

BACHELOR OPPGAVE

Kunstfagenes plass i spesialundervisningen

Utarbeidet av:

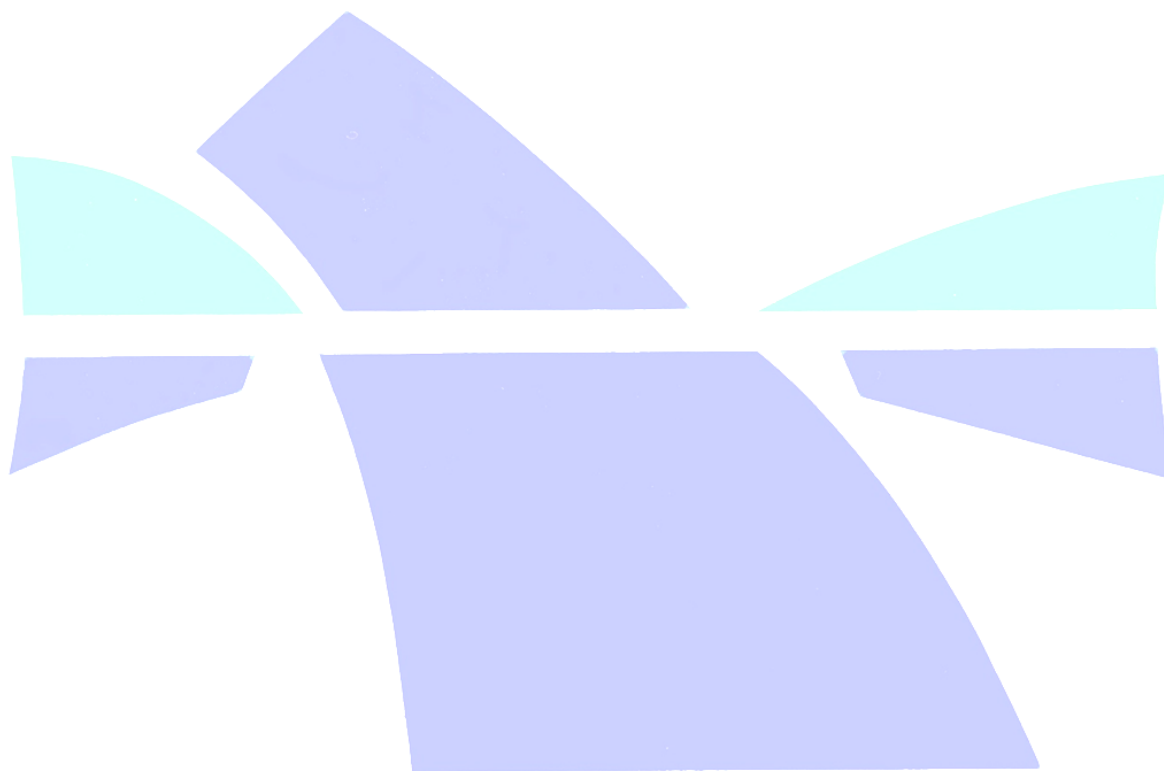
Torill Janne Pettersen

Studium:

Spesialpedagogikk 3, språk-, lese- og skrivevansker

Innlevert:

27. juni 2011



Kjære Britt!

Takk for at du ville dele tanker og tid med meg!

Det har vært veldig lærerikt å samarbeide med deg,

både som tidligere kollega, og nå som medforsker.

Takk for at du i ettertid har sendt meg lesestoff om vårt hjertetema,

og takk for at du hjelper meg å være oppdatert.

Jeg ønsker deg glade og gode dager!

Torill

Forord

Først og fremst vil jeg takke Britt Skjærvø som var villig til å stille opp som hovedinformant da jeg valgte å gå vitenskapelig til verks for å belyse kunstfagenes plass i spesialundervisningen. Samtalene med henne var helt sentrale i arbeidet med problemstillingen. Hennes glødende engasjement, og det at hun etter vårt første møte selv initierte til videre utveksling av kunnskaper og erfaringer, gjorde det naturlig å betrakte henne som medforsker og medfilosof. Det har vært givende å bli bedre kjent med en fagperson som har bevart sin iver og sin kunnskapstørst så levende og sterkt også etter en lang yrkeskarriere.

Jeg vil også takke Pauliina Heiskanen som delte sine opplevelser fra spesialundervisning i den finske skolen, og som ga meg gode råd og tips underveis.

Denne oppgaven gir kun et lite glimt inn i en problematikk som jeg personlig finner kjempespennende, og om min tastetrykk over de følgende seksogtjue sidene kan komme andre til glede og nytte så er det fint.

.....

