppslige væremåte som et moment

som skolen i økt grad bør tas hensyn til, både i tilknytning til behovet for bevegelse og at kombinasjonen av bevegelse og læring i noen tilfeller kan bedre elevers motivasjon og konsentrasjon. Når det gjelder krav og forventninger til alle elever viser læringsplaner at enkelte krav ikke er tilpasset barn med nedsatt verbalspråk. Barns motstandsuttrykk er løftet frem som mulige konstruktive tilbakemeldinger til ansatte om elevers opplevelse av egen læringssituasjon. Motstand bør derfor ses som en ressurs, uavhengig av om det uttrykkes verbalt eller nonverbalt. Barns motstandsuttrykk gir spesialpedagogen eller andre fagpersoner muligheter for å tilpasse eller endre sin praksis til «barnets beste» (Barnekonvensjonen, 1989). Undersøkelsen viser også at ansattes respons på barns motstandsuttrykk innebærer en stor variasjon i forhold til om motstanden uttrykkes verbalt eller nonverbalt, og verbal motstand virker å være lettere å akseptere. Dette representerer etiske dilemmaer som omhandler barns naturlige uttrykksmåter og balansegangen i når en bør utfordre og stille krav, og når elever bør få medvirke til endring i planene.

Denne masteroppgaven er et forskningsbidrag som aktualiserer kroppsspråk i spesialpedagogisk kontekst. Bidraget innebærer utvidet kunnskap om hvordan pedagogisk personell kan bli mer bevisst på barns helhetlige språkuttrykk. En økt bevisstgjøring omkring tolkning og bruk av kroppsspråk kan være avgjørende for at enkelte barns stemme blir hørt. Betydningen av kroppslige samspill trenger økt oppmerksomhet i spesialpedagogiske praksisfellesskap, både for spesialpedagoger i arbeid og for studenter under utdanning. Dette er et lite utforsket forskningsfelt, og temaet trenger mer oppmerksomhet i fremtidig forskning. Dette med ulike forskningstilnæringer og kontekster for å utvikle mer kunnskap på feltet. En spesialpedagog kan benytte de teoretiske perspektivene og drøftingsmomentene for å øke egen kompetanse og bevissthet omkring kroppsspråk. Undersøkelsens observasjonseksempler kan benyttes til diskusjon, refleksjon og bevisstgjøring for fagpersonell i arbeid med barn med spesialpedagogiske tiltak. Undersøkelsen rommer innspill til rammeverk og planer knyttet til spesialpedagogisk virksomhet, der det å kunne lese om og drive opplæring av bevisst bruk av kroppsspråk i samspill ser ut til å være sentrale kvalifikasjoner. Dette for å lykkes i varierende møter med elever enten de har et aktivt eller nedsatt verbalspråk. Aktualisering av kroppsspråk som «barnets stemme» kan også bidra til holdningsendringer, eksempelvis i tilknytning til hvilke forventninger en har til enkeltindivider. Et økt fokus på kroppsspråk i samspill i spesialpedagogisk kontekst kan bidra til at spesialpedagoger kan etterstrebe og arbeide mer hensiktsmessig for å få frem «barnets stemme», spesielt i sammenhenger der barn har nedsatt verbalspråk.

Som en videreføring av denne undersøkelsen ville det vært interessant å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med intervjuer av spesialpedagoger. Dette for å få innblikk i spesialpedagogers kunnskap, erfaringer og bevissthet om kroppsspråkets betydning i samspill med barn, både i sammenheng med elever med et aktivt og et nedsatt verbalspråk. En slik kartlegging kunne bidratt med verdifull kunnskap, spesielt med tanke på i hvilken grad spesialpedagoger har opparbeidet sin kunnskap om nonverbal kommunikasjon gjennom utdanning, eller om det «å bruke seg selv som redskap» (Lindseth, 2022) i arbeidet trenger å bli ytterligere utdypet og nedfelt i organisasjoners handlingsplaner og utdanningsplaner.

Barna er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse. (Meld. St. 6, 2019, s. 22).

Med dette sitatet vil jeg oppfordre til ytterligere forskning som aktualiserer temaet kroppslig samspill i spesialpedagogisk arbeid. Det å tolke kroppslige signaler og å bruke kroppsspråk bevisst i arbeid med barn vil kunne gi barn større muligheter for at deres stemme, gjennom kroppen, blir hørt.

