



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk, Lillehammer

Volha Kouhar

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Gule blomster

*En fenomenologisk intervjustudie av personell som utfører
spesialpedagogisk arbeid i barneskolen*

The yellow flowers: a phenomenological interview study of colleagues who
fulfill special education in primary school

Master i spesialpedagogikk – språk, lesing og skriving
SPE 3006

2024

Sammendrag

Forskningsområdet til denne masteroppgaven er spesialpedagogikk. Målsetningen har vært å utforske det spesialpedagogiske feltet fra et relasjonsutviklingsperspektiv. Oppgaven retter oppmerksomheten mot øyeblikk som en fremtredelsesarena for elever med særskilte behov som i denne oppgaven omtales som uvanlige elever. Studien utforsker hvordan øyeblikk av betydning fremstår for ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid for disse elevene, og på den måten setter søkelys på ansattes erfaringer om hendelser som er uforutsigbare slik de utfolder seg, samtidig som de oppleves som helhetlige og meningsfulle for dem. Fokus er subjektive mikrodialogprosesser som fører til kvalitative forandringer. Oppgavens vitenskapsfilosofiske utgangspunkt er fenomenologien som legger til grunn at det er den subjektive oppfattelse av virkeligheten denne oppgaven empirisk studerer. Husserls begrep «Livsverden» er sentralt for oppgaven.

Daniel N. Sterns teori om øyeblikk ligger til grunn for masteroppgavens teoretiske perspektiver. Den støttes med begrepet intersubjektivitet som er et nøkkelbegrep i forståelsen av Sterns nå-øyeblikk. Oppgaven hører til en kvalitativ forskningstradisjon. Studiens empiri er samlet ved hjelp av kvalitative intervjuer med fire ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid i barneskolen. Dette innebærer at oppgaven presenterer og fortolker andres øyeblikk av betydning. Fokuset ligger på helt vanlige hverdagslige hendelser i opplærings situasjon.

Analysen av datamaterialet viser at det eksisterer ulike øyeblikk i spesialpedagogisk arbeid med uvanlige elever. Disse er tematisert i tre kategorier: treningsøyeblikk, relasjonelle øyeblikk og ubehagelige øyeblikk. Alle øyeblikk danner det jeg definerer i denne oppgaven som livsverdenen til mine informanter. Når man sammenlikner disse, synliggjør treningsøyeblikk dominerende tilstedeværelse av trening i skolehverdagen til både uvanlige elever og de voksne som jobber rundt dem, mens relasjonelle og ubehagelige øyeblikk viser til samvær. Ubehag i en slik sammenheng er det som lader trening og samvær negativt. Med bakgrunn i analysen argumenteres det i den avsluttende drøftingen for at trening er det som er med på å begrense øyeblikkets fremtredelsesarena, mens samvær med det kroppslige som uttrykksform anses som det som fremmer den.

Summary

The research area of this master's thesis is special education. The objective has been to explore special education from a relationship development perspective. The thesis focuses on *moments* as a performance arena for students with special needs, referred to in this thesis as unusual students. The study explores how moments of significance appear to employees who carry out special educational work for these students, thus highlighting employees' experience of events that come unpredictably, while at the same time being perceived as holistic and meaningful to them. The focus is on subjective microdialogue processes that lead to qualitative changes in relationship. The philosophical foundation of the thesis is phenomenology, which examines the subjective perception of reality through the data empirically collected. Husserl's term "lifeworld" is central to the thesis.

Daniel N. Stern's "theory of moments" forms the basis for the theoretical perspectives of the master's thesis. His theory is supported by the concept of intersubjectivity, which is a key concept in understanding of Stern's "now-moment".

The thesis belongs to a qualitative research tradition. The study's empirical data is collected through qualitative interviews with four employees who carry out special educational work in primary schools. This means that the thesis presents and interprets these employees' moments of significance. The focus is on ordinary everyday events in educational situations.

The analysis of the data shows that there are different moments in special educational work with unusual students. These are thematised in three categories: training moments, relational moments, and uncomfortable moments. All moments form what I define in this thesis as the "lifeworld" of my informants.

When comparing these categories, training moments reveal the dominant presence of *training* as a basic element in the daily school life of both unusual students and the adults working around them, while relational and uncomfortable moments refer to *socializing* (spending time together). Discomfort in such a context is what charges training and socialising negatively and makes "now-moments" uncomfortable. Based on the analysis, it is suggested in the concluding discussion that training is what limits the moment's performance arena, while socialising and interaction with the body as a form of expression is seen as what promotes it.

Forord

Arbeidet med oppgaven har strukket seg over flere år, og det som skrives her er et resultat av mange dager som ble til netter, helger og ferier. Det krevde en voldsom innsats og evnen til å stå på over tid, men nå er det over og jeg ønsker å takke alle som på en eller annen måte har bidratt til at jeg har kommet i havn.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Camilla Helén Ødegården Aanstad. Kjære Camilla, du har et faglig presisjonsnivå som er et eksempel til etterfølgelse for alle og enhver. Jeg er privilegert som har fått deg som veileder. Jeg nøt godt av din kompetanse og har lært utrolig mye av deg. Dine konstruktive tilbakemeldinger var helt avgjørende når tvilen har kommet sigende hos meg underveis.

Takk til alle informantene som har stilt opp i intervjuer og delt sine erfaringer med meg. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å være med, til tross for en travel hverdag.

Takk til min uvanlige elev T. I samværet med deg kom jeg nær det som er virkelig betydningsfullt i livet. Du skulle bare ha visst hvor mye du har gitt og gjort for meg! Jeg ville aldri kommet på «den oppgaven» uten deg!

En stor takk også til min kollega og korrekturlærer Terje Moen. Du har alltid stilt opp for meg når jeg ringte og spurt om du kunne komme og lese noen sider.

Tusen takk til min storesøster Nadya for å være min «mentale trener», mamma og Peter som har stilt opp på hjemmebanen slik at jeg fikk mulighet til å ta den siste innspurten i skrivingen av masteroppgaven.

Sist, men alle mest: Kjære Sofie, tusen takk for all tålmodighet du har vist. Det er langt mer enn noen kan forvente av et barn. De siste to årene har du blitt vant til å høre at «mamma må dra på hytta alene for å skrive master». Så klok og fornuftig som du er, pleide du å si: «Jeg vet at du skriver master, mamma.» Du er den som minner meg på at jeg er betydningsfull for noen utenom mastertilværelsen. Jeg er så heldig som har deg!

Nordseter, mai 2024

Volha Kouhar

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	
<i>Summary</i>	
<i>Forord</i>	
1.0. INNLEDNING	3
1.1. <i>Spesialundervisning: rammer og utgangspunkt</i>	4
1.2. <i>Egne forstudier: utvikling av problemområde</i>	5
1.3. <i>Studiens fokus og formål</i>	6
1.4. <i>Begrepsavklaringer</i>	7
1.5. <i>Inspirert av forskning</i>	10
1.6. <i>Oppgavens oppbygning</i>	13
2.0. VITENSKAPSFILOSOFISK RAMMEVERK	15
2.1. <i>Fenomenologi som filosofisk utgangspunkt</i>	15
2.1.1. <i>Fenomenologiens far</i>	15
2.1.2. <i>Livsverden</i>	16
2.1.3. <i>Levde erfaringer</i>	18
2.2. <i>Oppsummering</i>	19
3.0. TEORETISKE PERSPEKTIVER	20
3.1. <i>Nå-øyeblikk</i>	20
3.2. <i>Intersubjektivitet</i>	23
3.3. <i>Trappetrinnmodellen</i>	25
3.4. <i>Oppsummering</i>	27
4.0. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	28
4.1. <i>Metodisk tilnærming og forskningsdesign</i>	28
4.2. <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	29
4.3. <i>Utvalg og rekruttering</i>	31
4.4. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	33
4.5. <i>Data</i>	35
4.6. <i>Transkribering</i>	37
4.7. <i>Etiske valg og vurderinger</i>	39
4.8. <i>Studiens kvalitet og verdi</i>	41
4.9. <i>Oppsummering</i>	43

5.0. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	45
5.1. <i>Analyse</i>	45
5.2. <i>Presentasjon av informanter</i>	50
En vanlig dag på jobb	51
5.2.1. Anne.....	51
5.2.2. Britt.....	52
5.2.3. Cath.....	52
5.2.4. Eva	53
5.3. <i>Treningsøyeblikk</i>	56
5.3.1. Planlagte treningsøyeblikk.....	60
5.3.2. Initierte treningsøyeblikk	62
5.3.3. Spontane treningsøyeblikk	65
5.4. <i>Relasjonelle øyeblikk</i>	69
5.4.1. Forandringsøyeblikk	73
5.4.2. Status-møteøyeblikk.....	78
5.4.3. Progresjonsøyeblikk.....	81
5.4.4. En sterk-måte-å-være-sammen-på øyeblikk	84
5.5. <i>Ubehagelige øyeblikk</i>	86
5.5.1. Rot-øyeblikk med intersubjektivitet	90
5.5.2. Rot-øyeblikk med fravær av intersubjektivitet	92
5.6. <i>Oppsummering</i>	97
6.0. OPPSUMMERENDE DRØFTING	99
6.1.1 Trening.....	100
6.1.2 Språkstimulering	103
6.1.3 Relasjonelt samvær	105
6.1.4 Det kroppslige som uttrykksform	107
6.2. <i>Oppsummering</i>	110
7.0. Avsluttende ord	112
<i>Litteratur</i>.....	114
<i>Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet</i>	
<i>Vedlegg 2. Samtykkeerklæring</i>	
<i>Vedlegg 3. Intervjuguide</i>	
<i>Vedlegg 4. Prosjektvurdering av NSD</i>	

1.0. INNLEDNING

Forskningsområdet til denne oppgaven er spesialpedagogikk. Målsetningen har vært å utforske det spesialpedagogiske feltet fra et annet utsiktspunkt enn det som enten skrives eller omtales i bøker og diverse styrende dokumenter. I denne studien ser jeg på spesialpedagogikk fra et relasjonsutviklingsperspektiv og retter oppmerksomheten mot øyeblikk som en fremtredelsesarena¹ og et handlingsrom for uvanlige elever². Selv om øyeblikk-teori har utviklet seg i psykoanalytisk praksis, har jeg et håp og tro om å finne et feste for øyeblikk i spesialpedagogisk arbeid. Min hensikt er å bidra til nyansering i kunnskapen på området og samtidig gi inspirasjon til hvordan man jobber/tilrettelegger opplæringsarenaen for elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen.

Motivasjonen for valg av tema knytter seg til et ønske om å se nærmere på hvordan en voksen og en elev utforsker og møter hverandre i en skolehverdag og en opplærings situasjon. Fokus er kvalitative mikrodialogprosesser som et øyeblikk består av. Det dreier seg om opplevelser der det umiddelbare samspillet fylles med noe annet enn ord og tale. Det dreier seg om subjektive erfaringer som ikke alltid trenger inn i bevisstheten som en verbalisert fornemmelse, opplevelser som er mer implisitt viten enn eksplisitt formulert kunnskap. Min nysgjerrighet er drevet av det Daniel Stern (2007, s.145) kaller for nå-øyeblikk eller «nåets mikroverden» da nå-øyeblikket ifølge ham stort sett har vært oversett både som en subjektiv prosess og som en enhet i en mikroprosess (Stern, 2007, s.143).

Arbeidet med denne masteroppgaven bygger på et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Valget av filosofisk rammeverk i oppgaven er særlig styrt av et ønske om å rette seg mot øyeblikkets erfaringsdimensjon og dets subjektive utgangspunkt.

Fenomenologien har åpnet for subjektiv opplevelsdimensjon/erfaringer og gitt disse et empirisk fundament. Dette gjør at den fenomenologiske tilnærmingen er grunnmuren for dette prosjektet, dets metateori. Med andre ord er den de «brillene» man skal se gjennom når man leser min oppgave. Den har bidratt til å forme problemstilling, metodevalg, analyse, drøfting og dermed også masteroppgavens faglige bidrag på området.

¹ Inspirert av Ilje-Lie (2016, s. 219) som skriver om et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter.

² Jeg har konstruert dette begrepet inspirert av Lorentzen (2009). Se underkapittel 1.4. Begrepsavklaringer.

1.1. Spesialundervisning: rammer og utgangspunkt

For å forstå oppgavens problemutvikling og utgangspunkt, og samtidig informantenes øyeblikk av betydning som presenteres videre i oppgaven, ser jeg det som nødvendig å belyse de strukturelle rammene som gjelder det spesialpedagogiske arbeidet rundt uvanlige elever.

Som nevnt i teksten ovenfor retter denne oppgaven blikket mot spesialundervisning i grunnskolen, og min undersøkelse handler først og fremst om elever med særskilte behov. Dagens regler til skole og utdanning for disse barna sikres av blant annet Grunnloven, FNs konvensjon (NOU 2019: 23) og Opplæringsloven³ som er den juridiske rammen ved opplæringen (Andenæs og Møller, 2016).

Når skoleledere og lærere vurderer at en elev (på tross av tilpasset opplæring) ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, trer spesialundervisning inn som følge av Opplæringsloven (1998, §5-1; Groven, 2013; Haug, 2015). Paragraf 5-1 er altså en individuell juridisk rettighet (NOU 2019: 23, s. 345) som utløser opplæring i form av spesialundervisning. Vedtak om spesialundervisning skal alltid bygges på en sakkyndig vurdering (NOU 2019: 23, s. 341; Briseid, 2014; Groven, 2013). I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven (Andenæs og Møller, 2016). Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen både i forhold til andre elever og til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven, if. §2-2 og §3-2 (NOU 2019: 23).

For elever som mottar spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) (Briseid, 2014; Groven, 2013; NOU 2019: 23). Planen skal vise mål for og innhold i opplæringen og hvordan undervisningen skal gjennomføres. Siden uvanlige elever er en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller, er det individuelt hvilke ferdigheter som legges vekt på i den individuelle opplæringsplanen. Dagens opplæringslov gir imidlertid ikke kriterier for innhold i eller omfanget av spesialundervisningen (NOU 2019: 23). Sentrale momenter i vurderingen er elevens utbytte av den ordinære opplæringen, realistiske

³ Det bør nevnes at fra august 2024 trer det inn en ny Opplæringslov (Utdanningsdirektoratet, 2023b, ingress). I denne blir rettighetene som i dag følger av §5-1 om spesialundervisning delt i tre ulike bestemmelser og det blir innført nye betegnelser for spesialundervisning: rett til individuell tilrettelagt opplæring, rett til personlig assistanse og rett til fysisk tilrettelegging (NOU 2019, s. 371). Jeg kommer likevel til å bruke ordet «spesialundervisning» i denne oppgaven da det er Opplæringsloven av 1998 med forskrifter (som bruker ordet «spesialundervisning» i lovteksten) som gjelder frem til ny lov trer i kraft.

opplæringsmål for eleven, elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen (NOU 2019: 23, s. 345).

Grunnene til at eleven ikke mestrer situasjonen i den ordinære opplæringen kan være mange. Sentralt i min undersøkelse står elever med særskilte behov som har kommunikative utfordringer, dvs. at de ikke har talespråk og liten eller ingen interesse for sosial samhandling med andre mennesker. For den elevgruppen innebærer spesialundervisning en tilrettelegging som går utover rammene for den ordinære undervisningen. Tilretteleggingen tar utgangspunkt i elevens spesifikke behov, og at det etableres et alternativt skoleopplegg (NOU 2016: 17, s. 56). Samtidig poengteres det av opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23, s. 346) at retten til spesialundervisning omfatter opplæring, ikke behandling eller andre helse- og omsorgstjenester som for eksempel fysioterapi, ergoterapi, logopedi, avlastningstiltak og brukerstyrt personlig assistanse (BPA). Disse hører til kommunale helse- og omsorgstjenester.

Mye av det som gjøres med tanke på elever med særskilte behov tar utgangspunkt i et ønske om å stimulere barnet (Lorentzen, 1997; Lorentzen, 1998; Lorentzen, 2009). Trening er den mest utbredte spesialpedagogiske praksisen i grunnskolen (Lorentzen, 1997; Lorentzen 1998; Lorentzen 2009; Opdal og Rognhaug, 2019; Ottesen 2005). Den bygges på forskjellige arbeidsmodeller som for eksempel atferdsanalytisk modell som har en kobling til behavioristisk tankegang (Kouhar, 2020), og er en grunn til min skepsis.

1.2. Egne forstudier: utvikling av problemområde

Mange prosjekter springer gjerne ut av et mangfold av erfaringer før disse foreligger i en skriftlig form. Slik er det også med min oppgave. En sterk medvirkende årsak til valg av tema for dette prosjektet knytter seg til min store interesse og engasjement for å jobbe med barn med særskilte behov. Den spesialpedagogiske praksisen som er mest utbredt med disse barna i skoler er basert på trening eller stimulering av visse ferdigheter (Lorentzen, 1997; Lorentzen 1998; Lorentzen 2009; Ottesen 2005). Dette utfordret meg som profesjonsutøver, samtidig som det vekket min trang til å utforske substansen «utenfor» trening og det å være på let etter nye måter å komme i samspill med mine elever.

Når det gjelder teoretisk forståelse er det spesielt to forhold som påvirket min måte å tenke på. I mitt masterstudieløp kom jeg over bøker av Stein Bråten. Tekstene hans var knyttet til nyere spedbarnsforskning. Disse har skapt en forståelsesramme for menneskets sosiale forutsetninger. Studier av nyfødte som speiler den voksne med både uttrykk og bevegelser har vært til inspirasjon i arbeidet med mine elever. Begreper som blant annet protodialog, altersentrisk deltagelse og intersubjektivitet har gitt en teoretisk trygghet i spesialpedagogisk praksis med mine elever. Videre har jeg lagt merke til at Bråten stadig refererte til Daniel Stern. Dette førte til min oppdagelse av hans øyeblikk-teori som grep fatt i meg og jeg kjente meg igjen som spesialpedagog. Sterns teori om øyeblikk ble retningsgivende og førende for videre arbeid med mine elever. Den ble avgjørende for min masteroppgave.

Det andre forholdet er knyttet til oppdagelse av fenomenologien som har gitt meg en base for å utforske og formulere persepsjon av det implisitte og rendyrke en sfære av bevissthet rundt de fenomenene og erfaringene som vi mennesker i tenkning og handling tar for gitt (som for eksempel øyeblikk og intersubjektivitet for å nevne noen). Whiteheads uttalelse oppleves dekkende i en slik sammenheng: «Verken vanlig sunn fornuft eller vitenskap kan gå til verks uten først å tenke nøye igjennom hva det å oppleve noe består i» (Whitehead, 1917, sitert i Schütz et al., 2022, s. 173).

Med tiden vokste temaet frem og forandret seg fra «mine opplevelser av øyeblikk av betydning» med mine elever til nysgjerrighet om hvilke øyeblikk andre mennesker som jobber med lik elevgruppen opplever. Dette gjør at i denne studien har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med fire ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid i barneskolen. Dette innebærer at oppgaven presenterer og fortolker andres øyeblikk av betydning. Fokuset ligger på helt vanlige hverdagslige hendelser.

1.3. Studiens fokus og formål

Fokuset med studien er å sette søkelys på ansattes refleksjoner om hendelser som er uforutsigbare slik de utfolder seg, samtidig som de oppleves som helhetlige og meningsfulle for dem og som gir opphav til en ny intersubjektiv tilstand mellom en voksen og et barn.

Formålet med min masteroppgave er å utforske erfaringer med samhandlinger som skaper følelse av minneverdige øyeblikk til ansatte som jobber med elever med særskilte behov. Jeg

ønsker å rette oppmerksomheten mot mellommenneskelige relasjoner sett gjennom øyeblikkets forstørrelsesglass. Jeg ønsker å sette søkelys på det spontane, umiddelbare som ikke nødvendigvis formidles med ord, men som innebærer forandring, fører til samspill og utgjør en verden av opplevelser. Jeg er interessert i å høre voksne fortelle om uforglemmelige opplevelser, der begge parter skaper og tar del i en felles opplevelse; om betydningsfulle hendelser som innebærer forandring og setter spor i samspill.

Problemstillingen til denne masteroppgaven er:

Hvordan fremstår øyeblikk av betydning for ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid for elever med særskilte behov, mer spesifisert barn med kommunikative utfordringer (for eksempel barn uten talespråk)?

Problemstillingen presiserer jeg med følgende forskningsspørsmål:

- *Hva er øyeblikk av betydning for ansatte?*
- *Hvorfor er øyeblikk betydningsfulle for de ansatte?*

1.4. Begrepsavklaringer

I denne teksten ønsker jeg å avklare noen begreper og uttrykk jeg bruker gjennomgående i min oppgave.

Uvanlige elever

Begrepet «*uvanlige elever*» har jeg konstruert inspirert av Lorentzens (2009, s. 19) begrep *uvanlige barn*. Hans begrep omhandler barn med medfødte eller tidlig oppståtte nevrologiske skader, syndromer og diagnoser. Et annet begrep som Lorentzen bruker om til disse barna er funksjonshemmede. Dette er et ord som trekker i en bestemt retning. Assosiasjonene går gjerne i retning av barn som er syke, omsorgs- og pleietrengende. I spesialpedagogisk sammenheng blir disse barna omtalt som barn med særskilte behov (psykiske, fysiske, faglige eller sosiale utfordringer) (Befring, 2019; Opdal og Rognhaug, 2019), barn som av en eller annen grunn ikke kan følge ordinær opplæring (Kouhar, 2019a).

I sin begrunnelse for bruk av ordet *uvanlige* skriver Lorentzen (2009, s. 19) blant annet at disse barna er «først og fremst barn, som alle andre, men at de ikke opplever tilværelsen sin

på samme måte som vanlige barn». Og det er nettopp dette som gjør dem til *uvanlige*. Avhengig av hvilke funksjonsutfall det har, vil ikke mulighetene deres til å skjønne seg på seg selv, andre mennesker og forhold i omgivelsene være de samme. Heller ikke forutsetningene deres for å kunne handle kompetent og ubesværlig i strømmen av hendelser som hverdagslivet består av, vil være like (Lorentzen, 2009, s. 19).

Min oppgave bygger på erfaringene til ansatte som jobber i barneskolen. Betegnelsen for barn som går på skole og mottar undervisning, veiledning av fagpersoner eller lærer er «elever». På lik linje med andre barn, er funksjonshemmede barn som mottar sin opplæring på skolen også *elever*. Med dette som bakgrunn kom jeg frem til at «*uvanlige elever*» var et dekkende begrep for elevgruppen jeg omtaler, samtidig som den var mindre klassifiserende. Jeg velger å presisere at begrepet *uvanlige elever* i min forskning innebærer elever som har kommunikative utfordringer, dvs. elever som ikke har talespråk eller lite/ingen interesse for sosial samhandling med andre mennesker.

Videre i denne teksten ser jeg det som nødvendig å presisere noen begreper med tanke på spesialundervisning og trening til uvanlige elever da disse er avgjørende for forståelse av informantenes øyeblikk av betydning presentert i analysedelen i denne oppgaven. Disse beskriver konteksten mine informanter befinner seg i samtidig som de former deres arbeidshverdag, deres forståelse av uvanlige elever og hvordan de skal utføre sin yrkesutøvelse. I tillegg påvirker disse den sosiale samhandlingen som skjer mellom informantene og uvanlige elever. Begrepene «spesialundervisning» og «trening» er redegjort for tidligere i dette kapittelet⁴.

Atferdsanalytisk modell

Læring av ferdighetene oppnås ved hjelp av forskjellige arbeidsmodeller (Holden og Gitlesen, 2006; Opdal og Rognhaug, 2019). En av disse er atferdsanalytisk modell. Den fremkommer tydelig i beskrivelsene til flere av mine informanter, og på bakgrunn av det trenges en forklaring av begrepet. Modellen er som navnet tilsier basert på anvendt atferdsanalyse, noe som betyr at elevene lærer ferdighetene ved at korrekt(e) atferd/ytring(er)/handling(er) belønnes (McClannahan og Krantz, 2008). Modellen

⁴ Se underkapittel 1.1. Spesialundervisning: rammer og utgangspunkt.

kjennetegnes ved at elevene mottar et høyt antall timer med 1:1-trening med høy intensitet per uke og at avanserte ferdigheter brytes ned til små, målbare enheter, noe som skal sikre mestring og progresjon i opplæringen (Maurice, Green & Luce 1996). Det anbefales at antall treningstimer bør ligge på rundt 35–40 timer per uke. Hjelpemiddelet for læring er som regel forsterkere. Ideelt sett skal trening gis til barn i ulike situasjoner og av ulike personer for å oppnå generalisering (Holden og Gitlesen, 2006; Williams, 2011).

De mest vanlige ferdighetene som trenes ved hjelp av atferdsanalytisk modell er imitering, matching, diskriminering, felles oppmerksomhet og språkstimulering (Lorentzen, 1997; Olaff, 2008; Ottensen, 2005). Imitering handler om å ta etter andre som grunnmetode for å kunne lære handlinger (Lorentzen, 1997). Matching er en modell for identifisering og gruppering av gjenstander, visuelt og ved språk, verbalt og skrevet. Diskriminering – å se forskjell og skille noe ut fra resten (Ottensen, 2005). Felles oppmerksomhet viser til en evne til å koordinere oppmerksomhet om et objekt eller en hendelse med andre personer (Lorentzen, 1997; Olaff, 2008). Språkstimulering er en form for språkinnlæring der elevene læres å kunne si ord ved hjelp av systematisk forsterkning og «shaping» av barnets egne spontane lyder (Lorentzen, 1997; Opdal og Rognhaug, 2019). Elever som har lite/ingen verbalspråk, eller når det oppstår usikkerhet om elevens forståelse av verbalspråk, oppfordres personalet til å ta i bruk en alternativt og supplerende kommunikasjon (ASK) (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Det finnes ulike typer av ASK (Statped, 2022a). Det er ikke oppgavens formål å redegjøre for de ulike alternative kommunikasjonssystemene. Jeg velger derfor kun i korte trekk å beskrive PECS' kommunikasjonssystem, da det er dette som nevnes av flere informanter i deres beskrivelser av øyeblikk av betydning.

PECS

PECS står for «The Picture Exchange Communication System» (Reichle, m. fl., 1991; Sigafos, 2005; Statped, 2022b) og er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon. PECS innebærer at en bruker små laminerte bilder for å kommunisere (Sigafos, 2005). Bildene som har blitt «lært» og tatt i bruk samles i en perm eller «kommunikasjonsbok» for den aktuelle personen. Systemet har som siktemål å lære uvanlige elever en selvinitiert og funksjonell kommunikasjon ved hjelp av bilder, symboler eller piktogrammer. Det kreves ikke spesifikke forkunnskaper fra uvanlige elever for å begynne med PECS. Hovedfokuset ligger på den sosiale siden ved kommunikasjon, ved at elever lærer å oppsøke andre mennesker for å gi uttrykk for ønsker og behov (Kristensen, 2002).

ADL-trening

ADL-trening står for «activities of daily life» og oversettes til norsk som «aktiviteter i dagliglivet» (NOU 2019: 23, s. 347). Dette er trening i ferdigheter som kreves i dagliglivet, slik som av- og påkledning, spising, toalettbesøk osv. ADL-trening kan etter dagens opplæringslov regnes som opplæring når tiltaket gis under skolens ansvar og ledelse, og tiltaket er en del av enkeltvedtaket om spesialundervisning (NOU 2019: 23, s. 347).

1.5. Inspirert av forskning

Hensikten med denne teksten er å finne aktuell kunnskapsstatus på området og samtidig plassere min undersøkelse i forhold til eksisterende forskning.

Det finnes en rekke nasjonale og internasjonale studier innenfor det spesialpedagogiske feltet. Den dominerende tematikken preges av en diagnostisk kultur/medisinsk tankegang og har som regel fokuset på særskilte behov, ulike avvikbestemmelser og diagnostiske kriterier (Groven, 2013). Jeg på min side løfter i denne oppgaven frem øyeblikk som fremtredelsesarenen for kommunikasjon med uvanlige elever. Jeg lyktes ikke å finne studier som setter søkelys på dette fenomenet blant eksisterende forskning innenfor spesialpedagogikk som fagfelt. Derfor viser jeg i dette underkapittelet til en oversikt over forskning som ligger til inspirasjon for min oppgave. For å finne frem til de aktuelle studiene, har jeg brukt søkemotorene som Google Scholar, Oria og Idunn. Søkeordene på både norsk og engelsk var for eksempel «øyeblikk», «her og nå», «spesialpedagogikk», «spesialundervisning», «pedagogikk» og «intersubjektivitet».

Videre i denne teksten viser jeg til forskning som ligger til inspirasjon for min oppgave.

I eksemplifiseringen av forskning som omtaler øyeblikk vil jeg henviser først til Daniel Stern (2007) og hans bok *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Det underliggende teorigrunnlaget er knyttet opp mot hans tenkning og er beskrevet i et eget kapittel⁵ i denne oppgaven.

Gro Trondalen (2004) *Klingende relasjoner*

I mitt søk etter forskning som har tematiske likheter med min undersøkelse, har jeg funnet

⁵ Kapittel 3.0. Teoretiske perspektiver.

tekster skrevet av musikkterapeut Gro Trondalen som løfter øyeblikk i sin praksis. Gro Trondalen er professor i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. I sin doktoravhandling *Klingende relasjoner* (Trondalen, 2004) retter hun søkelys mot hvordan musikalsk samspill kan legge til rette for «signifikante øyeblikk» for unge mennesker med anoreksi. Gjennom egen praksis, ekspressiv musikkterapi med en ung mann med anoreksi og en kvinne som arbeider mot større selvforståelse (Trondalen, 2007), eksemplifiserer hun fenomenet øyeblikk. Hun analyserer mellommenneskelige prosesser som oppstår i musikkterapi og viser til betydningen av nye relasjonelle erfaringer som oppstår på bakgrunn av kroppslig-musikalsk samspill/ improvisasjoner med musikkterapeuten. Den kliniske teoretiske forankringen er basert på (nyere) utviklingspsykologi, mens den vitenskapsteoretiske forståelsen er koblet opp mot både fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Å lese om kvalitative endringene som oppstår hos de unge menneskene på bakgrunn av øyeblikkets kraft var av særlig interesse for meg i denne avhandlingen.

Når det gjelder forskning innenfor området intersubjektivitet vil jeg trekke frem **Björg Røed Hansens (2012)** bok *I dialog med barnet: intersubjektivitet i utvikling og psykoterapi*. Boken er knyttet opp mot psykoterapeutisk behandling av barn og tar utgangspunkt i Sterns arbeidsmodell. Videre vil jeg fremheve arbeidet til Trine Ottensen.

Trine Ottensen (2005) *Vil nyere spebarnsforskning føre mot et pedagogisk paradigmeskifte? Et metaperspektiv i pedagogisk selvforståelse*

Ottensen (2005) har skrevet en masteroppgave hvor søkelyset er rettet mot forståelse av barnets (menneskets) dannelse i dialog. Hun stiller blant annet spørsmål om hva som utgjør menneskets eksistensielle motivasjon for dannelse, forståelse av omverden og læring. Oppgavens empiri bygges rundt Ottensens treårs praksis som støttepedagog for en jente med diagnose infantil autisme. Tekstens teoretiske tilfang tar utgangspunkt i nyere spebarnsforskning hvor begrepet «intersubjektivitet» utforskes nøye. Ved å legge til grunn de dialogiske prosessene mellom spebarn og personer for relasjonell forståelse i pedagogikken, understreker hun at det er ved dialoger vi prosessuelt dannes, samtidig som vi danner oss mening, forståelse og tilhørighet. Hun ser på relasjon som et grunnleggende element i samhandling med barn. Begrepet «relasjonell pedagogikk» er sentralt i oppgaven, noe som har hatt innvirkning ikke bare på denne oppgaven, men min praksis generelt.

Videre viser jeg til noen inspirerende navn innenfor kroppsfenomenologi som løfter frem både kropp og det kroppslige.

Johanna Österling Brunström (2015) *Kropp, görande och varande i musik: En fenomenologisk studie.*

Österling Brunström bygger sin avhandling rundt spørsmålet om hvordan *kroppen griper musikken og hvordan musikken griper kroppen*. Problemområdet knyttes til den levde og meningsskapende kroppen. Avhandlingens teorigrunnlag tar utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Teorien omtaler også begrepet intersubjektivitet som var støttende for min utforskning av dette begrepet. Forskningsmetodisk bygger avhandlingen på deltagende observasjon og video-observasjon av fire informanter. Disse observasjonene blir gjennomført ved en orkesterprøve, et konsertbesøk, en nattklubbgigg og en danseøvelse. Avhandlingen tydeliggjør betydningen av å åpne seg for opplevelser og erfaringer som musikk kan gi for *hele mennesket*. Ifølge Brunström (2015) tilbyr musikalske møter nye opplevelser og måter å møte seg selv og omverdenen på.

Johanne Ilje-Lien (2015) *Handlende stemmer i skapende møter*

Johanne Ilje Lien er førsteamanuensis ved OsloMet. Hun har skrevet både en masteroppgave og en doktoravhandling hvor hun ser nærmere på betydningen av de estetiske dimensjonene i språklig samhandling når barn og personalet i barnehagen ikke ennå deler et felles talespråk (OsloMet, u.å.). I sin masteroppgave løfter Ilje-Lien (2015) frem kroppslighet som et av barnehagenbarns mange varierte uttrykk. Kroppslige uttrykk som innebærer å kommunisere med kropp, gjennom gester, nærhet, lydmalende ord og stillhet, definerer Ilje Lien som «handlende stemmer». Disse ser hun på som «stemmer» i forståelsen uttrykk for meningsskaping og meddelelse av livsverden til barna som ikke uttaler seg så mye verbalt. Oppgavens filosofiske tilnærming bygger på fenomenologien. Empirien samles via deltagende observasjon under eksplorative formingsaktivitet som Ilje Lien kaller for «aksjonene». Betydningen av de estetiske dimensjonene i språklig samhandling utforsker Ilje Lien videre i sin doktoravhandling *Sårbarhet i møte med den tause Andre* (2020). Dette gjør hun ved hjelp av tenkningen til Julia Kristeva. Det er først og fremst Ilje-Liens masteroppgave som har innvirkning på min oppgave. Det at hun problematiserer/stiller spørsmål i drøftingen om blant annet dominerende bruk av verbal etterspørsel i møte med «stille» barn eller barn som ikke uttaler seg så mye verbalt har vekket min oppmerksomhet og bevissthet rundt det verbale språket i min praksis med uvanlige elever. Ilje-Lien (2015) bekrefter at kroppslige uttrykk åpner for flere måter å samhandle med verden på enn kun den talte. Dette inspirerte meg til å være på let etter andre meningsfulle uttrykk.

Henrik Ravneng Johansen (2016) *Følelse av rusavhengighet: et kroppsfenomenologisk perspektiv på hvordan det erfares å leve som rusavhengig*, (2021) *Rus og avhengighet som kroppslig eksistens: fenomenologiske undersøkelser*

Johansen har skrevet både en masteroppgave og en doktoravhandling hvor han utforsker hvordan det erfares å leve som rusavhengig og samtidig hvordan rusavhengighet forstås som kroppslig erfaring. Han bruker Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som en filosofisk ramme i avhandlingen. I tillegg til det trekker Johansen fenomenologien som vitenskapsfilosofisk ståsted og metodologisk tilnærming inn i sin utforskning av forståelsen av rusavhengighet. Rusavhengighet trer i avhandlingen frem som et grunnleggende kroppslig, bevegelig og mangetydig fenomen. Det vies stor plass til den i avhandlingen. Johansen samler inn empiri via kvalitative intervju samtaler. Materialet presenterer han i form av fortellinger som bygger på informantenes historier hvor deres liv er sentralt. Disse var til inspirasjon da jeg skrev presentasjonsfortellingene «*En vanlig dag på jobb*» om mine informanter og samtidig alle øyeblikk-fortellingene som analyseres senere i oppgaven.

Yngve Rosell (2016) *Møter mellom barn – kontinuitet, dissonans og brudd i kommunikasjonen*

Rosell studerer kommunikasjon i møter mellom barnehagebarn og hvordan barna kommuniserer med hverandre i ulike møter. I sin avhandling er han spesielt opptatt av fenomenene kontinuitet og brudd og dynamikken mellom disse fenomenene i kommunikasjonen ut fra møter mellom de yngste barna i barnehagen. Studien bygger på fenomenologisk tilnærming med det sentrale Husserls begrepet «livsverden» som et filosofisk utgangspunkt for empirisk forskning. I tillegg til det støtter studien seg på Merleau-Pontys livsverdenbegrep «være-til-verden». Dette gjør at Rosell studerer kommunikasjon i barnas møter som kroppslige uttrykk. Avhandlingens bruk av livsverden-begrepet har vært til inspirasjon for min undersøkelse.

1.6. Oppgavens oppbygning

Det å fremme og erkjenne øyeblikk som et fremtredelsesrom for uvanlige elever i spesialpedagogisk kontekst er fokuset for denne oppgaven. Oppgaven består av seks kapitler.

Innledningsvis har jeg introdusert leseren for temaet, i korte trekk speilet kunnskapsstatus på feltet og gitt en kort oversikt over forskning som har vært til inspirasjon for oppgaven. Videre

har jeg presentert spesialundervisning i kontekst av grunnskolehverdagen for å gi leseren et bakteppe og en utvidet forståelse av hva som utgjør livsverdenen til mine informanter.

I **kapittel to** har jeg redegjort for undersøkelsens vitenskapsfilosofiske ramme som er fenomenologien. Jeg presenterer noen begreper og setter dem i oppgavens kontekst. Fenomenologien skal forstås som oppgavens metateori som har bidratt til å forme problemstilling, metodevalg, analyse og dermed også masteroppgavens bidrag.

Videre presenterer jeg i **kapittel tre** den teoretiske bakgrunnen. Jeg gjør rede for oppgavens nøkkelbegrep som er «øyeblikk». Den ses i lys av den fenomenologiske filosofien. Jeg setter øyeblikk i sammenheng med intersubjektivitet, da begge begrepene er uadskillelig knyttet til hverandre. I tillegg til det trekker jeg frem flere begreper som jeg bruker i analysen til denne oppgaven.

I **kapittel fire** redegjøres det for oppgavens forskningsdesign og metode. Det gis begrunnelser for valg av det kvalitative intervjuet som innsamlingsmetode, rekruttering, utvalget av deltakere og beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis vises det til etiske vurderinger jeg har gjort underveis og korte refleksjoner over studiets kvalitet og verdi.

I **det femte** kapittelet presenterer jeg min metode for analyse, så presenterer jeg mine informanter ved hjelp av fortellingen «En vanlig dag på jobb». Deretter analyserer jeg datamaterialet mitt. Resultatet presenterer jeg ved hjelp av tre temaer. Hvert tema begynner med en generell beskrivelse. Videre eksemplifiseres temaet ved hjelp av noen øyeblikk-fortellinger. Hver fortelling etterfølges av en dypere analyse med overskrift «Videre analyse» hvor jeg drøfter mine funn i lys av Sterns øyeblikk-teori og oppgavens metateori.