Dette er en ny utgave av bacheloroppgaven jeg leverte inn 27. juni i fjor. De eneste endringene i oppgaven er oppretting av skrivefeil etter nærmere korrekturlesing, samt er dette forordet tilføyd.

Jeg vil også opplyse om at det på kunst- og kultursenteret sine sider (www.kunstkultursenteret.no) nå finnes tilgjengelig et sammendrag av resultatene fra undersøkelsen som nevnes i slutten av denne oppgaven (om kunst- og kulturoplæring i Norge).

Nesna, juni 2012

Innhold

| | |
|---|-------|
| 1.0 Innledning | s. 5 |
| 2.0 Bakgrunn for oppgaven | s. 6 |
| 3.0 Problemstilling og mål | s. 7 |
| 4.0 En analytisk – filosofisk vandring gjennom teori | s. 7 |
| 4.1 Høyere om!? | s. 7 |
| 4.2 Avdeling holdt! | s. 9 |
| 4.3 Musikk og språk | s. 9 |
| 4.4 Rytme og timing i språkutviklingen | s. 10 |
| 4.5 Drama og språk | s. 11 |
| 5.0 Vitenskapsteori og metode analysert i forhold til undersøkelsen | s. 12 |
| 6.0 Funn fra undersøkelsen | s. 16 |
| 6.1 Et kort portrett av informanten | s. 16 |
| 6.2 Presentasjon og analyse av en spesialpedagogs erfaringer | s. 17 |
| 6.3 En utenomvandring med krumspring rundt omkring | s. 20 |
| 7.0 Avslutning | s. 27 |
| 7.1 Apropos Wow | s. 29 |

Vedlegg

Litteraturliste

1.0 Innledning

Norske elevers lese- og skriveferdigheter er et diskutert og kjent tema for de fleste som er opptatt av skole. Det diskuteres hva dårlige lese- og skriveferdigheter skyldes, og meningene er mange. Flere begynner å etterspørre mer undervisning i både praktiske og estetiske fag, og det kommer stadig fram aktuell forskning som gir nye perspektiver i debatten.

Anne Bamford har her gitt sitt bidrag, og resultatene av hennes forskning kan vi lese om i *Wow-faktoren*. Denne forskningen, sammen med annen aktuell forskning og pedagogisk teori er utgangspunktet for oppgaven. Videre har jeg vært så heldig å få "åpne" en kunstinteressert, pensjonert spesialpedagogs praktiske yrkeskunnskap, og fått del i hennes opplevelser, erfaringer og meninger etter et langt yrkesliv. Dette har vært et svært nyttig bidrag i denne studentforskningen. Jeg har også fått lov til å bruke hennes eksamensoppgave anno 1978.

I arbeidet med oppgaven ble det etter hvert behov for å sette meg litt inn i den finske skolens spesialundervisning. Her har jeg brukt en rapport etter en studiereise til Finland - utført av Høgskolen i Finmark. Jeg har også kontaktet en finsk kollega for kommentarer. Gjør oppmerksom på at Finland har egne klasser for spesialundervisning.

Opgaven starter med en nærmere redegjørelse for oppgavens bakgrunn, samt problemstilling og mål. Deretter presenteres aktuell forskning og teori knyttet til tema. Videre presenteres en analyse av aktuell vitenskapsteori og metode.

Funn fra undersøkelsen presenteres gjennom et portrett av informanten, presentasjon og analyse av funn, samt en krumspringende vandring der også nye røster får gi aktuelle bidrag - bidrag som ikke nødvendigvis følges nærmere opp. Her har jeg også gitt rom for egne erfaringer.

I avslutningen av oppgaven har jeg gitt plass til interessante funn fra undersøkelsen som det i denne oppgavestørrelsen ble for omfattende å belyse nærmere i forskningssammenheng. Det dreier seg her om Ingeborg Refling Hagen, og Suttungbevegelsen. Det føles som å *kappe en hæl og kutte ei tå* og måtte velge dette temaet bort fra videre analyse!

2.0 Bakgrunn for oppgaven

Tema

Kunstfagenes plass i spesialundervisningen

Temaets relevans

Temaet mener jeg er relevant i forhold til diskusjonen om norske elevers språkferdigheter, ny forskning innen område, og den lave prioriteringen av kunstfag i skolen.

Aktuell forskning

På oppdrag fra UNESCO ledet den britiske professoren Anne Bamford i 2004 omfattende forskningsstudier fra mer enn 35 land om kunstfagenes betydning i utdanning. I 2006 presenterte hun resultatene fra undersøkelsene i forskningskompendiet *Wow-Faktoren*. Vi finner her en ”(...) signifikant mengde analysert forskning som klart dokumenterer innflytelsen av kunstfag innenfor generell undervisning.” (Bamford, s. 12). I denne internasjonale undersøkelsen viser Bamford at det er en sammenheng mellom gode resultater i Pisa-undersøkelsene og kvalitetsundervisning både i kunstfag, og gjennom kunstfaglige arbeidsmetoder i alle fag.