7.0 Litteraturliste

- Ask, H. & Kjeldsen, A. (2016, 13. april). *Samtaler med barn (Rapport 2015:4)*. Folkehelseinstituttet (FHI). <https://www.fhi.no/publ/2015/samtaler-med-barn2/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2021). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2. utgave, 1. opplag). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. Damm.
- Eide, G. & Rohde, R. (2009). *Sammen så det hjelper: metoder i samtaler med barn, ungdom og familier*. Fagbokforlaget.
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner: Personorientering, samhandling, etikk* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Faldet, A.-C. & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>
- Folkvord, M. H. (2022). «Livredd» og «komfortabel». *Elevens opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn – sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv* [Master thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/97104>
- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2022). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utgave). Gyldendal.
- Johnsen, A. & Sundet, R. (2000). *Samspill og selvopplevelse: Nye veier i relasjonsorienterte terapier* (V. W. Torsteinsson, Red.). Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 139–150. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-06>
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler: Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Lindseth, S. A. (2022). *Bruk av nonverbal kommunikasjon i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT)* [Master thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3024794>
- Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* (Helse- og omsorgstjenesteloven), 2011. [Online]. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§9-1>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6. (2019. 2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Neumann, C. B. (2017). Kroppsliggjorte omsorgspraksiser på omsorgsinstitusjon. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 94(2), 96–109. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-03>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Rett til spesialundervisning § 5-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven - Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (W. Landaas, Overs.; 2. utg.). Fagbokforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2017). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.).
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet*. Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig? I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. (u.å.). Hentet fra: <https://sikt.no/>
- Statped. (u.å.). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet 5. august 2023, fra <https://www.statped.no/ask>
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.; 2. oppl). Abstrakt.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo.
- Tranøy, J. (2008). Alternativer til ADHD og Ritalin. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 4(4), 359–367. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2007-04-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Wikipedia. (2022). *Wikipedia: «High five»*. https://no.wikipedia.org/wiki/High_five
- Øhman, M. & Goveia, I. C. (2016). *Samtaler og samspill med barn mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). Nei, jeg gjør det på min måte. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (1. utgave). Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.
- Øvreeide, H. (2000). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Cappelen Damm akademisk.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til Sikt



[Meldeskjema](#) / [Kropper i samspill - En observasjonstudie av spesialpedagoger/pedago...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 277045	Vurderingstype Standard	Dato 14.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Kropper i samspill - En observasjonstudie av spesialpedagoger/pedagoger/assistenter i samspill med elever med spesialpedagogiske tiltak

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Camilla Aarstad

Student

Linn Marie Berntsen

Prosjektperiode

12.10.2022 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.09.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

Personverntjenester 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”KROPPER I SAMSPILL”?

Dette er et spørsmål til deg som ansatt om å delta i et forskningsprosjekt. Målet med forskningen er å studere kroppsspråk i samspill mellom spesialpedagog/pedagog/assistent og elever med spesialpedagogisk tiltak. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mitt navn er Linn Marie Berntsen, og jeg går master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Masterprosjektet skal gjennomføres fra høsten 2022 til sommer/høst 2023.

Formål:

Formålet med forskningsprosjektet er en bevisstgjøring av det kroppslige i kommunikasjon mellom ansatte i barneskolen og barn med ulike utfordringer eller vansker. Kroppenes uttrykk, bevegelser, ansiktsuttrykk, gester, øyekontakt m.m. vil studeres nærmere gjennom observasjon i form av feltnotater.

I og med at det er kropper i samspill som skal observeres trengs ikke mange personopplysninger. Det som vil være relevant for mitt prosjekt er stillingstittel, alder og kjønn. Informasjonen som samles inn skal ikke kunne spores tilbake til personen. Opplysningene skal ikke benyttes til noe annet enn masteroppgaven.

Problemstilling:

«Hvordan fremtrer kroppene i samspill mellom spesialpedagog/pedagog/assistent og elever i barneskolealder med spesialpedagogisk tiltak, og hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?»