I **kapittel seks** skriver jeg oppsummerende refleksjoner i lys av problemstillingen min. Jeg oppsummerer de mest sentrale innsiktene som har kommet frem under en «Videre analyse» og avslutter oppgaven.

2.0. VITENSKAPSFILOSOFISK RAMMEVERK

I dette kapitlet gis det en kort beskrivelse av fenomenologi som en vitenskapsfilosofisk ramme for min undersøkelse og for øvrig en metateori for dette prosjektet. Først gjør jeg rede for hva fenomenologi er, hvordan den har oppstått og hvem som står bak denne tilnærmingen. Videre gis det en beskrivelse av det sentrale «livsverden»-begrepet som er svært relevant for oppgaven. Den utforskes til slutt ved hjelp av Max van Manens begrep «levd erfaring».

2.1. Fenomenologi som filosofisk utgangspunkt

Fenomenologi er «læren om fenomener», skriver blant annet Ulla Thøgersen (2004, s. 21). Ordet kommer fra det greske «phai' nomenom» (fenomen) det vil si «det som viser seg» eller «det som fremtrer» og «logos» som betyr «lære» (Johannessen et al., 2021, 165). Fenomenologien kan derfor defineres som «læren om det som viser seg» (Thøgersen, 2004, s. 21). Sagt på en annen måte er det læren om tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «fremstår» for oss gjennom sansene våre og våre erfaringer. Videre i teksten ønsker jeg å se nærmere på hvordan den har oppstått, hvem som står bak denne tilnærmingen og det sentrale begrepet som er relevant for oppgaven.

2.1.1. Fenomenologiens far

Ordet fenomenologi fører oss til Edmund Husserl (1859–1938). Den tyske filosofen regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Husserls filosofi ble utviklet i ulike perioder. Det gjenspeiles videre i de forskjellige retningene som har oppstått på bakgrunn av det (Thøgersen, 2004; Bengtsson, 2005). Jeg ser ikke som mitt anliggende i denne oppgaven å gi en grundig redegjørelse for mangfoldet av de ulike fenomenologiske retningene, men velger i stedet i korte trekk å belyse en generell oppfatning av Husserls filosofi først, så gå nærmere og belyse begrepet «livsverden», som jeg mener er en bærebjelke for helhetlig forståelse av min oppgave.

Fenomenologi som en filosofisk tilnærming hører til anti-naturalistisk tankegang. Inspirasjonskildene til denne ligger i kritikk av den «objektivistiske illusjon» av Edmund Husserl. Han mente blant annet at det er grunnleggende forskjell mellom en objektiv og fysisk virkelighet og en menneskeskapt virkelighet (Bengtsson, 2005; Jacobsen, 2015). Edmund Husserl kritiserte synet på at bare naturvitenskapens begreper kunne beskrive ting slik de er (Thornquist, 2003). Han argumenterte for at vitenskap må sette sine forhåndsoppfatninger til side, og nøye beskrive hvordan fenomener fremstår i menneskets bevissthet (Johannessen et al., 2021, 165). Vi må sette parentes rundt alle våre forforståelser, «gå tilbake til tingene» og ha en reflektert holdning, mente Husserl (Bengtsson, 2005, s.136; van Manen, 1997, s. 45). «Tingene» i en slik kontekst refererer Husserl til «the experiential content of consciousness» (Smith, 2022, s.8). Ideen om å sette parentes har matematiske røtter. Den knyttes til tanken om «separating out, or treating separately, the contents of the brackets within equations» (Smith, 2022, s.9).

Det kommer tydelig frem at i fenomenologien sentrerer interessen rundt *fenomenet* slik det viser seg for noen. Den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018). Et fenomenologisk prosjekt går med andre ord ut på å studere og beskrive fenomenet for mennesket (Thøgersen, 2004, s.22). Forskeren skal fange opp hvordan den enkelte oppfatter fenomenet, beskriver det, føler om det, evaluerer det, husker det og om det gir mening, å snakke om det med andre. Det subjektive ved fenomenet er en forutsetning for å oppnå forståelse. Målet er å utforske, beskrive og løfte frem menneskers erfaringer, få frem de subjektive opplevelsene av hendelser og situasjoner mennesker står i. Gjennom beskrivelsen av det subjektive, fanger forskeren indirekte de strukturene som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutinene og vanene i tenkning som utgjør fenomenet. Forskernes genuine interesse ligger i å forstå hvordan mennesker skaper mening gjennom sine erfaringer, og hvordan de overfører den erfaringen til bevisstheten – både individuelt og innenfor et samfunn (Johannessen et al., 2021, 166–167).

I denne oppgaven forstås øyeblikk som aktørens subjektive opplevelse, en levd erfaring. Ut fra fenomenologisk ståsted er øyeblikk et fenomen i denne studien.

2.1.2. Livsverden

Husserl vektla kunnskapsutvikling gjennom subjektiv tenkning (Thornquist, 2003). Han anså den konkrete erfaringen som utgangspunkt for erkjennelsesprosessen. Han hevdet at

filosofene hadde hatt fordommer når det gjaldt synet på erfaringens betydning for teoriene (Duesund, 2003, s.48), at all forskning burde ta utgangspunkt i oss selv, mennesker som lever i og opplever verden med våre sanser. Og det er nettopp det som skal danne utgangspunkt for de antakelsene vi gjør. Husserl kaller dette utgangspunktet for livsverden («Lebenswelt») (Bengtsson, 2005) og var den første som forsøkte å beskrive livsverdenens struktur.

Ifølge Husserl forutsetter all aktivitet, inkludert den vitenskapelige, det han kaller en livsverden. I sitt siste hovedverk *Krisen i det europeiske vitenskap og den transcendentale fenomenologi* som Thøgersen (2004, s.77–78) referer til, skriver Husserl blant annet at livsverden er en sanselig konkret verden, utstrakt i tid og rom. En verden vi tar for gitt, ikke stiller spørsmål ved, og som vi hele tiden er i relasjon til (Johannessen et al., 2021). En verden som er en forutsetning for alle empiriske teorier (Duesund, 2003, s. 25) og er betingelse for all erfaring – en fundamental forutsetning for oss mennesker (Bengtsson, 2005). Den er ureflektert eller «før-refleksiv» bakgrunn for menneskets daglige erfaringer. Vi erfarer vår verden før vi reflekterer over den. Livsverden er også før-vitenskapelig. Vitenskap er av den grunn avhengig av livsverdenen, da den henter sitt erfaringsmateriale fra livsverdenen. Men vitenskap kan aldri bli identisk med livsverden. Vitenskapen kan bli et instrument til å beherske livsverdenen, men ikke et redskap til fullt og helt å forstå den (Duesund, 2003, s. 25).

Livsverden er en beskrivelse for den verden hvor erfaringene og opplevelsene av verden er relatert til et subjekt (Bengtsson, 2005). Det er mennesker som konstituerer virkelighet og ikke omvendt. Verden blir til gjennom meningsskapende aktiviteter med den. Med «livsverden»-begrepet retter Husserl oppmerksomheten mot hvordan verden oppleves for subjektet og hvor hver erfaring presenteres som unektelig evidens (Servan, Torjussen og Øyen, 2009, s.60).

Fenomenologiens ontologiske utgangspunkt ligger i de subjektive erfaringene (Thagaard, 2018) som jeg allerede har nevnt. Med andre ord gjør fenomenologien det til sitt prosjekt å avdekke hva det betyr å være menneske og hva det vil si å ha erfaringer i verden (Thøgersen, 2004, s.22). Hvordan disse erfaringene studeres, vil samtidig variere. På bakgrunn av de forskjellige retningene som oppsto i Husserls utvikling av fenomenologien, ble det utviklet ulike betegnelser for livsverden-begrepet. Martin Heidegger (1889–1976) og Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) er de mest kjente filosofene som videreførte arbeidet til Husserl (Johannessen et al., 2021) samtidig som de tilførte sine forståelser av livsverden. Felles for

disse filosofene er at begge fremhever at for å forstå menneskene, må vi forstå menneskets relasjon til omverdenen og erkjenne at menneskene lever i en historisk kulturell og sosial sammenheng (Johannessen et al., 2021, 165).

2.1.3. Levde erfaringer

I mitt søk etter forståelse av Husserls «livsverden»-begrep, som denne studien støtter seg på, ønsker jeg å trekke frem et annet kjent navn innen fenomenologien – nederlandsk-canadiske Max van Manen. Når han reflekterer om livsverden i sin bok *Researching Lived Experience* (1997), bruker han uttrykket «lived experience» – en «levd erfaring» (på norsk) som jeg kommer til å bruke videre i denne teksten.

«The lifeworld, the world of lived experience, is both the source and the object of phenomenological research» påstår van Manen (1997, s. 53). Levd erfaring er altså både kilde og selve objektet innen fenomenologisk forskning, et utgangspunkt og et endepunkt, noe man aldri fullstendig kan gripe i sin rikdom og dybde idet det skjer, da selve erfaringen er forut for refleksjon. Levd erfaring kan først reflekteres over etter at selve erfaringen har funnet sted. Målet for fenomenologien er imidlertid, ifølge van Manen, å forvandle levd erfaring til et tekstlig uttrykk av dens *essens* på en slik måte at effekten av den skriftlige teksten blir både en refleksiv gjenoppleveling og en reflektert tilegnelse av noe meningsfullt – en forestilling som kan føre en leser til en indirekte deltakelse i «his or her own lived experience» (s. 36). Essensen i den sammenhengen, presiserer van Manen, er ikke noe mysterium eller oppdagelse (s.36). Det er heller ikke en enkelt, fast egenskap som vi bruker for å bli kjent med noe, snarere er det *mening* som utgjøres av en kompleks rekke aspekter, egenskaper og kvaliteter, hvorav noen er tilfeldige og noen er mer kritiske for tingenes vesen (s. XV).

Betydning av mening understreker van Manen med et eksempel fra Dilthey. Han skriver blant annet at levd erfaring for sjelen er det samme som pusten for kroppen. Levd erfaring er meningsens pust. Bevissthet puster mening i en frem og tilbake bevegelse. I livets flyt av å leve og oppleve livets pust, åpenbares levd erfaring for oss på en slik måte at vi er i stand til å forstå naturen og betydningen av denne opplevelsen på en hittil usett måte (van Manen (1997, s. 36–38). Livsverdenen kan på den måten forstås som et meningsmønster. Vår menneskelige væren veves inn i mønsteret, noe som videre strukturerer våre erfaringer. Fenomenologien søker slik sett mening gjennom levd(e) erfaring(er).

Min levde spesialpedagogiske erfaring ligger til grunn for oppgavens forskningsspørsmål, og inngår som del av før-forståelse for fortolkning. Imidlertid har jeg i mitt prosjekt valgt å legge stor vekt på å presentere og fortolke andres øyeblikk av betydning – andres levde erfaringer. Van Manen presiserer viktigheten av å være bevisst på at en beskrivelse av levd erfaring aldri er identisk med erfaringen selv. Levd erfaring i spesialpedagogisk sammenheng er en sammensatt erfaring. Den kan erfares svært forskjellig for de involverte, og det er derfor viktig å ivareta det unike ved hver erfaring. Samtidig understreker van Manen (1997, s. 57–58) at en enkeltpersons erfaring nettopp er denne personens unike erfaring, og mange har sammenfallende eller liknende erfaringer. Dette er imidlertid ikke noe som kan vises med sikkerhet. For å få et mer helhetlig og nyansert bilde av hver erfaring i spesialpedagogikken, er det derfor viktig å legge vekt på hva flere har å si eller fortelle om sine erfaringer.

2.2. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for Husserls filosofi, som altså er fenomenologien. Denne er både vitenskapsfilosofisk utgangspunkt for dette prosjektet og oppgavens metateori. Jeg har skrevet at fenomenologien sentrerer rundt fenomenet som er knyttet til menneskets levde erfaringer. Den subjektive oppfattelsen av opplevelser og erfaringer er kjernen i forståelsen av det (fenomenet). Videre har jeg skrevet om Husserls-begrep «Livsverden» som er den verden mennesker er i relasjon til. Ifølge Husserl er den betingelse for all erfaring og en forutsetning for alle empiriske teorier. Begrepet «Livsverden» ble utdypet med Van Manens uttrykk «levd erfaring» som han anser som både kilde og selve objektet innen fenomenologisk forskning og kobler videre mot erfaringens meningsdimensjon, dens essens.

3.0. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I denne oppgaven presenterer jeg Daniel N. Sterns begrep nå-øyeblikk. Jeg utforsker det ved hjelp av sekundære begreper som Stern bruker aktivt i sine refleksjoner om øyeblikk slik som den implisitte og den eksplisitte kunnskapen, bevissthet, bevegelse, relasjonelle skritt, forandring, relasjonell progresjon, rot, et kritisk nå-øyeblikk og et møteøyeblikk. Hans bok *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* ligger til grunn for min beskrivelse av nå-øyeblikk. I tillegg til det belyser jeg begrepet intersubjektivitet og beskriver utviklingen av den ved hjelp av trappetrinmodellen. Alt dette danner en teoretisk ramme for dette prosjektet.

3.1. Nå-øyeblikk

Stern (2007) er en av dem som har undersøkt øyeblikk-fenomenet med presisjon. Han tidfester det til «nå» og betegner det som en følelsesladet stund eller reise, en betydningsfull hendelse mellom to mennesker som innebærer forandring og setter spor i samspill; en subjektiv psykologisk prosessenhet som det til tider kan være vanskelig å definere hvordan begynner og slutter (Stern, 2007, s. 51). I sin utforskning av øyeblikk, refererer Stern til Merleau-Pontys beskrivelse av et nå-øyeblikk. Ifølge den er øyeblikk et frembrudd av et friskt nå i form av en plutselig endring, en ny tanke eller en ny persepsjon. Man vet ikke hvordan det dukker opp fordi det danner seg ubevisst og intuitivt. Dette frembruddet sammenliknes videre med en bølge som enten oppstår uforutsigbart og «tar oss» med hele sin kraft eller dukker opp nesten uten at vi legger merke til det, for så å forsvinne igjen som en dønning (Stern, 2007, s. 51).

Øyeblikk er altså en subjektiv hendelse (Stern, 2007). Den er knyttet til en eller annen følelse av selvet. Deltakeren er den eneste som opplever sin egen subjektive opplevelse i øyeblikket. Stern (2007, s.63) formulerer det slik: «Du vet at det er du som har denne opplevelsen. Ikke bare tilhører den deg, den *er* deg». Nå-øyeblikket inneholder i sitt korte trekk en opplevd historie: en verden i «et korn av sand» (2007, s. 79). En subjektiv opplevelse må være

tilstrekkelig ny eller problematisk for å trenge inn i bevisstheten og bli et nå-øyeblikk. Nå-øyeblikk dannes på den måten rundt hendelser som bryter gjennom det ordinære og setter seg fast i hukommelsen selv uten å bli omsatt til ord (Stern, 2007, s.59). I tid varer nå-øyeblikket et sted mellom ett og ti sekunder (Stern, 2007, s. 65). Det er til dels en spontan og uforutsigbar prosess. En prosess som Stern (2007, s. 155) med videre referanse til Boston CPSG kaller for *bevegelse*. Den beskrives gjerne som «hverdagsdialogen» som fører to mennesker mot hverandre. Så beskrives den også som en prosess full av avsporinger og reparasjoner i et dyadisk samspill. Den siste beskrivelsen kaller Stern (2007, s.161–163) for «rot». Han sammenlikner den med feiltrinn i dansen og fremstiller som «svært verdifull» (Stern, 2007, s. 162) da det å forhandle reparasjoner og rette opp mislykkede forsøk er, ifølge Stern (2007, s.162), en av «de viktigste måter-å-være-sammen-med-den-andre-på».

Bevegelsesprosessen består av *relasjonelle skritt som* bevares og reaktives i arbeidshukommelsen gjennom gjentakelser (Stern, 2007, s. 182). Erfaringsprosessen som følger med bevegelsesprosessen, fører først til *en forandring* (Stern, 2007, s.169–187), så til *en relasjonell progresjon* (Stern, 2007, s. 210). Forandring i slik sammenheng bygges på faktiske opplevelser i kombinasjon av fortid og nåtid. Verbal forståelse, forklaring eller fortelling er ikke nok til å skape forandring alene, understreker Stern (2007). Det må altså foreligge en faktisk opplevelse, en subjektivt opplevd hendelse. Den må oppleves med følelser og handlinger som foregår i sanntid, i den virkelige verden og med virkelige personer. Relasjonell progresjon på sin side ligger ikke i et bestemt skritt, men i de fortløpende forandringene som åpner nye veier for utforskning (Stern, 2007, s.207–210). Den ligger i konteksten og holdningene hos den som snakker. Progresjon er relasjonell fordi det er relasjonen som sporer opp et forandningsmønster mellom to mennesker. Relasjonell progresjon behøver ikke bli eksplisitt og snakket om. Den blir en del av den implisitte viten om relasjonen for den ene eller begge parter, poengterer blant annet Stern (2007, s. 205–209). Arbeidshukommelse er nødvendig for at progresjonen skal finne sted. Når den relasjonelle progresjonen når et punkt der den er tilstrekkelig fullstendig i form av at den gir inntrykk av muligheter som eksploderer, er det tegn på en «sterk-måte-å-være-sammen-på» (Stern, 2007, s. 213). Den kjennetegnes blant annet ved at man føler at man kan snakke med den andre om alt mulig, at temaene skifter på uforklarlig vis og er uuttømmelige. En «sterk-måte-å-være-sammen-på» er med andre ord sluttsammenheng av alt som har foregått i fortid og foregår i nået. Den er den fullstendige sammensmeltingen av persepsjoner, sanseintrykk, erkjennelser,

affekter, følelser og handlinger som skaper den spesielle kvaliteten for øyeblikk og relasjonen, understreker Stern (2007).

Forståelsen av begrepet «nå-øyeblikk» knytter Stern (2007, s.124–131) også til to typer av viten eller kunnskap: den implisitte og den eksplisitte kunnskapen. I tradisjonell fortolkning er implisitt kunnskap ikke-symbolsk, ikke-verbal og ubevisst mens eksplisitt kunnskap er symbolsk, kan uttrykkes i ord og er reflektivt bevisst. Stern (2007, s.125) på sin side understreker at implisitt kunnskap ikke er begrenset til den ikke-verbale kommunikasjonens rikholdige verden eller til kroppsbevegelser og sanseinntrykk. Den omfatter også affekter, ord, forventninger, motivasjon, tankestil og alt det som sies mellom linjene. Det er ikke slik at implisitt viten blir til eksplisitt kunnskap etter hvert som barnet utvikler seg. Disse to formene lever side om side og vokser gjennom hele livet. Mye av det som oppfattes i nå-øyeblikket faller inn under den implisitte vitens domenet. Det er som oftest ingen grunn til å omsette det implisitte i ord. Det forblir taust hvis ikke hendelsene tvinger frem en verbal gjengivelse (Stern, 2007, s.127). Den viktigste implisitte oppgaven er å regulere den umiddelbare mentale kontakten ved å sondere, teste og korrigere lesningen av den andres sinnstilstand i lys av sin egen. Denne prosessen foregår stort sett ikke bevisst, poengterer Stern (2007).

Mens implisitt prosess står for å «forme» nå-øyeblikk idet det utfolder seg, trengs det en eller annet form for bevissthet for at en opplevelse skal kunne kalles et nå-øyeblikk. Med dette fremhever Stern (2007) bevisstheten som en nødvendig betingelse i sin videre beskrivelse av nå-øyeblikk. Han skriver blant annet: «Bevissthet viser til den prosessen det er å være oppmerksom på at man er oppmerksom, eller meta-oppmerksomhet» (Stern, 2007, s. 132). Bevisstheten brukes for å identifisere episoder som inneholder nå-øyeblikk (Stern, 2007, s.42). Nå-øyeblikk og bevissthet er imidlertid ikke en og samme ting. Øyeblikk er den første opplevelsen av det som skjer under et kortvarig bevissthetsforløp. Det er opplevelsen slik den opprinnelig ble gjennomlevd. Øyeblikk leverer råmaterialet til en mulig verbal gjenfortelling i ettertid. Den føyte opplevelsen av nå-øyeblikket er det som måtte være i bevisstheten nå, i det øyeblikket det oppleves. Innholdet i et øyeblikk er det som befinner seg på den mentale scenen. Det er ikke slik at den subjektive opplevelsen passivt dukker opp i bevisstheten ferdig formet. Den bygges aktivt opp av vårt syn og vår kropp som arbeider sammen om dette (Stern, 2007, s. 57). Iblant kan man oppleve at det aktuelle mentale innholdet i et nå-øyeblikk glir inn i bevisstheten ubemerket, uten at man er klar over at det blir dannet (Stern, 2007, s. 58). Stern (2007, s. 63) forklarer dette med å si at våre mentale

subjektive opplevelser er så dypt nedlagt i våre handlinger og bevegelser og i de fysiologiske forandringene som gjør opplevelsen mulig og som skaper og ledsager den, at det ikke er merket. Vi godtar det som noe helt naturlig.

Når Stern (2007, s.174–175) skriver om nå-øyeblikk, refererer han til begreper: «et kritisk nå-øyeblikk» («now moment») og «et møteøyeblikk» («moment of meeting»). Beskrivelser av et «nå-øyeblikk» og et «kritisk nå-øyeblikk» er så tett sammenvevd at det iblant er uklart når et «nå-øyeblikk» går over i et «kritisk nå-øyeblikk». Stern (2007, s. 11) bruker imidlertid ordet «minikriser» når han viser til «kritiske nå-øyeblikk». Han anvender det greske ordet «kairos» (nådestund) når han omtaler om slike øyeblikk (Stern, 2007, s.169). Slik sett handler det kritiske nå-øyeblikket om slike begivenhetsrike opplevelser der spenningsnivået øker, og relasjonen er truet (Hansen, 2012). Et «møteøyeblikk» er avgjørende for at minikrise skal bli forløst (Stern, 2007).

Et møteøyeblikk er en forandringsfremmende opplevelse (Stern, 2007). Det er ofte de øyeblikkene som huskes best, flere år senere. Det er i bunn og grunn noe så enkelt som «å gjøre ting sammen», enten det er noe mentalt, effektivt eller fysisk, understrekker Stern (2007, s. 178). Et møteøyeblikk forutsetter tilstedeværelse av et annet menneske. Deltakerne skaper en felles privat verden. Deltakerne opplever den sammen. Når de først har kommet inn i denne verdenen, oppdager de når de forlater den at forholdet mellom dem er blitt et annet. Denne felles verdenen blir aldri den samme igjen. Deltakerne har vært på *en felles følelsesreise* (Stern, 2007, s. 175) i samme tid og i samme rom. Dette har ført til en forandring. Deltakerne har skapt et større rom – *et intersubjektivt rom*, der begge oppnår en mental kontakt av et spesielt slag. Dette åpner for nye mulige måter «å-våre-sammen-med-andre-på». Deltakere har blitt forandret og er blitt knyttet til hverandre på en annen måte fordi de har forandret hverandre (Stern, 2007, s. 175).

3.2. Intersubjektivitet

Når Stern skriver om nå-øyeblikket, refererer han stadig til begrepet «intersubjektivitet». I denne teksten ønsker jeg å belyse dette begrepet som er en av nøklene til å kunne forstå Sterns nå-øyeblikk. For å gjøre dette ønsker jeg å ta utgangspunkt i nyere spedbarnsforskning som har gjort sin banebrytende og sentrale oppdagelse i spedbarnets aktive og deltakende

natur og med dette la grunnlaget for å forstå spebarnets sosiale forutsetninger (Bråten, 2003; Bråten, 2004; Bråten 2007; Hansen 2012; Lorentzen 1997; Stern 2003; Stern 2007).

Mange forskere har bidratt til utviklingen av intersubjektivitet-begrepet (Bråten, 2003; Bråten, 2004; Bråten 2007; Stern 2003; Stern 2007; Trevarthen, 1979). Med utgangspunkt i observasjoner av spedbarn, var Colwyn Trevarthen en av de første som hevdet at intersubjektivitet er en medfødt menneskelig kapasitet eller et medfødt motivasjonssystem (Bråten, 2007). Dette var en ny måte å tenke kommunikasjon på. Spesifikt påsto han at mennesker har et grunnleggende behov for å dele mentale tilstander med hverandre gjennom affektiv, gjensidig og utviklingsstøttende dialog. Han mente også at motivet for å oppleve intersubjektivitet driver individet til både å relatere seg til andre og ivareta sin egen selvutvikling (Bråten, 2007). En slik tankegang sto i kontrast til påstander til Piaget, Bruner, Bates og andre med en primært kognitiv eller lingvistisk innfallsport. Disse betraktet intersubjektivitet som en ervervet sosial ferdighet (Stern, 2003, s. 200).

Stern (2007) støtter teorien til Trevarthen og skriver blant annet at intersubjektivitet handler om et opplevelsesmessig fenomen mellom to subjekter som kontinuerlig konstruerer menneskesinnet gjennom psykologiske utviklings- og endringsprosesser. Intersubjektivitet regnes som avgjørende for individets grunnleggende opplevelse av mening, forutsigbarhet og trygghet. Barns opplevelse av affektinntoning og empati i relateringen til betydningsfulle andre, former den gradvise utviklingen av barnets nyanserte og avgrensede opplevelse av seg selv og andre. Videre understreker Stern (2007) at intersubjektivitet dreier seg om å dele, i betydningen å skape mental kontakt, der opplevelser, kropp og følelser står mer sentralt enn ord. Den menneskelige kontakten som oppstår er noe langt mer enn bare en utveksling av informasjon (Stern, 2007, s. 79). Kontakten er først og fremst implisitt og knyttet til fornemmelser av at «vi to» er sammen her og nå (Hansen 2012, s.37).

Bråten (2007) på sin side styrker utviklingen av intersubjektivitet-begrepet med sitt funn om det han kaller altersentrisk deltagelse. Teorien om altersentrisk deltagelse har sitt utspring i postulatet om virtuell deltagelse som om en var medforfatter av hva en annen alter foretar seg. Med andre ord viser det til spedbarns/menneskets evne til å endre sentrum for vår oppmerksomhet og handling. Likt med Trevarthen (1979), påstår Bråten (2007) at altersentrisk deltagelse er en medfødt evne som muliggjør imitering og identifisering, sympati og empati, med andre ord muliggjør innlevelse i hvordan den andre har det. I sin bok

Dialogens speil i barnets og språkets utvikling viser han blant annet til mange eksempler som illustrerer dette.

De alle nevnte fagpersonene viser til et felleskap, et rom hvor man deler intensjon, oppmerksomhet og affekt (Ottesen, 2005). Det sentrale i fellesopplevelsene er at begge parter rettet oppmerksomhet mot det samme og deler affekt i felles opplevelse; at begge får eie sin egen opplevelse av intensjon, av hva en retter oppmerksomhet mot og egen affekt i det man deler felles intensjon. Intersubjektivitet viser altså til et slags *relasjonelt rom* (Ottesen, 2005, s.30) hvor mennesket aktivt konstruerer sin egen virkelighet gjennom deling av mentale tilstander med andre. Det er et rom der mennesker møtes som individer og gjensidige subjekter. Det er et rom som er tatt for gitt samtidig som det er ifølge Stern (2007, s.111) er «en forutsetning for menneskelighet». Det er et rom som er integrert i vår livsverden og på den måten gjør den (livsverden) til vår egen spesielle unike historie (Hansen, 2012).

3.3. Trappetrinmodellen

I utforskning av intersubjektivitet-begrepet, ser jeg det som viktig å presentere trappetrinmodellen. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre dets grunnleggende rolle i menneskets utvikling av kommunikasjon hvor ervervelse av det verbale språket «legges på» (Lorentzen, 1998, s.13) og til slutt utgjør den avanserte formen for intersubjektiv forståelse.

Når Bråten (2007, s. 147) skriver om barns vei mot talespråklig utfoldelse, refererer han til trappetrinmodellen. Den består av fire forskjellige intersubjektive trinn – fra primær intersubjektivitet med de første vokale etterligninger og samtalelignende samspill i de første månedene etter fødsel, dernest det sekundære trinnet med felles oppmerksomhet om objekter, babling og forsøksvis ordmessig tilskrivning av egenskaper som forbereder og understøtter verbal dialog og til samtale på det siste og høyeste trinnet (som består av to) med tertiær intersubjektivitet. Den modellen, ifølge ham, kan anlegges på ulike domener livet igjennom (Bråten, 2007, s.146).

Det første trinnet i trappetrinmodellen kalles for primær intersubjektivitet (Bråten, 2007, s.87). Den kommer til syne gjennom spedbarnets deltakelse i ansikt-til-ansikt-kontakt med gjensidig oppmerksomhet, gjensidig affektiv inntoning og utfyllende «etterligning» av gester og kroppsholdninger som oppvises allerede i de første månedene etter fødselen. Det at barnet

viser et umiddelbart samspill med følelsene i partnerens uttrykk, utgjør bakgrunnen for at Trevarthen kalte dette samspillet for «primær» (Hansen 2012). Primær intersubjektivitet vedvarer livet gjennom og understøtter de høyere ordens trinn som med alder begynner å spille seg ut. Det ligger til grunn for og understøtter det sekundære objektorienterte trinnet (Bråten, 2007).

Ved rundt ni måneders alder retter spedbarns oppmerksomheten i større grad ut mot den ytre verden (Bråten, 2007). Spedbarnet søker blant annet felles fokus med omsorgsgiver på objekter eller gjenstand som den ene viser til, i takt med utviklingen av interesse for kroppslig lek. Dette illustrerer at spedbarnets oppmerksomhetsfunksjon utvikler seg betydelig i løpet av de første levemånedene, og ifølge Trevarthen og Hubbeyfor (som Bråten refererer til) representerer dette overgangen til sekundær intersubjektivitet (Bråten, 2007, s.148) som forutsetter evne til ytre felles fokus. Dette indikerer en kvalitativ endring hvor barnet opplever seg selv som handlekraftig aktør, har eierskap til egne følelser og fornemmer andre som separate individer. Barn begynner også å bli oppmerksomme på språklige lyder som de eksponeres for i levende samspill. Gjennom den objektorienterte felles oppmerksomheten begynner barnet å delta i sosioemosjonelle meningshenvisninger og forsøksvis uttale de første ordene og koble lyd-symboler fra det verbale språket til objekter og personer (Bråten, 2007).

I takt med gradvis utvikling av evne til abstrakt tenkning og språk, erverves verbalisert, *tertiær intersubjektivitet* (Bråten, 2007, s. 146–148). Ifølge Bråten (2007, s.322) er det «den avanserte formen for intersubjektiv forståelse som utfolder seg under språklig samtale og kan innebære simulering av andres sinn, og som blir understøttet av primær og sekundær intersubjektivitet». Det starter med at barn begynner å gjenkjenne seg selv i speilet, så begynner talespråk på tertiærtrinnet å komme til meningsfylt samtale i kraft av den fellesspråklige symbolverden som barnet gradvis lever seg inn i. Det innebærer blant annet uttalt tilskrivning av egenskaper til ting og tilstander som for eksempel «finger vondt», «stor vov-vov» (Bråten, 2007, s.148) og etter hvert også annen- og førstepersons tiltale. Videre er barnets oppmerksomhet, opplevelse av egne og andres mentale tilstander, og delingen av disse, ikke stimolibundet lenger. Samtalespråk åpnes mer og mer for forståelse av andres forståelse og misforståelse (Bråten, 2007; Stern 2003). På det høyeste trinnet kan barnet representere selvpplevelser symbolsk eller språklig, integrere dem i langtidshukommelsen, og rekonstruere og verbalisere dem i ettertid. Stern (2003) definerer denne bevissthetsformen som verbal bevissthet.

3.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg definert teorien for denne oppgaven. Jeg har gjort rede for begrepet nå-øyeblikk slik Stern beskriver det i sine studier av dette fenomenet. Jeg har skrevet at øyeblikk er en subjektiv hendelse som er knyttet til en følelse av selvet. Jeg har også skrevet at mye av det som foregår i nå-øyeblikket faller under den implisitte kunnskapen og at bevisstheten er en nødvendig betingelse for oppfattelse av nå-øyeblikk. I tillegg til det har jeg sett på hvordan Stern kobler fenomenet nå-øyeblikk til begrepene: bevegelse, relasjonelle skritt, forandring, relasjonell progresjon og rot og hvordan han skiller mellom «et kritisk nå-øyeblikk» og «et møteøyeblikk». Deretter har jeg skrevet om intersubjektivitet som er et nøkkelbegrep i forståelsen av Sterns nå-øyeblikk da det er et medfødt motivasjonssystem som viser til spedbarnets sosiale forutsetninger. Til sist har jeg sett på trappetrinnmodellen som viser gradvis utvikling av intersubjektivitet og skilt mellom primær intersubjektivitet, sekundær intersubjektivitet og tertiær intersubjektivitet. Alt dette danner en forståelsesramme ikke bare for analyse og drøfting, men for hele oppgaven.

4.0. FORSKNINGSDSIGN OG METODE

Dette kapitlet handler om forskningsdesign, metode, datagrunnlag, forskningsintervju som innsamlingsmetode, forberedelser til intervjuer og gjennomføring av disse. Videre gjør jeg vurderinger av studiens kvalitet og reflekterer rundt noen viktige etiske aspekter. Det fenomenologiske vitenskapsfilosofiske utgangspunktet er ledende i valg av forskningsdesign og metodevalg. Den er også ledende i vurderingen av hva som tas i betraktning når spørsmål om studiens utvalg, kvalitet og verdi besvares.

4.1. Metodisk tilnærming og forskningsdesign

I denne teksten skriver jeg om de overordnede valgene jeg har tatt med tanke på min metode for denne masteroppgaven. En metode handler om å «generere data» (Tjora, 2021, s. 216). En avgjørende rolle i denne prosessen handler om å organisere, legge inn en strategi for hvordan en skal samle inn informasjon da det finnes flere måter å gjøre det på (Jacobsen, 2015). Min undersøkelse befinner seg innenfor en kvalitativ forskningstradisjon med fenomenologisk studie som forskningsdesign.

Kvalitativ forskningstradisjon/tilnærming knyttes til en fortolkende teoretisk retning (Thagaard, 2018). Den fortolkende retningen oppfylte mitt ønske om å utforske, beskrive og forstå ansattes refleksjoner om uforglemmelige hendelser i møte med sine uvanlige elever. Å utforske betyr å søke, undersøke og oppdage. Utforskning i mitt prosjekt handler om å være åpen for andres erfaringer, tanker og følelser. Å forstå noe betyr å bli påvirket av det. Når vi ønsker å forstå noe, ser vi det gjennom øynene til dem vi studerer. Å beskrive er en fortolkende prosess, der tekster skal inneholde «tykke beskrivelser» (Thagaard, 2018, s.19). Disse (tykke beskrivelsene) bidrar til at det utvikles en forståelse av hvordan deltakere opplever og reflekterer over sin situasjon. Hensikten er først og fremst å beskrive forhold der betydningen og meninger ikke måles i kvantitet eller frekvens, men innebærer nær kontakt mellom forsker og personer i feltet (Ringdal, 2018, s. 112). Ut fra dette var fenomenologisk studie et naturlig valg som forskningsdesign for min masteroppgave. Her ser vi at

fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign i min oppgave (Johannessen et al., 2021, s. 165). Videre reflekterer jeg rundt innsamlingsmetoden som ble valgt for prosjektet som er det kvalitative forskningsintervjuet.

4.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Det finnes ulike måter å samle inn informasjon på. Oppgavens problemstilling retter seg mot erfaringer til personell som jobber med uvanlige elever. For å få tak i de personlige erfaringene var jeg avhengig av innsamlingsmetode som kunne fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon og med dette få øyeblikk-fenomenet til å «vise seg» eller «fremstå» gjennom erfaringene til mine informanter slik fenomenologien tilsier det. Jeg var avhengig av å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser som kunne gi meg mest mulig nyanserte og personlige beskrivelser av den enkeltes opplevelse av *det levde liv* når de erfarer et intersubjektivt møte med uvanlige elever. Jeg ønsket å få den enkeltes stemme, den enkeltes opplevelse av livsverden gjennom deres egne ord. Med dette som et bakteppe har jeg tatt utgangspunkt i en semistrukturert intervjuform som ifølge Tjora (2021) kjennetegnes ved at det kan utforske forhold som er knyttet til informantens subjektivitet, eller informanten som subjekt, noe som står i tråd med det fenomenologiske rammeverket for dette prosjektet.

Relasjonen mellom informant og intervjuer er et svært sentralt tema i forskning når man samler inn data ved hjelp av intervju (Johannessen et al., 2021; Kvale og Brinkmann, 2015; Tjora, 2021;). I mitt tilfelle ville intervju berøre temaer som kunne vekke et uavklart spekter av følelser da mine informanter jobber med elever som defineres som en særdeles sårbar gruppe barn. Å ta hensyn til at informantene trolig ville oppleve intervjusituasjonen som svært personlig og følelsesladet var av stor betydning for meg. Som et ledd i mine forberedelser til intervjuene var det derfor viktig å finne en intervjuerrolle som passet for dette prosjektet. Dette er med tanke på å håndtere den sårbarheten som kunne oppstå i spesielle situasjoner, samtidig gi trygghet i at behandling av informasjonen deltagerne delte med meg under intervjuer ville skje på en etisk forsvarlig måte. Det at jeg ønsket å få øyeblikk-fenomenet til å vise seg/fremtre i fortellingene til mine informanter pekte på en lyttende rolle for meg som intervjuer og jeg bestemte meg for en intervjuerrolle som Alvesson (2011, s.14) kaller for «the romantic researcher». Han beskriver det slik:

The romantic researcher, advocating a more «genuine» human interaction, believes in establishing a rapport, trust and commitment between interviewer and interviewee, thus turning the interview into a “warm” situation. Here the interviewee is free to express him or herself authentically and will produce open, rich and trustworthy talk. These are a prerequisite in order to be able to explore the inner world (mining, ideas, feelings, intentions) or experienced social reality of the interviewee.

«The romantic researcher»-rollen skulle hjelpe meg til å etablere godt interpersonlig samspill med intervjupersonene hvor intonasjon ved spørsmålsstilling, lengde på pauser og følsom lytting i noen situasjoner var viktigere enn verbal formulering av spørsmål. Intervjuene skulle ha en uformell atmosfære og ligne en vanlig samtale og ikke et formelt intervju. Jeg var opptatt av at det skulle være rom for at informanten og jeg kunne bevege oss i den retningen informantens erfaringer tok oss, at det var et rom til å la seg berøre av det som informanten ga uttrykk for slik at ble skapt en tillitsfull og fortrolig atmosfære hvor jeg hadde mulighet til å gi uttrykk for støtte, sympati og medmenneskelighet (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2021; Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Parallelt med søk etter en passende intervjuerrolle har jeg lest meg opp på intervju som metode og utarbeidet en intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) utføres det semistrukturerte intervjuet i overensstemmelse med intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål. Intervjuguiden består av tre deler: «På jobb», «I møte med øyeblikk» og «Ettertanke». I den første delen som heter «På jobb» spurte jeg blant annet: «Hva er din rolle på arbeidsplassen din?», «Hva ønsker du med jobben din?», «Hvordan begynte du å jobbe med barn med sterke særskilte behov?», «Kan du beskrive en vanlig dag på jobb med de barna du jobber med nå?» I den andre delen («I møte med øyeblikk») var noen spørsmål følgende: «Når jeg sier ordet øyeblikk, hva tenker du på da?», «Har du hatt opplevelser av ett øyeblikk som du ikke klarer å glemme?», «Hva gjør at du ikke klarer å glemme det/disse?», «Hvorfor er det betydningsfullt?» I den delen har jeg også spurt om øyeblikk som ikke var en positiv opplevelse og ba intervjupersonene blant annet om å beskrive/fortelle det så detaljert som mulig. Helt til slutt, i den siste delen som heter «Ettertanke», har jeg spurt: «Det å jobbe med disse barna – har det forandret deg som person?», «Har det forandret dine følelser/tanker/verdier?»