Eget utgangspunkt

Jeg startet å jobbe i skolen som ufaglært arbeidskraft. I bagasjen hadde jeg mange erfaringer med musikk- og kulturarbeid. Jeg likte en praktisk innrettet hverdag, og satte pris på de varierte arbeidsoppgavene i skolen. Men etter å ha jobbet noen år som lærer, slo jeg fast at dette var et yrke jeg ikke ønsket å utdanne meg innen. Hovedgrunnen var frustrasjon over følelsen av å komme til kort når det gjaldt å ivareta elevens nysgjerrighet og skoleglede. Jeg delte ut A4 ark til tegning og maling, mens det jeg ønsket var å la elevene trylle fantasien og kunnskapsiveren ut over store tegneruller.

Da L-97 kom, og jeg som en følge av det fikk mulighet til å skolere meg innen praktisk-estetiske fag - i en nyopprettet utdanning, øynet jeg skolen som et mer meningsfullt sted å være.

Etter endt utdanning opplevde jeg at de arbeidsmetodene jeg hadde med meg fra utdanningen var svært nyttige særlig i forhold til de elevene som strevde på skolen. Dette gjaldt både elever som slet faglig, og de som tilsynelatende uten grunn manglet motivasjon for skolearbeidet. Erfaringene her er mange og gledelige.

Da jeg begynte å skolere meg innen spesialpedagogikk, ble jeg mer og mer nysgjerrig på sammenhengen mellom undervisning i praktiske og estetiske fag, og læringseffekten med tanke på ulike vanskeområder, og språkvansker spesielt. Jeg er av den formening at det kunstfaglige og det spesialpedagogiske fagfeltet burde gripe mer i hverandre.

3.0 Problemstilling og mål

Problemstilling

Hvordan kan undervisning i praktisk-estetiske fag styrke den språksvake elevens utvikling?

Mål

Målet med denne oppgaven er å argumentere for kunstfagenes rolle i spesialundervisningen, og belyse denne kunnskapens relevans i forhold til språksvake elever.

4.0 En vandring i forskning og teori

4.1 Høyree om!?

”Kunst har en iboende verdi, men det synet at kunst har verdi i seg selv, hindrer ikke ytterligere utdanningsmessige fordeler. Et av hovedfunnene som er tydelig i responsen fra alle land, er at kunstfagrike programmer av god kvalitet har en positiv effekt på utdanningsmessige prestasjoner.” (Bamford, s.107)

Av de utdanningsmessige prestasjoner som her nevnes i ”Wow-Faktoren” er blant annet betraktelig forbedrede lese- og skriveferdigheter.

I ”Veikart for kunstfaglig opplæring” leser vi om kunstutøvelse som et middel i undervisningen i samtlige fag, og en metode som kan gi en dypere forståelse i de ulike fagene (red. Bjørnstad 2008, s11). Det vises her til professor og foredragsholder Sir Ken

Robinson om forbindelsen mellom fantasien, kreativiteten, og evnen til nyskaping som tilgjengelig næring i så måte. ”Som Sir Ken Robinson bemerker, er *fantasi* den karakteristiske egenskapen ved menneskelig intelligens, *kreativitet* er anvendelsen av fantasien, og *nyskaping* fullfører denne prosessen ved bruk av kritisk vurdering i anvendelsen av en tanke eller idé.”

Tilgjengelig på www.TED.com finner vi foredraget ”Do schools kills creativity?” av Sir Ken Robinson. Dette er et tankevekkende innlegg om hvordan skolen utdanner oss ut av våre fantastiske, og naturgitte evner. Robinson viser her til ekstraordinære bevis angående kreativiteten i den menneskelige natur, og at barn har enorme begavelser som vi skusler bort – ”And my contention is, all kids have tremendous talents. And we squander them, pretty ruthlessly.”

Han foredrar videre om at evnen til å tenke originalt ligger i viljen til å ta sjanser - ”(...) if you’re not prepared to be wrong, you’ll never come up with anything original” - og mener at vi vokser ut av denne kreativiteten fordi vi stigmatiserer det å ta feil. ”And the result is that we are education people out of their creative capacities.”

Robinson beskriver et utdanningshierarki som rangerer kunstfag på bunn, og matematikk og språk på topp. ”Truthfully, what happens is, as children grow up, we start to educate them progressively from the waist and up. And then focus on their heads. And slightly to one side.” Det er den ”intelligente” venstre hjernehalvdelen det her vises til, og da altså på bekostning av den ”kunstneriske” høyre hjernehalvdelen.