Begrepet intersubjektivitet beskrives som inntoning (å tone seg inn på den andres oppmerksomhet) og nonverbal kommunikasjon som bidrar til å «skape trygghet og tillit» (Eide & Eide, 2017, s. 289).

Forskningsspørsmål:

3. Hvilke kroppslige uttrykk vises i samspillet mellom elev og ansatt?
4. Hvordan responderer/reagerer kroppene på hverandres kroppslige uttrykk? Eksempelvis øyekontakt, smil, blikk, kroppsbevegelser (retning/tempo), gester, berøring, kroppsholdning, avslappet/anspent, fremoverlent/tilbaketrasket, stemmeleie (tone, tempo), felles fokus, inntoning, speiling, tilstedeværelse/kongruens.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer er ansvarlig for prosjektet, og:
- Masterstudent: Linn Marie Berntsen
- Prosjektansvarlig/Veileder: Camilla Aanstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er spesialpedagog/pedagog/assistent ved en barneskole/institusjon og arbeider med barn med spesialpedagogiske tiltak.

Utvalget i forskningsprosjektet er primært spesialpedagoger og barn med spesialpedagogiske tiltak. Andre pedagoger, støttepedagoger og assistenter er også aktuelle kandidater for prosjektet.

Dette informasjonsskrivet vil gis ut til aktuelle barneskoler på Østlandet. Skoleleder og aktuelle spesialpedagoger/pedagoger/assistenter får informasjon og samtykkeskjema. Foreldre/foresatte får et eget informasjonsskriv og kan gi sitt samtykke til deltakelse på vegne av barna sine. Barna vil få et eget forenklet og tilpasset samtykkeskjema, og de skal også gi sitt samtykke muntlig i forkant av observasjonene (det er alltid lov å ombestemme seg).

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å tillate meg som forsker å observere samspill mellom deg som spesialpedagog/pedagog/assistent og en eller flere elever. Observasjonene kan foregå i klasserommet, i mindre grupper eller i en-til-en-situasjon der jeg sitter på sidelinjen og noterer. Det er kun «kropper i samspill» som skal observeres. Dette noteres ned i form av feltnotater der blikkontakt, kroppsbevegelser, gester m.m vil være i fokus. Feltnotatene vil renskrives til sammenhengende tekst i etterkant av observasjonene og navn anonymiseres. Det er det alminnelige i kommunikasjonen som vektlegges, og jeg er ikke ute etter å «finne feil» eller dømmes - men å skaffe datamateriale som kan bidra til å skape økt bevissthet omkring kroppslige uttrykk i kommunikasjon og samspill.

Observasjoner vil foregå i tidsrommet uke ___ til uke ___.

Jeg vil i utgangspunktet gjennomføre observasjoner i 2-3 timer, 1-2 ganger i uka over ca 3 uker. Dette er veiledende tider og det kan forekomme endringer.

Du gis mulighet til å se/lese feltnotatene om ønskelig. Du står fritt til å gi beskjed til meg (Linn Marie Berntsen) dersom det er noen samspillsituasjoner du ikke ønsker at jeg tar med i prosjektet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Feltnotater og observasjonstekster vil anonymiseres. Personlige opplysninger som navn og arbeidssted vil ikke noteres skriftlig, men kodes med eksempelvis SP1, SP2 (spesped1, spesped2). Det vil kun være arbeidstittel/stilling, alder og kjønn som kan være aktuelt å notere.
- Personopplysninger som jeg eventuelt får tilgang til på eget initiativ fra deg vil ikke skriftliggjøres (eksempelvis navn, arbeidserfaring, utdanningssted, o.l).
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommer/høst 2023 når masteroppgaven leveres, senest 15.september 2023. Siden datamaterialet er anonymisert fra start vil ikke personopplysninger utenom kjønn og alder være skriftliggjort.

Observasjonsnotater vil leses av meg som student, min masterveileder og eventuelle andre som er hjelpelige med gjennomlesning før innlevering (medstudenter, familiemedlemmer).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Lillehammer har Personverntjenester SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter hvis du kan identifiseres i datamaterialet:

Du har rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder (prosjektansvarlig) ved Høgskolen i Innlandet: Camilla Aanstad, e-post: camilla.aanstad@inn.no
- Masterstudent: Linn Marie Berntsen, e-post: linnmarie.berntsen@gmail.com
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, e-post: usman.asgahr@inn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Veileder/Prosjektansvarlig
Camilla Aanstad

Masterstudent
Linn Marie Berntsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kropper i samspill*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonsstudiet
- at Linn Marie Berntsen kan gi følgende opplysninger om deg til prosjektet: alder, kjønn, stillingstittel.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

”KROPPER I SAMSPILL”?