Intervjuguiden var først og fremst en del av mine egne forberedelser. Ved å ta utgangspunkt i denne ble samtalen styrt av meg, noe som ga meg mulighet til å ha kontroll på temaene jeg på forhånd hadde vurdert som viktige og sentrale i denne sammenhengen. Samtidig ga det fleksibilitet nok til at informantene fikk anledning til å komme opp med temaer som var viktige for dem. Ingen av deltakerne fikk intervjuguide, da prosjektets siktemål var å få til spontane og dynamiske samtaler som ikke var innøvd. Dette var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det var en trygghet for meg å kunne ha med meg intervjuguiden inn, spesielt i de to første intervjuene. Intervjuguiden gjorde at jeg var forberedt i situasjoner hvor det var vanskelig å få flyt på samtalen, eller i situasjoner hvor det oppsto lange pauser. Se vedlegg for fullstendig oversikt over intervjuguiden.

4.3. Utvalg og rekruttering

I dette underkapittelet presenterer jeg refleksjoner jeg gjorde i forbindelse med både utvalg og rekruttering av deltakere til mitt prosjekt. Frem til nå har jeg mest brukt ordet «deltakere» når jeg refererte til menneskene jeg valgte å intervju. I metodologisk litteratur brukes derimot begrepene «informant» og «respondent» om hverandre. Ifølge Johannessen (et al., 2021) er disse separate begreper, der informant refererer til kvalitativ forskning, og respondent refererer til kvantitativ forskning. Jeg vil heretter bruke begrepet «informant».

Elevgruppen (elever med særskilte behov) er et viktig kriterium for mitt prosjekt. Dette begrunnes med at i min spesialpedagogiske praksis var det nettopp denne elevgruppen som utløste min interesse for øyeblikk som et fenomen. Et annet kriterium for utvelgelse av informantene var at voksne måtte rekrutteres blant ansatte i barneskolen. Ansatte måtte utføre spesialpedagogisk arbeid rundt elevgruppa jeg allerede har beskrevet. Utvelgelse av informanter defineres derfor som strategisk. Med dette menes at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, så velges det personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Videre vil jeg beskrive min utvelgelsesstrategi som intensive utvalg, hvor personer tilhører til en spesiell gruppe som har spisskompetanse på et av områdene og derfor kan bidra med mye informasjon (Johannessen et al., 2021).

I rekrutteringsprosessen tok jeg direkte kontakt med rektorer og inspektører ved flere skoler i den kommunen jeg selv er bosatt i. Mange barneskoler har ikke elever som tilhører elevgruppen i oppgaven min. Dette førte til at jeg var avhengig av å komme i kontakt med

flere skoler. Tre skoler meldte sin interesse. En rektor eller en inspektør ved hver av skolene rekrutterte de enkelte informantene i henhold til et sett med forhåndsdefinerte kriterier som jeg allerede har skrevet om ovenfor. Totalt ble det rekruttert fire informanter. Alle er kvinner og i alderen 20–60 år. De fire informantene som tilfredstilte kriteriene, mottok skriftlig forespørsel i form av et informasjonsskriv. Alle takket ja til deltakelse i prosjektet.

Informantene har forskjellig bakgrunn og erfaringer: én spesialpedagog, én vernepleier og to assistenter. At informantene har ulike titler på arbeidsplassen tematiseres ikke videre i oppgaven. Derimot har det faktum at alle som er med i prosjektet arbeider med elevgruppen jeg har beskrevet, stor betydning for min forskning. Skolene jeg rekrutterte fra hadde jeg ikke hatt kontakt med eller forholdt meg til før prosjektet. Jeg kjente heller ikke informantene som ble rekruttert av ledelsen på de enkelte skolene, og gikk inn i samtalen med et åpent sinn og en nysgjerrighet for den enkeltes livsverden.

Ifølge Alvesson (2011, s.49–50) finnes det to hovedkriterier når man velger antall deltakere i prosjektet: «representativeness» og «quality» som jeg oversetter til «representativitet» og «kvalitet». Representativitet referer gjerne til et stort antall informanter (eller respondenter). Som nevnt i forrige avsnitt, består utvalget i min masteroppgave av fire informanter, noe som peker mot at utvalget ikke kan sies å være representativt. På den andre siden, kan man si at det er representativt med tanke på hvem som vanligvis ansettes for å arbeide med elevgruppen som er definert for prosjektet. Man kan også si at utvelgelsen av informanter i kvalitative undersøkelser ikke styres av representativitet, men av «hensiktsmessighet», slik Johannessen (et al., 2021, s. 59) poengterer det. I tillegg til det som er skrevet ovenfor støttes min avgjørelse om antall deltakere av det fenomenologiske vitenskapsfilosofiske rammeverket. Det innebærer at prosjektet først og fremst handler om at subjektivitet, og med dette mener jeg øyeblikk-fenomenet i denne oppgaven, studeres gjennom detaljert beskrivelser fra den enkelte. Antall deltakere er ikke en styrende variabel for fenomenologien, slik jeg ser det. I tillegg til det skal det sies at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre grundig og detaljert analyse (Thagaard, 2018). Derfor var ikke utvalg av informanter et spørsmål om representativitet i mitt tilfelle, men et spørsmål om informasjonsrikdom og med dette *kvalitet* i min empiri.

4.4. Gjennomføring av intervjuene

Ut ifra oppgavens fokus på å få øyeblikk-fenomenet til å fremstå/vise seg i fortellingene til informantene, var intensjonen med intervjuene å få beskrivelser av deres erfaringer som var mest mulig nyanserte og personlige (Anker, 2020; Johannessen et al., 2021). Derfor ble alle deltakere intervjuet individuelt. Det ble gjennomført et intervju per informant og jeg valgte en samtaleform for mine intervjuer (Fog, 2001; Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble totalt gjennomført fire intervjuer. Grunnet rekrutteringsprosessen som tok sin tid og sykdom til flere av mine informanter, ble intervjuene gjennomført i perioden mai–juni 2022. Det tok én og en halv måned fra det første intervjuet fant sted til gjennomføring av det siste intervjuet. Ved gjennomføring av det siste intervjuet holdt jeg muligheten åpen for å gjennomføre flere intervjuer i august 2022, i tilfelle empiri-materialet ikke var solid nok til å gå i gang med analyse. Intervjuene ble gjennomført på møterom ved de skolene hvor informantene jobbet, i samsvar med deres eget ønske. Under intervjuene satt vi nær hverandre ved møtebord, og jeg tok opptak av samtalen. Alle informantene syntes det var greit at samtalene ble tatt opp. Hver samtale varte i 60–90 minutter.

Å gjennomføre det første intervjuet som «forsker» var noe jeg ikke følte meg hjemme i. «The romantic researcher» var utfordret av «spesialpedagogen» i meg. Med det mener jeg at forskerrollen ofte kan assosieres med et til tider asymmetrisk maktforhold. Den vitenskapelige kompetansen gjør at samtalepartnere ikke er likestilte. I dette ligger en forståelse av at forskeren kanskje ønsker å få informasjon uten at informanten vet hva forskeren er ute etter og hvor forskeren har det privilegium å fortolke, strukturere og rapportere hva den intervjuede virkelig mente (Kvale og Brinkmann, 2015; Jacobsen, 2015). Dette står i kontrast til spesialpedagogen, som har tilknytning til feltarbeid og med dette kunnskap, erfaringer og en «innenforforståelse» (Dalen, 2011, s. 16) av den virkeligheten som informantene befinner seg i. Med uttalelsen til Bourdieu (Dalen, 2011, s.21) som hevdet i sin store intervjuundersøkelse «La misère du monde» («Verdens elendighet») at bare den som selv har vært arbeidsløs kan gjennomføre en intervjustudie av arbeidsløse, tenkte jeg på min bakgrunn som spesialpedagog som først og fremst en fordel.

Inspirert av Monica Dalen (2011, s.16) som blant annet skriver at egen involvering og erfaringer kan føre til å få lett innpass hos informanter, valgte jeg ved intervjustart å fortelle litt til informantene om mine erfaringer som praktiserende spesialpedagog, mitt store engasjement i å jobbe med uvanlige elever i tillegg til generelle opplysninger om studien og

min undersøkelse. På den måten ble intervjusituasjonen ikke så stiv lenger, jeg var «en av dem» og mine informanter virket mer åpne og meddelsomme. Noen av informantene brukte setninger som «*Du skjønner vel hva jeg mener*» eller «*Du har nok opplevd det du også*» i sine beskrivelser. Et godt eksempel her er fortellingene til både Britt og Eva om sine ubehagelige øyeblikk som blant annet førte til at det ble skrevet avvik. Dette kommenterte de med «*Du vet jo hva det betyr, ikke sant*». Et annet eksempel er når informantene fortalte om sine følelser da de opplevde et stort øyeblikk av betydning. Da brukte de fraser som «*lykkerus som går gjennom kroppen*» eller «*følelsene dobles om det er sorg eller glede*». Jeg kunne kjenne igjen og forstå disse beskrivelsene, da det er mange øyeblikk i min praksis som har gitt meg lykkerus-følelser.

Videre prøvde jeg å holde samtalen i et hverdagslig og erfaringsnært språk slik at faglige begreper ikke skulle komme i veien (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg ønsket at deres fortellinger skulle fremstå med språk som var naturlig for dem. Jeg la derfor vekt på å formulere spørsmålene slik at informantene forsto disse. Ord og uttrykk som informantene ikke forsto, prøvde jeg å erstatte med lettfattelige synonymer eller beskrivende eksempler. Ordet «øyeblikk» for eksempel, valgte jeg i mange tilfeller å erstatte med «hendelse(r)», «samspill», «spesielle opplevelser», «samhandling(er)», «wow-historier/episoder», «sterke emosjonelle opplevelser» etc.

I noen intervjuer valgte jeg (der jeg har opplevd at informantene hadde det vanskelig med å komme på et eksempel med øyeblikk av betydning) for eksempel å følge anbefalingen til Van Manen (1997, s.54) om å bruke egne erfaringer som et utgangspunkt i fenomenologisk undersøkelse. Han skriver blant annet at «one`s own experiences are also the possible experiences of others». Og nettopp i disse situasjonene var det godt å ha min spesialpedagogiske hatt på og komme med et eksempel fra egen praksis for å løsne opp i oppstått stillhet. Når informanten først kom inn på et eksempel fra egen erfaring, brukte jeg oppfølgingsspørsmål hyppig for å vise interesse og for å komme enda nærmere den primære erfaringen.

Det å gjennomføre intervjuer har gitt meg forskjellige opplevelser og erfaringer. Etter det første intervjuet, kjente jeg en skuffelse. Den første informanten «ga» meg bare tre øyeblikk. Det følte lite. Dessuten var disse noe annet enn «mine» øyeblikk. Med dette erkjente jeg behovet for å distansere meg fra mine erfaringer og prøve å gå inn i informantens livsverden med en bevisst naiv og avventede holdning. I det andre og de resterende intervjuene fulgte

jeg rådet til van Manen (1997, s. 68) som blant annet skriver: «It is not necessary to ask so many questions. Patience or silence may be a more tactful way of prompting the other to gather recollections and proceed with a story. It is often enough to repeat the last sentence or thought in a questioning sort of tone and thus trigger the other to continue». Et slikt tankesett ga meg mer ro og overskudd til å lytte til det informantene hadde lyst til å dele med meg. Ofte var en pause, «ok» eller gjentakelse av det siste som ble sagt (slik van Manen poengterer det) nok til at intervjupersonen til slutt kom med en beskrivelse eller med enda et øyeblikk-eksempel.

Et felles trekk for alle informantene var at de først og fremst ønsket å fortelle meg om hvilken metode personalet eller teamet rundt den eleven jobber etter. Jeg på min side, var ikke interessert i verken barnets utvikling, diagnose eller det å teste informantenes kunnskap. Jeg var ute etter erfaringer om samhandlinger som skapte følelse av minneverdige øyeblikk – hva kom før disse, hva kom etter og hvorfor ble disse øyeblikkene minneverdige. De gangene informantene snakket kun om «treningsøyeblikk», valgte jeg å stille spørsmål som for eksempel: «Har du opplevd øyeblikk som ikke har med trening å gjøre?»

Det å gjennomføre intervjuer opplevde jeg som intenst og svært energikrevende. Hver gang jeg var ferdig med en samtale, følte jeg meg emosjonelt tom. Jeg kjente et behov for «taking a break» og «self-care», slik Brauns og Clarkes (2022, s. 34) understreker det. Etter å ha hørt opptak av intervjuene flere ganger, hadde jeg en opplevelse av at intervjumaterialet var variert og innholdsrikt, at kvaliteten og rikheten i materialet gav meg tilstrekkelig data for å gå videre med prosjektet og at jeg ikke hadde behov å intervju flere informanter.

4.5. Data

Etter at intervjuer er gjennomført, sitter vi igjen med materiale i form av lydopptak og/eller notater. Dette utgjør prosjektets rådata (Jacobsen, 2015) eller empiri (Johannessen et al., 2021) som i denne oppgaven brukes synonymt.

Det at begrepet «data» har noe kvantifiserende i seg, gjør det vanskelig å identifisere det med fenomenologisk perspektiv i første øyekast. Likevel er «data» relevant for fenomenologien skriver Van Manen (1997, s. 54). Han begrunner dette med å skrive: «Originally, «datum» means something «given» or «granted». And there is indeed a sense in which our experiance

is «given» to us in everyday life». Samtidig poengterer Van Manen at den muntlige eller skriftlige fremstillingen av data aldri er identisk med *det levde liv* som utspiller seg i virkeligheten. «Lived-experience descriptions» (1997, s. 55) er ifølge van Manen det materialet eller data som forskeren jobber med i fenomenologisk forskning, slik som min oppgave er.

Jeg valgte å ta opptak av intervjuene mine. Dette ga meg mulighet til å konsentrere meg fullt om mine informanter og hele intervjusituasjonen, samtidig som alt som ble sagt ble bevart (Thagaard, 2018). Informantenes stemme regnes som sensitiv data som kan identifisere deltakere. Derfor ble alle samtalene tatt opp ved hjelp av Nettskjema-Diktafon-app som er en kryptert app. Dette innebærer at lydfilene ikke ble lagret direkte på mobil, men sendt til nettskjema.no som blant annet krevde Feide-konto med Feide-innlogging for å høre/få tak i opptakene. Noen opptak består av flere lydfiler. Det er flere grunner til dette. Det var et intervju hvor jeg stoppet opptaket selv flere ganger på grunn av eksempelvis den emosjonelle tilstanden til en av mine informanter som først var veldig rørt da hun tenkte på en av sine elever. Så var informantene lei seg fordi hun verken tenkte eller reflekterte om øyeblikk på den måten hun gjorde det med meg i løpet av intervjuet. En annen informant ba selv om å få pauser flere ganger i løpet av intervjuet, da hun opplevde samtalen som intens og energikrevende. I tillegg til opptakene har jeg skrevet egne notater av ikke-verbal atferd og refleksjoner som omhandlet hendelser og følelsesmessige reaksjoner til informanter i hvert enkelt intervju. Slike reaksjoner kan ha stor analytisk verdi (Dalen, 2011). Både lydopptakene og egne tilleggsnotater er dermed mine data som ble lagt til grunn for analysen.

Alle tilleggsnotatene ble skrevet ned rett etter at intervjuet var ferdig, og jeg ble sittende alene på møterommet. Å notere underveis ville virke som en forstyrrelse. Dette skal sees i sammenheng med min intervjuerrolle hvor jeg skulle være emosjonelt tilgjengelig og aktivt lyttende for informantene. Notatene omhandlet mine observasjoner om stemningen under intervjuet, stemmeleiet til informantene, ansiktsuttrykk, gester, emosjonell tilstand, kroppsspråk: med andre ord alt som kunne understrekke den enkeltes opplevelse av livsverden som ble skapt mellom en voksen og et barn der-og-da og var med dette den tause, men synlige fortellingen for meg som forsker. Det at jeg skrev notatene etter at intervjuene var ferdig og ikke underveis, gjør at noe potensielt er glemt og med dette har gått tapt, men noe er tatt med. Det som ble med, hjalp meg å rekonstruere utfyllende det sosiale samspillet i

intervjusituasjonen med mine informanter og med dette deres fortellinger om uforglemmelige øyeblikk med sine uvanlige elever.

4.6. Transkribering

Etter at intervjuene er gjennomført, er transkribering av lydopptak neste steg. Å transkribere betyr å transformere, dvs. å omdanne en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I en slik transformasjon blir blant annet stemmeleiet og intonasjon tapt, noe som gjør at det skriftlige aldri vil kunne gjengi den muntlige samtalen i sin helhet. Dette er kanskje en av grunnene til at Kvale og Brinkmann (2015) mener at det alltid er nødvendig å forholde seg til opptakene som er en rådata i analysen.

Transkriberinger ble gjort i juli 2022. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet og gjennomsnittlig antall ord ligger rundt 9 000 ord for hvert intervju. Tiden mellom intervjuene og frem til jeg begynte å transkribere, har jeg brukt på å høre lydopptakene om igjen og om igjen. Dette var for å sjekke om jeg har fått data til å jobbe videre med i analysefasen (siden jeg hadde liten oversikt over materialet som ble gitt etter at intervjuene var ferdig) og som en forberedelse til neste intervju.

Transkriberingen av alle fire intervjuer ble utført av meg alene, og viste seg å være slik som Jakobsen (2015, s. 201) beskriver – «en tidkrevende og frustrerende prosess». Samtidig har den gitt meg mange «oppdagelser» og en unik sjanse til å bli kjent med mitt datamateriale (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2021; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det at jeg rett og slett ikke husket enten detaljer i samtalen eller mye av samtalen med de enkelte informantene, gjorde transkriberingen til en oppdagelsesprosess. Mine første klare refleksjoner for analysen tok også sin form her.

Det faktum at kvaliteten på transkripsjonen påvirker studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015), gjorde at jeg i transkriberingen var opptatt av å ikke gå glipp av ord eller setninger som kunne være viktige i analyseprosessen. Jeg brukte derfor mye tid på å spole tilbake i lydopptakene for å høre igjennom enkelte passasjer opp til flere ganger. I enkelte tilfeller snakket informantene utydelig, og da var det viktig for meg å holde meg så nært som mulig til det som ble sagt og omgjøre muntlige uttalelser til en mer skriftlig fremstilling.

Jeg prøvde å skrive så godt som ordrett det som ble sagt i lydopptakene og inkluderte også i teksten nonverbal kommunikasjon og emosjonell tilstand til mine informanter (hvis det var av spesiell betydning) fra tilleggsnotatene mine. I tillegg registrerte jeg i transkripsjonene forskjellige lengder på pauser, ord som sto spesielt sterkt i forhold til talen, tonehøyde, overlappende tale, sammenlenking, «delt» uttale og forlenget vokal eller konsonant. Alt dette skulle få frem nyanser og det «levende» aspektet ved samtalen med mine informanter og ble registrert ved hjelp av transkripsjonskonvensjonene (koder) som ble utarbeidet av meg. Noen av disse ser slik ut:

..	Kort pause eller «hull» mellom ytringer
...	Pause
()	Hører ikke hva som blir sagt
(())	Intervjuerens beskrivelse snarere enn transkripsjon
<u>ord</u>	En form for betoning, tonehøyde
ORD	Ord spesielt sterke i forhold til talen
[]	Overlappende tale
=	Sammenlenking, ingen pause
Or:::d	Indikerer forlenget vokal eller konsonant
O_r_d	Indikerer «delt» uttale

Kodene har jeg valgt å beholde i fortellingene til mine informanter (som presenteres videre i analysedelen) slik disse står i transkripsjonene. Dette valget var styrt av et ønske om å fremstille fortellingene til deltakere mest mulig lik originalen og med dette beholde det særegne og subjektive uttrykket til hver deltaker. Derimot valgte jeg å ikke registrere i transkripsjonene alt av «eh»-er, «mmm»-er, «hm»-er og tilsvarende. Heller ikke navn på skoler og navn på andre arbeidssteder til informantene ble tatt med i transkripsjonene da dette er informasjon som kunne avsløre anonymitet og med dette stå i strid med de etiske retningslinjene i min undersøkelse.

4.7. Ethiske valg og vurderinger

Den kvalitative forskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål som bør tjene vitenskapelig og menneskelige interesser. Den (forskningen) reiser spørsmål om etiske verdier og moral som ikke løses med samtykke en gang for alle, men refererer til områder der det ofte er viktig å forbli åpen overfor ambivalenser og konflikter som med sikkerhet oppstår i løpet av forskningsprosessen, skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 102–103).

I dette underkapittelet retter jeg blikket mot de moralske overveielsene som har oppstått i forbindelse med min undersøkelse. Enkelte ganger har disse handlet om at jeg har skrevet søknader og har fått disse vurdert av andre, som for eksempel en formell søknad om forskningstillatelse hos NSD. Andre ganger dreide det seg om at jeg i det stille skulle ta løpende avgjørelser som påvirket og formet oppgaven underveis i prosessen. Én av disse (avgjørelsene) dreide seg for eksempel om å presentere mine informanter eller ikke presentere disse og hvordan dette skulle gjøres i samsvar med «etisk krav om å framstille informantene på en respektabelt vis» slik Tjora skriver det (2021, s.194).

En av de første vurderingene jeg skulle ta stilling til ved prosjektets start var valg av metode. Oppgaven retter seg mot en sårbar elevgruppe og berører tema om deltakelse av barn i forskning. Mye i det temaet handler om å inkludere barn i forskning som aktører, som medkonstruktører – som *subjekter* (Pettersvold, 2016). Oppe til refleksjon i det stille var blant annet hvor mye elevgruppen skulle delta i mitt prosjekt. Den ene siden av dilemmaet ved å ha sårbare elever som målgruppe handler om barns rett til å involveres og uttrykke seg om eget liv samtidig som de har krav på beskyttelse. Den andre siden av dilemmaet er at elevgruppa som min forskning er basert på, ikke alltid er klar over hva de er med på, at forståelsen av at de er deltakere i en forskningsundersøkelse ikke helt er til stede. Ønsket om at de som deltok i prosjektet var samtykkekompetente veide tyngst. Derfor kom beslutningen på om å intervju ansatte som jobber med uvanlige elever og på den måten skjerme elevgruppen. Det at ansattes historier er basert på samhandlinger med uvanlige elever, gjør disse til indirekte deltakere i prosjektet.

Intervjuundersøkelsen ble godkjent av NSD. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjonsskriv. I tillegg til en generell informasjon om prosjektet, sto det tydelig i den at deltakelsen er frivillig og anonym, og at personopplysninger skulle behandles av meg alene. Dette ble gjentatt muntlig i intervjuene. Skriftlige samtykker fra alle informanter ble

innhentet før intervjuene. Det ble opplyst om at disse kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt i tråd med forskningsetiske retningslinjer for krav til informert og fritt samtykke. Studiet skulle ikke oppleves som en ytterligere belastning for deltakerne (Ringdal, 2018). Oppgavens tema skulle ikke være for privat eller for kontroversiell (Thagaard, 2018). Alle deltagerne fikk oppgitt både min e-postadresse og private telefonnummer. De ble oppfordret til å ha lav terskel for å ta kontakt hvis de var usikre på noe, hadde spørsmål, eller ønsket å trekke seg.

Deltakernes anonymitet var sentralt i prosjektet. Dette innebar at dataene ikke skulle kunne føres tilbake til den enkelte deltakeren. Dette verken gjennom direkte sitater eller ved at ulike typer informasjon ble koblet sammen på en slik måte at de kunne identifiseres. Eksempelvis har jeg valgt å ikke inkludere hvilke skoler og hvilke trinn de jobber på, deres alder, prosentstilling og ansiennitet. Intervjuopptakene ble slettet etter transkripsjon, og all informasjon ble anonymisert før transkripsjonene ble lagret. Alle informantene ble navngitt med pseudonymer i analysen. Pseudonymene er: Anne, Britt, Cath og Eva.

I tillegg var det et kritisk punkt i prosjektet som handlet om å presentere mine informanter eller ikke presentere disse (som det ble nevnt i andre avsnitt). Mange argumenter skulle veies mot hverandre i dette tilfellet. Sentrale spørsmål i den problemstillingen dreide seg om hva det gjør med mine data og min analyse – hva man vinner ved å presentere informantene, og hva man taper ved å ikke gjøre det. Den beslutningen brukte jeg flere måneder på å ta mens jeg vekslet mellom å lese metode-bøker og skrive dette kapittelet. Kravet om deltakernes anonymitet sto sterkt. Jeg valgte til slutt å presentere mine informanter. Imidlertid valgte jeg en annen form for presentasjon enn hva de fleste forbinder med uttrykket «presentasjon av informanter». Jeg lot øyeblikk-fenomenet «avgjøre» hva leseren skulle vite om mine informanter. Presentasjonen og begrunnelsen for den er beskrevet av meg i analyse (5.0.).

Videre er det viktig å si at intervju er en sosial praksis, noe som kan skape mange etiske usikkerheter. Utøvelse av etisk kompetent forskning må inneholde elementer av situert menneskelig skjønn, skriver blant annet Kvale & Brinkmann (2015, s. 94). Det var spesielt to vurderinger/overveielser som hele tiden balanserte på et tveegget sverd for meg. Den ene siden handlet om intervjuerrolle og relasjon til informantene, mens den andre om bevissthet rundt forskerrollen som innebærer å bevare nøytralitet til informantene.

Et spørsmål som ble også viktig underveis var ivaretagelse av de ansattes taushetsplikt (Sikt, u. å.). Dette var jeg oppmerksom på i både selve intervjusituasjonen og i den etterfølgende behandlingen av datamaterialet. Taushetsbelagt informasjon skulle ikke komme frem. Dette er med tanke på at informanter som har oppnådd et høyt tillitsforhold med intervjuer kan ha problemer med å sette grenser for informasjonen de deler.

Det å ta hensyn til at informantene som jobber med en særdeles sårbar gruppe elever og kanskje har opplevd episoder som kunne vekke et stort spekter av følelser, var av betydning for meg i intervjusituasjonen. Et viktig grep i denne sammenhengen var naturligvis bevissthet om intervjuerrollen. Å være en god intervjuer innebærer for meg å respektere personens grenser, samtidig som man er i stand til å forfølge forskningstema, og med dette danne et bilde av hva de har opplevd og hvordan de har opplevd det (Tjora, 2021). Noen av mine intervjuer kan beskrives som en berg-og-dal-bane. Det var kort vei mellom latter, gåsehud og tårer. Det å finne den rette balansen mellom å være den nøytrale og samtidig den sensitive og medmenneskelige, mellom å vise nærhet og samtidig opprettholde en nødvendig distanse i prosjektet (Dalen, 2011; Thagaard, 2018) var krevende til tider. I situasjoner der noen av mine informanter var veldig emosjonelle, fulgte jeg rådet til Tjora (2021, s.188) og spurte informantene forsiktig om de hadde lyst til å avslutte intervjuet. Det å ta stilling til hvor detaljerte beskrivelser jeg skulle prøve å få tak i uten at informantene fikk følelsen at jeg presset dem for mye, var også noe jeg kjente som utfordrende. Min egen erfaring som spesialpedagog gjorde at jeg følte meg trygg på å kunne ta avgjørelser underveis og håndtere situasjonene som oppsto. Etter at samtalene var over, kunne flere informanter melde om at det hadde vært krevende og intenst, men spennende da de ikke tenkte på øyeblikk-fenomenet slik det ble tatt opp i samtalen.

4.8. Studiens kvalitet og verdi

Det er alltid knyttet spørsmål til i hvilken grad resultatene fra en studie er troverdige, og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket. Validitet, reliabilitet, representativitet og objektivitet er kriterier på forskningens kvalitet som trekkes frem og beskrives godt i de fleste metodebøkene. Disse forutsetter at det er mulig å avdekke en absolutt sannhet om den sosiale virkeligheten vi lever i (Johannessen et al., 2021). Min masteroppgave er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i en

fenomenologisk tilnærming med livsverdensbegrep som først og fremst søker etter en opplevelsedimensjon og beskrivelsen av den. Oppgaven fokuserer på å vise og føle fenomenet og det spesielle og særegne ved det. Med bakgrunn i dette oppstår det spørsmål som for eksempel hvordan man fremstiller øyeblikk-fenomenet med absolutt sannhet? Kan det kvalitetsikres? Hva er god kvalitet på en fenomenologisk studie i mitt tilfelle?

Spørsmålene i det forrige avsnittet fører mine tanker mot at krav om studiens kvalitet og verdi for en fenomenologisk studie hører til en annen type krav. Dette finner jeg støtte i hos Johannessen (et al., 2021, s. 255) som med videre referanse til Guba og Lincoln, skriver at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser, da det er mer enn én – og muligens mange – beskrivelser av denne virkeligheten. Ifølge Johannessen (et al., 2021) opereres det derfor med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse. Oppgavens særtrekk gjør at jeg i dette underkapittelet presenterer vurderinger av studiens kvalitet som gjøres på bakgrunn av de to førstnevnte kriteriene. Krav om overførbarhet og overensstemmelse fremstår som lite hensiktsmessige for mitt prosjekt da disse tilsvarer generaliserings- og objektivitetskriterier i kvantitativ forskning. Denne studien er ikke rettet mot generaliserbare resultater. Det å gjenta eller duplisere min forskning vil sannsynligvis ikke gi de samme resultatene (Johannessen et al., 2021), men det er heller ikke siktemålet til en fenomenologisk studie, slik jeg forstår det. Imidlertid kan studien kanskje få en overføringsverdi ved at andre kjenner seg igjen i tematikken som blir tatt opp og beskrevet i denne oppgaven.

I kvalitativ forskning knyttes pålitelighetsbegrepet til at forskeren viser transparent og detaljrik forskning ved å gi gode beskrivelser av konteksten og en åpen fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette speiles videre i studiens gyldighet eller troverdighet. Troverdighet betyr at undersøkelsen tilfredsstillende gjeldende normer for hva som kjennetegner en god undersøkelse. Sagt på en annen måte betyr det at den har undersøkt det den tok sikte på å undersøke (Thagaard, 2018). Når det gjelder troverdighetsbegrepet i en fenomenologisk studie, kan den formuleres med et sitat fra Tymieniecka, slik jeg ser det. Hun sier blant annet at «hver erfaring til subjektet presenterer seg som unektelig evidens som fortjener å bli

betraktet som troverdig og tilstrekkelig med et åpent sinn»⁶ (Servan, Torjussen og Øyen, 2009, s.60). Dette utsagnet var ledende for meg i prosessen med min oppgave.

I min undersøkelse har jeg eksempelvis gjort rede for valg av det fenomenet som jeg studerer. Jeg har skrevet om mitt teoretiske og vitenskapsfilosofiske ståsted som ligger til grunn for oppgaven og forholdt meg til de gjeldende kravene som underveis ble stilt til prosjektet. Videre har jeg lagt frem vide beskrivelser av mine tanker, fortløpende vurderinger, begrunnelser og overveielser for alle valgene som ble tatt når det gjelder metode, men også praktisk gjennomføring av undersøkelsen. Disse gjennomsyrrer på mange måter hele forskningsprosessen og synliggjør mitt engasjement og eierskap til for prosjektet.

Videre viser jeg til min tilknytning til det spesialpedagogiske feltet som knyttes til min forforståelse. Dette er med tanke på at det er vanskelig å forstå et fenomen uten å kjenne til konteksten/miljøet og uten å ha en viss kunnskap om forskningstemaet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Forforståelse er forutsetning for en god forståelse. I min oppgave ga denne videre retning til problemstilling til denne oppgaven samtidig som den står for både kunnskap, innarbeidet erfaring og kjennskap til det spesialpedagogiske miljøet/fagfeltet/konteksten hvor fenomenet jeg studerer fremtrer. Samlet sett mener jeg at krav om transparent og detaljrik beskrivelse av forskning er ivaretatt i mitt prosjekt. Utover dette bør det sies at alle informantene fikk tilbud om å lese fortellingene som ble plukket ut for analyse. Dette er med tanke på at troverdigheten styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene (Johannessen et al., 2021, s. 256). Alle var positive til å lese gjennom. Av praktiske grunner var det kun to informanter som fikk lest sine fortellinger høsten 2023. Disse kjente igjen sine historier og ingen uttrykte et ønske om å endre eller tilføye noe. Anna kommenterte blant annet etter hun var ferdig med å lese at *det var som å oppleve de øyeblikkene igjen*.

4.9. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for min metode og forskningsdesign. Jeg har skrevet at oppgaven hører til en kvalitativ forskningstradisjon, og har fenomenologisk studie som forskningsdesign. Innsamlingsmetode for prosjektet er det kvalitative forskningsintervjuet.

⁶ Sitatet tilhører Anna-Teresa Tymieniecka som ble intervjuet av J. Servan, L. P. S. Torjussen og S. A. Øyer.

Valg av denne har jeg begrunnet i egne tekster sammen med mine tanker rundt intervjuerrollen jeg valgte å gå for. Videre har jeg beskrevet hva som ligger til grunn for utvalget av informanter og hvordan rekrutteringsprosessen foregikk. Jeg delte også mine opplevelser om hvordan det var å gjennomføre intervjuer, hvordan det var å transkribere disse og hva jeg legger i begrepet «data» i mitt prosjekt. Kapitlet er avsluttet med refleksjoner rundt etiske utfordringer jeg opplevde underveis i prosessen, og samtidig mine tanker rundt studiets kvalitet og verdi. Det neste kapitlet tar for seg analyse av prosjektets datamateriale.

5.0. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg først presentere min metode for analyse. Så vil jeg presentere mine informanter ved hjelp av beskrivelser av «en vanlig dag» på jobb som de fortalte meg om i hvert sitt intervju. Og helt til slutt vil jeg bevege meg inn i analysen og presentere tre temaer i hvert sitt kapittel. Hvert tema blir presentert med en generell beskrivelse først, så bli det eksemplifisert med øyeblikk-fortellingene til mine informanter. Disse skal jeg fortolke med utgangspunkt i Sterns nå-øyeblikk-teori, intersubjektivitet-begrepet og det fenomenologiske begrepet «livsverden».

5.1. Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Johannessen et al., 2021). Målet er å avdekke et budskap eller en mening, med andre ord å finne et mønster i datamaterialet. En viktig del av analyseprosessen er å tolke, noe som betyr å sette noe inn i en større sammenheng, for å «få tak i mening som ikke ligger opp i dagen» (Johannessen et al., 2021, s.152).

I analysearbeidet har jeg benyttet meg av lydopptak, transkripsjoner av disse og tilleggsnotater. Dette utgjør det samlede analysematerialet eller oppgavens empiri. Analysen av det empiriske materialet i min undersøkelse ser jeg som en pendling mellom studiens teori, metodologiske antakelser, filosofiske metanivå, lydopptak av intervjuene og transkripsjonene av disse og det som til slutt blir denne studiens resultater. Jeg valgte å gjøre en tematisk analyse. Den baserer seg på at en koder og klassifiserer dataene (Thagaard, 2018) som har viktige fellestrekk (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 279). I gjennomføringen av denne støtter jeg meg hovedsakelig til Virginia Brauns og Victoria Clarkes (2022, s. 35) «six phases of reflexive thematic analysis». Jeg har ikke fulgt disse slavisk, men brukte de seks fasene for å systematisere mitt analysearbeid på følgende måte: å bli kjent med datamaterialet og finne koder, søke etter temaer, definere og navngi temaene og skrive om disse.

Etter at jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene hadde jeg 90–100 sider med transkripsjoner til sammen. Det å begynne med analysearbeid lignet på en følelse av «getting off a train in a new city» slik Brauns og Clarkes (2022, s. 6) formulerer det. Jeg brukte lang tid på å bli kjent med materialet. I starten opplevde jeg en form for «sperre» eller «barriere». Alt virket uoverkommelig. Inntrykkene skulle senke seg, modnes og danne et helhetlig bilde. Det første jeg ønsket var å bli kjent med det empiriske materialet i sin helhet, og samtidig få den «under huden». Jeg byttet mellom å lese transkripsjonene og lytte til lydopptakene mens jeg jobbet med de andre delene av oppgaven. Spørsmål jeg hele tiden stilte til mitt datamateriale i den fasen var: Hva utgjør livsverden til mine informanter? Hvilke erfaringer handler det om i fortellingene? Hva er øyeblikk av betydning for mine informanter? Hvordan fremtrer øyeblikk-fenomenet i fortellingene?

Jeg gikk etter hvert over fra å kun lese transkripsjonene/høre lydopptak til å finne markeringstusj og begynne å markere ord og uttrykk som enten fanget min interesse eller som gjentok seg ofte i fortellingene. Slik gikk analyseprosessen over til neste fase som var koding. Jeg laget en tabell hvor jeg skrev disse ordene og uttrykkene for hver informant. Dette dannet en form for ordskyer for meg. På grunn av oppgavens begrensede størrelse, presenterer jeg kun et utklipp av disse i tabellen nedenfor.

Utklipp av ord/uttrykk som fanget min interesse eller som gjentok seg ofte i fortellingene:

Anne:	«positive øyeblikk», «negative øyeblikk», «mestringsøyeblikk», «bruker», «dagsformen», «trening», «HAB», «jobbe litt uansett», «kosen», «Ho-ho, i dag får vi det til!», «ting tar tid», «morsomt at en får en respons på det man prøver å lære da..», «så kommer han og kaster seg rundt meg», «gode tanker», «morsomt stort øyeblikk»
Britt:	«positive minner», «god stemning», «fint øyeblikk», «en ny milepæl kanskje.. det er et øyeblikk», «fellesoppmerksomhet», «verbalt språk», «shut down som vi ikke hadde sett før», «Jeejj! Dette her han fikk til, dette her gikk bra!» «lyk_ke_smile», «det var foreldre som filmet oss.. og DET.. det.. DEN OPPLEVELSEN satt et stikk i meg», «avvik», «den VERSTE hendelsen»

Cath:	«positive opplevelser», «MÅLET», «PREMIEN», «PECS», «for det var på en måte det vi hadde.. jobbet <u>for</u> .», «det ligger så mye jobb bak», «SKIKKELIG blikkontakt», «Oi, jeg <u>fikk</u> faktisk en blomst i dag»
Eva:	GODE øyeblikk, «trening», «tilretteleging», «HAB», «mål», «tiltak», «kommunikasjonsopplæring», «humørsvinginger», «ADL-ferdigheter», «forsterkere», «jeg er en omsorgsperson på jobb», «det gjør noe med deg», «det er ikke bare jobb lenger», «seks ganske TØFFE måneder»

Ved første øyekast handlet livsverdenen til mine informanter om at noen øyeblikk var en positiv opplevelse, mens andre fremsto som «den verste hendelsen». Ord som for eksempel «bruker», «trening», «mål», «tiltak», «lyk_ke_smile» osv. vekket min oppmerksomhet. En svakhet ved slike ordskyer er at ord kan bli tatt ut av sin kontekst. Dette kan føre til at bildet som dannes, kan bli «skjevt». Dette har blant annet trigget min nysgjerrighet på å øke forståelsen for hvilke handlinger som ligger til grunn i øyeblikkene informantene fortalte meg om. Hva sies det mye om, er det noen mønstre som går igjen?

Videre i prosessen med å utvikle de forskjellige temaene har jeg tatt en ny utskrift av alle intervjuene og markert de forskjellige øyeblikkene informantene fortalte meg om. Så samlet jeg utklippene av de forskjellige øyeblikkene i en egen tabell for hver informant. Det å se hvordan øyeblikk-fenomenet fremtrer i teksten var styrende i denne prosessen. Innhold i utklippene har jeg kodet ved å se om det var tematiske likheter/forskjeller i de ulike øyeblikkene til informantene. Fokuset var da hvilken hendelse som dannet arenaen for interaksjon og som førte til en meningsfull opplevelse for informantene. Jeg har navngitt utklippene ut fra beskrivelsen av hendelsen som utløste øyeblikk for informantene. Navnelapper var for eksempel: «øyeblikk som viser språktrening», «øyeblikk som viser generalisering av ordet «hente», «god stemning-øyeblikk», «livskvalitet-øyeblikk», «emosjonelt øyeblikk», «første gang-øyeblikk», «fare for elevens liv og helse-øyeblikk», «vold på jobb-øyeblikk» osv. I den fasen av analysearbeidet ble det foretatt en avgrensning med hensyn til min elevgruppe som jeg har beskrevet i Utvalg og rekruttering (4.3.). Dette så jeg som nødvendig da mange av mine informanter har jobbet for eksempel i avlastningsboliger, tilrettelagte tjenester og har delt øyeblikk med meg fra de stedene også. Fortellinger som handler om andre enn elever i min målgruppe, har blitt valgt bort. Etter reduksjon av øyeblikk grunnet avgrensningen, hadde jeg 19 øyeblikk.

Underveis har jeg opplevd tematiske likheter i navnelapper. «Øyeblikk som viser språktrening» og «øyeblikk som viser generalisering» handlet i bunn og grunn om «trening» hvor enten opplæring av nye ferdigheter eller generalisering av disse sto sentralt. Fortellingene med navnelapper «godt stemning-øyeblikk», «livskvalitet-øyeblikk», «emosjonelt øyeblikk», «første gang-øyeblikk» om «gode stunder» viste utslag på det relasjonelle forholdet mellom en voksen og en uvanlig elev. Øyeblikk med navnelapper «fare for elevens liv- og helse-øyeblikk», «vold på jobb-øyeblikk» og «uheldige øyeblikk» viste til ubehag og negative opplevelser hos informanter. Utsagnet til en av mine informanter «*Dette er ekkelt, men det er jobben min*» (Eva), har gjort at jeg valgte å ta disse øyeblikkene med. Jeg begrunner det med at disse øyeblikkene, på lik linje med de andre øyeblikkene, er en del av hverdagen til mine informanter og på den måten en del av deres livsverden. Dette understøtter livsverden-begrepet som ligger til grunn for min oppgave.

Temaene jeg har kommet frem til og skal presentere videre i analysen er:

1. Treningsøyeblikk

Treningsøyeblikk skal ses i sammenheng med spesialundervisning⁷ som utgjør opplæringstilbudet til de aktuelle elevene. Trening består av økter med nyinnlæring og generalisering hvor uvanlige elever lærer/øver på ferdigheter som har blitt satt opp som mål blant annet i elevens IOP. Dette temaet har tre undertemaer. Jeg har valgt å eksemplifisere dette temaet med tre av informantenes fortellinger.

2. Relasjonelle øyeblikk

Relasjonelle øyeblikk handler om samvær eller «en-måte-å-være-sammen-med-andre-på» (Stern, 2007, s. 178). Samhandlingene handler ikke om å lære elever nye ferdigheter. Samhandlingene handler om å ha gode stunder med uvanlige elever, stunder som ikke har andre mål utover det at man er sammen. Samhandlingene drives fremover av behovet for å opprette intersubjektiv kontakt som gjenspeiles i en opprettelse av et helt spesielt relasjonelt bånd. Dette temaet har fire undertemaer og er representert med fire fortellinger.

3. Ubehagelige øyeblikk

Dette er øyeblikk som ikke gir positive opplevelser for informantene, øyeblikk «full av avsporinger og reparasjoner» eller «rot» slik Stern (2007, s. 161) beskriver det. Noen av disse preges av brudd i det intersubjektive feltet mellom de voksne og en uvanlig elev, mens andre

⁷ Se kapittel 1.1. Spesialundervisning: rammer og utgangspunkt.

øyeblikk viser til intersubjektiv kontakt mellom disse. Dette temaet har to undertemaer og er eksemplifisert med to av informantenes historier.

Presentasjon av disse tre temaene følger den rekkefølgen som disse øyeblikkene ble fortalt under intervjuene. Først skal jeg skrive om Treningsøyeblikk, deretter om Relasjonelle øyeblikk og til slutt om Ubehagelige øyeblikk. Det å presentere og skrive om kun tre temaer begrunner jeg med at en fenomenologisk studie ikke handler om antall temaer, men om å skape en fenomenologisk tekst (van Manen, 1997) med nyanserte beskrivelser og at fenomenet trer tydelig frem. Færre temaer frigjør mer plass til å presentere min empiri og gir mulighet til å studere disse mer inngående/dypere. Empirien skal få «tale», og på den måten får leseren til å komme inn i fortellingene og forhåpentligvis forstå den sårbarheten som er en del av livsverdenen til mine informanter. Den skal også danne et bilde av hva mine informanter har opplevd og hvordan disse opplevelsene påvirket dem.

Temaene belyses med forskjellige antall øyeblikk-fortellinger. På grunn av oppgavens begrensede størrelse er ikke alle fire informanter presentert med hver sin fortelling i hvert tema. Dette begrunner jeg med at jeg lot øyeblikk-fenomenet «avgjøre» antall beskrivelser, da det fremtrer ulikt i de forskjellige temaene. Dessuten handler den fenomenologiske studien verken om å kvantifisere eller generalisere, men først og fremst om å eksemplifisere. I tilfeller der det finnes flere fortellinger med sammenfallende innhold, har jeg valgt å ta en skriftlig analyse av den øyeblikk-beskrivelsen som er mest representativ for det aktuelle temaet. Alle temaer har underkategorier/undertemaer. Disse blir presentert inngående i beskrivelsen av det aktuelle temaet.

Parallellt med tematisering av datamaterialet mitt, jobbet jeg med å skrive fortellinger. «Creating a phenomenological text is the object of the research process», skriver van Manen (1997, s.111). Mine informanters øyeblikk som representerer/gjenspeiler det aktuelle temaet godt, ble skrevet i en fortellende form, hvor jeg forsøkte å nærme meg de historiene som ble formidlet under intervjuet så nær som mulig. Van Manen (1997, s.115) trekker frem «phenomenological writing» som en form for tekstskriving med anekdote (anecdote) eller fortelling (story) som den vanlige måten å fremstille tekst på. Med fortelling mener han «narrative, something depicted in narrative form» (van Manen, 1997, s.115). Fortellingene er basert kun på sitater til informantene fra intervjuene. Å skrive disse var mer krevende enn jeg først så for meg. Dette er fordi informantene «hoppet» mellom sine beskrivelser og ikke hadde en tydelig struktur i disse. Tjora (2021, s. 194) poengterer blant annet at «noen

justeringer og opprydding må forventes i overgangen fra muntlig til skriftlig språk» da «muntlig språk ikke er det samme som skriftlig språk» (Tjora, 2021, s. 186). Jeg brukte derfor mye tid på å rydde opp i sitatene og «lime» disse sammen for å skape en sammenhengende beskrivelse. Fortellingene skal i denne oppgaven leses som levde erfaringer som utgjør livsverdenen til mine informanter. Ved å presentere erfaringene til mine informanter, håper jeg at noe av «det anonyme» forstått som det førrefleksive får mulighet til å bli synlig for den som leser.

De skrevne fortellingene ble analysert. Dette skaper et «annet nivå» i analysen. Inspirert av Johansen (2021) kalte jeg det (nivået) for «videre analyse». Gjennom å skille mellom datamaterialet/fortellingene fra min tolkning og mine refleksjoner, ønsker jeg å presentere datamaterialet på en ryddig måte, slik at den som leser ser forskjell på hva informantene fortalte meg og mine refleksjoner rundt informantenes øyeblikk-beskrivelser. Fortellingene knyttes her til oppgavens teoridel og tolkningene av disse har et preg av teoretiske refleksjoner. Videre analyse har forskjellig lengde. Øyeblikk-fenomenet var styrende i den prosessen. Det å tolke fortellingene til mine informanter opplevde jeg som utfordrende. Dette er med tanke på å yte dem rettferdig, ikke overtolke noe eller trække på noe.

Videre analyse er inspirert av Sterns (2007) mikroanalyse hvor jeg var opptatt av å ta tak i mikroprosesser basert på relasjonelle bevegelser som kom i form av mikrohendelser. Utgangspunkt for analysen av informantenes øyeblikk var en rekke spørsmål: Hva som kjennetegner dette øyeblikket, hvordan øyeblikk-fenomenet fremtrer i disse og hvorfor øyeblikket er av betydning? Fortellingene ble lest med støtte i Sterns nå-øyeblikk-teori med vekt på øyeblikkets relasjonelle dimensjon ved disse og intersubjektivitet som et veiledende begrep. Husserls livsverden-begrep og van Manens beskrivelser av levde erfaring har influert videre analyse også. Sammen med Sterns nå-øyeblikk teori har disse fungert som verktøy for tolkningen av øyeblikk-beskrivelsene som blir presentert videre i analysedelen.

5.2. Presentasjon av informanter

I denne teksten ønsker jeg å presentere mine informanter. Presentasjonen av informantene vil jeg begrunne med at oppgaven ville mangle et helhetlig uttrykk og ville fremstå som anonym. Dessuten er data i en fenomenologisk studie knyttet til informantene på en helt spesiell måte

og studien ville miste det særegne subjektive ved seg, slik jeg ser det. Som tidligere nevnt er alle mine informanter navngitt med pseudonymer. Disse er: *Anne, Britt, Cath* og *Eva*. Siden deltakernes anonymitet i prosjektet var et krav, presenterer jeg dem ved hjelp av beskrivelser av «en vanlig dag på jobb» som informantene fortalte meg om i hvert sitt intervju.

Beskrivelsene er ment som et bakteppe. De er ment som et referanserom som viser til sårbarhet, til latter og tårer og berg-og-dal-banen av følelser beskrevet tidligere i metodekapittelet. Beskrivelsene er ment som en kontekst for de øyeblikkene som jeg skal presentere videre i denne teksten. Disse (beskrivelsene) presenteres i form av fortelling og er basert på informantenes direkte tale som ble omgjort til skriftlig tekst. For å føre informantene nærmere leseren, gjøre fortellingene mer levende og gi den enkeltes stemme tale, brukes det jeg-pronomen aktivt i fortellingene da jeg-pronomen ifølge Friesen (2011, s. 22) «corresponds to the world of the subject», noe som er i samsvar med det fenomenologiske ståstedet til denne oppgaven. Støtten til bruk av jeg-pronomen finner jeg også hos Van Manen (1997, s. 57–58) skriver blant annet at: «In actual phenomenological descriptions one often notices that the author uses the «I» form or the «we» form». Han forklarer det videre med å si at jeg-pronomen øker den stemningsfulle verdien av sannhet.

En vanlig dag på jobb

5.2.1. Anne

En vanlig dag starter med at brukeren kommer rundt 08.30. Vi jobber da fra 08.30 til 15.30. Dette er kjernetiden. Jeg kan både starte og avslutte dagen alene, men fra 09.30 til 14.00 så er vi stort sett to stykker voksne som jobber sammen. Vi har et eget rom hvor vi jobber med innlæring og det som er satt opp for å trene. Vi må nok se an dagen hvor lange økter vi trener, men alltid fra et kvarter til 20–25 minutter. Og så har han en pause sånn cirka 5 minutter. Og sånn går dagen. Ved 11-tiden spiser han lunsj. Vi går ofte ut etter at han har spist. Som regel er vi ute i langfri sammen med de andre elevene. Det kan hende vi går tur før lunsj, det spørs litt på dagen. Så da er han ute til den er 12.00. Så begynner vi å jobbe fra 12.00 til 13.00. Etter det er det en lengre tur som er mellom tre kvarter og en time. Så spiser han ved 14.00-tiden, og etter det er det lett trening (14.30–15.00). Den er helt enkel. Han er jo sliten. Da er det sfo egentlig, men vi er ikke fysisk på sfo, vi har et eget rom. Han leker på puterommet med noen og sitter kanskje på legorommet og bygger med noen. Kan være litt ute, sykler litt eller eventuelt leker på slutten av dagen. Så mesteparten går jo på forskjellige treningsøkter med pauser og tur. Det kan jo være noen intense økter for å si det sånn. Da må

du bruke deg ganske mye i perioder når han ikke er helt «blant oss», i sin lille verden. Du må bruke energi for å oppnå kontakt.

5.2.2. Britt

Akkurat nå har jeg kun én enkel elev og en vanlig dag på jobb begynner med at vi møter den i gangen, tar en overlapp med foreldre, hører hvordan det har vært på morgenen, om natta og om det er noe vi skal ta stilling til. Så går vi inn på et arbeidsrom. Vi er jo da utenfor klasserommet. Vi er veldig på utsiden der vi trener, for det er jo så pass store behov... På arbeidsrommet trener vi på ulike ferdigheter: felles oppmerksomhet, språk både reseptivt og ekspressivt; samhandlingsferdigheter, ADL-ferdigheter og det å finne gleden i hva den eleven liker. Vi har nyinnlæring inne på arbeidsrommet. Så har vi generaliseringsøker der vi tar ham med ut på SFO eller ut i friminutt, eller til andre elever. Men det er ganske stort sprik, og så er det litt barnets interesse for andre elever og barnets dagsform. Vi jobber mye ut ifra dagsformen til barnet... Så er det mat. Vi spiser på SFO-kjøkken, og så spiser vi inne på rommet. Vi har tenkt ut i klassa, men per nå så har ikke det lot seg gjøre. Dette har litt med hva de andre gjør i klasserommet. Det er mye lyd fra eleven.. og at det blir så veldig tidsbestemt. Ting tar ofte litt tid og vi må være litt tålmodige. Så har vi fått veiledning fra HAB. Hvis det er noe med den eleven så er det alle de andre barna som må ut.. Ja.. Vi har fått beskjed om at hvis han får et utfall i klasserommet, så er det ikke han som skal ut av klasserommet. Så det blir litt sånn.. Man kvier seg litt.. Men planen er inne i klasserom. Det har blitt litt sånn at vi vil heller invitere andre barn opp til oss. For det er lettere å ta ut to barn ifra vårt rom enn å ta ut en hel klasse. Så har vi tenkt ofte at «Nå skal vi gjøre det», så snur det seg helt.. at det er på en måte ikke forsvarlig å ta inn noen andre. Men jeg opplever at andre elever har veldig god forståelse for dette her og har aldri opplevd at andre elever reagerer negativt på den eleven.

5.2.3. Cath

Jeg jobber på en enkel elev. Taxi kommer hit på skolen, og jeg kjører hjem til eleven og henter den hjemme med taxi hver morgen. Dagen starter med frokost sammen med eleven på SFO. Når hun har spist mat, så er det litt løs tid fram til skolen begynner. Når vi kommer ned på skolen er vi med inn i klasserommet. Det synes jeg er veldig morsomt. Vi startet med at jentungen klarte å sitte to sekunder på stolen før det var skrik og hyl. Nå kan vi sitte opp mot tre kvarter fordi vi har jobbet mot det hele skoleåret. Vi startet med bare sang i klasserommet

sammen med dem andre, men nå kan vi sitte og være med på oppstart i klasserommet med litt prating og beskjeder som gis. Etter oppstarten går vi ut på eget rom. Der har vi forskjellige ting vi jobber med. Vi har minst tre arbeidsøkter før mat. Det er diverse arbeidsoppgaver som å øve på å pusse tenner, øve på å stable klosser, stable ring på pinne eller matching. Mange ulike oppgaver som vi bytter på for å få litt variasjon. Vi har også typiske ordentlige jobbøkt ved bordet. Innlæring er som regel før mat. Så trener vi på å gå på do. Ja, masse forskjellig. Det er ingen dag som er helt lik, selv om vi gjør mye av det samme. Det er mange ting som spiller inn: hvor lang eller kort lunta er, hvor sliten hun er etter gårsdagen, hvor mye hun har sovet.. Ja, det er mange ting som spiller inn. Og det varierer fra dag til dag hva som fungerer å gjennomføre. Det som fungerer en dag, kan overhodet ikke fungere neste dag.

Når vi har gjennomført oppgavene eller øktene, har vi litt pauseaktiviteter. Vi har altså «jobbe-pause» tre ganger fram til mat, dvs. fram til 10.30. Så spiser vi mat på grupperommet hennes, eller arbeidsrommet. Etter det er vi på do igjen, kler på oss og går ut sammen med de andre elevene. Vi er ute hele store friminuttet sammen med de andre. Når det ringer klokken 12.00 så går vi tilbake inn på rommet. Den siste timen er litt varierende. Hvis skoledagen slutter 13.00, begynner vi hviletid klokken 12.00. Men om skolen slutter 13.30 så har vi en liten jobbøkt før vi tar hviletid. Vi trenger en time hviletid på slutten av dagen før SFO. Når det er hviletid skal elevene slappe av, sitte rolig, høre på musikk eller sitte i vogn mens vi går tur. Etter det er det SFO. Da er dagen min med henne er ferdig. Hvis det er fravær, så er jeg ofte lengre, men den ordinære dagen med henne er slutt for meg. Da er det en annen som tar over.

5.2.4. Eva

Jeg vil nok starte med at alle dager er forskjellige. Det er store humørsvingninger. Så har må dagen tilpasses til barnet og barnets humør. Ikke omvendt. Dagen begynner med at barnet blir kjørt med taxi til skolen. Det er enten mor eller avlastningen som setter barnet i taxi, tar på belte og kjører barnet av gårde. Så er det vi som møter barnet her på skolen ved døra. Vi rullerer hvem som møter blant de fire ansatte som jobber på henne.

Eleven liker å starte dagen rolig. Det kan hende at hun har sovet godt, det kan hende hun hadde flere oppvåkninger i løpet av natten, eller at hun ikke har fått sovet i det hele tatt. Derfor er det viktig at en av de første tingene vi gjør når vi kommer inn, er å lese i boken hennes hvor da enten mor eller avlastningen (kommer an på hvor hun var dagen før) har skrevet alt: hvordan dagen, natten og kvelden har vært; hva de har gjort; hvordan humøret

har vært. Den informasjonsformidlingen er veldig viktig mellom alle partnere som er involvert i hennes liv. Vi bruker en gammeldags måte. Hun har med seg en fysisk bok i sekken sin, en notatbok. I den skriver vi litt mere personlige ting, for det går til de nærmeste, som for eksempel mor. Etter at vi kommer inn, leser vi i boka. Vi prøver å sette i gang en samtale. Det blir som sagt enveiskommunikasjon. Eleven mangler talespråk. Så begynner jeg å snakke om det jeg har lest i boka, som for eksempel: «I går gjorde du det.. Hvordan var dagen din? Har du sovet lite i natt? Kanskje det er greit å starte dagen rolig.» Vi prater om ting.. Jeg prater med meg selv, men søker etter bekreftelse. Om det er blikkontakt eller nikk... Det varierer fra dag til dag. Etter at vi har pratet litt, spiser vi frokost. Jeg liker å spise sammen med henne. Jeg ser at hun liker det også godt. Det er ikke alltid hun har matlyst. Men hvis jeg setter meg ned og begynner å spise, så føler hun på et slags fellesskap.

Under frokosten er det veldig stort fokus på ADL-ferdigheter som å holde en gaffel, prøve å skjære med kniv. Eleven er ganske svakt kognitivt, ligger veldig lavt. Det er veldig mye som må trenes for å få til en vanlig hverdag. Så det handler om å prøve å skjære med kniv, holde en gaffel, tørke seg med papirserviett og ikke i klærne sine, drikke ordentlig fra glasset, tygge maten ordentlig, ikke ta maten ut av munn, ikke søle.. masse sånne ting. Etter frokosten er det opprydningen. For ofte opplever jeg at eleven etter å ha spist ferdig bare går og setter seg i sofaen. Og da får hun beskjed om å komme tilbake og rydde etter seg. Etterpå prøver vi å få henne til å gå på do, noe som ikke er den enkleste tingen i hverdagen hennes. Overgangen til å gå på do er vanskelig. Etter at hun har spist, vil hun gjerne sette seg ned og slappe av. Da må jeg motivere henne for å få denne overgangen. Inne på do får hun som regel mye hjelp. Der er det også fokus på ADL-ferdigheter som av- og påkledning, vaske hender, tørke.. Mye intensiv trening med mange repetisjoner i løpet av en dag med fokus på de målene som er satt opp i samarbeid med Habiliteringstjenesten. Vi ønsker å redusere utfordrende adferd og fremme ønsket adferd. Vi bruker da noe som heter anvendt atferdsanalytisk prinsipp. Vi bruker daglig belønning. Forsterkere og belønning. Det gjør vi.

Så har vi trening. Det varierer hvor lang tid vi bruker på treningen. Det kommer an på dagsformen til eleven. Rundt én til to timer. Det kan strekke seg ut over hele dagen. Det vet du aldri. Hun har en skreddersydd hverdag som er tilpasset henne. Vi følger ikke skoletid.

Så prøver vi så klart å finne på hyggelige ting. Det er veldig greit å gjøre noe annet enn bare trening, slik at eleven kan skifte fokuset fra det strenge til det mer hyggelige. Da hører jeg ofte sammen med eleven hva hun har lyst til å gjøre. Brukermedvirkning er jo viktig. Da

stiller jeg bare et konkret spørsmål slik at elevene skjønner hva jeg mener. Jeg kan spørre: «Har du lyst til å gå ut og leke?» Så søker jeg etter en bekreftelse. Ofte får jeg et nikk, det betyr «ja» ellers så ser jeg at eleven lyser opp, blir glad, begynner å smile og vifter med hender. Vi går ut for eksempel, leker samtidig som vi har fokus på ferdigheter som balanse, klatring og husking. Det er alltid kombinasjon av hyggelige ting og trening i hennes hverdag. For hun er en elev som trenger mye trening. Etter det er det mat igjen. Så deltar vi ofte på aktiviteter med andre barn som skjer utenfor rommet hennes, i fellesarealet. Hvis det er ting som det lar seg gjøre å være med på for oss. Vi har jo som mål at hun skal sosialiseres med andre barn. Så vi kan for eksempel gå ut og spise sammen med andre i friminuttene. Når vi er ute, kan vi leke sammen, prøve å få til en felles lek med andre barn. Det er også andre barn som stikker innom rommet hennes og hilser på eleven. Det synes hun er gøy. Hun liker det. Hun er en elev som er opptatt av å få oppmerksomhet, noe jeg tror hun ikke har fått så mye av i livet sitt. Nær kontakt og oppmerksomhet er viktig for henne.

Eleven får også alenetid i løpet av dagen. Eleven gir ofte uttrykk for at hun vil være alene. Hun trenger en pause, trenger å sitte for seg selv i sofaen som er favorittplassen hennes, hvile, bla i en bok eller bare stirre ut av vinduet. Hvis jeg sitter ved siden, kan jeg ofte få en dytt, en arm som betyr: «Nå må du gå!» Da går jeg. Så får hun alenetid til hun gir meg hint om at hun vil ha meg tilbake. Da pleier hun for eksempel å komme bort til meg, ta meg i hånden, ta meg tilbake til sofaen.

Vi er sammen hele dagen. Vi følger henne også på SFO. Vi er som regel 2 i bemanning. Dette er med tanke på utagerende atferd. Det er ikke alltid det lar seg gjøre på grunn av sykdom og fravær, men det viktigste er at i en treningssituasjon er vi alltid to. Det er ingen andre som tar over på SFO. Teamet rundt eleven skal være sammensatt av de samme menneskene. Det gir en trygghet til eleven. For å få en overgang fra skoletiden til SFO, pleier vi ofte å ha trening i skoletiden og litt mer avslappende aktiviteter i SFO-tiden, slik som de andre barna. Hun skal kjenne at hun har både skole og SFO. I SFO-tiden kan vi for eksempel lage mat sammen, vi kan ta en tur rundt skolen og se på hva andre barn gjør. Kanskje får hun lyst til å finne på noe som andre barn gjør. Når dagen er over, får hun hjelp til å pakke sammen og blir ført til taxien. Den kjører henne dit hun skal.

5.3. Treningsøyeblikk

Denne teksten skal fokusere på øyeblikk i spesialpedagogisk arbeid der trening eller stimulering av forskjellige ferdigheter til uvanlige elever står sentralt. Allerede her opplever jeg en kollisjon mellom to begreper: «øyeblikk» og «trening» da øyeblikk i Sterns teori handler om opplevde historier som oppstår spontant, uten noe som helst forhåndsvarsel eller planlegging (Stern, 2007). Man kan si at ordet «trening» i treningsøyeblikk frarøver det spontane og umiddelbare ved øyeblikk da trening ofte forbindes med planlagt og systematisk øving av visse ferdigheter og/eller egenskaper.

For å vise at det dreier seg om trening, presenterer jeg noen sitater først:

Anne: «Vi har et eget rom hvor vi jobber med innlæring og det som er satt opp for å trene...»

Anne: «... men det er jo da at han skal lære. Lære ting som man kan ta med seg videre i livet.. Lære at han skal kanskje bli mest mulig selvstendig.»

Britt: «På arbeidsrommet trener vi på ulike ferdigheter: felles oppmerksomhet, språk både reseptivt og ekspressivt; samhandlingsferdigheter, ADL-ferdigheter og det å finne gleden i hva den eleven liker.»

Britt: «Vi har nyinnlæring inne på arbeidsrommet. Så har vi generaliseringsøker der vi tar ham med ut på SFO eller ut i friminutt, eller til andre elever.»

Cath: «Vi har altså «jobb-pause» tre ganger fram til mat.»

Eva: «Det er veldig mye som må trenes for å få til en vanlig hverdag.»

Eva: «Det varierer hvor lang tid vi bruker på treningen.. det kommer an på dagsformen til eleven...»

Ordet «trening» brukes gjennomgående i intervjuene til alle mine informanter. Informantene introduserer det selv og bruker det flittig i sine fortellinger. Beskrivelser av «en vanlig dag på jobb» danner et godt bilde av dette begrepet. «Trening» beskriver med andre ord den *livsverden* som utgjør en stor del av skolehverdagen for både uvanlige elever og de voksne som jobber rundt dem. Dessuten var beskrivelsene av øyeblikk som omhandlet treningsøker, de første som tre av mine informanter fortalte meg da det ble stilt spørsmål om de husker sitt første øyeblikk som har gjort inntrykk. *Britt* for eksempel, sier følgende: «Det første som slo

meg når jeg leste øyeblikk så var det kanskje den.. første gangen eleven.. brukte felles oppmerksomhet og et ord.. samtidig som at jeg kobla.. sånn der glede.. at den faktisk kunne fortelle meg hva han ønsket seg da.. det er sånn der.. (mimikk – overasket ansikt) øyeblikket (ler).. der man bare.. åh, nå har vi fått til noe..» Siden «trening» er det ordet som brukes flittig av mine informanter i sine fortellinger, fremstår det naturlig å ha «treningsøyeblikk» som overskrift for det første temaet. Mine informanter kalte også disse øyeblikkene for «mestringsøyeblikk» (Anne), «en ny milepæl» (Britt) og «egentlig.. MÅLET.. (...) eller litt PREMIEN på det man jobbet for da..» (Cath).

I gjennomgang av datamaterialet kommer det tydelig frem at en vanlig skoledag for en uvanlig elev gjerne beskrives som veksling mellom treningsøkter og pauser. Trening likestilles slik sett med ordet «lære» og består gjerne av økter med nyinnlæring og generalisering hvor uvanlige elever lærer/øver på «ting som man kan ta med seg videre i livet». Det er tydelig at trening former skolehverdagen til uvanlige elever. Den fremstår som «det strenge», som noe obligatorisk, noe bestemt på forhånd, noe som foregår på et eget «trenings- eller arbeidsrom», noe man «må jobbe litt uansett» med om den uvanlige eleven har en god eller dårlig dag, noe som legger forventningspress på personalet fra andre instanser. Voksne som jobber med uvanlige elever, fremstår som initiativtagere for eventuell samhandling med elever i treningsøyeblikk. Anne uttaler seg om det slik: «*Må jo prøve å jobbe litt uansett åssen vond eller negativ dagen er.. må jo jobbe han.. kan jo ikke sitte på en stol.. og å si.. ikke gjør noe.. så... vi har jo.. vi har jo HAB som vi har noen møter.. og dem.. ja.. forventer litt dem* òg.. vil jo se litt på trening.. og vil jo høre litt.» Lengden på treningsøktene varierer. Elevens «dagsform» eller «humørsvingninger» trekkes frem som en avgjørende faktor for trening. Videre poengterte flere informanter at trening gir en langtidseffekt (som for eksempel språk- og ADL-ferdigheter) og gjør uvanlige elever til «å bli best mulig selvstendige».

Treningsøyeblikk skal ses i sammenheng med spesialundervisning som utgjør opplæringstilbudet til de aktuelle elevene og med dette skaper rammer for skolehverdagen til både uvanlige elever og personalet rundt disse. Hva som legges i betegnelsen «spesialundervisning» har jeg allerede skissert i introduksjonskapittelet (1.1.) med påfølgende avklaring av noen begreper og fagord som «trening» eller stimulering, atferdsanalytisk modell, PECS, ADL-trening, reseptivt/ekspressivt språk og etc. Slik jeg tolker det, refererer bruk av disse begrepene til spesialpedagogikk som innebærer et faglig og akademisk felt, en profesjon som med grunnlag i sine teorier kan tilby spesialundervisning

(Reindal og Hausstätter, 2010) samtidig som den former informantenes meningshorisont – livsverdenen som utgjør arenaen for deres interaksjoner. Videre forbindes disse, etter min oppfatning, da gjerne med at man *jobber* ut ifra en kunnskapsbase som refererer videre til kompetanse og med dette til profesjonens kvalitet.

Som allerede nevnt i introduksjonskapittelet omfatter spesialundervisning opplæringen til uvanlige elever. Den bygges blant annet på realistiske opplæringsmål og realiseres ved hjelp av forskjellige arbeidsmodeller. Det «å jobbe mot et mål» er et gjenkjennelig uttrykk ved mange beskrivelser av øyeblikk til informantene. Det fremstår som meningsdrivende. Det fremstår som motivasjon «*på de tunge dagene*» ifølge mange informanter. *Cath* oppsummerer det slik: «*Nei, det er liksom sånn at.. vi setter jo oss.. mål.. framover.. for hva vi skal.. jobber for.. hva vi skal få til.. at det selv om det ser ut som det kan være veldig.. langt til målet.. fram i tid.. for eksempel når vi begynte med PECSen.. at.. oi, at hun skal gjøre alt sånn, sånn, sånn der.. WOW.. åssen skal vi i det hele tatt få til det.. ser ut til at vi har tatt oss veldig vaann over hodet men å skape sånne.. små.. delmål underveis.. og.. bygge litt etter litt liksom.. så vet vi at det går med mye jobbing.. at det er liksom motivasjon.. for å jobbe på videre..».*

Det at man oppnår målet samtidig som det å se sin uvanlige elev lykkes med oppgaven utløser positive følelser hos informantene. De beskriver det slik:

Anne: «*Reseptiv benevnning da.. holder forskjellige bildekort.. med bilder av forskjellige ting på.. så når han klarer.. å jobbe en del med det og si da riktig ord til riktig bilde så klart det.. er jo.. det er jo det er veldig.. veldig morsomt og gøy.. Når han.. får til en del slike repetisjoner.. (...) da blir det jo litt sånn “Ho-ho, i dag får vi det til!” (ler).*

Anne: «*... det er også sånn når han er onklig påkoblet og du kan jobbe veldig bra i en periode så er det liksom.. da er det .. skikkelig all right.. Da er det som øyeblikk, ja.. det er helt klart...*

Britt: «*... det er jo glede, da er det nesten sånn liten lykkerus.. som går igjennom kroppen, hvis du skjønner hva jeg mener: «Oh, så gøy, så herlig, så bra, så fantastisk!» Og man blir bare sånn.. «Ah, dette var gøy!»), dette er moro å se at.. det vi gjør har bra effekt..*

Cath: «*Jeg ble veldig GLAD.. egentlig.. sånn STOLT at vi på en måte hadde fått det til.. for det var på en måte det vi hadde.. jobbet for.. å få til..»*

Cath: «Det er jo glede først og fremst (virker glad i stemmen).. og stolt egentlig.. hvert fall de øyeblikkene jeg vet at det ligger.. veldig mye jobbing bak.. () endelig har jeg klart det.. endelig sånn.. og skal på en måte.. fortelle om disse øyeblikkene til.. foreldre også.. så blir de på en måte veldig rørt.. og du treffer liksom..»

Følelsen av å være «glad» og «stolt» trekkes frem gjennomgående av alle informanter. Disse (følelsene) beskrives også med uttrykk som «moro å se», «morsomt», «skikkelig all right» og «sånn liten lykkerus». Glad-følelser er gjerne koblet til at «man får respons på det man prøver å lære», at man ser eleven «onklig påkoblet», at «det vi gjør har bra effekt» og at man endelig «hadde fått det til». Slike beskrivelser kan ses i sammenheng med at man har jobbet hardt og lenge og endelig fikk det til. Det å nå målet eller få til noe kan tolkes som at man gjør (slik Anne sa det underveis i intervjuet) «en god jobb». Man klarte å nå målet og treningsøyeblikket synliggjør det på en positiv måte. Man kan fange opp en følelse av at dette, er betydningsfullt for informantene i deres fortellinger. Når informantene får spørsmål om hva eleven(e) føler i dette øyeblikket er svaret entydig at det er vanskelig å vite hva han eller hun føler, da elevene mangler talespråk. Videre uttrykker de at elevene ser respons fra personalet, foreldre og/eller andre elever og viser som regel en (positiv) reaksjon. Anne, for eksempel, sier følgende:

Anne: (...) Det er vanskelig å si hva han tenker om det selv men.. Men.. han ser i hvert fall at det er en respons på det..

Intervjuer: Reagerer han på den responsen?

Anne: Ja, han gjør jo.. det virker som han gjør det, ja.. at han.. blir litt.. hva skal jeg si.. litt sånn.. gløder når han får veldig mye respons for.. for da kunne si «mamma» og.. ser at.. ser at det er noen som reagerer på det..

I gjennomgang av datamaterialet som omhandler treningsøyeblikk, ble jeg spesielt oppmerksom på at noen øyeblikk viser til beskrivelser av hendelser som var en planlagt øving, mens andre ikke var det. Øyeblikk som oppsto mer spontant og ikke henviser til direkte trening, var likevel, slik jeg oppfattet det, utløst av trening. Dette har gjort at jeg delte treningsøyeblikk i tre kategorier:

Planlagte treningsøyeblikk

Omhandler situasjoner der det vises en planlagt og systematisk øving av ferdigheter som inngår i opplæringstilbudet til eleven.

Initierte treningsøyeblikk

Omhandler situasjoner der det vises en planlagt og systematisk øving av ferdigheter som et eget initiativ av personalet.

Spontane treningsøyeblikk

Omhandler situasjoner der det oppsto en uforutsigbar hendelse, men at det som har skjedd har sin opprinnelse i trening. Man kan også kalle disse øyeblikk for generaliseringsøyeblikk.

I det følgende presenterer jeg treningsøyeblikkene til *Anne, Britt* og *Cath* som eksemplifiserer hvert undertema. Disse etterfølges av videre analyse hvor de blir sett i lys av Sterns øyeblikkperspektiv/teori med intersubjektivitets begrepet som er uatskillelig knyttet til den.

5.3.1. Planlagte treningsøyeblikk

I dette eksempelet vil jeg illustrere en planlagt og systematisk øving av innlæring av PECS med eleven, hvor kommunikasjonstrening med PECS fremstår mer som en prosedyre enn opplæring i et kommunikasjonssystem.

CATH

PECS

Jeg har et øyeblikk som sitter egentlig fra i dag. Vi driver og jobber med innlæring av PECS og det å levere bilder som hun henter fra toppen på permen. Så har vi jobbet for at forsterkeren skal komme med en gang, men nå driver vi med at det kan gå litt tid mellom. Så i dag var vi i gymsalen og jeg gikk og stelte meg midt i gymsalen. Permen lå på scena. Mens jeg går midt i gymsalen, går hun og henter bildet, så kommer hun og leverer til meg. Jeg går da bort og finner forsterker. Hun følger etter meg og rett på blikkontakt med en gang.. Og hun takler det veldig fint i dag, ikke begynner da med.. TRASS eller.. misfornøyd fordi at hun faktisk ikke fikk det med en gang, men skjønnte det at: «Ja, jeg får men, jeg må bare vente!» Det synes jeg var veldig fint i dag.

Litt senere i dag etter at vi hadde jobbet og hatt mange repetisjoner på det her, hadde vi sittet på gulvet midt i gymsalen og litt sånn.. kile lek, så stopper jeg med det.. hun reiser seg opp og isteden for å gå til matboksen hennes som da sto på scenen, så hun kunne fint bare gått og tatt derfra, valgte hun heller å gå til PECS-permen, ta et bilde, komme til meg midt i gymsalen og levere det for å følge etter meg for å få fram fra matboksen sin. Og da var hun veldig fornøyd med det hun fikk. Det synes jeg var skikkelig fint i dag, for det er på en måte det vi har jobbet for en stund da.

Videre analyse

Et kommunikasjonssystem eller en prosedyre

Dette utdraget viser til treningsøyeblikk der eleven øver på å bruke PECS som er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon beskrevet mer utdypende i Begrepsavklaring (1.4.).

Er vi nøye med å lese andre setning i fortellingen til *Cath*, blir jeg usikker på om det er nettopp opplæring i kommunikasjon det dreier seg om her. «*Vi driver og jobber med innlæring av PECS*» står i kontrast til resten av setningen – «*det å levere bilder som hun henter fra toppen på permen*». Dette kan tolkes og forstås like mye som at det jobbes med innlæring av å levere bilder, noe som for meg peker i en annen retning enn opplæring i et kommunikasjonssystem.