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatt om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt. Målet med forskningen er å studere kroppsspråk i samspill mellom spesialpedagog/pedagog/assistent og elever med spesialpedagogisk tiltak. Før prosjektet igangsettes vil informasjon gå fra masterstudent til skoleleder, videre til lærer og deretter ut til aktuelle foreldre. Masterstudent og veileder vil ikke kunne identifisere elever eller foreldre/foresatte før informert samtykke er underskrevet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Mitt navn er Linn Marie Berntsen, og jeg går master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Masterprosjektet skal gjennomføres fra høsten 2022 til sommer/høst 2023.

Formål:

Formålet med forskningsprosjektet er en bevisstgjøring av det kroppslige i kommunikasjon mellom ansatte i barneskolen og barn med ulike utfordringer eller vansker. Kroppenes uttrykk, bevegelser, ansiktsuttrykk, gester, øyekontakt m.m. vil studeres nærmere gjennom observasjon i form av feltnotater.

I og med at det er kropper i samspill som skal observeres trengs ikke mange personopplysninger. Det som vil være relevant for mitt prosjekt er alder og kjønn. Informasjonen som samles inn skal ikke kunne spores tilbake til personen. Opplysningene skal ikke benyttes til noe annet enn masteroppgaven.

Problemstilling:

«Hvordan fremtrer kroppene i samspill mellom spesialpedagog/pedagog/assistent og elever i barneskolealder med spesialpedagogisk tiltak, og hvordan kommer intersubjektivitet til uttrykk?»

Begrepet intersubjektivitet beskrives som inntoning (å tone seg inn på den andres oppmerksomhet) og nonverbal kommunikasjon som bidrar til å «skape trygghet og tillit» (Eide & Eide, 2017, s. 289).

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke kroppslige uttrykk vises i samspillet mellom elev og ansatt?
2. Hvordan responderer/reagerer kroppene på hverandres kroppslige uttrykk? Eksempelvis øyekontakt, smil, blikk, kroppsbevegelser (retning/tempo), gester, berøring, kroppsholdning, avslappet/anspent, fremoverlent/tilbaketrasket, stemmeleie (tone, tempo), felles fokus, inntoning, speiling, tilstedeværelse/kongruens.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer er ansvarlig for prosjektet, og:
- Masterstudent: Linn Marie Berntsen
- Prosjektansvarlig/Veileder: Camilla Aanstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er forelder/foresatt til et barn som har spesialpedagogiske tiltak i barneskolen. På grunn av barnets alder vil du som forelder/foresatt gi informert samtykke på barnets vegne. Barna får et eget samtykkeskjema som tilpasses barna, og skal også gi sitt samtykke muntlig før observasjoner finner sted. (Se samtykkeskjema for barna nederst i dette dokumentet).

Utvalget i forskningsprosjektet er primært spesialpedagoger og barn med spesialpedagogiske tiltak. Andre pedagoger, støttepedagoger og assistenter er også aktuelle for prosjektet.

Dette informasjonsskrivet vil gis ut til aktuelle barneskoler på Østlandet, der skoleleder, ansatte og barn blir informert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å tillate meg som forsker å observere samspill mellom ditt barn og spesialpedagoger/pedagoger/assistenter (avhengig av hvem som samtykker til prosjektet). Observasjonene kan foregå i klasserommet, i mindre grupper eller i en-til-en-situasjon der jeg sitter på sidelinjen og noterer. Det er kun «kropper i samspill» som skal observeres. Dette noteres ned i form av feltnotater der blikkontakt, kroppsbevegelser, gester m.m vil være i fokus. Feltnotatene vil renskrives til sammenhengende tekst i etterkant av observasjonene der navn anonymiseres. Det er det alminnelige i kommunikasjonen som vektlegges. Jeg ønsker å skaffe datamateriale som kan bidra til å skape økt bevissthet omkring kroppslige uttrykk i kommunikasjon og samspill i spesialpedagogisk kontekst.