Fortellingen er ikke rik på detaljer i sin beskrivelse, noe som gjør det vanskelig å komme ned på mikronivå i analysen. Ved første øyekast fremstår det hele som en positiv opplevelse for begge involverte: eleven henter bilder, gir blikkontakt og leverer disse til *Cath*. Videre takler eleven det fint og viser ikke noe trass. Slik *Cath* opplever det, viser eleven forståelse i at forsterker (noe spiselig som eleven liker veldig godt) kommer, men at hun «*må bare vente*». Det at eleven «*leverer bilder som hun henter fra toppen på permen*» samtidig som hun klarer å vente til forsterkeren kommer, fyller øyeblikk med mening og betydning for *Cath*, slik jeg tolker det.

Beskrivelsen viser til to deltakere. Disse samhandler med hverandre ved at den ene (eleven) henter et bilde fra toppen på PECS-permen og avleverer det til den voksne. Det står ingenting i teksten om hva den voksne gjør mens eleven henter bildet eller hvordan overlevering av bildet foregår. Uttrykket til *Cath* «*rett på blikkontakt*» understreker for meg at det handler om særtrening og ikke samspillstund. Hente-levere-måte-å-være-på skaper et inntrykk av at det som foregår er mekanisk og kunstig. Det er lite som tyder på tilstedeværelse av det

intersubjektive rommet i det første avsnittet i fortellingen. Treningen skrumper inn den intersubjektive verden i stedet for å utvide den. Man kan stille spørsmål om eleven forstår handlingsforløpet da det å kommunisere handler mer om forståelsen av sin rolle og et ønske om å kommunisere, enn mestring av ferdighet (Lorentzen, 1998) som i dette tilfellet er *å levere bilder*, slik jeg ser det.

Andre avsnitt begynner tilsynelatende fint. *Cath* og eleven sitter på gulvet og har en kilelek. Dette er samhandlingsøyeblikk med det intersubjektive i fokus, da kilelek som regel innbyr til kroppslig kontakt med positiv affektiv samstemthet og fører til et opplevelsesfellesskap mellom to som er sammen her og nå. Men så stopper *Cath* kileleken, eleven reiser seg og henter et bilde fra PECS-permen. Eleven kunne forsyne seg fra matboksen selv, den sto åpen og tilgjengelig. I stedet valgte hun å levere et bilde, noe som er løsrevet fra det opprinnelige målet med opplæringen som er å gjøre eleven i stand til «å bli best mulig selvstendig». Vi kan se hvordan kommunikasjonstrening med PECS kan tendere mot å bli en prosedyre for å nå et mål om mestring hvor det viktigste blir «å levere bilder som hentes fra toppen på permen».

Det jeg synes er interessant i denne fortellingen er at eleven for meg fremstår som en som er innstilt på interaksjon og kontakt. Det er tydelig at eleven er samarbeidsvillig i dette handlingsforløpet. Eleven henter bilder, leverer disse til *Cath* med blikkontakt og viser ikke noe trass. Ut ifra intersubjektivitet-perspektivet er eleven klar for å skape mental kontakt med det opplevelsesnære i fokus. Dersom de nevnte hendelsene kunne blitt knyttet mer mot hverandre og mot en (naturlig) kontekst, ville disse kunne fremstå som både et vellykket samspill og opplæring i kommunikasjonssystem. Dette eksempelet viser også hvor viktig personalets rolle er når det gjelder å strukturere opplæringssituasjonen, for den skal fremme kommunikasjon og ikke hemme den.

5.3.2. Initierte treningsøyeblikk

I dette eksempelet ønsker jeg å illustrere treningsøyeblikk som viser en planlagt og systematisk øving av ferdigheter som et eget initiativ fra personalet. Slik jeg tolker dette øyeblikket, fremstår det som en subjekt-objekt-relasjon med en «kunstig/mekanisk-måte-å-være-på».

ANNE

Mor stråler

Vi øver på en del ord og ordlyder. Det er jo enkelte dager han ikke får til eller har interesse til å si noe. Også.. er det jo enkelte dager som han kan si masse og klart.. da blir det jo litt sånn: «Ho-ho, i dag får vi det til!» (ler). Det er noe med å få lært ham. Kanskje får han glede av å kunne fortelle om det han vil gjøre eller har lyst på senere.. hva han vil ha på brødskiva si for eksempel.. Da må han fortelle. Det øver vi på. Det er jo morsomt når han får til.. () Vi veit at det er vanskelig for dem å si ord. De har jo ikke så mye språk. Og da er det jo veldig morsomt at en får respons på det man prøver å lære da, prøver å øve på.

Han sa bare «Pappa». Både mamma og pappa reagerte på «Pappa». Så tenkte jeg: «Det må vi gjøre noe med.» Så jeg begynte å si: «Maaaaaa» og så sa han: «MAA».. også etter en del repetisjoner sa han «MAMBRL» da altså.. () til slutt sa han «MAAMAA» (ler). Og klart, det er jo litt morsomt når han klarer å si det. () «I dag har han sagt «mamma», sier jeg til mor. Si «mamma». «MAAMAA». Og mor stråler.. Så det er jo sånne øyeblikk. Og nå sier han.. Si: «Ha det, mamma!» når mor går om morgenen.. “HADETMAAMAA” (Anne virker blid, hun ler). Så klart det er litt morsomt stort øyeblikk .

Når han klarer å si ordet «mamma» eller si ord vi prøver å lære, så får han veldig mye respons fra oss, han får forsterkere, men det er og at mamma har også vist såpass stor glede når han sa det.. Og han blir litt sånn.. Gløder når han får veldig mye respons for da kunne si «mamma».. Du ser at han blir litt oppspilt. Og han ser at det er noen som reagerer på det.

Videre analyse

Språktrening står sentralt i dette eksempelet fra Anne. Den fremstår også som svært viktig og meningsfylt for henne. Det uttrykker hun med: «Det er noe med å få lært ham» og utdyper videre med at: «Det er jo morsomt når han får til..» Begrunnelsen for Annes motivasjon for å lære sin uvanlige elev ord ligger, slik jeg ser det, i det spesialpedagogiske rammeverket (1.1.). Mye av det som gjøres med tanke på uvanlige elever tar utgangspunkt i at språk læres på en bestemt måte, mer bestemt knyttet til trening. Kommunikasjon og språklighet betraktes ofte som en ferdighet på lik linje med ADL- eller motoriske ferdigheter som kan/må øves inn. Dette står i kontrast til en annen tilnærming til språk som beskrives som en prosess som

foregår hele tiden og er basert på forskjellige sosiale forutsetninger (Lorentzen, 1997, 1998, 2001, 2009; Bråten 2004, 2007).

I fortellingen beskriver *Anne* elevgruppen som «*dem som har det vanskelig å si ord*» og «*den som ikke har så mye språk*». Man kan tolke det som om elevgruppen *Anne* snakker om med andre ord er kommunikasjonshandicappet. Årsaken til barnets manglende kommunikative kompetanse ses ofte i lys av diagnoser, syndromer eller andre medisinske tilstander, skriver Lorentzen (2001). Videre poengterer han at språktrening kan i et slikt tilfelle se ut som en form for behandling, uten at man helt har klarlagt om det er mulig å «behandle».

Fortellingen til *Anne* viser språkstimulering. Hun tar initiativ til å lære eleven å si «mamma» da «*han sa bare «Pappa» og «både mamma og pappa reagerte på «Pappa»*». Fortellingen viser videre fremgangsmåten i språkstimulering. Den bygges på bruk av imitasjon eller herming som en slags opplæringsmetode (Lorentzen, 1997, s.122). *Anne* sier: «*Maaaaaa*» og eleven imiterer med å si: «*MAA*». Etter en del repetisjoner sier eleven til slutt: «*MAAMAA*». Dette demonstrerer *Anne* til elevens mor, noe som utløser følelsesreaksjon hos henne – «*mor stråler*». Dette eksempelet viser til den sårbare siden ved å jobbe med uvanlige elever som preger livsverdenen til mine informanter. Man er i daglig kontakt med sorg som vekker medfølelse og et ønske om «*å gjøre noe bra*» (slik *Eva* formulerte det for meg i sitt intervju). Alle kvinner som har opplevd å bli mor, husker det øyeblikket da barna deres sa ordet «mamma» for første gang. Det er uforglemmelig. Enda sterkere blir det for foreldre til uvanlige barn. Mange av dem venter på det ordet i årevis. Alt dette gjør at det er lett å forstå den meningsfylte intensjonen til *Anne* i å lære sin uvanlige elev ordet «mamma». Likevel er det noe som mangler i fortellingen, slik jeg ser det.

I beskrivelsen til *Anne* opplever jeg et handlingsforløp som mangler samspill med eleven. Det mangler en felles aktivitet med to likeverdige deltakere der kommunikasjon og mening skapes, der det vises en her-og-nå-opplevelse av glede ved å samarbeide med eleven. Det hele fremstår som subjekt-objekt-relasjon, der eleven fremstår som en slags «informasjonsbearbeidende maskin», et uttrykk jeg låner fra Per Lorentzen (1998, s. 60).

Meningen er uløselig sammenvevd med våre levde erfaringer – vår livsverden. Den har betydning for hva vi gjør, hvordan vi handler og hvorfor vi gjør det. Å lære eleven å si «mamma» fremstår som meningsfullt for *Anne*. Kanskje fordi det synliggjør jobben man gjør. Eller kanskje fordi man ønsker å se foreldrene til en uvanlig elev «*stråle*». Det kan være

mange grunner til det. Det som likevel er bekymringsfullt, er at pedagogiske handlinger kan bli til et selvrealiseringsprosjekt (Lorentzen, 1997; 1998) som stivner i kalkulering av ferdigheter der uvanlige elever blir til objekt eller *bruker* som man er *på* og ikke *med*. Dette opplever jeg som et reduserende syn på både de elevene man jobber med, men også ansattes egen praksis.

5.3.3. Spontane treningsøyeblikk

I dette eksempelet ønsker jeg å løfte frem situasjoner der det oppstår en uforutsigbar hendelse utenfor treningsrommet. Dette påvirker min tolkning i retning av at dette eksempelet ikke er et treningsøyeblikk, men et øyeblikk som er utløst av trening.

BRITT

Favorittfarge

Det første som slår meg når jeg tenker øyeblikk så var det kanskje den første gangen eleven brukte felles oppmerksomhet og et ord samtidig som jeg koblet sånn der glede at eleven faktisk kunne fortelle meg hva han ønsket seg. Det er sånn der.. (Britt gjør om til et overasket ansikt) Øyeblikk... (ler) der man bare: «Åh, nå har vi fått til noe!» Det var veldig fint øyeblikk. Det er sånn som bare har brent seg fast.

Vi skulle i matsituasjon og satt på kjøkkenet. Vi sto på avstand. Og:: Eleven har en FAVORITTFARGE, men vi har ikke tenkt på dette i en kjøkkensituasjon. Vi har gitt en kopp og tenkte at det er greit, men her har jo vært litt frustrasjon. En dag sitter vi på kjøkkenet og eleven får kontakt med meg. Så ser han på skapet med koppene i og sier fargen «Grønn». Og da tok jeg ut den koppen med den fargen. Det var denne han ville ha. Og det var en sånn.. «Så gøy! Så bra!» (ler) og eleven var fornøyd for den fikk den fargen på den koppen han ønsket. Det var jo veldig sånn positiv opplevelse. Da gikk måltidet veldig bra. Og etterpå så har vi jo brukt det.. for alt det var verd.

Det var gøy å se at han fikk den koppen han ville og den gleden i det ansiktet, at både felles oppmerksomhetstrening og språk har gjort noe. Når vi er i en språkinnlæring, vil vi at eleven skal lære seg at språket har en funksjon. Og så langt det er mulig så prøver vi å tilfredsstille elevens ønske med mindre det strider imot arbeidsøkt eller at det ikke er mulig akkurat der og da, men da har vi jo lært inn ord som «vente, senere» og prøver å bruke disse ordene da.. ()

Vi har jo prøvd å gi ham valg mellom to andre farger etterpå for å se litt.. Og han har gitt oss et klart uttrykk for at: «Nei, han skal ha den koppen!» Så han klarte å bruke det etterpå, ja.

Det er mye felles oppmerksomhet på nært hold. Og her sto vi på avstand og det var en blanding av felles oppmerksomhet og språk. Det verbale språket. Han kunne fortelle meg noe og det tror jeg gjør at jeg husker det litt ekstra. Jeg tenkte for en LET_TEL_SE det må være for et barn uten så mye kommunikasjonsferdigheter at han faktisk kunne uttrykke hva han ønsket. Og det fikk han. Og det gjorde ham glad. Og den gleden over å se at eleven faktisk kunne si at han ville ha DEN koppen. Han har lært å formidle det han ønsket. Han får det han vil ha og.. det er jo kanskje med på å forsterke det at han skal bruke språket sitt. Han skjønnte kanskje det at: «OK, men da lønner det seg å si, bruke ordet «grønn» da». Det er jo forsterkning, en forsterkende effekt. Jeg tror han skjønnte at språket har en funksjon, at han skal faktisk ytre seg et ønske eller kan si oss noe da.. Og det er STOR utvikling. Han motiveres faktisk til å bruke MER SPRÅK. Det har en betydning i den grad da.

Videre analyse

Ved første øyekast kan dette øyeblikket fremstå som et treningsøyeblikk fordi eleven ytrer seg verbalt, og det forsterkes ved at han får det han ønsker. Det at ønsket atferd forsterkes hører til i en atferdsanalytisk modell. Likevel belyser eksempelet at det har oppstått langt mer enn bare verbal ytring. I tillegg til det har hendelsen skjedd utenfor treningsrommet, og dermed utenfor den planlagte øvingen. Slik jeg tolker eksempelet, er det ikke et treningsøyeblikk, men et øyeblikk som er *utløst* av trening, mer spesifikt språkstimulering.

Intersubjektivitet

Øyeblikket utspiller seg rundt et måltid på kjøkkenet. Det er noe avstand mellom *Britt* og eleven. Ut fra beskrivelsene forstår jeg at *Britt* står ikke så langt fra skapet der koppene står. Øyeblikket oppstår når eleven oppsøker *Britt* med kontakt. Det står ingenting i teksten om hvordan eleven gjør det: med gester, lyder, ansiktsuttrykk eller bare med blikkontakt. Det at eleven oppnår kontakt med *Britt* tyder på at hun er oppmerksom på eleven, hun følger med på ham, og med dette viser sin interesse for eventuelt samspill. «Å rette oppmerksomheten mot det barnet er opptatt av, er et første og grunnleggende signal om at den voksne er innstilt på barnets verden», skriver Røed Hansen (2012, s. 167). Allerede her kan vi se at det er noe som foregår mellom en voksen og en uvanlig elev. Opplevelsen av dyadisk kontakt er tydelig. Det

er noe som disse deler i betydningen av at de skaper mental kontakt. Slik jeg ser det trer begge inn i det intersubjektive rommet. Et samspill finner sted.

«Jeg beskriver samspillet som barnets grunnleggende livsform», skriver Lorentzen (1997, s. 43) i sin bok *Vanlige og uvanlige barn*. Ut ifra hans beskrivelse av et samspill, består den av deling av opplevelser, hendelser og gjensidighet i følelsesmessig reaksjon, i tillegg til felles aktivitet, felles oppmerksomhet og felles referanse til gjenstand(er) (Lorentzen, 2001, s.162). Vi kan gjenkjenne mange elementer av samspill i dette øyeblikket, noe som bekrefter det intersubjektive felleskapet som Britt har oppnådd med sin uvanlige elev. I det følgende avsnittet ønsker jeg å gi en kort analyse av spesielt ett element i samspillet: felles oppmerksomhet.

Felles oppmerksomhet

Når eleven ser på skapet med koppene og sier «grønn», går hans verbale initiativ på å vekke voksnes oppmerksomhet mot et objekt. Felles oppmerksomhet finner sted. Den reduseres ikke til at man er sammen om å se på eller snakke om noe. Eleven fremstår som et subjekt som vil og ønsker noe. Det å vekke voksnes oppmerksomhet mot noe og å ville interessere den for noe er en sosial handling, der felles oppmerksomhet omfatter en opplevelse av å være sammen om og forholde seg til noen avgrensede spekter ved omverdenen for begge involverte. Øyeblikket bygges på et samspill hvor den uvanlige eleven og Britt er sammen om å være oppmerksomme mot en tredje ting – først skapet med koppene, så DEN grønne koppen; i tillegg til å være sammen om hverandres oppmerksomhet mot den tredje tingen. I intersubjektivitets-trappetrinnmodellen representerer evnen til å ha felles fokus overgang til sekundær intersubjektivitet. Ifølge Bråten (2007) og Lorentzen (1998) er det nettopp denne som synes å være avgjørende for barnets ervervelse av blant annet språklige ferdigheter på en virkelig sosial måte.

Kairos øyeblikk

Eleven ser på skapet med koppene og sier «grønn». I lys av Sterns teori tolker jeg dette som et kritisk nå-øyeblikk. Eleven visste ikke at han kom til å si/gjøre det. Heller ikke den voksne forutså dette akkurat da og akkurat på den måten. Ordet «grønn» (med tilhørende blikk mot skapet med koppene) fremstår for meg som et kritisk punkt med behov for å handle. Det eksisterende intersubjektive feltet er truet og kan endres til det bedre eller det verre. Britt tolker elevens utsagn som at eleven ønsker en kopp i den fargen han har gitt uttrykk for. Hun

svarer på hans språklige initiativ med å ta ut koppen med den fargen han sa, noe jeg tolker som et vellykket og forløsende møteøyeblikk. Et møteøyeblikk som omorganiserte det intersubjektive rommet for godt. Et møteøyeblikk som førte til at både eleven og *Britt* fikk opplevelsen av å være i kommunikasjon samtidig som de fikk opplevelsen av følt mening i en situasjon. Et knutepunkt som gjorde eleven glad og motivert til å lære flere ord senere, noe *Britt* poengterte flere ganger i intervjuet. Et øyeblikk som «*bare har brent seg fast*» for *Britt* og som førte til opplevelsen: «*Åh, nå har vi fått til noe!*»

Språklig samspill

Et samspill som dette vil jeg betegne som språklig samspill. Elevens ønske om en bestemt farge på koppen blir innfridd når han viser interesse ved å si et ord, og en voksen responderer med å gi en kopp med den fargen eleven ønsket. Eksempelet belyser hvordan en voksen og et barn kommer inn i et samspill som bærer preg av språklig majoritetskultur, dvs. det verbale språket. Eksempelet belyser hvordan språklig forståelse var avgjørende for at eleven fikk koppen med akkurat den fargen han ønsket. Interaksjonsprosessen preges av felles fokus, hvor både forståelse av det eleven sa og opprinnelse til dette øyeblikket ligger i det verbale språket. Slik jeg tolker øyeblikket var det det verbale som var ledende for at samspill fant sted. Dessuten er det også det verbale som gjør at *Britt* husker øyeblikket ekstra godt: «*Han kunne fortelle meg noe, og det tror jeg gjør at jeg husker det litt ekstra.*» Å se både elevens glede i ansiktet og at han lykkes med å formidle verbalt sin favorittfarge som førte til at han fikk den koppen han ønsket, oppleves/fremstår som meningsfylt for *Britt*.

Beskrivelsen til *Britt* viser at eleven har en favorittfarge, noe personalet rundt ham ikke tenkte på i kjøkkensituasjonen. Sannsynligvis har han prøvd å gi uttrykk for dette før på sin særegne måte, men ble ikke forstått. At uvanlige elevs/barns kommunikative uttrykk kan være vanskelige å identifisere for foreldre og fagfolk, er ikke uvanlig, ifølge Per Lorentzen (1997, 1998). Videre skriver han at disse kan fremstå som svært særegne og i mange tilfeller kan bli til et avgjørende argument for å trene inn og «lære» slike barn gjenkjennbare og konvensjonelle former, slik at forskjellene tilsynelatende blir utvasket. Vi kan lese i fortellingen til *Britt* at: «*Vi har gitt en kopp og tenkte at det er greit.*» Dette har skapt frustrasjon hos eleven, noe man kan kjenne seg igjen i og forstå. Tenk å prøve å formidle noe og ikke bli forstått. Men så lærte han å si sin favorittfarge, noe som gjorde at hans ønske om å få *DEN koppen* har blitt innfridd av en voksen. Ved at elevens verbale utsagn blir fanget opp og tolket riktig slik beskrivelsen viser, blir eleven en aktiv bidragsyter eller deltager.

Deltagelse vil gi ham erfaring både i å ta initiativ og samtidig lytte og vente på tur. Deltagelse i slike samtaler vil for denne eleven fylle disse samhandlingene med mening.

«*Den gleden i det ansiktet*» var reaksjonen til Britts uvanlige elev. Den er ikke-verbal og behøver ikke å bli uttrykt i ord. Et øyeblikk som ble utløst av det verbale språket avsluttes uten ord. Et endepunkt som toppes med emosjonell bekreftelse i form av «*gleden i det ansiktet*». Men hva betyr «*den gleden*» til eleven egentlig? Viser eleven glede fordi han har fått «*den koppen*», eller viser han glede fordi han endelig har nådd frem kommunikasjonsmessig?

5.4. Relasjonelle øyeblikk

Under intervjuer har jeg stilt det samme spørsmålet til alle mine informanter om de har opplevd øyeblikk som ikke har noe med trening å gjøre. Da kom det fortellinger som jeg i denne teksten definerer som *relasjonelle øyeblikk*. Disse er relasjonelle i betydningen av at det foregår en bevegelse mellom en voksen og en uvanlig elev (mot hverandre) som drives fremover av behovet for å opprette intersubjektiv kontakt (Stern, 2007, s. 155–157).

Språket som benyttes av informantene når de forteller om disse øyeblikkene er noe forskjellig fra det som beskriver trening. Faglige ord og uttrykk som vi kunne høre i treningsøyeblikk er byttet mot de positivt ladede ordene som dominerer innholdet i disse fortellingene.

Informantene virker glade. De snakker med en lys stemme. Informantene har et lett smil om munnen når de deler sine relasjonelle øyeblikk med meg. Det er tre informanter som bruker ordet «relasjon» når de forteller meg om disse øyeblikkene. Tilstedeværelse av relasjonelle øyeblikk ønsker jeg å illustrere med noen sitater fra de fire intervjuene først:

Anne: *Ja-ja, klart den.. () Den.. så å si kosen.. når han kjemmer liksom om morran og du møter, også kjemmer han og bare kaster seg rundt deg.. den var jo selvfølgelig litt ekstra (ler).*

Britt: *Jeg husker jo at vi har fått mye smil.. sånn.. latter på huske for eksempel.. hvis det er sånne øyeblikk du mener.. gode minner!*

Britt: *Og så har vi jo.. vi ler jo mye (ler).. han er veldig glad i å tulle, han kommer bort til oss og sier «tulle-tulle», og så skal vi kanskje kile eller et-eller-annet-rart eller noe sånt så får vi tidenes glis.. helt fantastisk.. og latter.. herlig latter.*

Cath: Jeg har i utgangspunktet en grov.. plan for dagen.. men.. den blir litt sånn.. () ender vi opp med to økter og en tur ut.. for det.. da trengte vi å gjøre noe annet..

Eva: Det er alltid kombinasjon av hyggelige ting og trening.

Øyeblikk som ikke har noe med trening å gjøre, beskriver mine informanter med ord som «kosen», «mye smil», «herlig latter», «hyggelige ting», osv. Det er øyeblikk som gjerne oppstår i de hverdagslige aktivitetene, som for eksempel i pauser mellom treningsøktene når man trenger «å gjøre noe annet», når man hilser på eleven ved ankomst og den «bare kaster seg rundt deg», når ansatte spiser sammen med uvanlige elever, går tur, tuller sammen eller gjør «et-eller-annet-rart» så man får, som Britt sier, «tidenes glis». Det er øyeblikk som fylles med «god stemning» og med dette skaper «gode minner». Jeg mener at disse sitatene tydeliggjør at her er det «noe» som er grunnen til at relasjonene mellom en voksen og en uvanlig elev finner sted.

Det påpekes videre i intervjuer at det tar tid for at relasjonelle øyeblikk skal finne sted når man begynner å jobbe med uvanlige elever. Eva sier følgende: «Et halvt år.. alt tok omtrent et halvt år.. så jeg har hatt seks ganske TØFFE måneder.. og så fikk jeg det plutselig mye bedre..» Dette ses i sammenheng med at det tar mye lengre tid til å bli kjent med uvanlige elever enn «med andre unger» og at man, slik Cath understreker det for meg, gjør det på «helt andre måter» for «det er liksom ikke bare å bli kjent med dem og.. snakke sånn som.. eller spille fotball som du kan gjøre med andre unger, men du må faktisk.. jobbe mye mer da.. for å bli kjent og få den relasjonen..». I tillegg til det legger Eva til at «det er viktig å bry seg om.. ikke bare ta det som jobben, men virkelig bryr seg om.. den.. den du jobber sammen med.. hvis du ikke gjør det, så.. kommer du ikke til å klare å hjelpe..». Man skal jobbe «mye mer» for å oppnå relasjon med uvanlige elever, og man skal gi noe av seg selv i møte med dem. Man skal tørre å åpne seg og slippe eleven inn på seg slik de slipper oss inn i sin livsverden, og med dette påvirker og etterlater sine spor i vår livsverden. Man skal vise at man bryr seg og virkelig er interessert i å bli kjent med disse elevene. Dette peker mot den medmenneskelige nærhet ved å jobbe med disse elevene. Og når et relasjonelt bånd først har funnet sted, vises det blant annet en endring i elevens atferd, noe vi kommer til å se spesielt tydelig i øyeblikk-beskrivelsen til Eva «Endelig har jeg nådd» videre i teksten.

Datamaterialet viser også at relasjonelle bånd endrer informantenes «jobb»-tanker og gjør at uvanlige elever blir til «noe mer». Cath formulerer det slik: «Såne øyeblikk er med til å.. ha det noe fint sammen og gjør at man blir glad i dem på en litt annen måte. Det er ikke bare

jobb, jobb, jobb.. Dem gir noe tilbake også.» Dette bekrefter også Eva med å si: «Det er ikke bare jobb.. lenger.. jeg føler noe mer.. hun har blitt noe mer for meg.. () de 6 første månedene () har vært så tøffe at jeg har nesten vurdert å avslutte jobben.» Relasjonelle øyeblikk gjør at tankene om å slutte i jobb endres til at det ikke er «bare jobb lenger». Elever «gir noe tilbake», noe som gjør at man blir glad i dem på en annen måte. Eva oppsummerer det slik: «Nei, vet du hva.. nå.. akkurat nå som jeg har fått den gode relasjonen mellom meg og eleven.. er det at.. jeg føler at det er en del.. hun er en del av meg når jeg er på jobb.» Hun legger også til: «Jeg føler mer ansvar for henne.. jeg føler ansvar for å gjøre henne glad, jeg føler ansvar for å gi henne nærkontakt, for å gi henne kjærlighet.. og det er det jeg har lyst til.» Ved å ta en rask oppsummering, viser disse sitatene til at det er anerkjennelse av elevens subjektivitet som er omdreiningspunktet her.

Videre fremstår det tydelig i intervjuer at relasjonelle øyeblikk utløser positive følelser både hos informantene og uvanlige elever. Informantene beskriver det slik:

Anne: *Nei, det var jo veldig koselig som jeg sa når.. jeg tok ham imot og.. satte ned på huk for å si «hei» og at brukeren da.. så kjemmer han.. og bare legger armen rundt meg liksom..*

Britt: *Man føler.. at man blir glad.. man blir jo veldig glad når man får disse her stundene der de utvikler glede.. så blir.. det gjør jo med deg selv som person da.. man føler mestring.. man føler at man gjør noe bra.. at.. for en annen da..*

Britt: *(Det) gir veldig mye glede når.. disse barna ler og smiler og viser at dom har det bra..*

Britt: *Jeg tenker at det er veldig betydningsfullt at man.. har lyst til å.. at man.. tør å ta dem med ut på opplevelser.. som gir dem glede.*

Cath: *De øyeblikka gir oss, eller ihvertfall meg da.. de skaper så mye motivasjon.*

Eva: *Jeg føler meg mere vå:ken, jeg føler at.. motivasjonen stiger... jeg blir.. jeg får energi.. em.. jeg blir kanskje overgira (smiler, virker glad i stemmen).. jeg begynner å smile... jeg har ikke lyst til å SLIPPE det øyeblikket, på en måte.. jeg har lyst til at øyeblikket skal være så lenge som mulig.. jeg har lyst til å beholde det, men så skjønner jeg jo at nå må jeg liksom prøve å ta innpust og utpust og.. på en måte å komme tilbake til hverdagen og realiteten.. det er som å.. på en måte.. det er som å... utestenge alt det negative da.. det er som på en måte.. sånn at livet plutselig kan bli dans på roser..*

Eva: Kjente at jeg ble stolt.. det var godt.. det var.. motiverende til å fortsette.. meningsfullt.. verdifullt.. kanskje det var mer enn den lønna jeg får på jobben.. sånne øyeblikk...

Å være vitne til at elevene viser glede, at de ler, smiler og har det bra utløser følelse av mestring, glede og følelse av stigende motivasjon hos informantene. Øyeblikkene kjennes for noen som en «*dans på roser*» (Eva). Informantene føler seg mere våken og opplagt på jobb. De føler at «*man gjør noe bra for en annen*». Dette utløser et ønske om å være i øyeblikket «*så lenge som mulig*». Relasjonelle øyeblikk fremstår som meningsfulle og verdifulle for informantene. Dette forklarer Hansen (2012, s. 55) med å si at «*handlinger, følelser, fornemmelser som andre opplever, blir implisitt meningsfulle for oss fordi vi deler dem*».

Informantene trekker også frem at relasjonelle øyeblikk gjør noe «*med deg som person*». Verdien revurderes, man ser på ting fra et annet perspektiv, man setter mer pris på enkle «*små ting*» i hverdagen som smil og «*hei*» som fort tas for gitt. Cath formulerer det slik for meg: «*Jeg ser jo det at jeg blir.. mye mer.. fornøyd.. av små ting.. at.. bare det å.. før var det.. at en unge smiler og sier «hei».. jeg har nesten tatt det litt for gitt.. men at nå.. på en måte jobber mer med det.. og ser.. hvor mye som faktisk ligger bak.. og det at.. du må faktisk ha mye sterkere.. eller at.. du ofte må ha mye bedre relasjon til ungene for at de i det hele tatt skal.. egentlig gidde.. bry seg.. mange.. men det er bare å kunne.. gå gjennom.. mange smil og heier.. setter mye mer pris på det.. enn før..»*

Alt i alt handler relasjonelle øyeblikk om samvær eller «*en-måte-å-være-sammen-med-andre-på*», slik Stern (2007, s. 178). Personalet er først og fremst omsorgsgivere, så er de pedagoger, lærere, vernepleiere og assistenter. Samhandlingene handler ikke om å lære elever nye ferdigheter. Samhandlingene handler om å ha gode stunder med uvanlige elever, hvor de voksne er *der* for/sammen med eleven. Ifølge informantene har ikke relasjonelle øyeblikk langtidseffekt i sammenligning med treningsøyeblikk, men derimot bidrar disse til å øke hans eller hennes livskvalitet. Britt oppsummerer det slik: «*Det gode øyeblikket med liksom latter og.. og at vi hadde morsomt, jeg tror det gjør noe med eleven der og da og at det bidrar til kanskje litt økt.. livs_kvali_tet, at man blir tatt ut på sånne ting, men kanskje ikke at det har en lang.. langtids_effekt hvis det var ikke opprettholdes med sånn øyeblikk da..»*

I datamaterialet som omhandler relasjonelle øyeblikk, ble jeg spesielt oppmerksom på Sterns begreper som «*bevegelsen*», «*relasjonelle skritt*», «*relasjonell progresjon*», «*relasjonell utvidelse*» og «*relasjonell forandring*» mellom en voksen og en uvanlig elev. Noen øyeblikk

fremstår som at eleven tar sine første relasjonelle skritt mot den voksne som jobber med han/henne, mens andre hadde et tydelig tegn på etablert relasjon i bunnen. Så hadde noen øyeblikk et tydelig kritisk punkt med atferdsendring som følge, mens andre øyeblikk viser til relasjonell utvidelse og progresjon til en «sterk-måte-å-være-sammen-på» (Stern, 2007, s. 213). Dette har gjort at jeg delte relasjonelle øyeblikk i fire kategorier. Jeg presenterer disse her bare med noen få setninger. Mer utdypende beskrivelse og videre analyse av disse kommer i påfølgende tekst etter fortellingen.

Forandringsøyeblikk

Omhandler samspill som bygges på hendelser som bryter gjennom det ordinære. Det oppstår en uventet situasjon som krever handling. Øyeblikket etterfølges av et forløsende møteøyeblikk. Erfaringsprosessen som følger med, fører til en relasjonell forandring.

Status-møteøyeblikk

Omhandler samspill som viser en dyadisk bevegelse der to «leser» den andre parallelt og samtidig. Øyeblikk viser til «status» i relasjonell bevegelse mellom en voksen og en uvanlig elev, dvs. hvordan man ligger i forhold til hverandre.

Progresjonsøyeblikk

Omhandler samspill som viser til et resultat, en progresjon i relasjonell bevegelse (det intersubjektive feltet). Det kreves et visst antall relasjonelle skritt for at progresjon skal finne sted. Progresjon ligger i justeringen av det intersubjektive feltet.

En-sterk-måte-å-være-sammen-på-øyeblikk

Omhandler samspill som er forbundet med bevissthet om tidligere å ha opplevd det man nå forestiller seg eller tenker på; minne, hukommelse. Den relasjonelle progresjonen viser til «en-sterk-måte-å-være-sammen-på» (Stern, 2007, s. 213).

5.4.1. Forandringsøyeblikk

I dette avsnittet ønsker jeg å trekke frem et eksempel på et relasjonelt øyeblikk der det oppstår en relasjonell forandring med opprettelse av et intersubjektivt rom som følge. Forandringen førte til at en voksen og en uvanlig elev er sammen på en måte som gir felles mening og utgangspunkt for videre bevegelse og utvikling.

EVA

Endelig har jeg nådd

Da jeg startet å jobbe med eleven jeg jobber med nå, så handlet det veldig mye om protest, utagering.. rett og slett dårlig connection mellom meg og denne eleven. Det handlet veldig mye om at vi begge skulle tilpasse oss hverandre. Og det er min jobb å tilpasse seg eleven i starten for så å tilrettelegge for at elevene skal tilpasse seg meg. Med denne tankegangen fortsatte jeg å jobbe med den eleven. Jeg trakk over stolthet, jeg smurte meg med tålmodighet, jeg brukte det jeg har lært, jeg prøvde rett og slett å være den beste versjonen av meg selv. Hadde alltid et håp at dette kan snu seg til det bedre i møte med den eleven. Cirka et halvt år etter at jeg har startet å jobbe med denne eleven skjedde det noe. Eleven kom bort til meg og satt seg på fanget mitt, noe hun aldri har gjort før. Ikke bare satte seg på fanget mitt, men tok tak i begge hendene mine og ville jeg skulle holde rundt henne.

Da kjente jeg så varm nær kontakt at jeg ikke hadde lyst til at hun skulle gå.. Altså, jeg hadde veldig godt av det. Det føltes.. godt, varmt, behagelig. Jeg følte meg som et menneske som har gjort noe for den eleven som gjør at hun vil komme og sitte på fanget mitt, noe godt for henne.. Endelig har jeg nådd til den eleven. Ikke bare gjennom tiltak og strenge beskjeder, men også på en annen måte.. Medmenneskelig måte.

Etter denne gangen så har det bare bikket helt over og hun har kommet meg nærmere og nærmere. Relasjonen har blitt bare bedre og bedre. Jeg ser et smil om munnen hennes omtrent hver eneste dag når jeg går inn i døra, jeg ser at hun søker etter meg. Hun kommer til meg, tar meg i hånda, hun vil ha meg med på ting. Jeg ser en forskjell på dem andre som jobber her og meg for eksempel. Jeg ser at hun skiller meg ut blant folk, at det er meg hun søker nærkontakt hos, at det er jeg som er den tryggeste personen for henne.. føles det i hvert fall ut som. Vi har folk som hun har kjent mye lenger enn meg og som hun viser noe helt annet atferd mot. Det er nok relasjonen du bygger til med den eleven. For at spesielt elever som mangler språk.. de er veldig gode på å lese folk utfra deres mimikk, væremåten, sitteposisjon, stemmen, ordformidling.. De er veldig opptatt av alle sånne små detaljer.

Videre analyse

Jeg ser dette eksempelet som et forandringsøyeblikk som reparerer fortiden preget av «*utagering*» og «*dårlig connection*» og skaper et nytt relasjonelt fundament for Eva og hennes uvanlige elev.

Relasjonelle skritt

Beskrivelsen starter med at Eva gir innblikk i hvordan det var for henne å begynne å jobbe med sin uvanlige elev. Vi får vite at det handlet mye om «*protest*» og «*utagering*» fra elevens side. Dette oppsummerer Eva videre med at relasjonen eller «*connection*» som hun sier, mellom henne og eleven var dårlig. Samtidig viser hun forståelse og engasjement for situasjonen med å si at det er hennes «*jobb å tilpasse seg eleven*». Eva viser positiv holdning til eleven. Eva fremstår som aktiv og søkende. Hun ønsker å finne en-måte-å-være-sammen med sin elev på. Hun ønsker å etablere det intersubjektive rommet. Eva ønsker å komme i relasjon til sin elev. Det å komme i kontakt, opprette en relasjon og nå sin uvanlige elev fremstår som meningsdrivende i beskrivelsen til Eva. Ønske om intersubjektiv kontakt mobiliserer, slik jeg ser det, en bevegelse. Bevegelsesprosess for å komme eleven nær, beskriver Eva slik: «*Jeg tråkket over stolthet, jeg smurte meg med tålmodighet, jeg brukte det jeg har lært, jeg prøvde rett og slett å være den beste versjonen av meg selv. Hadde alltid et håp at dette kan snu seg til det bedre i møte med den eleven.*» Eva velger å være tålmodig med eleven. Hun har et håp. «Uvanlige barn befinner seg i en større avstand til oss, slik at vi har lengre vei å gå før vi kan møte dem», poengterer Lorentzen (1997, s.20). De relasjonelle skrittene til Eva handler om å la den andre utvikle seg i sitt eget tempo og på sine egne premisser. Tålmodigheten hennes er forankret i håp om den andres utviklingsmuligheter. Ifølge Lorentzen (2009, s. 132) er tålmodigheten aldri passiv eller likegyldig – den omfatter det å ha et våkent og aktivt øye til når endringer er mulig. Slik jeg ser det, handler de relasjonelle skrittene til Eva om naturlig samvær med sin elev.

Samvær

På lik linje med vanlige elever, trenger uvanlige elever samme type omsorg og erfaringer fra mellommenneskelige relasjoner (Lorentzen, 1997, 1998, 2009). Og noen elever trenger som kjent mer for å få like mye. Den voksnes rolle som er den mest kompetente og avanserte i et forhold uvanlig elev–ansatt handler om å påta seg den største «byrden» og tilrettelegge, la barnets stemme komme frem, gjøre det mulig for den uvanlige eleven å vise initiativ til samhandling og med dette være en aktiv deltaker og bidragsyter i samhandling.

«Bare gjennom pedagogens følelsesmessige deltagelse og involvering kan barn komme til å oppleve at hans eller hennes perspektiv på tilværelsen har gyldighet og betydning», skriver Lorentzen (2009, s.43). I øyeblikk-beskrivelsen fremstår Eva for meg som en profesjonell og kompetent voksen. Hun gjør ikke noe annet enn å være følelsesmessig tilgjengelig og til stede for eleven. Slik hjelper hun sin uvanlige elev med å regulere overveldende følelser som kommer i form av protest og utagering i starten av deres samvær. Eva gjør ikke noe annet enn å være personlig involvert i elevens konkrete omstendigheter og følelsesliv. Hun velger naturlig samvær som en måte å komme sin elev nær. Hun velger å være *der* sammen med eleven. Eva velger å fylle inn for den andres bidrag og på den måten skape gjensidighet, likeverdighet og balanse i samvær med eleven. Lorentzen (2009, s.160) kaller den måten å være sammen på for «komplementaritet» og illustrerer den blant annet med mor-barn-relasjonen fra nyere spedbarnsforskning. Videre poengterer Lorentzen viktigheten av å oppnå gjensidighet i samhandling og relasjonsbygging. På den måten realiserer man den andres intensjoner og potensial og er med på å åpne et rom for valg, initiativer og innspill. Man går inn med hele seg, man strekker seg ut mot den andre og finner fram til måter å svare den andre på (Lorentzen, 2009, s. 129-132). Man svarer på det som kommer til syne, på det som skjer, på det som høres og på det som føles. Og bare da blir man «i stand til å forstå noe mer av hva det barna opplever i sin verden» (Lorentzen, 2009, s. 131).

Forandring

Relasjonelle skritt kan ikke fortsette i all evighet, poengterer Stern (2007, s.181). På en eller annen måte må disse avsluttes ved visse endepunkter. Når bevegelsen når ett av endepunktene, utløser den en intersubjektiv avslutning (Stern, 2007, s.182). Det tok et halvt år for Eva å finne den riktige veien å gå på eller som hun sier «*nå frem*» til eleven. For etter et halvt år «*skjedde det noe*». Eleven kom bort til Eva og satt seg på fanget. Dette fremstår for meg som et tydelig endepunkt, samtidig som det er en start på et helt nytt kapittel. Et endepunkt som avsluttes med et kritisk nå-øyeblikk med et påfølgende forløsende møteøyeblikk, slik jeg tolker det. Et endepunkt som radikalt endret måte-å-være-sammen-på med elven for Eva. Eleven har endelig svart på alle bevegelsene til Eva med sitt første relasjonelle skritt, slik jeg ser det. Med dette følger erfaringen at det er trygt å være sammen med Eva. Eleven ønsket kontakt og formidlet det til Eva på sin måte – en kroppslig måte, en taus måte som drives mot en synlig mening i møte mellom to kropper med fanget som møtested. Ved å sette seg på fanget til Eva inviterer eleven henne til en samtale, en dialog,

samtidig som det oppstår et kritisk nå-øyeblikk, slik jeg tolker det i lys av Sterns øyeblikk-teori.

Det at eleven setter seg på fanget fremstår for meg som et kritisk punkt. Eva følger opp intensjonene til eleven og tar imot invitasjonen med å la eleven sitte på fanget. Kairos oppheves. Et møteøyeblikk finner sted. Et intersubjektivt univers åpner seg. Et halvt år med tålmodighet og håp bryter gjennom en brannmur av «*dårlig connection*» og med dette beviser at alle mennesker er innstilt til intersubjektivitet og med dette er kommuniserende. Ut fra situasjonsbeskrivelsen fremstår det tydelig for meg at eleven har en forståelse av Eva som en person, som en sosial samspillpartner. Måten eleven spiller ut sin kommunikasjon på viser en sosial forståelse av situasjonen. Det har skjedd en *forandring* som har festet dette øyeblikket i minnet/bevisstheten til Eva og har gjort det til et avgjørende øyeblikk i relasjonen med hennes uvanlige elev. Et intersubjektivt felt har blitt etablert og gjort krav på uten å måtte bli verbalisert (Stern, 2007). Forandring har ført til at to er sammen på en måte som gir dem en felles mening og utgangspunkt for videre bevegelse og utvikling.

Kjærtegn

Forløpet topper seg med at eleven tok begge hendene til Eva og ville at hun skulle holde rundt henne, noe jeg tolker som et vellykket møteøyeblikk som følger etter det forløsende møteøyeblikket som ble skrevet ovenfor. Jeg tolker dette også som et kjærtegn fra elevens side. Et tegn som viser til en kommunikasjon hvor to kropper koordinerer seg til hverandre og havner i en felles dialogisk handling. Et kjærtegn hvor oppmerksomhetsfokuset, slik Lorentzen (2009, s.131–132) skriver, er verken på selvet eller den andre, men på det mellomliggende, det vil si på faktiske hendelser mellom mennesker. Et kjærtegn som viser til et oppstått bånd mellom en voksen og en uvanlig elev – et oppstått partnerskap. Et tegn som indikerer forandring. Et tegn som indikerer en oppstått relasjon som ligger i konteksten og i holdningene til personalet som arbeider med uvanlige elever.

Affektiv dialog

Å ha eleven sittende på fanget utløser en følelsesreise for Eva. Hun beskriver det med ord som «*godt, varmt, behagelig*». Et halvt år med tålmodighet, håp og søk etter en riktig vei har betalt seg. Eva ser endringer i adferdsmønsteret til eleven. Hun sier blant annet at «*etter denne gangen så har det bare bikket helt over*». Stern (2007, s.209) ville nok kalt det, antar jeg, for den relasjonelle progresjon som etter hans mening ikke ligger i et bestemt skritt, men i de fortløpende forandringene. Forandringene som fulgte med, beskriver Eva slik: «*Jeg ser et*

smil om munnen hennes omtrent hver eneste dag når jeg går inn i døra, jeg ser at hun søker etter meg. Hun kommer til meg, tar meg i hånda, hun vil ha meg med på ting.» Eva har kommet inn i den andres kropp og sinn. Hun har åpnet et implisitt intersubjektivt felt som blir stående som en start på deres historie sammen. Dette fremstår som meningsfullt for Eva. Meningen er knyttet til noe som kan føles. Meningen kan føles i det Eva «når» sin elev.

5.4.2. Status-møteøyeblikk

I dette relasjonelle øyeblikket vil jeg løfte frem et møteøyeblikk som en affektiv dialog fylt av glede, gjensidighet og samstemthet; et møteøyeblikk som viser «status» i hvordan man ligger i forholdt til hverandre.

ANNE

Korona-øyeblikk

Det var jo veldig koselig da jeg tok ham imot en dag. Han har hatt korona, var borte en uke. Så gikk det noen dager, så fikk jeg det og var borte i en uke. Vi møttes da si etter 14 dager. () Jeg satte meg ned på huk for å si «hei» og brukeren da.. skjemmer og bare legger armen rundt meg.. og jeg kjenner at den holder litt godt. Det var veldig spontant. Det var det. Samtidig kjente jeg at han hadde lyst til å gjøre det på en måte. At det ikke var bare-bare for å gi en kos. Det var litt sånn, litt ekstra. Og det er sånne øyeblikk du husker (veldig glad stemme, smilende). Den så å si kosen. Når han kjemmer om morran og du møter, og han bare kaster seg rundt deg.. For at vanligvis når han kommer om morgenen så er det liksom.. å si «Hei» og så få «HEI» tilbake for å få blikkontakten.. Men da.. (ler) da la han bare armene rundt meg.. (ler)... og klart.. DA får han jo kos.. (ler) Det er jo helt klart!

Videre analyse

Beskrivelsen til Anne tolker jeg som et relasjonelt øyeblikk bestående av et enkelt (ut fra øyeblikks teorien til Stern, ville han ha sagt «alminnelig») øyeblikk. Jeg tolker det som en taus dialog hvor kroppsspråk er det foretrukne språket til Annes elev. Jeg tolker det som et møteøyeblikk hvor man kan *føle* at det var «veldig koselig» slik Anne sier det, hvor det er to som er til stede i et (inter)subjektivt nå og hvor vi ser en bevegelsesprosess.

Møteøyeblikk

Øyeblikket utspiller seg idet Anne ønsker å hilse på eleven ved ankomst en dag. Hun setter seg på huk. Dette tolker jeg som at Anne gjør seg tilgjengelig for eleven. Det oppstår en ansikt-til-ansikt-situasjon, slik jeg ser det. Det bør nevnes at Anne og eleven ikke har sett hverandre på 14 dager, noe som, etter min erfaring i å jobbe med uvanlige elever, kan være nok til at eleven glemmer den voksne som jobber med ham eller henne på skolen. Det neste som har skjedd likner på en spontan, uforutsigbar hendelse, slik Stern (2007) beskriver det når han formulerer seg om nå-øyeblikk. Eleven venter ikke på et «hei» fra Anne, han kommer og «bare legger armene rundt» henne. Dette utløser et møteøyeblikk, slik jeg ser det. Eleven var tydeligvis glad for å se Anne. Han glemte henne ikke. Ved å legge armene rundt Anne, er det som han ville si: «Jeg har savnet deg så mye!» Vi har ikke verbalt uttrykk i beskrivelsen for det. Eleven velger en annerledes kommunikasjonsform. Han velger «det kroppslige som uttrykksform» (Ilje-Lien, 2015, s. 220). En uttrykksform som «formidler seg alltid» (Engelsrud, 2010, s. 86).

Relasjonell samtale

Ved å si «*da får han jo kos*» velger Anne, antar jeg, å svare eleven ved å ta rundt ham. Jeg ser for meg et bilde av en voksen og et barn hvor begge er sammenflettet/sammensmeltet i en gjensidig samstemt klem. Nå(het) fyller tid og sted og gir følelse at det finnes bare dem to her og nå.

Det at begge var smittet med korona og ikke hadde sett hverandre på 14 dager, har skapt en ramme for møteøyeblikk. Det fremstår uklart i beskrivelsen om dette øyeblikket er det første relasjonelle skrittet eleven tar mot Anne siden hun startet å jobbe med den eleven. Det kan være det. Men det kan også være at dette øyeblikket er det første i «hilsen-situasjon», men ikke er det helt første relasjonelle skrittet slik som vi kunne se i fortellingen til Eva ovenfor. Beskrivelsen har verken «før» eller «etter». Den har heller ikke noe som sier at med dette øyeblikket inntres det en avgjørende handling som har i seg et forandringselement. Men det som fremstår tydelig, slik jeg ser det, er at dette er et møteøyeblikk fylt av positiv utveksling, glede og gjensidighet. I Sterns (2007, s. 174–177) beskrivelse av møteøyeblikk understrekes det blant annet at fordi man deler denne reisen med noen i løpet av en affektiv intersubjektiv handling, har de to personene foretatt denne reisen sammen. Og selv om denne felles reisen bare strakk seg over de sekundene som et møteøyeblikk varer, var det nok. De opplevde det sammen. De hadde vært på det Stern (2007, s. 175) kaller for «en felles følelsesreise» som holder tid i forgrunnen og følelser i sentrum. I tillegg til den emosjonelle tilstanden hadde

Anne og eleven en direkte opplevelse av å delta i hverandres bevegelse. Begge hadde deltatt nevrologisk og opplevelsesmessig i sentrum for hverandre, noe som Bråten (2007) kaller for altersentrisk deltagelse. Den understøttes av nevrologisk forskning med oppdagelse av et speilsystem i menneskehjernen. Dette temaet ligger utenfor rammen for denne oppgaven, og derfor velger jeg ikke å berøre det mer utfyllende.

I sitt møteøyeblikk har Anne og hennes uvanlige elev skapt en felles privat verden. Og når de først har kommet inn i denne verdenen, har forholdet mellom dem blitt et annet. Det implisitte området mellom dem begynte å vokse. Et større intersubjektivt felt åpnet «nye mulige måter-å-være-sammen-med-på» (Stern, 2007, s. 177) og skapte også en tilknytning til hverandre fordi de har opplevd det sammen. Dette bærer en sannhetsstatus i seg – en sannhet som viser til at den felles følelsesreisen går sakte, men sikkert mot en relasjon.

Tillit

Det at eleven viste glede ved å se Anne, var ikke noe Anne kunne planlegge på forhånd. Det som har skjedd ble til et øyeblikk som var unikt der og da. Øyeblikket fremstår som en før-refleksiv erfaring. Det er en stor kontrast mellom å få et «HEI» og blikkontakt på morgenen og en klem der man kjenner at eleven «bare legger armen rundt» og «at den holder litt godt». Anne tonet seg inn i bevegelse til sin uvanlige elev. Hun tolket situasjon slik at eleven ønsket å gi henne klem. Hun kunne tolke det annerledes. Situasjonen kunne tolkes negativt. Den kunne for eksempel tolkes slik at eleven ønsket å overfalle henne eller liknende, noe som også er en del av hverdagen til mine informanter. Dette eksempelet viser hvor viktig det er å være åpen og observant for å lese og forstå situasjon og elev. Det er opp til den voksne å velge å se det gode i situasjonen og det gode i uvanlige elever. Og nettopp ved å se det gode i den andre, skjer det at elevene vil gi noe tilbake, som i dette tilfelle er en klem. Det kan tolkes som et tegn på tilknytning, trygghet og tillit. Det siste står sentralt i eksempelet til Anne, slik jeg ser det. Anne valgte å stole på sin følelse og ta imot eleven i en gjensidig synkronisert klem samtidig som eleven ønsket å vise sine tillit-skritt til Anne.

Fra en prosedyre til et øyeblikk

Når man jobber med uvanlige elever på en skole, vil utgangspunktet for relasjonen være at en voksen er ansatt som lærer/spesialpedagog/vernepleier/assistent for å støtte den enkelte eleven i en skolehverdag, og med dette sørge for et forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet til en uvanlig elev. Gjennom stillingen vil den ansatte være styrt av arbeidsplassens rammer, planer, styringsdokumenter osv. Dette skaper en risiko for at samværet med eleven kan få/ha

preg av prosedyrer som for eksempel trening, noe jeg har skrevet om tidligere i denne oppgaven. Setningen til Anne: «*For at vanligvis når han kommer om morgenen så er det liksom.. å si «Hei» og så få «HEI» tilbake for å få blikkontakten..»* gir meg følelse av en prosedyre hvor det «*å få blikkontakten»* veier mer, etter min mening, enn «*HEI»* fra eleven. Men noe som skulle være en prosedyre oppløses i et øyeblikk som Anne beskriver som «*litt ekstra»*, «*veldig koselig»* og «*sånne øyeblikk du husker»*. Øyeblikk der det er eleven som er initiativtager til samspill. Eleven bytter «*HEI»* og blikkontakt mot å «*kaste seg rundt»* Anne. Han åpner seg opp for Anne og inviterer henne til sin livsverden. Og man kjenner en følelse mellom linjene av at det er noe han hadde lyst til å gjøre. Denne hendelsen bryter med den ordinære prosedyren med å hilse på eleven, og setter seg fast i hukommelsen til Anne, slik jeg ser det.

Det som gjør dette øyeblikket minneverdig for Anne eller «*sånne øyeblikk du husker»* som hun sier det, er at Anne fikk følelsen av at eleven virkelig hadde lyst til å gi henne klem/kos, at «*det ikke var bare-bare for å gi en kos»*.

5.4.3. Progresjonsøyeblikk

I denne beskrivelsen ønsker jeg å løfte frem et samspill som viser til en relasjonell progresjon mellom en voksen og en uvanlig elev. Den bygger på en forutsetning om en etablert relasjon mellom disse som ligger i bunnen.

Gule blomster

Cath

Det var høst. Vi var ute og gikk på gresset, og det var masse blomster. Gule blomster har jeg lært at det er favoritten. Eleven tar tak i en gul blomst. Jeg trodde at hun skulle ta den opp i munnen. Jeg var forberedt på å stoppe den fra å gå i munn. Sterke gule blomster havner ofte i munnen hennes, men i stedet kom blomsten.. i hånda mot meg. Hun reiste seg opp fra bakken rimelig kjapp og kom mot meg. Jeg fikk den, jeg fikk levert den i hånda!. Bare sånn: «Oi, gir du blomst? Oi, skjedde det her nå..» Jeg var veldig glad. Satt meg ned på huk ved eleven og hun la seg inntil meg, nesten litt sånn kos-klem-aktig. Jeg synes det var veldig gøy. Hun fikk mye oppmerksomhet på det. Da måtte vi tulle litt, kile litt og kose litt og sånne ting. Hun var veldig blid og strålte. Smilte, hun har en sånn herlig latter (ler)..

Jeg tenkte ikke over det med en gang. Jeg gjorde ikke det, nei. Jeg fikk den blomsten, jeg tenkte ikke noe spesielt over det. Jeg satt meg ned og tulla med kile og litt kos. Da vi gikk derfra og jeg hadde den blomsten fortsatt i hånden, så sa jeg det til en kollega at jeg fikk blomst og begynte å tenke over hva som faktisk har skjedd. Jeg var litt sånn: var det meningen eller var det tilfeldighet. Jeg skjønnte ikke helt hva som var. Jeg hadde egentlig ikke forventet det, men jeg var veldig glad etterpå. Den blomsten tok jeg etterpå og viste til mammaen: «Jeg fikk blomster i dag!» «Og jeg fikk levert den i handa!»

Videre analyse

Progresjonsøyeblikk

Samhandling med fokus på det intersubjektive er sentralt i dette eksempelet til Cath. I beskrivelsen får vi vite at Cath er ute og går på gresset med sin elev. Eleven finner en gul blomst, tar tak i den og kommer til Cath med den. Dette utløser et øyeblikk for Cath som på mange måter kan tolkes som et møteøyeblikk lik det forrige øyeblikket til Anne. Likevel opplever jeg at innholdet i beskrivelsen av dette øyeblikket handler om noe mer enn bare et dyadisk møte mellom en voksen og en uvanlig elev. Utrykket «*har lært*» i setningen «*gule blomster har jeg lært at det er favoritten*» skaper en tidsdimensjon med en form for opplevd fortid sammen med eleven, hvor fortid holdes fast i nået. Slik som når vi hører et musikkstykke (et eksempel jeg låner fra Daniel Stern (2007, s. 209)) – vi hører bare den delen av musikken som spilles nå, og de fasene som gikk forut for den, har gått inn i fortiden, men virker likevel fortsatt. Dette gjør at fortid utvider øyeblikks rammer i dette eksempelet, slik jeg ser det. Fortid peker videre mot et visst antall levde øyeblikk – en rekkevidde av øyeblikk/relasjonelle skritt som gjennom gjentakelse og variasjoner skapte en bevegelsesprosess. Med å innføre en fortid i dette øyeblikket virker den relasjonelle bevegelsesprosessen mellom Cath og eleven som etablert. Gjentakelsene bevarer og reaktiverer relasjonelle skritt i arbeidshukommelsen hele tiden gjennom innøving (Stern, 2007, s.182). Videre «pusher» gjentakelsene bevegelsesprosessen til *utvidelse* av variasjoner i relasjonelle skritt (Stern, 2007, s.196–206). Nye rekker av variasjoner skaper en opplevelse av mange nye muligheter. Disse kan skape en følelse av overraskelse og/eller mirakel (Stern, 2007, s.213), slik jeg opplever i dette eksempelet. «*Oi, gir du blomst? Oi, skjedde det her nå..*», er setninger som synliggjør dette godt i beskrivelsen til Cath. Kvaliteten av den effekten som endelig oppstår og føles, fører til det Stern (2007, s. 182) kaller for

«*progresjon*» slik jeg ser det. «Det er som en rekke bilder som blir lagt oppå hverandre der bare det siste vekker oppmerksomheten – som den siste akkorden i en rekke og som det siste nå-øyeblikket i progresjonen», understreker Stern (2007, s.210). Den gradvis økende bevegelsen mellom Cath og hennes uvanlige elev førte til relasjonell progresjon som de har foretatt sammen og som ligger i justeringen av det intersubjektive feltet.

Sekundær intersubjektivitet

Øyeblikket fremstår for meg som et førspråklig affektivt samspill som har sin opprinnelse i det tredje. Den gule blomsten har skapt øyeblikket, slik jeg tolker det. Den gule blomsten er «det tredje». Vi kan føle gleden til Cath i hennes beskrivelse: «*Jeg fikk den, jeg fikk levert den i hånda..*» Når objekt(er) blir gjenstand for felles oppmerksomhet med samspillspartner, refererer det til sekundær intersubjektivitet (Bråten, 2004, 2007; Stern 2007). Dette er det neste trinnet etter primær intersubjektivitet som ligger til grunn for og understøtter de høyere ordens trinn. Ved å involvere en blomst i samhandling med Cath, søker eleven etter nye-måter-å-være-sammen-med Cath på. Utvidelse av måte-å-være-sammen-på fra å være kun to i samhandlingen til å involvere et objekt fremhever progresjon (Stern, 2007, s.210), slik jeg ser det. Sannsynligvis vekket Cath en «handlende stemme» (et uttrykk jeg låner fra Johanne Ilje-Lie, 2015, s.14) hos eleven gjennom sin tilstedeværelse og nærhet til å utforske det intersubjektive rommet ved å involvere det tredje.

Jeg lener meg på Stern når jeg tenker at den gule blomsten er en progresjon (Stern, 2007, s.210). Den førte til at det intersubjektive feltet ble utvidet. Den førte til at relasjonen mellom Cath og eleven ble forandret. Relasjonell progresjon ble stadig sterkere. Relasjonen gikk fra «en-måte-å-være-sammen-på» (som står for primær intersubjektivitet i denne teksten) til «en-gul-blomst-måte-å-være-sammen-på» (som står for sekundær intersubjektivitet) eller «objekt-måte-å-være sammen-med-på». Den behøver ikke å bli eksplisitt og snakket om. Den blir en del av elevens implisitte viten om relasjonen med Cath.

Øyeblikkets følelsesmessige konturer

Dette er et affektivt ladet nå-øyeblikk. Den gule blomsten skaper en spenning i handlingsforløpet. Cath så for seg at eleven tar blomsten i munnen. Hun var forberedt på å stoppe den handlingen. Men så kom den i stedet «*i hånda mot*» henne. Vi kan høre dramatikken utspille seg i stemmen til Cath: «*Jeg fikk den, jeg fikk levert den i hånda*». Det at Cath fikk blomsten fra sin uvanlige elev, skaper en vending som er helt nødvendig for at en levd historie ble til en uforglemmelig her-og-nå-øyeblikk. «*Oi, skjedde det her nå..*»

understreker vendingen. Vi kan føle den overraskede, den brusende og den smilende Cath i den, slik jeg opplevde det i intervjuet med henne. Det har skjedd noe hun absolutt ikke ventet. Åpning av en-ny-måte-å-være-sammen-på, som i dette tilfellet er en overgang til sekundær intersubjektivitet, førte med seg en endring i Caths følelsesmessige tilstand. Den tilførte dette øyeblikket de affektive konturene som Cath deler med sin elev.

5.4.4. En sterk-måte-å-være-sammen-på øyeblikk

I denne beskrivelsen ønsker jeg å løfte frem et eksempel som viser en etablert relasjon mellom en voksen og en uvanlig elev som på mange måter kan fremstå som ganske hverdagslig og derfor lett å overse. Samtidig er dette et eksempel på relasjonell progresjon (Stern, 2007, s.210) mellom en voksen og en uvanlig elev hvor relasjonelle bevegelser har ført til en «sterk-måte-å-være-sammen-på» (Stern, 2007, s.213).

CATH

Hennes måte å si det på

Jeg har en episode.. Eller det har skjedd flere ganger da. Når jeg ikke har henne på SFO, når jeg er på de andre, enten inne eller ute spørs litt hvor vi er så.. går jeg forbi og så tar hun tak i hånda mi og ser opp på meg og smiler (Cath er glad og smilende i stemmen). Det gjør hun ofte.. så det er sånne små øyeblikk i hverdagen, men det hender innimellom at hun tar hånda.. og ser oppå, smiler og så begynner hun å flire.. det er litt sånn der: «Oi, hva tenker du faktisk på? Hva tenker du på nå når du står og ser på meg og så begynner å flire liksom..»

Jeg ser at hun er veldig trygg på meg. Vi er veldig mye sammen. Jeg tror hun har blitt glad å være i nærheten. Glad for å se meg. Det er hennes måte å si det på når hun gir de smilene sine. Jeg smiler tilbake. Jeg prater til henne: «Hei» og så sier navnet hennes og det ender opp ofte i en kos..

Videre analyse

Jeg tolker denne beskrivelsen til Cath som et relasjonelt øyeblikk. Den er relativt liten og er ikke rik på detaljer. Likevel rommer den så mye. Dette utdraget er for meg et eksempel på det Stern (2007, s.145) kaller for «nåets mikroverden» som først og fremst skal føles fremfor

fortelles med ord som en oppbygd historie. Beskrivelsen viser til en historie om en allerede etablert og nær relasjon mellom en voksen og en uvanlig elev som er resultat av mange skritt. Den viser til en relasjonell progresjon som har en erindringskontekst (Stern, 2007, s.204–206) i seg, slik jeg ser det. Den viser til en relasjonell progresjon som har kommet til en sterk-måte-å-være-sammen-på (Stern, 2007, s.213), slik jeg ser det.

Affektkommunikasjon

Øyeblikkene oppstår når eleven oppsøker Cath med kontakt. Det hele tar form av en liten historie som fortelles med kropp og følelser. På lik linje med de andre øyeblikkene som presenteres i denne teksten, ser vi at det er den kroppslige måten å ta kontakt på som er den foretrukne måten til eleven. Eleven tar tak i hånden til Cath, ser opp på henne og smiler. En hel verden åpner seg for Cath. Og ettersom smilet uttrykker en emosjonell tilstand, vil denne fylles av affektivitet (Loretnzen, 1997; Stern, 2007). Videre i beskrivelsen får vi også en liten nyanse om at eleven «*smiler og så begynner hun å flire*». Ordet «flire» refererer til et smil med en viss forming av munnpartiet og særlig munnvikene. Den kan ha ulik betydning og tolkning som alltid vil være knyttet til situasjoner. Jeg oppfatter verbet «flire» i beskrivelsen som at eleven er glad for å se Cath og vil fortelle henne om dette.

Fortrolighetsnivå

Alt foregår i en situasjon hvor Cath er på SFO «*på de andre*» (elevene) og tilfeldigvis går forbi sin uvanlige elev som da antas å være sammen med en annen voksen. De få setningene i beskrivelsen til Cath viser til noe av kjernen i intersubjektivitet. Disse viser til at det er noe som foregår mellom en voksen og en elev, noe som disse deler med det subjektive eller opplevelsesnære i fokus. I tråd med Daniel Sterns (2007) definisjon av intersubjektivitet viser beskrivelsen til episode(r) hvor det dreier seg om oppnådd mental kontakt, der opplevelse, kropp og følelser står mer sentralt enn ord. Kontakten er først og fremst implisitt og knyttet til fornemmelsen av at det er to som er sammen her og nå (Stern, 2007). Den handler mer om å se og erkjenne, enn om å finne eksplisitt mening, slik jeg ser det.

Cath tolker kontakten til sin uvanlige elev med uttrykk som: «*trygg på meg*», «*mye sammen*», «*glad å være i nærheten*» og «*glad for å se meg*». Videre konkluderer Cath at: «*det er hennes måte å si det på*». Cath svarer eleven ved at hun smiler tilbake. Hun sier «*hei*», sier navnet til eleven, prater til henne og «*det ender ofte i en kos*». Sett i lys av Sterns teori om

intersubjektivitet (2007, s. 93–110) kan man se dette som at Cath «leser innholdet i den andres sinn» (Stern, 2007, s.93–94). Det at Cath svarer eleven på den måten, viser at samhandlingene er forankret i en gjensidig forsikring om at «jeg kjenner deg også» og «jeg er glad for å se deg også». Det at hendelsen har skjedd flere ganger viser til en sekvens, en rytme som understreker et oppstått her-og-nå opplevelsesfellesskap. Det understreker at relasjonen mellom en voksen og en elev har oppnådd et fortrolighetsnivå, eller som Stern (2007, s.213) skriver «en-sterk-måte-å-være-på», slik jeg ser det.

Øyeblikkene som Cath forteller om i dette utdraget viser oss et viktig aspekt når det gjelder uvanlige elever, nemlig hvilken betydning tilstedeværende lytting, omsorg og følelsesmessig deling av opplevelser har for dem som jobber med spesialpedagogikk rundt uvanlige elever i skolen – opplevelser som er med på å skape opplevelse av et selv.

5.5. Ubehagelige øyeblikk

Datamaterialet viser tilstedeværelse/eksistens av øyeblikk som ikke er positive opplevelser for informantene. Jeg valgte å kalle disse for *ubehagelige øyeblikk* i denne oppgaven, som også er tittelen på det tredje temaet som skilte seg ut i min analyse. Ubehagelige øyeblikk er en del av hverdagen til mine informanter, deres livsverden, og derfor mener jeg de fortjener åpenhet og synliggjøring. På lik linje med relasjonelle øyeblikk viser ubehagelige øyeblikk til samvær. Ubehag er det som lader samvær negativt. I lys av Sterns øyeblikk-teori (2007, s. 161–163) tolker jeg ubehag-elementet som rot-bevegelse.

Når informantene forteller om disse øyeblikkene i intervjuer, fremstår det et tydelig stemningsskifte. Stemmen til informantene endres til mer dempede og lave toner, ansiktsuttrykk fremstår som mer alvorlige, flere endrer sittestilling og «trekker seg» mer sammen. Noen informanter ønsket en pause, mens andre ønsket tid til å tenke. Én av informantene brukte kommentaren «*litt sånn småredd for at jeg skal røpe for mye her*», noe jeg tolker som at informantene var på «vakt» for hva de forteller. For å illustrere ubehagelige øyeblikk, viser jeg noen sitater først:

Anne: Nei, jeg var jo redd for at han skulle gå ut i elva..

Anne: Det er jo sånne øyeblikk du vil helst unngå.. selvfølgelig..

Britt: Ja.. eller så er det.. når det er litt særskilte.. ting som skjer da..

Britt: Det har jo også vært.. vært situa_sjoner, andre minner som sitter igjen, på godt og vondt.. (...) man blir utsatt for.. for vold på jobb på en måte da.. i form av at.. dom har et språk som kanskje ikke er.. så utviklet enda så de bruker fysiske.. slag innimellom.. det er jo på en måte negative minner man tar med seg, men man blir jo overdøvet av det som er positivt da..

Britt: det er ikke alt som er rettet mot oss.. heller, det er noe som er rettet mot.. eleven sjølv óg.. det er også liksom.. tøft å se på.. synes jeg da..

Cath: Det er litt.. krevende.. der er litt.. varierende.. det spørs litt.. hva.. hva som har skjedd i forkant av situasjonen..

Eva: Vi.. skal som regel være to i bemanning.. med tanke på utagerende atferd..

Eva: De seks første månedene som jeg (hadde) jobbet med henne har vært så tøffe at jeg har nesten vurdert å avslutte jobben..

Ubehagelige øyeblikk omtales med ord som «særskilte ting», «utagerende atferd», «vanskeligere tingene», «to i bemanning» osv. Disse synliggjør det «uvanlige» ved eleven, slik jeg ser det. Beskrivelsene knyttes gjerne til hendelser som kan oppleves som bemerkelsesverdige eller oppsiktsvekkende, som er «tøft å se på» og som «øyeblikk du vil helst unngå». Beskrivelser som krever voksnes ansvar for å «fylle ut» for elevens manglende forståelse og bevissthet for omgivelser og forutsetning til å handle kompetent. Som eksempel er det hendelser hvor eleven kan sette sin helse eller/og liv i fare på grunn av manglende vurderingsevne. Det er også hendelser hvor eleven av forskjellige grunner viser en atferd (i form av klipp, slag, lugging eller biting) som oppleves som utfordrende for de voksne rundt ham eller henne og som gjør at antall personer som er sammen med eleven øker til å være «to i bemanning».

Utfordrende atferd hos elever forklares ut ifra manglende verbalt språk. Fysiske slag, klipp, biting osv. ses som elevens måte å kommunisere sine behov på. Disse ses som elevens språk. Britt sier det slik: «Dom har ikke et språk som.. dom kan ytre kanskje hva de trenger eller hva de ønsker alltid og det skaper en frustrasjon tror jeg da.. Og da blir det.. slag eller.. klipp eller.. ja.» Dette gjør at en «vanlig» praksis rundt uvanlige elever, ifølge informanter, er at det etableres et team bestående av tre til fem personer.

Informantene forteller at ubehagelige øyeblikk, på lik linje med de andre øyeblikkene, som regel er spontane og uforutsigbare, noe som gjør at «man vet jo aldri hvordan dagen vil

være» (Anne). Forekomst av ubehagelige øyeblikk kobler flere informanter til «dagsformen» (Anne, Britt og Eva), «humørsvingninger» (Eva) eller «tålmodigheten» (Cath) til eleven. Anne, for eksempel, sier: «De øyeblikka har jo litt med åssen dagsformen er.. egentlig.» Dagsformen påvirkes av blant annet primære behov til eleven som søvn, matlyst, toalettbesøk osv., men også av almenntilstanden til eleven. Dette gjør at informasjon om dagsformen til eleven er en viktig post i kommunikasjonen med foresatte og/eller avlastningstjeneste, noe som kommer tydelig frem i beskrivelsen av «En vanlig dag på jobb» hos flere informanter. Dagsformen, humørsvingninger og tålmodigheten påvirker dagsplanen til eleven på skolen. «Dagen tilpasses til eleven og ikke omvendt», poengterer blant annet Eva i intervjuet. Anne eksemplifiserer dette med å si at man kan starte dagen med å gå tur, bygge lego, være i «et uterom som det går an så..si.. hoppe og sprette» eller «kanskje tulle litt og se om det hjelper litt». Slike tilpasninger gjøres for at eleven skal få et annet fokus. I tillegg til det, trekker Cath frem «overganger» som en kilde til ubehagelige øyeblikk. Med overgangen menes det et tidsrom når den ene aktiviteten avsluttes mens den andre skal begynne.

Ubehagelige øyeblikk innebærer at personalet skal kunne håndtere de vanskelige situasjonene som oppstår. Alle informanter er samstemte i at dette er krevende. Situasjoner hvor man ikke vet opphav til problemet samtidig som man ser at eleven har det vanskelig, beskrives som «spesielt krevende» (Cath). Dette knyttes ofte til at man ikke vet hvordan situasjonen skal håndteres «på best mulig måte». Ord som «skremt», «redd», «usikker» og «liten frustrasjon» trekkes frem da jeg spurte informantene om hva de følte der og da. Disse kombineres med beskrivelser om en vond og vanskelig følelse. Britt oppsummerer det slik: «Når man møter på de kanskje litt vanskeligere tingene så.. går du kanskje sånn her ja.. Oh, nå har barnet det vanskelig.. og det gjør litt vondt, for det er jo.. (...) og at.. kanskje en sånn liten frustrasjon til seg selv over hvordan man skal håndtere dette på best mulig måte, nå skjønner jeg ikke helt.. kanskje da, en liten sånn.. man blir litt sånn.. dette er litt vanskelig.. litt sånn vanskelig følelse også, litt vondt egentlig.» I tillegg til disse vanskelige følelsene, kjenner informantene på ansvaret, «det ansvaret» (Eva) man har overfor sin elev.

Når informantene får spørsmål om hvordan eleven(e) opplever ubehagelige øyeblikk, svarer de med en referanse til de enkelte ubehagelige øyeblikkene som de fortalte om under intervjuene. Et felles trekk ved disse er at enten eleven ikke hadde forståelse for situasjonen eller at eleven ikke var «helt til stede selv.. til å faktisk vite hva som egentlig skjedde» (Britt).

Det «å være rolig» trekkes gjennomgående frem som en viktig egenskap hos personalet for å håndtere ubehagelige situasjoner. Eva formulerer det som «å ta en dy:p.. innpust, en dyp utpust» (hun puster inn og ut samtidig som hun sier det). Samtidig legger hun til at hvis situasjonene er kjent, prøver hun å tenke tilbake på hvordan den ble løst. Det å «stå i situasjon», «overse», «avlede» og/eller «avverge situasjonen» fremstår som en måte å håndtere disse øyeblikkene på. Anne formulerer det slik: «(...) si vi er på rommet eller sitter og trener og han får eventuelt en.. si en utagering på et eller annet vis så.. du må jo være rolig.. sitte rolig, være rolig, prate rolig.. altså det hjelper jo ikke.. stresse opp eller bygge opp.. du må stå i situasjon og være rolig.. overse litt hvis han kaster eventuelt noe på gulvet eller.. så må du bare.. overse.. og eventuelt jobbe videre med det du driver med..» En ulempe av å stå i disse øyeblikkene er at det er mentalt krevende, noe informantene er åpne om. Ubegavelige øyeblikk utløser behov for å bearbeide mental påkjenning ved å prate om det, ved å lage mentale strategier «som man tar med seg inn i senere arbeid da, både med den eleven det gjaldt og.. andre elever senere..» (Britt), ved å motta veiledning fra Habiliteringstjenesten eller andre tjenester knyttet til eleven om hvordan man skal håndtere liknende episoder i fremtiden med vekt på både elevens og ansattes sikkerhet.

Til tross for at ubegavelige øyeblikk står for opplevelser av en spesiell karakter, er informantene samstemte i at «man blir jo overdøvet av det som er positivt da» (Britt). «Det er ikke den enkleste jobben å ha, absolutt ikke, hverdagen kan være både tøff og full av kjærlighet.. det kommer an på deg som person hvordan du ser på det», sier Eva blant annet. Britt poengterer at «man må ville jobbe med de elevene» og at «det er veldig givende». I tillegg til det, sier hun at opplevelser av å stå i en ubegavelig situasjon «gjør noe med deg som person og.. du får i gang en tankeprosess som er litt ut av det vanlige».

I datamaterialet som omhandler ubegavelige øyeblikk, ble jeg spesielt oppmerksom på Sterns begrep «rot» (Stern, 2007, s.161–163). Noen øyeblikk preges av brudd i det intersubjektive feltet mellom de voksne og en uvanlig elev, mens andre øyeblikk viser til intersubjektiv kontakt mellom disse. Dette har gjort at jeg delte ubegavelige øyeblikk i to kategorier:

Rot-øyeblikk med intersubjektivitet

Et «rotete» øyeblikk med tilstedeværelse av et intersubjektivt samspill mellom en voksen og en uvanlig elev idet ubehaget skjer.

Rot-øyeblikk uten intersubjektivitet

Et «rotete» øyeblikk med fravær av et intersubjektivt samspill mellom en voksen og en uvanlig elev idet ubehaget skjer.