Observasjoner vil foregå i tidsrommet uke ____ til uke ____.

Jeg vil i utgangspunktet gjennomføre observasjoner i 2-3 timer, 1-2 ganger i uka over ca 3 uker.

Dette er veiledende tider og det kan forekomme endringer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet 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

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Feltnotater og observasjonstekster vil anonymiseres. Personlige opplysninger som navn og skole vil ikke noteres skriftlig, men kodes med eksempelvis Bg1 Bj2 (barn-gutt1, barn-jente2).

- Personopplysninger jeg eventuelt får tilgang til utover kjønn og alder vil ikke skriftliggjøres (eksempelvis antall spes.ped.timer i uka, evt. diagnoseproblematikk, uttalte vansker etc.).
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommer/høst 2023 når masteroppgaven leveres, senest 15.september 2023. Siden datamaterialet er anonymisert fra start vil ikke personopplysninger utenom kjønn og alder være skriftliggjort.

Observasjonsnotater vil leses av meg som student, min masterveileder og eventuelle andre som er hjelpelige med gjennomlesning før innlevering (medstudenter, familiemedlemmer).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Lillehammer har Personverntjenester SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter hvis barnet kan identifiseres i datamaterialet:

Du har rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder (prosjektansvarlig) ved Høgskolen i Innlandet: Camilla Aanstad, e-post: camilla.aanstad@inn.no
- Masterstudent: Linn Marie Berntsen, e-post: linnmarie.berntsen@gmail.com
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, e-post: usman.asgahr@inn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Veileder/Prosjektansvarlig
Camilla Aanstad

Masterstudent
Linn Marie Berntsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kropper i samspill*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at _____ kan delta i observasjonsstudiet
- at Linn Marie Berntsen kan gi følgende opplysninger om barnet til prosjektet: alder, kjønn

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Hei _____!

Jeg heter Linn Marie Berntsen.

Jeg går på en skole på Lillehammer og er her hos dere for å lære om **hvordan barn og voksne snakker sammen**.



Vi snakker både med munnen ved å lage lyder eller si forskjellige ord - og vi snakker med kroppen. For eksempel når vi smiler, peker, snur oss mot noen eller vekk fra noen eller når vi opplever forskjellige følelser.

Jeg jobber nå med et prosjekt der jeg ønsker å finne ut av hvordan barn og voksne snakker sammen ved å bruke kroppene sine.

Jeg kommer til å sitte å skrive i en notatbok. Jeg skal prøve å ikke forstyrre dere. Hvis du lurer på noe så kan jeg svare når det passer for de voksne som jobber her.

Er det greit for deg at jeg sitter og ser på at du og snakker sammen?

JA



NEI



Det jeg skriver på papiret om deg er at du er gutt/jente og hvor mange år du er. Du kan når som helst si ifra hvis du vil at jeg skal gå unna.

8.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema

OBSERVASJON

Punktene «dato, tidspunkt, sted og hvem deltar» er hentet fra Løkken og Søbstad (2013, s. 57).
«Rommet/miljøet rundt» er hentet fra Løkken og Søbstad (2013, s. 12).

Dato:

OBSERVASJONSNOTATER/STIKKORD:

EGENREFLEKSJONER/TANKER:

<p>Tidspunkt: Fra ____ til ____</p> <p>Sted:</p> <p>Hvem deltar?:</p> <p>Rommet/miljøet rundt:</p> <p>HVA SKJER? (kroppsbevegelser, gester, blikk, ansiktsuttrykk, øyekontakt, kroppskontakt, hva sies, kroppslige reaksjoner på hverandres non-verbale uttrykk, UTTRYKK-RESPONS, intersubjektivitet – HVA DELES? – følelser, tanker, stemninger, smil, ansiktsuttrykk.</p> <p>TIL INFO: Observasjonsskjemaet hadde en side til der det kun var to kolonner med blanke felt. På denne måten ble det plass til mer notater per observasjon.</p>	<p>Etiske hensyn/refleksjoner. Hva skjer med kroppene? Hva legger jeg merke til, og hvorfor treffer det meg?</p>
---	---