5.5.1. Rot-øyeblikk med intersubjektivitet

I dette eksempelet vil jeg illustrere begrep «rot» (Stern, 2007, s.161–163) og samtidig løfte frem tilstedeværelse av det intersubjektive rommet mellom den voksne og en uvanlig elev. Dette til tross for at øyeblikk defineres som «ubehagelig» av informanten.

ANNE

Du flyger jo det du klarer

Vi fikk beskjed om at han kunne stikke av, og han gjorde jo det med en av de andre som var på ham. Det var ikke jeg som skulle ha kontroll på ham da, men jeg snudde meg før jeg gikk inn og så at hun (som skulle ha kontroll) hadde sluppet ham for langt opp på sykkel. Jeg så at han var ute av porten og nedover gangveien mot elva. Da var det jeg som skulle flyge etter for å si det sånn, for hun klarte ikke det, nei. Hun var gravid. Og det er klart, jeg fikk jo stoppet ham, men det er jo sånne øyeblikk du vil helst unngå selvfølgelig.

Det var tidlig på høsten. Han var «ny» eller ja, vi var «nye» alle. Det var en av de første ukene. Han var ute og syklet. Jeg var et stykke unna. Jeg skulle gå inn, og hun som var med ham skulle holde passe avstand med ham, men han hadde kommet litt for langt unna den andre voksne. Jeg snudde meg før jeg gikk inn og så at det var for stor avstand. Jeg så at han kjørte syklende ut av skoleområdet og nedover en gangvei som går ved elva. Jeg var redd for at han skulle gå ut i elva. Han har ikke den forståelsen at det kan være farlig. Han tiltrekker seg litt av vatten. Han var jo i barnehagen som var inngjerdet. På skolen er det jo delvis inngjerdet. Det er ikke inngjerdet 100%. Han hadde jo ikke innlært at han ikke skulle sykle ut porten eller ned til gangvegen. Sånn som nå så har han lært det. Han har lært seg å si «svinge». Nå kan vi stå litt lenger opp og si: «Svinge» når vi nærmer oss den gangvegen og nå gjør han det, men samtidig kan vi ikke stole 100% på ham.

Vi visste jo at vi ikke skulle ha så lang avstand til ham, men det har skjedd der og da.. Jeg så jo at det er jeg som måtte ta tak, for at hun var gravid, så hun klarte ikke å løpe for å si det sånn. Så jeg bare bråsnudde i døra og det var jo bare å flyge og få stoppe gutten.. Jeg kjente at jeg måtte løpe. Du blir jo litt sånn.. det var ikke panikk, men.. du flyger jo det du klarer for

å få stoppe ham fortrest mulig. Jeg fikk stoppet ham og sa: «Snu», «sykle oppover» og han har vært med på det. Jeg tror ikke han reagerte noe. Men det er godt jeg snudde meg.

Videre analyse

Dette øyeblikket definerte Anne selv i intervjuet som et negativt øyeblikk, et øyeblikk «*du helst vil unngå*». Øyeblikket utspilte seg da eleven var ute og syklet på skoleområdet. Det var en annen voksen som skulle «*ha kontroll på ham*» (eleven). Anne var på vei inn (i skolebygget), men så snudde hun seg og så at eleven «*var ute av porten og nedover gangveien mot elva*». Det som skulle være «en vanlig dag på jobb» tok en uventet vending. En vending hvor man tar lynraske avgjørelser og handler før man tenker.

Et øyeblikk som dette tydeliggjør at elevens sikkerhet er innarbeidet i livsverden til mine informanter. Det virker som at ansatte er i en konstant beredskap for at noe kan skje. Det var ikke Anne som skulle «*ha kontroll*» på eleven, likevel snur hun seg i døra for å ta en «siste sjekk», slik jeg tolker det. Et øyeblikk som dette understreker det *uvanlige* ved eleven. Begrepet «sikkerhet» bruker Anne imidlertid ikke i sine beskrivelser. Dette kommer tydelig frem med uttrykk som «*han kunne stikke av*», «*ha kontroll på ham*», «*sluppet han for langt*», «*det er ikke inngjerdet 100%*», «*han har ikke den forståelsen at det kan være farlig*» osv. Beskrivelser som disse gir et preg av overvåking, kontroll og asymmetri ved at man passer på eleven og bestemmer hva vedkommende får lov til og ikke.

Rot-øyeblikk

Det ubehagelige ved øyeblikket kommer frem idet Anne snur seg og ser eleven «*syklende ut av skoleområdet og nedover en gangvei som går ved elva*». Jeg tolker dette stedet i øyeblikket som et kritisk punkt som krever handling (kritisk nå-øyeblikk). Anne «*bråsnudde i døra*» og, som hun sier videre, «*det var jo bare å flyge og få stoppe gutten*». Det å avverge en hendelse som kan fremstå som fare for liv og/eller helse til eleven fremtrer som meningsfullt for Anne. Hun argumenterer sin avgjørelse om å løpe etter eleven med at han tiltrekkes av vann og at han ikke har «*den forståelsen*» for at det kan være farlig. Hun var redd at eleven skulle gå ut i elva. Siden den andre voksne ikke hadde mulighet til å løpe etter eleven på grunn av sin tilstand, var det Anne som «*måtte ta tak*» i det. Anne kjente at hun måtte løpe. «*Du flyger jo det du klarer for å få stoppe ham fortrest mulig*», viser til at Anne oppfattet situasjon som svært alvorlig. I sin beskrivelse av bevegelsesprosessens karakter har Stern

(2007, s.161–162) en definisjon av bevegelse som han kaller for «rot». Slik Anne beskriver dette øyeblikket, fremstår det som et rot-øyeblikk for meg.

Slik jeg ser det, skjer «avsporingen» når avstanden mellom den voksne som «var på eleven» og eleven øker. Anne handler umiddelbart med å løpe etter eleven. Hun stopper eleven og i et forløsende møteøyeblikk, «reparerer» hun bevegelsesprosessen med å si «*snu*», «*sykle oppover*» til eleven. Det verbale språket kommer inn i bildet og bidrar til en vellykket reparasjon. Det at eleven ikke «*reagerte noe*» tolker jeg som at han var innstilt på interaksjon med den voksne. Det intersubjektive rommet var åpent, slik jeg ser det. Det er interessant å legge merke til at øyeblikket fremstår som ubehagelig for Anne, men ikke for eleven. For ham var han kanskje bare på en sykkeltur. Beskrivelsen som «*du blir jo litt sånn.. det var ikke panikk, men.. du flyger jo det du klarer for å få stoppe ham forttest mulig*» viser til en kulminerende følelse av dramatisk spenning, og med dette tegner konturer til det Stern (2007, s. 83) betegner som vitalitetsaffekter ved dette øyeblikket.

5.5.2. Rot-øyeblikk med fravær av intersubjektivitet

I dette eksempelet vil jeg løfte frem hvordan et ubehagelig øyeblikk forsterkes av fravær av intersubjektivitet mellom de voksne og en uvanlig elev og samtidig tilstedeværelse av det Stern (2007, s. 161) kaller for «*treffe-bomme-reparere-videreutvikle*» prosess i øyeblikket.

BRITT

Den verste hendelsen

For noen år siden var jeg med et barn. Vi var flere voksne på dette barnet. Vi var ute og gikk tur, det var noe vi pleide å gjøre. (Vi går turer når vi finner det naturlig. Vi tar og gjør ting litt når det passer. Våres dagskjema er ikke timeplanfesta.) Turen hadde gått veldig fint, men det vi ikke tenkte på at vi kom tilbake under hentesituasjon. Det oppdaget vi når vi kom frem til skolen som var slutt. Og da sa vi det: «Dette her går fint, for turen hadde jo gått fint», men når vi da kommer midt i det.. Det er et eller annet som skjedde. Det var en sånn «shut down» som vi ikke hadde sett før.. så den eleven la seg midt i veien, i bilveien ved hentinga. Vi måtte bære dette barnet ut av veien, han kunne ikke ligge midt i veien. Vi var ikke forberedt på det, at det skulle skje.

Det var ved skolen, det var stor bilvei. Det var så mange biler, og det var så mye folk. Jeg tror nok eleven opplevde at det har vært kaotisk, for at jeg kan se for meg at det har vært en kaotisk tilstand. Og da var det nok litt sånn «shut down». Så dette barnet la seg ned midt i veien og vi måtte bære det ut av veien hylende og skrikende, men ut av veien måtte vi få det. Bare komme oss unna kjørefeltet. Man kan jo ikke ligge i veien. Det spilte seg veldig ut foran veldig mange mennesker. Og da opplevde vi faktisk at det var foreldre som filmet oss, andre foreldre ved skolen som filma. Foreldre som visste hvem dette barnet her var. Og DET.. DEN OPPLEVELSEN satt et støkk i meg.

Det er ikke sikkert at eleven syntes det var greit å bli bært ut av veien, men det er jo hans egen sikkerhet. Det måtte skrives avvik. Jeg tror ikke eleven var egentlig helt til stede selv til å faktisk vite hva som egentlig skjedde, hvis du skjønner hva jeg mener. Men det gikk veldig bra med en gang vi hadde kommet ut av veien og satt oss ned. Det har gått bra med eleven i etterkant. Det har det. Han kom på trygg grunn og så satt vi oss ned på grasse og roet oss ned der, trøsta og så på eleven. Vi venta til at det var forsvarlig å gå videre. Når det var rolig i området og det var klart for eleven, fullførte vi veien inn på skolen.

Vi tok selyfølgelig kontakt med skoleledelsen og fortalte hva som har skjedd, så de var informert. Det var en ubehagelig opplevelse som satt inn. Hvis jeg husker riktig så fikk vel skolen kontakt med disse foreldrene. Som ansatt så var man jo litt skremt akkurat der og da, men vi var beroligende på at vi hadde handlet riktig. Vi prata om hendelsen i teamet oss imellom, prata med skoleledelsen etterpå om hva som skjer med oss som personer, om vi har det bra, det er viktig å ta opp – om vi har det bra på jobb. Vi har nok tenkt mer på det i ettertid hvordan man kan kanskje gjøre ting annerledes eller hvordan vi legger ruta våres og om det er greit å gå tilbake nå eller ikke. Vi lager oss en strategi på hvordan vi kanskje kan unngå lignende hendelser senere. Vi har jo også fått veiledning på hvordan man kunne håndtere sånne ting. Og det tar vi videre til neste elev som man jobber med.

Dette var for mange år siden og det husker jeg som kanskje den VERSTE hendelsen. Det gjør noe med meg. At andre foreldre som visste hvem dette barnet her var, valgte å ta fram filmkameraet. DET gjorde noe med meg. Det gjorde meg litt sint at folk kan gjøre DET.. Å se at elev reagerte som han gjorde, at det har vært så vanskelig for ham at han la seg midt i en vei, at vi faktisk fysisk måtte bære eleven unna. Nei, jeg synes hele den situasjon her var.. den likte jeg ikke. Men det har jo gjort sånn at jeg har tenkt annerledes etterpå da – hva kan man gjøre istedenfor, hvordan kan man håndtere det. Man lager seg jo mentale strategier som

man tar med seg inn i senere arbeid da, både med den eleven det gjaldt og andre elever senere.

Videre analyse

Dette øyeblikket beskrev Britt som «den VERSTE hendelsen», noe som er tittelen på dette kapitlet. «Ubehaget» kommer til uttrykk da Britt med en annen voksen opplever at eleven får en «shut down» som de ikke hadde sett før og legger seg midt i en bilvei. De voksne måtte bære en «hyllende og skrikende» elev fysisk ut av veien. Men det var kanskje ikke det største ubehaget for Britt. Når man jobber med uvanlige elever, er man forberedt på at disse elevene er mer sensitive og har et annet reaksjonsmønster enn vanlige elever. Lyder kan oppleves som utålelig høye, lukter overveldende sterke, og følelsen at ingenting virker fast eller stabilt (Lorentzen, 1997) kan komme når som helt for disse elevene. Man kan si at det er en del av kompetansen til de voksne som jobber rundt uvanlige elever å håndtere den uvanlige elevens tilstedeværelse. Det som derimot fremstår for meg som det største ubehaget for Britt i dette øyeblikket, er at andre foreldre som «*visste hvem dette barnet her var*» begynte å filme eleven og de voksne rundt ham. Slik jeg tolker det, er det nettopp «DEN OPPLEVELSEN» av å bli filmet av andre foreldre som satt et støkk i Britt. I mitt eget arbeid med uvanlige elever, har jeg opplevd mange situasjoner hvor jeg måtte takle et uforutsigbart reaksjonsmønster hos mine elever. Men jeg har aldri opplevd å bli filmet av noen foreldre slik Britt gjorde det. Jeg husker at denne øyeblikk-beskrivelsen i intervjuet med Britt ga meg en ufrivillig bølge av frysninger.

En «rotete» kairos

I lys av Sterns teori, tolker jeg dette ubehagelige øyeblikket som et kraftig ladet kairos-øyeblikk. Eleven er på tur med de voksne. Turen går tilsynelatende fint. Når de er på vei tilbake mot skolen, er det en hentesituasjon ved skoledagens slutt. «*Det var så mange biler, og det var så mye folk*», forteller Britt. Det dannes et bilde av noe kaotisk. Elevens reaksjon var å legge seg midt i en bilvei. Slik jeg ser det, *kommuniserte* han tydelig med kroppsspråk at situasjonen var vanskelig. Eleven la seg midt i bilveien, han hylte og skrek og var ikke «*helt til stede*» for å forstå hva som egentlig foregikk. Beskrivelser som denne kan tolkes som at eleven var i en affekt-tilstand. Jeg tolker dette stedet i beskrivelsen som et kritisk punkt. Et kritisk punkt som ville gjort mange voksne engstelig for å håndtere det. Et kritisk punkt hvor tilstedeværelse av det intersubjektive rommet mellom de voksne og uvanlig elev er lik null.

Et kritisk punkt hvor man ikke har tid til å tenke (eleven ligger tross alt midt i en bilvei). Et kritisk punkt hvor man handler umiddelbart og stiller spørsmål senere, er en evne vi mennesker har. Et kritisk punkt hvor man velger et teknisk grep og bærer elven ut av veien uten å komme i interaksjon med ham. Et kritisk punkt som ikke rommer noen andre felles mål enn elevens sikkerhet.

«*Det måtte skrives avvik*», poengterer Britt i beskrivelsen. Dette kan ses i sammenheng med en beslutning om å ta eleven fysisk bort fra veien. Et avvik kan defineres som en hendelse som faller utenfor det som kan tenkes som normalt. Hensikten med et avvik-system er å synliggjøre det man opplever i arbeidshverdagen, slik at opplæringstilbudet til elevene styrkes og at arbeidsmiljøet til de ansatte blir bedre (Vedvik, 2023). Innen skole knyttes avvik mot brudd på lover, forskrifter, retningslinjer, sikkerhetsprosedyrer og regler. Nestenulykker og hendelser som kan føre til fysisk skade regnes som avvik (Vedvik, 2023).

I likhet med det forrige øyeblikket til Anne, har dette øyeblikket et rot-element ved seg som kan karakteriseres som en «treffe-bomme-reparere-videreutvikle» (Stern 2007, s.161) prosess. Det er en prosess som er full av avsporinger og misforståelser og som krever at «feiltakelsene» må repareres. Jeg ser en likhet i rot-beskrivelsen til Stern og denne øyeblikk-beskrivelsen til Britt. Feiltakelsene ligger ikke bare i et intersubjektivt brudd mellom Britt og hennes elev, men i det hele bildet av øyeblikk som fremstår som noe kaotisk, uoversiktlig og forvirrende. Jeg ser dette eksempelet som et «rotete» kairos-øyeblikk.

Kairos oppheves idet eleven kommer på «*trygg grunn*». Et forløsende møteøyeblikk, slik vi har sett det i de andre eksemplene, finner sted. I beskrivelsen får vi vite at «*det gikk veldig bra*» med en gang eleven og de voksne hadde kommet ut av veien. Britt sier blant annet: «*Så satt vi oss ned på grasse og roet oss ned der, trøsta og så på eleven. Vi venta til at det var forsvarlig å gå videre. Når det var rolig i området og det var klart for eleven, fullførte vi veien inn på skolen.*» Ord som «*roet oss ned*», «*trøstet*», «*så på eleven*», «*ventet til*», «*forsvarlig*», «*klart for eleven*» viser, slik jeg ser det, tydelige relasjonelle skritt som de voksne tar for å gjenopprette kontakten med eleven og med dette tilgang det intersubjektive rommet. Stern (2007, s.161–162) ville nok kalt dette stedet i hendelsen for en «reparasjon».

Rotete kairos førte med seg opplevelsen av «*den VERSTE hendelsen*». Den førte med seg «nye uventede og ofte forvirrende elementer» (Stern, 2007, s.162) i hendelsesforløpet for Britt som verken hun eller den andre voksne var forberedt på der og da.

Reparasjonsprosessen av nye uventede og forvirrende elementer, utløste behov for å

bearbeide den ubehagelige hendelsen. Britt beskriver den slik: «*Vi prata om hendelse i teamet oss imellom, prata med skoleledelsen etterpå om hva som skjer med oss som personer, om vi har det bra, det er viktig å ta opp – om vi har det bra på jobb. Vi har nok tenkt mer på det i ettertid hvordan man kan kanskje gjøre ting annerledes eller hvordan vi legger ruta våres og om det er greit å gå tilbake nå eller ikke. Vi lager oss en strategi på hvordan vi kanskje kan unngå lignende hendelser senere. Vi har jo også fått veiledning på hvordan man kunne håndtere sånne ting. Og det tar vi videre til neste elev som man jobber med.*» Rot førte altså med seg behov for å prate om hendelsen, om følelsene, om hvordan man har det på jobb; den utløste behov for veiledning og mentale strategier på hvordan man unngår lignende hendelser i senere arbeid.

Å være i dette øyeblikket har gjort et stort inntrykk på Britt. Britt likte ikke situasjonen. Hun beskriver den som «*en ubehagelig opplevelse som satt inn*». Det å oppleve å bli filmet av «*andre foreldre*» og samtidig se at eleven hadde det «*så vanskelig*» med å takle en kaotisk situasjon, skape følelse av «*den VERSTE hendelsen*». Det er tydelig at den førte til ubalanse i livsverdenen til Britt der og da. Ifølge henne satte den «*i gang en tankeprosess som er litt ut av det vanlige*».

Øyeblikkets mening

Men hva er det i dette øyeblikket som er meningsfullt? Jeg ser det i uttrykket til Britt: «*Det gjør noe med meg*», noe som er verken konkret eller målbart. Jeg ser det i måten Britt beskriver sin elev som hadde det så vanskelig. Dette rørte meg veldig i intervjuet med henne. Dette viser ansatte som bryr seg om sine elever og som har kompetanse om hvordan det kan være å leve et liv med mange ulike utfordringer. Videre ser jeg meningen i refleksjonene til Britt som hun gjorde seg i ettertid. Jeg ser det i erfaringen som følger med dette øyeblikket. Erfaringene som kommer med livets flom og fyller livet med «nye uventede og ofte forvirrende elementer» (Stern, 2007, s.162) om vi vil det eller ikke. Erfaringene som setter i gang en refleksjonsprosess «*ut av det vanlige*». Erfaringene som gir oss visshet om oss selv – hvem vi er, og hva vi står for. Erfaringene som med andre ord gjør oss bedre kjent med oss selv og våre verdier.

5.6. Oppsummering

I denne delen har jeg presentert min metode for analyse som er en tematisk analyse. Her falt det naturlig å presentere mine informanter. Dette har jeg gjort ved hjelp av beskrivelser av «En vanlig dag på jobb». Et ledende spørsmål under analysen var: Hvordan fremstår øyeblikk-fenomenet i fortellingene til mine informanter. Ved å søke etter tematiske likheter i de ulike øyeblikkene, har jeg utviklet tre temaer som er treningsøyeblikk, relasjonelle øyeblikk og ubehagelige øyeblikk og på den måten har svart på forskningsspørsmål som er: Hva er øyeblikk av betydning for mine informanter? Videre ble alle øyeblikkene analysert ved hjelp av Sterns øyeblikk-teori, intersubjektivitet- og livsverden-begrepet.

Forskningsspørsmål som ble drøftet i videre analyse er: Hvorfor er treningsøyeblikk, relasjonelle øyeblikk og ubehagelige øyeblikk betydningsfulle for mine informanter? Fenomenologien er styrende i forståelsen av øyeblikkets subjektive utgangspunkt.

Treningsøyeblikk synliggjør økter med enten innlæring eller generalisering av ferdigheter som ble satt opp som mål i elevens IOP. Treningsøyeblikkene fremstår som noe obligatorisk, noe planlagt på forhånd og noe man jobber med uansett om uvanlig elev har en god eller en dårlig dag. Det å jobbe mot et mål og klare å oppnå det fremstår som meningsgivende for de ansatte. Treningsøyeblikk viser til samspill med tilstedeværelse av intersubjektivitet, men også fravær av den. Det er som regel den voksne som viser initiativ for samhandling med uvanlig elev. Det verbale språket vises til å være ledende i samspillet.

Analyse av datamaterialet synliggjør ulike relasjonelle øyeblikk som viser til samvær med uvanlige elever som ikke har andre mål utover det at man er sammen. Dette er øyeblikk som er spontane og uforutsigbare, erfaringen som følger med disse fører til relasjonell forandring. Relasjonelle øyeblikk utløser positive følelser både hos de voksne og uvanlige elever. Disse øker elevens livskvalitet. Å se uvanlig elev glad og smilende fremstår som meningsfylt for informantene. Kroppsspråk fremstår som det foretrukne språket til uvanlige elever. De uvanlige elevene fremstår som initiativtagere til samspill. Alle øyeblikk bygges på tilstedeværelse av det intersubjektive rommet.

Ubehagelige øyeblikk refererer til hendelser som ikke gir positive opplevelser for informantene. Likt med relasjonelle øyeblikk er dette øyeblikk som er spontane, uforutsigbare og handler om samvær. Øyeblikk trer frem på bakgrunn av ubehag- eller «rot»-elementet og peker mot brudd i det intersubjektive feltet. Videre beskrives det med ord som for eksempel «*særskilte ting*» og «*utagerende atferd*», noe som synliggjør det «uvanlige» ved

eleven. Det er voksnes ansvar for å «fylle ut» for elevens manglende forståelse for å handle kompetent. Utdrende atferd hos elever forklares ut ifra manglende verbalt språk. Fysiske slag, klipp, biting osv. ses som elevens måte å kommunisere sine behov på. Forekomst av ubehag-elementet kobles gjerne til «*dagsformen*», «*humørsvingninger*» eller «*tålmodigheten*» til eleven, noe som gjør at dagen tilpasses eleven og ikke omvendt.

6.0. OPPSUMMERENDE DRØFTING

I denne oppgaven retter jeg oppmerksomhet mot øyeblikk som fremtredelsesarena for uvanlige elever. Fokuset er kvalitative mikrodialogprosesser som et øyeblikk består av. Problemstillingen som drøftes i oppgaven er: *Hvordan fremstår øyeblikk av betydning for ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid for elever med særskilte behov*. På bakgrunn av dette er hensikten med studien å utforske og beskrive erfaringer til ansatte som jobber med uvanlige elever. I dette kapittelet vil jeg knytte sammen de ulike delene denne oppgaven består av og se dem i sammenheng med hverandre.

Analysen av datamaterialet viser at det eksisterer ulike øyeblikk i spesialpedagogisk arbeid med uvanlige elever. Disse har jeg tematisert i tre kategorier: treningsøyeblikk, relasjonelle øyeblikk og ubehagelige øyeblikk. Med bakgrunn i min analyse påvirkes fremtreden av øyeblikk-fenomenet av *trening, et relasjonelt samvær* med uvanlige elever og fremkomst av *et ubehag* som har forskjellig opphav. Disse skaper det jeg definerer i denne oppgaven som *livsverdenen* til mine informanter – en verden som er «preverbal and therefore hard to describe» (van Manen, 1997, s.18), men som vi hele tiden er i relasjon til (Johannessen et al., 2021). En livsverden fylt av følelser, opplevelser og erfaringer som man er nødd til å ordne opp i meninger, slik at man ikke drukner og går seg vill i mengden, men derimot lager noen knagger for å henge ting på eller noe trygt å holde fast ved.

Når man sammenlikner de tre kategoriene synliggjør treningsøyeblikk dominerende tilstedeværelse av *trening* i skolehverdagen til både uvanlige elever og de voksne som jobber rundt dem, mens relasjonelle og ubehagelige øyeblikk på sin side viser til samvær. Ubehaget i den sammenhengen er det som «farger» samvær til ubehagelige øyeblikk.

Med bakgrunn i analysen vil jeg i denne teksten drøfte hva jeg ser på som begrensninger til at øyeblikket trer frem og hva jeg anser som fremtredelsesarena for disse. Innledningsvis vil jeg drøfte dominerende tilstedeværelse av *trening* i skolehverdagen til uvanlige elever som skaper både reduserende syn på uvanlige elever og begrenser øyeblikkets fremtredelsesarena med det relasjonelle kjerneelementet/konteksten som kjennetegner Sterns nå-øyeblikk. Denne tankegangen forfølger jeg videre ved å se på språkstimulering som koloniserer

opplæringstilbudet til uvanlige elever og på den måte visker bort/begrenser fremtredelse av det kroppslige uttrykket som jeg mener har en sentral rolle i dannelsen av øyeblikk i samhandling med uvanlige elever. Deretter vil jeg belyse det jeg mener fremmer øyeblikk eller åpner opp for disse. Dette gjør jeg ved å se på relasjonelt samvær og det kroppslige som uttrykksform. Jeg ser på relasjonelt samvær som et bakteppe for at øyeblikk trer frem/oppstår. Jeg ser det videre opp mot det kroppslige som uttrykksform som løftes av relasjonelt samvær. Øyeblikk med det kroppslige som uttrykksform skilles fra øyeblikk bygget på verbale ytringer. Videre argumenterer jeg for at det kroppslige skal anerkjennes og gis mer plass i skolehverdagen til uvanlige elever. Dette er med tanke på at det kroppslige uttrykket bringer med seg et relasjonelt element som endrer kvalitet ved øyeblikk ved å romme respekt overfor den som er uvanlig og for dens «uvanlighet»/annerledeshet.

6.1.1 Trening

Ut fra målestokken om hvordan et normalt liv hindres av medisinske årsaker utledes påstått nødvendig særtreningsprosedyrer og -omgivelser. Kombinasjonen gir en tro på at det finnes en allmenn og prosedural løsning på utviklingshemmedes vanskeligheter. Men samtidig får løsningen preg av handlingstvang, og gjør en blind for mer naturlige utviklingsmuligheter (Lorentzen, 1998, s. 46).

Fortolkningene i analysen peker mot at *treningen* utgjør en stor del av skolehverdagen for uvanlige elever og de voksne som jobber rundt dem. Den har sin opprinnelse i atferdsanalytisk modell⁸. Treningen kommer tydelig frem både i beskrivelsene av «En vanlig dag på jobb» (5.2) til mine informanter og i de tre første øyeblikk-fortellingene som er *PECS (Cath)*, *Mor stråler (Anne)* og *Favorittfarge (Britt)*. I denne teksten ønsker jeg å se nærmere på hvordan jeg mener trening reduserer øyeblikkets fremtredelsesarena, hvordan den påvirker livsverdenen til mine informanter og skaper distanse og asymmetri i uvanlig elev-voksen forhold. Jeg vil belyse og samtidig uttrykke min bekymring for hvordan jeg ser trening skaper et reduserende syn på både elever som fort blir til et objekt eller en bruker som man er *på* og ikke *med*, men også den pedagogiske praksisen, der handlinger stivner i kalkulerende av

⁸ Se 1.4. Begrepsavklaringer. Lorentzen (1997, 1998, 2001, 2009) nevner trening ofte i sine bøker.

ferdigheter (Lorentzen 1997) og på den måten blir til prosedyrer for å nå et mål. Jeg undrer meg over hva som vinnes og hva som går tapt med en slik praksis.

Som det ble skrevet tidligere skal trening ses i sammenheng med spesialundervisning som har sin opprinnelse i spesialpedagogikk. Den siste er både et fagfelt og en ramme rundt uvanlige elever. Lorentzen (2001, s.22) skriver blant annet slik om spesialpedagogikk:

Spesialpedagogikk er kunnskap om hvordan man tilrettelegger opplæringsmiljøet rundt det funksjonshemmede barnet og skaper et samarbeid mellom lærere og elev for å bidra til å kompensere for de mangler som funksjonshemmingen gir opphav til.

Spesialpedagogikk er altså en kunnskap om hvordan man tilrettelegger opplæring for uvanlige elever. Spesialundervisning i en slik sammenheng, er det instrumentet som fyller et gap mellom elevens nåværende funksjonsnivå eller ferdigheter (som det omtales i alle styrende dokumenter) og tanken om en framtid med bedre funksjonsevne. I jakten etter å fylle gapet og erobre de ferdighetene som uvanlige elever mangler, skrives det en individuell opplæringsplan (kjent som IOP) som viser tydelige mål for og innhold i opplæringen (NoU 2019) og det settes i gang trening som en form for opplæring for uvanlige elever. På den måten likestiller spesialundervisning ordet «trening» med ordet «lære» og ordet «kunnskap» med ordet «ferdigheter», slik jeg ser det. Personalet som utfører spesialundervisning, kan fremstå som en slags «fødselshjelpere» for den uvanlige elevens ervervelse av visse ferdigheter og funksjoner som elevene i utgangspunktet mangler. Lykkes man ikke med å nå målene, tenderer spesialpedagogikk til å så tvil om den uvanlige eleven er egnet for den valgte metoden, poengterer blant annet Lorentzen (2001, s. 23–24).

Datamaterialet som belyser treningsøyeblikk, bekrefter at trening styres av måloppnåelse. Den (treningen) består gjerne av økter med nyinnlæring og generalisering, der voksne som jobber rundt uvanlige elever, fremstår som initiativtagere for eventuell samhandling med elever i treningsøyeblikk. Ferdigheter som øves inn skal gi en langtidseffekt og gjøre uvanlige elever til å bli mest mulig selvstendige i framtid. Videre fremstår trening som noe obligatorisk, noe bestemt på forhånd og noe som skal øves inn på et eget rom. Treningen legger forventningspress på personalet da ferdigheter skal vises til andre instanser. Det å jobbe mot et mål fremstår som meningsdrivende for personalet. Det fremstår som motivasjon «*på de tunge dagene*». Det å se sin uvanlige elev lykkes med oppgaven utløser positive følelser hos informantene. I tillegg til det fremstår trening som noe man er pålagt til å gjøre

da det utgjør et opplæringstilbud til uvanlige elever og noe man ikke kan velge bort. Dette fremstår spesielt tydelig i intervju med *Anne* hvor hun sier blant annet: «*Må jo prøve å jobbe litt uansett åssen vond eller negativ dagen er.. må jo jobbe han.. kan jo ikke sitte på en stol.. og å si.. ikke gjør noe...*» Slik som treningen beskrevet i dette avsnittet, hører den til den tradisjonelle spesialpedagogikken som legger vekt på det kategoriske perspektivet hvor elevens vansker vurderes som individrelaterte og det legges mest vekt på det spesielle ved eleven (Groven, 2013, s.11).

Beskrivelsene av treningsøyeblikk i analysen som handler om innlæring og innøving av (språk)ferdigheter viser etter min mening til en mangel på intersubjektivitet. Samhandlinger har et preg av en unaturlig og simulert situasjon som på mange måter er løsrevet fra en naturlig kontekst. Man kan stille spørsmål om den som trenes opp har en forståelse av hva han eller henne trenes opp i. Dette kommer tydelig frem i eksemplene til både *Anne* og *Cath*. Vi kan stille spørsmål ved om eleven til *Anne* egentlig forstår hva han sier. Han sier ikke ordet «*MAAMAA*» selv, når han ser mamma. Eleven sier «*MAAMAA*» fordi *Anne* oppfordrer ham til det: «*Si «mamma». «MAAMAA». Og mor stråler...*» I videre analyse som omhandler eksempelet til *Cath* har jeg skilt forståelse av en opplæring i et kommunikasjonssystem fra en ferdighet «*å levere bilder som hentes fra toppen på permen*». I en situasjon hvor matboksen sto åpen og tilgjengelig, velger eleven å levere et bilde frem for kunne forsyne seg fra matboksen. Måten øyeblikket til *Cath* er beskrevet på fremstiller situasjonen mer som en prosedyre i *å levere bilder* enn et vellykket samspill i kommunikasjonsopplæring.

På bakgrunn av det som er skrevet ovenfor og samtidig inspirert av Sterns uttrykk «en-måte-å-være-sammen-med-andre-på» (2007, s. 178), vil jeg kalle treningsøyeblikk som handler om innlæring og innøving av (språk)ferdigheter for en «trenings-måte-å-være-sammen-på». En slik måte å jobbe på har fokus på noe ytre i forhold til uvanlig elev. Slik jeg ser det fjerner «trenings-måte-å-være-sammen-på» oppmerksomheten fra hverdagsdialogen og den relasjonelle kontakten som øyeblikk består av. I lys av Sterns øyeblikk-teori kan man si at den visker bort fremtredelsesarenaen for uvanlige elever som denne oppgaven retter oppmerksomhet mot. Videre fremstår «trenings-måte-å-være-sammen-på» mer som en prosedyre for å nå et mål enn samhandling med en uvanlig elev. En prosedyre som frarøver intersubjektivitet som i denne oppgaven forstås som en dialogisk mellompersonlig og meningsskapende praksis som ivaretar hver uvanlige elevens særtrekk og individualitet og fører til et opplevelsesfellesskap mellom to som er sammen *her og nå*. En prosedyre som

unngår spørsmålet om hvordan det er å være dette barnet og som kan fremstå som en form for behandling. «En behandling» som legitimeres i lys av medisinsk modell/tenkning, som tar utgangspunkt i barnets kropp og ut fra en biologisk og/eller nevrologisk årsak som fører til en funksjonshemming hos eleven, beskriver elevens vansker eller problemer i form av syndromer eller diagnoser (Kouhar, 2019b). Gjennom trening av visse ferdigheter ønsker man å befri barnet så langt som mulig fra dets tilstand. I en befrielsesprosess blir spesialpedagog lik en tekniker (Lorentzen, 1998). Relasjonen imellom spesialpedagog og barnet kan fort se ut som et subjekt-objekt-forhold. Den pedagogiske handlingen som skal ta utgangspunkt i respekt og anerkjennelse, som skal bygges på relasjonen mellom den voksne og barnet, stivner i beregning av elevens ferdigheter som skal gjøre det enklere for det å fungere i dagliglivet og samfunnet.

6.1.2 Språkstimulering

Hvor galt kan det bære av sted dersom man tar utgangspunkt i begrepet språk og ikke kommunikasjon (Lorentzen, 1998, s. 165).

I de foregående avsnittene i denne drøftingen har jeg skrevet hvordan jeg synes trening virker som kunstig og mekanisk i måten den gjennomføres. Jeg uttrykker min bekymring for at trenings-måte-å-være-sammen-på setter søkelys på noe ytre når det gjelder en uvanlig elev, personalet styres mer av treningens nytteverdi og dens effekt som oppstår på bakgrunn av x-antall repetisjoner. Uvanlig elev uteglemmes som subjekt i trenings-måte-å-være-sammen-på. Øyeblikk som fremtredelsesarenaen for uvanlige elever viskes bort i den måten å jobbe på. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på beskrivelsene til mine informanter som er knyttet til språkstimulering som har vekket min oppmerksomhet i analysearbeidet. Et eksempel er en uttalelse til Britt i øyeblikket «*Favorittfarge*»: «*Når vi er i en språkinnlæring, vil vi at eleven skal lære seg at språk har en funksjon*». Jeg vil redegjøre for hvordan jeg mener forståelse av ordet «språk» i terningsøyeblikkene forenkles til å være kun «*en funksjon*», noe som i mine øyne frarøver det sosiale og mellompersonlige ved språket.

Alle teningsøyeblikk (inkludert øyeblikk som ikke er tatt med i denne oppgaven) som informantene fortalte meg om i sine intervjuer handlet enten om språkinnlæring, språkutvikling, språkstimulering eller generalisering av språklige ferdigheter. Dette kan tolkes som at språkstimulering som i de fleste tilfellene handlet om innlæring av verbale

ytringer, tar mye plass i opplæringstilbudet til uvanlige elever. Eksemplene til både *Anne «Mor stråler»* og *Britt «Favorittfarge»* belyser godt at det verbale språket som var ledende for at samspill fant sted. Øyeblikkene har preg av språklig majoritetskultur som er det verbale språket. Andre måter å kommunisere på fremstår som sekundære. Videre danner disse et bilde av hvordan verbalt språk fremstår som den «riktige» måte å kommunisere på. På den måten skygger verbalt språk over den uvanlige elevens uttrykk, og som jeg mener skal være verdifullt i seg selv. Den dominerende posisjonen til verbalt språk kan sees i sammenheng med muntlige ferdigheter som er en del av de fem grunnleggende ferdighetene «gjennom hele opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12) i overordnet del av læreplanverket. Som ansatt er man pålagt å utføre praksis som er i «samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) og på den måten er det lett for å bli styrt av det systemer krever. Dette er med på å bekrefte min hypotese om at talespråk er normen i den norske skolen og i samfunnet generelt.

Venner vi tilbake til språkstimulering (som i denne oppgaven forstås som en form for språkinnlæring), fremstilles den på lik linje med for eksempel ADL- eller motoriske ferdigheter som en egen ferdighet som kan øves inn. Dette mener jeg har en sammenheng med behavioristisk tankegang. Uvanlige elever lærer språk ved at korrekte ytringer belønnes enten ved hjelp av forsterkere (slik som det er i eksempelet til *Cath «PECS»*) eller ved hjelp av «respons» (slik som det er i eksempelet til *Anne «Mor stråler»*). En slik måte å lære språk på stjeler det naturlige og det organiske ved språket. Uvanlige elever er i liten eller ingen grad utforskere, oppdagere eller konstruktører av språket (Lorentzen, 1998). Språk presenteres for disse elevene som et separat symbolsystem og læres opp som en isolert ferdighet uavhengig av bruk i sosiale sammenhenger slik som vi kan se i øyeblikket til *Anne «Mor stråler»*. Språkstimulering kan vise til resultater ved at en uvanlig elev har lært et bestemt antall ord. Men modellen kan ikke vise til spontane samtaler og meningsutvekslinger basert på forskjellige sosiale forutsetninger som er den vanlige formen for kommunikasjon mellom mennesker (Lorentzen, 1997, 1998, 2001). Den siden av språket uteglemmes i treningsøyeblikk.

Det at verbalt språk begrenses til en ferdighet kan refereres til beskrivelse av språk som et symbolsystem (Hagtvet 2004; Hagtvet mfl. 2015; Vygotskij, 2018; Uri, 2018). En inndeling av det verbale språket i lyder, fonemer, ord, setninger osv. skaper et logisk system som gir oversikt, sammenheng og mening (Uri, 2018). Et slikt system gjør også at språket får «en

funksjon» (slik Britt sier det) og blir til «*ferdighet*». En funksjon som forbindes i denne teksten først og fremst med informasjonsoverføring. Men som et symbolsystem, står språket i fare for å stivne og ende som konserverende, mekanisk og livløs struktur, poengterer blant annet Myklestad (2011, s. 37–38).

Vårt sosiale og mellompersonlige miljø kan ikke betraktes som et system som har «*en funksjon*» eller «*ferdighet*». I en slik forståelse blir språk nærmest som et «*verktøy*» som man enten har eller ikke har. Språk er mer enn et system. Språk er en prosess (Myklestad, 2011). Språk er først og fremst kommunikasjon da språkets opprinnelse og vesen er sosialt (Bråten 2007, Lorentzen 1997, 1998). Språkets formål ligger ikke i antall lærte ord, men i felles aktiviteter og samhandlinger som gir eleven en her-og-nå-opplevelse og glede ved å samarbeide og utvikler samspillet og kommunikasjonen videre ut fra dets forutsetninger og premisser. Dessuten, når man snakker om språklige ferdigheter, skal man ikke glemme den førspråklige fasen som ifølge Lorentzen (1998, s. 13) er en *forutsetning* for senere språklige ferdigheter og bruk av språk på en meningsfull sosial måte. Videre påpeker han at ord og andre språklige former «*legges oppå*» etablerte førspråklige sosiale og kommunikative ferdigheter.

En sentral posisjon i den førspråklige fasen er forbeholdt intersubjektivitet som «*er selve grunnlaget for kommunikasjonsutvikling*» (Stern, 2007, s.16) – kroppens grunnstoff kan man si, og en av røttene til utvikling av tale (Bråten, 2007). Som grunnvann er intersubjektivitet usynlig, gjemt dypt i det indre, men livsviktig. Samtidig er intersubjektiviteten så enkel og grunnleggende i menneskets livsverden at vi ikke tenker over dens betydning. Paradoksalt nok er det at den er så enkel, som gjør at vi ikke tenker over den, at vi glemmer den. Det faktum at vi mennesker er oppmerksomme på den andre (Stern, 2003, 2007; Bråten, 2007) er noe som dessverre blir tatt for gitt i samfunnsvitenskapenes tenkning og handling. Vi tenker ikke at intersubjektivitet i bunn og grunn er språkets fundament – at språk med andre ord er et produkt av intersubjektivitet. Men på samme måte som øyeblikk blir intersubjektivitet oversett og tatt for gitt, slik jeg ser det.

6.1.3 Relasjonelt samvær

Det er snakk om romslighet og å være romslig (Lorentzen, 2018a, s. 21).

I tekstene ovenfor i denne drøftingen har jeg skrevet hvordan jeg synes trening begrenser øyeblikkets fremtredelsesarena. Jeg begrunner problematikken ved å belyse at den (trening) har preg av en unaturlig, simulert og voksen-styrt situasjon som fremstår mer som en prosedyre for å nå et mål. I drøftingen kommer jeg frem til at uvanlig elev uteglemmes som subjekt i trenings-måte-å-være-sammen-på. Det at trening begrenser øyeblikkets fremtredelsesarena utdyper jeg videre ved å se på språkstimulering som handler om å lære den uvanlige eleven verbale ytringer. Jeg argumenterer for at verbalt språk skygger over den uvanlige elevens uttrykk og på den måten begrenser/lukker fremtredelse av elevens eget uttrykk. Fokus i denne teksten vil være å se hvordan (relasjonelt) samvær i lys av Sterns øyeblikk-teori skaper mulighetsrom for det umiddelbare og spontane. Et rom hvor den uvanlige eleven kan vise seg selv og sitt potensial; et rom hvor den uvanlige eleven kan blomstre; et rom hvor den voksne ikke bare er *sammen med* den uvanlige eleven, men er *sammen for*⁹ den.

I analysen kan vi se hvordan både relasjonelle og ubehagelige øyeblikk rommet samvær. Datamaterialet viser til samvær som kan romme positive følelser som for eksempel i Relasjonelle øyeblikk¹⁰, men også inneholde ubehag som står tydelig frem i Ubehagelige øyeblikk¹¹. Ubehaget handler i størst mulig grad om at to subjekter møtes med ulike måter å kommunisere, reagere og oppfatte situasjon på, noe som bringer med seg misforståelser eller/og konflikter. Ubehaget trer frem på den måten at eleven kan sette sin helse eller/og liv i fare eller vise en atferd som oppleves som utfordrende for de voksne som er rundt ham eller henne. Utfordrende atferd forklares ut ifra manglende verbalt språk og ses som elevens måte å kommunisere sine behov på. Denne ser jeg på som elevens tydelige kroppslige uttrykk.

I lys av Sterns øyeblikk-teori i denne oppgaven tolker jeg samvær i både relasjonelle og ubehagelige øyeblikk som «en-måte-å-være-sammen-med-andre-på» Stern (2007, s. 178). Slik jeg forstår ordet «samvær» innebærer det samhandling som omfatter felles aktiviteter mellom en voksen og en uvanlig elev, hvor det personlige og eksistensielle kommer i forgrunnen. Samhandlingene handler ikke om å lære elever nye ferdigheter, men heller om å «bestrebe seg på å skape rom for den andre» (Lorentzen, 2018a, s. 21). Disse handler om å ha gode stunder med uvanlige elever – stunder som ikke har andre mål utover det at man er sammen. Særlig betydningsfullt i disse (samhandlingene) er ansattes anerkjennelse av uvanlig

⁹ Inspirert av «Å skape et rom for den andre» (Lorentzen, 2015, s. 178).

¹⁰ Se kapittel 5.4. Relasjonelle øyeblikk.

¹¹ Se kapittel 5.5. Ubehagelige øyeblikk.

elev og dens subjektivitet. Man møter den andre i den «andres» situasjon uansett om samvær er positivladet eller har ubehag-elementet, lar den andre komme til ordet og tar den andre på alvor ved å vise respekt overfor det «uvanlige». Man realiserer seg selv på måter som gjør det mulig å glede den andre og finner berikelse i den andre, og samværet med den andre (Lorentzen, 2018a, s. 21–22). Slik bekrefter man at han eller henne finnes, og samhandlingen gir en gjensidig forsikring om at «jeg ser deg» og «jeg kjenner deg igjen». Å se og bli sett legger grunnlaget for den subjektive opplevelsen av samvær og en fornemmelse av hverandre og fellesskap (Stern, 2007) i det som skjer her og nå som fører til opplevelsesfellesskap og tilfører det relasjonelle elementet ved samværet.

Kommunikasjon ved samvær skiller fra kommunikasjon i trening. Analyse viser til at øyeblikk som bygges på samvær barer preg av protodialog med det kroppslige, det levende, det umiddelbare og det «tause» i seg. Slik sett løfter relasjonelt samvær andre kommunikasjonsmåter hvor situasjon kan sanses eller føles (Lorentzen, 2009). Relasjonelt samvær setter ingen krav til verbale ytringer. Kroppsspråk inntar posisjon til å være majoritetspråk (Ilje-Lien, 2015; 2016) til uvanlige elever. Dessuten er det ikke de voksne som er pådrivere eller initiativtagere til samspill. I eksemplene som ble presentert i analysen, er det de uvanlige elevene som inviterer de voksne inn i sin livsverden (både i relasjonelle øyeblikk, men også i de ubehagelige), noe som gjør fortellingene mer nakne og ekte. Det fremstår tydelig i datamaterialet at elever har lyst til å gjøre det de gjør – gi klem, kose eller/og tulle med den voksne, smile, ta den voksne i hånden eller gi den en blomst. Det at elevene kommer med et initiativ eller et nytt reaksjons-/handlingsmønster som ingen så eller opplevde før, fører til umiddelbart samspill og relasjonelt bånd med en mental kontakt av et helt spesielt slag.

6.1.4 Det kroppslige som uttrykksform

Slik ser det ut fra min plass i tilværelsen (Lorentzen, 2009, s.43).

I dette kapittelet har jeg blant annet skrevet hvordan jeg synes språkstimulering i regi av trening koloniserer skolehverdagen til uvanlige elever og på den måten begrenser det kroppslige uttrykket som jeg mener å se som det første språket til disse elevene, deres *morsmål*. Videre har jeg sett på relasjonelt samvær som fremstår som mer romslig og åpent spesialpedagogisk utgangspunkt og hvordan det i lys av Sterns øyeblikk-teori løfter frem det

kroppslige som et eget uttrykk for direkte, gjensidig og umiddelbar kommunikasjon. Uttrykket som er noe mer enn overføring av informasjon; uttrykket som står for den implisitte kunnskapen (Stern, 2007). Et «her-og-nå språk» som gjør seg synlig gjennom «det estetiske elementet som er det gjennomsyrende» (Lorentzen, 1998, s. 65) i kroppsspråk. I denne teksten vil jeg argumentere for hvordan jeg mener det kroppslige uttrykket skal anerkjennes og gis mer plass i skolehverdagen til uvanlige elever. Dette er med tanke på at arbeidet med disse elevene skal fokusere på muligheter og ikke begrensningene. Skal uvanlige elever tas på alvor, må disse komme til uttrykk som de er, ut fra sitt ståsted. Jeg mener også at det kroppslige fortjener oppmerksomhet i spesialpedagogisk arbeid med uvanlige elever og skal være en del av kompetanseområdet til ansatte som jobber med disse elevene.

Det kroppslige som utspilte seg i relasjonelle øyeblikkene ser jeg idet eleven setter seg på fanget til Eva, og ikke nok med det – eleven tar begge hendene hennes og med dette forteller Eva at hun skulle holde rundt henne i øyeblikket som jeg beskriver i teksten *Endelig har jeg nådd*¹². Det hele fremstår for meg som en ursamtale hvor det tause og implisitte binder Eva sammen med sin uvanlige elev. Den er ikke «ansikt-til-ansikt» og behøver ikke å være det. Mening føles. Jeg ser det idet eleven til Anne kommer og «bare legger armene rundt henne» i *Korona-øyeblikket*¹³ og begge smelter sammen i en gjensidig og samstemt klem. Jeg ser for meg et bilde hvor det naturlige, det fysiske, det sosiale og det estetiske møtes sammen i en affektiv dialog som forhandler en umiddelbar mening og sier mer enn tusen ord. Så ser jeg det kroppslige som uttrykksform i det eleven til Cath finner en gul blomst, tar tak i den og kommer med den til Cath i øyeblikk *Gule blomster*¹⁴. Videre ser jeg det i smile-flire-øyeblikket som beskrives i teksten *Hennes måte å si det på*¹⁵ hvor eleven til Cath fører sin dialog med henne først med å ta tak i hånda til Cath, se opp på henne og smile, så flire. Når eleven smil eller flirer i dette øyeblikket uttrykker den en emosjonell tilstand som har en kommunikativ betydning (Lorentzen, 1997, s.116). Det finnes en million smil, skriver blant annet Stern (2007, s. 84). På lik linje med bevegelser og gester hører smil til kroppsspråk eller nonverbal kommunikasjon (Engelsrud, 2010). Man kan trene elever til å si ord eller bruke tegn, men barnet kan ikke trenes i å smile eller flire. For kanskje idet at eleven smiler eller flirer, koder han eller henne sin «jeg vet at du vet at jeg vet» eller «jeg føler at du føler at jeg føler» (Stern, 2007, s. 93). Og til slutt ser jeg det kroppslige i teksten som handler om rot-

¹² Se kapittel 5.4.1. Forandringsøyeblikk.

¹³ Se kapittel 5.4.2. Status-møteøyeblikk.

¹⁴ Se kapittel 5.4.3. Progresjonsøyeblikk.

¹⁵ Se kapittel 5.4. 4. En sterk-måte -å-være-sammen-på øyeblikk.

øyeblikket *Den verste hendelsen*¹⁶ hvor eleven til Britt legger seg midt i en bilvei mens han var på tur med de voksne og på den måten kommuniserte tydelig med kroppsspråk at situasjonen var vanskelig.

Vi trer inn i kommunikasjon på forskjellige måter. I enhver sosial situasjon skal det være plass til de forskjellige stemmene og måtene å kommunisere på, mener jeg. Essensen i kommunikasjon skal være anerkjennelse av den andre stemmen uansett hvilken uttrykksform en benytter seg av/velger (Lorentzen, 2009). Mennesker har en medfødt evne til dialogisk respons (Bråten, 2007; Stern 2007). Kommunikasjon er slik sett ikke en metode eller måte å uttrykke seg på, men den måten vi mennesker lever på. I den står det kroppslige for «den ordløse formidlingen» (Hansen 2012, s.164) – en opplevelsesnær dialog som kommer til uttrykk uten å være formidlet språklig (Hansen 2012, s.149).

Det som er forbausende interessant med det kroppslige uttrykket er at vi registrerer at det skjer noe i vår kroppsliggjorte deltakelse, noe man ikke kan sette ord på, «men som like fullt henger igjen som en fysisk opplevelse» (Seikkula & Arnkil, 2013, s.117). Den har både en fysisk og en mental opplevelse som krever full tilstedeværelse og som skaper en umiddelbar mening. Ord er ikke det vesentlige for å forstå og bli forstått i det kroppslige uttrykket. Persepsjon inntar en sentral rolle og er «fellesnevner for alle våre motoriske og affektive funksjoner» (Bråten, 2007, s.141). Elever uttrykker seg direkte, gjennom bevegelse, blikk, gester, latter, grått, smil, ansiktsuttrykk, kroppsbevegelser, kroppsholdning etc, noe som gjør at det kroppslige er tett forbundet med kropp. Kropp er utgangspunkt for det kroppslige uttrykket – det kroppslige eksisterer ikke uten kropp. Den er en forutsetning for at «vi mennesker retter sin handling mot andre mennesker, at kommunikasjon er i det hele tatt mulig» (Schütz, 2022, s. 172). Men på lik linje med intersubjektivitet er kropp noe vi overser og tar for gitt. Dette til tross for at 70 prosent av kommunikasjon mennesker imellom er forbeholdt kroppsspråk (Engelsrud, 2010, s. 84).

Bekreftelsen på kroppens kommunikative utgangspunkt finner vi hos Merleau-Ponty¹⁷, som blant annet skrev: «The body no longer conceived as an object in the world, but as our means of communication with it» (Smith, 2022, s.14). Slik jeg tolker sitatet, understreker den kroppens kommunikative funksjon som jeg mener fortjener oppmerksomhet i det

¹⁶ Se kapittel 5.5.2. Rot-øyeblikk med fravær av intersubjektivitet.

¹⁷ Merleau-Ponty var inspirert av Husserls fenomenologiske tanker og utviklet en egen gren som heter kroppsfenomenologi. I den knytter han menneskets eksistens til kroppen samtidig som han skriver at den levende kroppen er en forutsetning for å erfare og oppleve verden (Bengtsson, 2005). Kroppsfenomenologien er ikke en del av det teoretiske perspektivet i denne oppgaven og derfor ikke beskrevet mer inngående.

spesialpedagogiske arbeidet med uvanlige elever. Det kroppslige er helt grunnleggende for uvanlige elever. Det kan virke ubetydelig og lett å overse, men ut fra et fenomenologisk ståsted er det nettopp slik kommunikasjon som åpenbart fyller vår *verden* med *liv* og på den måten danner et nytt lag i vår livsverdenen. Det kroppslige er et uttrykk for barnets opplevelse av seg selv som «plassert» og «posisjonert» i forhold til andre mennesker, et kroppslige uttrykk for: «slik ser det ut fra min plass i tilværelsen!» (Lorentzen, 2009, s. 43). Det som er avgjørende i kommunikasjon med tilstedeværelse av det kroppslige uttrykket er at «personalet oppfatter elever som aktive og kommunikasjonssøkende og svarer på den kommunikasjonen» (Lorentzen, 2009, s. 43). Slik ivaretar personalet den kroppslige kommunikasjonskompetansen barna allerede har og med dette anerkjenner elevens subjektivitet (Lorentzen, 2009, s. 43). Fra barnets perspektiv kan det oppleves som betydningsfullt, da barna fremstår som interaktive og kommunikasjonssøkende (Lorentzen, 1998, 2009) og helt og fullt til stede i det som skjer i *øyeblikket* her og nå. Ut fra dette kan man si at det er gjennom slike øyeblikk og det kroppslige uttrykket de uvanlige elevene konstruerer seg selv som individer og som mennesker.

6.2. Oppsummering

Det er ikke oppgaven til en fenomenologisk studie å konkludere noe, men derimot å utforske levd erfaring og forvandle den til «a textual expression of its essence» (van Manen, 1997, s. 36). Dette er grunn til at jeg skriver en sammenfatning i dette underkapittelet og ikke konklusjon av min analyse og drøfting.

Analysen av datamaterialet viser at hverdagen til både uvanlige elever og personalet som jobber rundt disse består av mange uventede og uforutsigbare hendelser, men også planlagte og systematiske situasjoner der øving av visse ferdigheter og egenskaper står sentralt. De ansatte må hele tiden foreta en skjønsmessig vurdering og dra veksler på faglig kunnskap, erfaringer og praktisk klokskap i vurderingen av situasjon. Alle hendelsene har jeg tematisert i tre kategorier: treningsøyeblikk, relasjonelle øyeblikk og ubehagelige øyeblikk. Når man sammenlikner disse tre kategoriene synliggjør treningsøyeblikk dominerende tilstedeværelse av trening i skolehverdagen til både uvanlige elever og de voksne som jobber rundt dem. Relasjonelle og ubehagelige øyeblikk viser til samvær. I lys av Sterns øyeblikk-teori kan man si at trening visker bort øyeblikk-fremtredelsesarenaen for uvanlige elever. Samvær handler derimot om romslige aktiviteter som åpner opp for fremtredelse av øyeblikk.

Sammenfattet innebærer trening øker med enten innlæring eller generalisering av ferdigheter til uvanlige elever. Med bakgrunn i Sterns uttrykk «en-måter-å-være-sammen-med-andre-på» (2007, s. 178), kalte jeg øyeblikk som handler om trening for en «trenings-måte-å-være-sammen-på». Situasjoner som omhandler trening, fremstår som noe obligatorisk og planlagt på forhånd. Det er som regel den voksne som viser initiativ for samhandling med den uvanlige eleven. Trening drives av måloppnåelse og på den måten fremstår som meningsgivende for de ansatte. Måloppnåelse synliggjør for de ansatte at man gjør «en god jobb». Relasjonen imellom spesialpedagog og barnet kan fort se ut som et subjekt-objekt-forhold. I tillegg til dette pekte jeg i den oppsummerende drøftingen på at det verbale språket er ledende i (treings)samspillet. Kommunikasjon mellom uvanlige elever og den voksne mangler hverdagsdialogen med det relasjonelle kjernet som øyeblikk består av. Den (kommunikasjonen) fremstår som en prosedyre som har fokus på noe ytre i forhold til uvanlig elev. Trening synliggjør en kalkulert pedagogisk praksis som drives av måloppnåelse.

Det som kjennetegnet både relasjonelle og ubehagelige øyeblikk er samvær. Man kan si at samvær er det motsatte av trening. I lys av Sterns (2007, s. 178) øyeblikk-teori tolker jeg det som «en-måte-å-være-sammen-med-andre-på». Samvær viser til øyeblikk som er spontane og uforutsigbare. Disse kan utløse både positive følelser hos informantene, men også følelse av kaos og ubehag. Erfaringen som følger med disse, fører til relasjonell forandring. Et positivt samvær drives fremover av behovet for å opprette intersubjektiv kontakt. Den viser til et dyadisk samspill der to er sammen på en måte som gir dem felles mening og utgangspunkt. Å se uvanlig elev glad og smilende fremstår som meningsfylt for informantene. Kroppsspråk fremstår som det foretrukne språket til uvanlige elever. Dette er øyeblikk hvor man kjenner igjen Sterns begreper som «bevegelsen», «relasjonelle skritt», «relasjonell progresjon», «relasjonell utvidelse» og «relasjonell forandring». De uvanlige elevene fremstår som initiativtagere til samspill. I lys av Sterns øyeblikk-teori fremstår relasjonelle øyeblikk som romslige aktiviteter som åpner opp for fremtredelse av øyeblikk.

Det kan synes som at de øyeblikkene som utspiller seg og lever side om side i hverdagen til mine informanter er ubevisste og med dette er førrefleksive handlinger. Ved å løfte opp disse hverdagslige øyeblikkene, ved å reflektere over dem, kan en få økt innsikt i hvilke mekanismer som påvirker trening og samvær med uvanlige elever, samtidig utvide repertoar for handlinger og endre holdning i et komplekst forhold som en «voksen-uvanlig elev» er.

7.0. Avsluttende ord

I denne studien har jeg vært opptatt av å undersøke hvordan øyeblikk av betydning fremstår for ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid for uvanlige elever. Jeg ønsket å sette søkelys på ansattes refleksjoner om erfaringer med samhandlinger som skapte følelse av minneverdige øyeblikk. Hensikten var å gi plass til fyldige og stemningsfulle beskrivelser av øyeblikkene slik at det dannes et bilde av hva mine informanter har opplevd, hvordan øyeblikk-fenomenet trer frem og hvorfor det er betydningsfullt for dem. Dette betyr at jeg har måttet gå inn i undersøkelsen med en genuin nysgjerrighet rundt hvilke uforglemmelige stunder som har blitt til øyeblikk av betydning for ansatte, og hvorfor nettopp disse har blitt definert som meningsfulle. Analysen viser til fortellingene som jeg definerer i denne oppgaven som livsverdenen til mine informanter. Fortellingene belyser ulike aspekter ved å jobbe med uvanlige elever og på den måten skaper nyansert og konkret innhold. Men verken for seg eller samlet gir de et «fasit svar» på hva som er riktig og hva som er feil. Tanken er at leseren gjennom fortellingene og min analyse av disse får se temaene med større bilder. Mitt håp er at leseren får øye på «det store i det lille»¹⁸ eller en «verden i et korn av sand»¹⁹.

Tittelen til denne masteroppgaven er «Gule blomster» som er tatt fra fortellingen til Cath presentert i relasjonelle øyeblikk. Oppgaven er skrevet ved hjelp av Sters øyeblikk-teori og den fenomenologiske vitenskapsfilosofiske rammen. Disse er uadskillelig sammenvevd med hverandre. Man trenger fenomenologien for å forstå øyeblikk-matrise (Stern, 2007). Det å skape en fenomenologisk tekst har vært sentralt for besvarelsen av oppgavens problemstilling da ifølge van Manen (1997, s.111) «human science research is a form of writing». Den fenomenologiske teksten krever mye plass til beskrivelser, presentasjoner og fortolkninger rundt informanter og deres øyeblikk av betydning. Den skaper *dybde* i oppgaven.

Ut fra det som er skrevet ovenfor ser jeg ikke for meg hvordan denne masteroppgaven kunne blitt gjort med en annen vitenskapsteoretisk retning for så å komme til en lignende oppgavebesvarelse. Det er heller ikke lett å skrive om studiens begrensninger da en

¹⁸ Inspirert av Lorentzens (2018b) tittel «Det store i det lille».

¹⁹ Et dikt av William Blake som Stern (2007, s. 21) refererer til.

fenomenologisk studie står i særstilling på bakgrunn av sin vitenskapsfilosofiske art og har andre vurderingskriterier²⁰ (Johannessen et al., 2021).

Mulige veier videre

I denne masteroppgaven har jeg vært opptatt av å undersøke øyeblikk-fenomenet som en fremtredelsesarena og et handlingsrom for uvanlige elever. Jeg vil hevde at ved å løfte frem disse øyeblikkene, ved å stille kritiske spørsmål til yrkesutøvelsen åpnes det nye måter å tenke og forstå det spesialpedagogiske arbeidet. Disse fører til ny kunnskap i fagfeltet og bidrar til en ny meningsskapende praksis. En praksis som ivaretar hver uvanlige elevens særtrekk og individualitet. En praksis som setter søkelys på en «voksen-elev» relasjon.

Som forlengelse av denne studien ville det vært interessant å gjennomføre lignende intervjuundersøkelser både på ungdomsskolen og i videregående skole. Jeg ser også at øyeblikk er et tema som kan forskes på ved hjelp av flere innsamlingsmetoder. I denne oppgaven har jeg valgt å intervju fire ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid i barneskolen og på den måten lagt stor vekt på å presentere, beskrive og fortolke *andres* øyeblikk av betydning. Om jeg hadde fått mulighet til å jobbe mer med dette temaet, kunne det vært interessant å gjennomføre en øyeblikk-studie ved hjelp av en observasjon. Det kunne vært interessant å gå dypere inn i selve øyeblikk med fokus på samspillet. Så undersøke barnets mikrointeraksjon med en voksen og finne ut hvordan den oppstår; hva skjer i forkant og hva skjer i etterkant.

Hva har jeg lært?

Denne oppgaven er et avsluttende kapittel i min studie «Master i spesialpedagogikk» som har strukket seg over seks år av forskjellige grunner. Studien har vekket min trang til å utforske, være kritisk, stille spørsmål og reflektere. Dette gjøt at masteroppgaven er et resultat av mange sammenflettede prosesser som virket inn på meg og som har åpnet dør til teorier og kunnskap jeg ikke hadde erfaring fra før. Studien har ført til mange teoretiske oppdagelser og «a-ha» opplevelser. Det er mange teorier og begreper som er mye tydeligere for meg nå. Et godt eksempel her er Sterns øyeblikk-teori, Husserls begrep «Livsverden» og begrepet intersubjektivitet som jeg brukte i denne undersøkelsen. Disse førte til at jeg har blitt bedre kjent med meg selv som fagperson og som menneske; at jeg oppdaget det kroppslige som uttrykksform som jeg konfronterte meg selv med i min egen praksis; at jeg har blitt mer bevisst på det ubevisste og implisitte og fått øye på «nåets mikroverden» (Stern, 2007, s.145).

²⁰ Se kapittel 4.8. Studiens kvalitet og verdi.

Litteratur

- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. Sage.
- Andenæs K. og Møller J. (2016). *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring E. (2019). Sosiale og emosjonelle vansker. I: Befring I. E. Næss K-A. B., og Tangen R. *Spesialpedagogikk* (s. 253–271). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Briseid L. G. (2014). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid*. Høyskoleforlaget.
- Broun, V. og Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Bråten, S. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlag. 2. utgave.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköpings universitet.
- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7- year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 1, s. 49-68.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Friesen, N. (2011). *The place of the classroom and the space of the screen: relational pedagogy and internet technology*. New York.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.

- Hagtvedt, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hagtvet B.E., Frost J. og Refsahl V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet. Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Gyldendal.
- Holden, B. og Gitlesen, J. P. (2006). Tidlig intervensjon for barn med Downs syndrom: En atferdanalytisk tilnærming. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. s.110–113. 42 (2). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2006/02/tidlig-intervensjon-barn-med-downs-syndrom-en-atferdsanalytisk-tilnaerming?redirected=1>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/121>
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter*. [Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier].
- Ilje-Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I: Gulpinar, Hernes og Winger (red). *Blikk fra barnehagen*, s. 219–229. Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2655022>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen A., Tufte P. A. & Christoffersen L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, L.E.F; Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.

- Johansen, H. R. (2016) *Følelse av rusavhengighet: et kroppsfenomenologisk perspektiv på hvordan det erfares å leve som rusavhengig*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet].
- Johansen, H. R. (2021) *Rus og avhengighet som kroppslig eksistens: fenomenologiske undersøkelser*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2831711/Digital%20PHD.%20Henrik%20Ravneng%20Johansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. 3. utgave.
- Kouhar, V. (2019a). *Spesialpedagog: mellom politikk og etikk*. [Upublisert essay, Høgskolen i Innlandet].
- Kouhar, V. (2019b). *Hva betyr funksjonshemming og hvilket innhold legges i det?* [Upublisert essay, Høgskolen i Innlandet].
- Kouhar, V. (2020). *Hva er språkstimulering for et barn som ikke har språk?* [Upublisert oppgave, Høgskolen i Innlandet].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kristensen, T. (2002). Erfaringer med PECS. Intervju med Andrew Bondy. *Diskrimenanten* 3(02). 23–26. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=488>
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Tano Aschehoug.
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling: språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Tano Aschehoug.
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2015). *Ansvar og etikk i miljøarbeid: en relasjonell tilnærming*. Universitetsforlaget. (2. utg).

- Lorentzen, P. (2018a). Relasjon – som noe allmennmenneskelig. I: Lorentzen, P. Pettersen, M. og Myhrer-Næss, P. *Samværets praksis: bidrag til en relasjonell tilnærming i miljøarbeid*. s.19–33. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2018b). Kommentar til praksisfortellingene. I: Lorentzen, P. Pettersen, M. og Myhrer-Næss, P. *Samværets praksis: bidrag til en relasjonell tilnærming i miljøarbeid*. s.169–176. Universitetsforlaget.
- Maurice, C., Green G., & Luce S. C. (1996) *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*. Pro-Ed Australia.
- McClannahan, L. E. og Krantz, P., (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme: trening av selvstendig atferd*. Gyldendal akademisk
- Myklestad, S. (2011). «Subjekt, språk og meningsdannelse. Brud. Sammenbrudd eller gjennombrudd?» I: Haaland, Haugsbakk og Dobson (red). *Pedagogikk for en ny tid*. S. 37–51. Opplandske Bokforlag.
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Olaff, H. S. (2008). Felles oppmerksomhet: Hva er det, og hvilke følger har det for opplæring av barn med autisme? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35 (1), s. 33–50.
https://www.researchgate.net/profile/Heidi-Olaff/publication/242088833_Joint_attention_What_is_it_and_which_consequences_has_it_for_teaching_children_with_autism/links/54461d4a0cf22b3c14de0701/Joint-attention-What-is-it-and-which-consequences-has-it-for-teaching-children-with-autism.pdf
- Opdal, I. R. og Rognhaug, B. (2019). Utviklingshemning. Befring I. E. Næss K-A. B., og Tangen R. *Spesialpedagogikk* (s. 272–289). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>

- OsloMet. (u.å). *Johanne Ilje-Lien*. Hentet 26. april 2024 fra <https://www.oslomet.no/om/ansatt/johannei/>
- Ottesen, T. (2005). *Vil nyere spedbarnsforskning føre mot et pedagogisk paradigmeskifte? Et metaperspektiv i pedagogisk selyforståelse*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet].
- Pettersvold, M. (2016). Å skrive på barns vegne. Skriftlig framstilling av barn – et spørsmål om forskningsetikk. I: *Barn*, nr. 1, s. 25–39.
- Reichle, J., Sigafoos, J., og Remington, B. (1991). Beginning an augmentative communication system with individuals who have severe disabilities. I: Remington, B. (Ed.), *The Challenge of Severe Mental Handicap*. Chichester: Wiley & Sons.
- Reindal, S.M., og Hausstätter, R.S. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk, Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Schütz, A. Karlsaune, E. Gullikstad Fuglseth, K. (2022). *Livsverden og hverdagsviten: om forskning på menneske og samfunn*. Novus forlag.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Gyldendal akademisk.
- Servan, J., Torjussen L. P. S. og Øyen S. A. (2009). Livets Logos – Intervju med Anna-Teresa Tymieniecka. *Norsk filosofisk tidsskrift*. 44(1). s.58–64.
- Smith, J. A. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. SAGE. 2nd edition.
- Sigafoos, J. (2005). From Premack to PECS: 25 years of progress in communication intervention for individuals with developmental disabilities. *Educational Psychology*. 25(6). 601-607. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1080/01443410500344688>
- Sikt (u. a.). *Barnehage- og skuleforskning*. Hentet 12. mai 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>

- Statped. (2022a, 18. mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/stotte-i-sprak-og-kommunikasjon/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped. (2022b, 18. mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme. PECS (metode for kommunikasjon)*. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/stotte-i-sprak-og-kommunikasjon/pecs-metode-for-kommunikasjon/>
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal akademisk.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Fagbokforlag.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi: en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Systime Academic.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity *Before speech; the beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH-publikasjoner. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172614>
- Trondalen, G. (2007). A moment is a moment is a moment. Om gylne øyeblikk i musikkterapeutisk teori og praksis. *Psyke & Logo*, 28, 574–593. <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8386/6946>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

- Vedvik, K.O. (2023, 8. april). *Vil ha nasjonal standard for å melde avvik i skolene – men Brenna sier nei*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/vil-ha-nasjonal-standard-for-a-melde-avvik-i-skolene-men-brenna-sier-nei/355477>
- Vygotskij, L. (2018). *Tenkning og tale*. Gyldendal.
- Williams, T. (2011). *Autism Spectrum Disorders: From Genes to Environment*. IntechOpen.
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 6. juli). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#a186631>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 29. september). *Ny opplæringslov*. [Regelverk]. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>
- Uri, H. (2018). *Hva er språk*. Universitetsforlaget.
- Österling Brunström, J. (2015). *Kropp, görande och varande i musik*. En fenomenologisk studie. Link: <HYp://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:861032/FULLTEXT01.pdf>

Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Gule blomster»

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt som vil være grunnlag for min masteroppgave ved Høgskolen i Lillehammer. Oppgavens formål er å rette oppmerksomhet mot mellommenneskelige relasjoner på et mikronivå med elever med sterke særskilte behov, mer spesifisert barn med kommunikative utfordringer (f. eks. barn uten talespråk). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med studien er å undersøke erfaringer med samhandlinger som skaper følelse av minneverdige øyeblikk til ansatte som jobber med barn med kommunikative utfordringer. Problemstillingen og utdypende forskningsspørsmål vil fokusere/sette søkelys på ansattes refleksjoner om øyeblikk av betydning i deres samspill med disse barna.

Som jeg allerede har skrevet, er prosjektet en del av en masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Opplysningene skal kun brukes til dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen i Innlandet (INN) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du jobber med barn med kommunikative utfordringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studien innebærer et samtalebasert intervju med meg på 1–1,5 time om dine erfaringer med å jobbe med barn med sterke særskilte behov, mer spesifisert barn med kommunikative utfordringer. Jeg vil presisere at jeg ikke er opptatt av barnets utvikling,

diagnose eller «kunnskapsprøve» for den ansatte, men erfaringer og refleksjoner om samhandlinger som skapte følelse av minneverdig øyeblikk. Hva kommer før disse og hva kommer etter? Hvorfor ble dette øyeblikket minneverdig? Opplysningene du gir til meg vil anonymiseres gjennom fiktivt navn. Data registreres i form av lydopptak og notater. I etterkant vil intervjuet bli transkribert. Intervjuene vil bli lyttet til og behandlet av meg alene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern: hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av forskningsmaterialet skal anonymiseres og skal ikke kunne spores tilbake til deg som informant.

Det er kun jeg som student og veileder for prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Det skal brukes sikre tekniske løsninger for innsamling, lagring, overføring og analyse av personopplysningene som tilbys ved HINN basert på blant annet Feide-konto/Feide-innlogging. Opptak av samtalen/intervjuet vil skje ved hjelp av Nettskjema-Diktafon-app som er en kryptert app.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2022, og alle intervjuopptak og alt datamateriale vil da slettes.

Prosjektet/studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta i studien, har spørsmål til prosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Volha Kouhar (student), telefonnummer: 47 330 475, e-post: kovgar.o@gmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved Camilla Helén Ødegården Aanstad (veileder), telefonnummer 61 288 071, e- post: camilla.aanstad@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, telefonnummer 61 28 74 83

Hvis du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Helén Ødegården Aanstad
(Veileder)

Volha Kouhar
(Student)

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring til deltakelse i studien «Gule blomster»

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En verden i et korn av sand*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide: Gule blomster

Forskningsspørsmål:

Hvordan fremstår øyeblikk av betydning for ansatte som utfører spesialpedagogisk arbeid for elever med særskilte behov, mer spesifisert barn med kommunikative utfordringer (for eksempel barn uten talespråk)?

Intervjuguiden er delt inn i tre deler: På jobb (arbeidsrolle), I møte med øyeblikk og Ettetanker

Innledning

Litt om hva prosjektet handler om

Samtykke, anonymitet

Litt om gangen i intervjuet

«På jobb»:

Arbeidsforhold – stilling, din rolle på arbeidsplassen

Utdanningsbakgrunn

Hva er du opptatt av?

Hva ønsker du med jobben din?

Barn med sterke særskilte behov:

Erfaringer med barn med sterke særskilte behov

Forhold til barn med sterke særskilte behov

Hva er din rolle på arbeidsplassen din?

Hvor lenge har du jobbet med barn med sterke særskilte behov?

Hvorfor begynte du å jobbe med barn med sterke særskilte behov?

Hvordan opplever du det?

Kan du beskrive en vanlig dag på jobb med de barna du jobber med?

«I møte med øyeblikk»:

Når jeg sier ordet øyeblikk, hva tenker du på da?

Hva er øyeblikk for deg?

Har du hatt opplevelser av ett øyeblikk som du ikke klarer å glemme?

Hva gjør at du ikke klarer å glemme det/disse?

Hvis du prøver og huske tilbake til da du begynte å jobbe, klarer du å huske første gang du fikk følelse av et øyeblikk som var vanskelig å glemme?

Klarer du å huske hva som utløste det øyeblikket?

Kan du beskrive det så detaljert som mulig?

Hva følte du da (i det øyeblikket)?

Er dette øyeblikk som betyr noe for deg?

Hvorfor er det betydningsfullt / ikke betydningsfullt for deg?

Hvordan tror du eleven/barnet opplevde dette?

Har du flere eksempler på fine øyeblikk? Hva utløste det øyeblikket/disse?

Ikke positiv øyeblikk / utfordrende øyeblikk:

Har det noen gang skjedd at øyeblikk ikke var en positiv opplevelse?

Kan du beskrive det/fortelle så detaljert som du klarer? Hva skjedde i forkant? Etterkant?

Hvordan hadde du det i det øyeblikket?

Hvordan tror du eleven opplevde dette?

Hvordan pleier du å håndtere utfordrende øyeblikk?

Når oppstår disse mikroøyeblikk?

Hvorfor oppleves det som meningsfullt?

Hva skjer i forkant?

Hva skjer i etterkant?

Oppstår de naturlig?

Føler du at du jakter etter øyeblikk?

Ettertanke:

Følelser – er det noen følelser du kan trekke frem når du får opplevelse av øyeblikk?

Når skjønner du at det som har skjedd nå er et øyeblikk som du kommer til å huske lenge, hvis ikke for alltid?

Hva gjør at du får den følelsen?

Det å jobbe med disse barna – har det forandret deg som person? Hvordan?

Har det forandret dine følelser? Hvordan?

Har det forandret din syn/tankemåte? Hvordan?

Har det forandret dine verdier? Hvordan?

Vedlegg 4. Prosjektvurdering av NSD

Melding

21.03.2022 09:18

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD.

OM VURDERINGEN: 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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET: Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG: Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER: Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER: 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale

med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: 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: Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

TAUSHETSPLIKT: For å sørge for at det legges til rette for at taushetsplikten til styrer og ansatte ivaretas, anbefaler vi at alle intervju begynner med at forsker minner informanten på taushetsplikten og nåværende eller tidligere barn/familier ikke må identifiseres, heller ikke indirekte eller via beskrivelser av hendelser. Vår erfaring er at mange føler seg mer komfortable med å delta i forskning der de er sikre på at student/forsker er bevisst deres taushetsplikt. Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!