Tony Buzan - en omdiskutert læringsekspert – viser til forskning ”som tyder på at mennesker som har lært seg å bruke èn side av hjernen på bekostning av den andre, har en tendens til å utvikle dominerende vaner som favoriserer de aktivitetene som kontrolleres av den hjernehalvdelen de har valgt(...)” (Buzan, s.46).

Til oppmuntring viser han til ytterlig forskning som forteller at dette kan rettes opp. På grunn av hjernes utforming kan denne vanen, eller uvanen, trenes bort. ”Når folk som var svake på et område, fikk trening hjelp av eksperter, bedret de uten unntak ferdighetene sine på det aktuelle området, og ikke nok med det – *de økte også ytelsen på det andre området!*” (s. 47). Buzan beskriver et samarbeid med hjernen som en *multiplikator*, og viser til *synergetiske hjerneprinsippet* – et prinsipp som gjør helheten større enn enkeltfaktorer (s. 31).

4.2 Avdeliing holdt!

I avsnittet over viste jeg til venstre hjernehalvdel som misvisende kalt ”den intelligente”. Jeg vil her gjøre holdt ved begrepet intelligens, som altså noe vill-ledende ofte viser til logisk tenkning.

Howard Gardner er kjent for å ha utviklet teorien om ulike intelligenser – såkalt mutiple intelligenser. ”I hans teori om de mange intelligensene søker Gardner å utvide omfanget av det menneskelige potensial utover grensene som IQ- skåren setter.” (Armstrong, s.16) For tiden opereres det med 10 forskjellige intelligenser, for eksempel den som omfatter språk. (Ulvehøj, s. 27).

Med tanke på denne oppgavens tema, er det interessant å lese om de multiple intelligensene (MI) i praksis. Kunstfag forbindes gjerne i større grad med kreativitet enn de såkalt logiske fag, og en slik forståelse er i strid med tankene om MI. Ulvehøj beskriver kreativitet mer som en generell evne. Han forstår denne evnen som en problemløsende egenskap som kan integrere de andre intelligensene. ”Kreativitet brukes sammen de andre intelligensene i et nettverk som kan liknes med en edderkopps.” (Ulvehøj, s. 28) Jeg oppfatter slik den kreative evnen som en elementær evne for å tilegne seg erkjennelser i samtlige intelligensområder – noe som igjen fører til et bedre samarbeid mellom de ulike hjernehalvdelenene. Når jeg da skal tilegne meg lese- og skriveferdigheter er den kreative evnen i like stor grad aktivisert som når jeg former kunstneriske uttrykk.

4.3 Musikk og språk

Når det gjelder språk og musikk er det gjort en del forskning på felles kognitive strukturer, og ”mye tyder på at det er likheter i måten hjernen håndterer informasjon i begge kommunikasjonsformene og at deler av informasjonen i musikk og språk behandles i de samme områdene i hjernen”, hevder Furnes. (red. Nielsen m.fl, s.123).

Når det gjelder språkutvikling er fonologisk bevissthet et sentralt begrep. I ”lydlæren” finner vi felles komponenter for musikk og språk – komponenter vi kjenner som lyd, melodi, rytme og prosodi.

Jeg velger her å se på fonologiske ferdigheter i forhold til utvikling av lese – og skriveferdigheter, fordi det er vanlig å se lese- og skrivevansker i sammenheng med

fonologiske vansker, og videre at tidlig identifisering og innsats er av stor forebyggende betydning. Viser her til en konklusjon fra amerikansk forskning på førskolebarn:

”Torgesen and Wagner (1995) concluded that their findings as a whole confirmed that phonological skills were proximal causes, not merely correlates of reading word difficulties, and that phonological measures provided a way of early identification for children at risk for reading failure.” (red. Butler og Silliman, s.33)

4.4 Rytme og timing i språkutviklingen

Den norske musikkterapeuten Even Ruud rapporter blant annet følgende i sin avhandling *Musikk som kommunikation og samhandling* (1990) om musikkterapi og tale- og språkutvikling:

”Talutvecklingen kan stimuleras, rent anatomisk, i musikkterapi gjennom spel på blåsinstrument och i röstlekar och sång som direkt berör de delar av talapparaten (andingen, muskler i strupe och mun) som behöver tränas för at barnet ska få en korrekt ljud- och talproduktion.” (Jederlund 2002, s.103).

Jederlund viser videre til hvordan logopeder m.fl ved å ta i bruk musikk i forhold til for eksempel dysleksi, støtter seg på teori om hjernens funksjon ”(...) och tar fasta på musiken förmåga att aktivera stora delar av hjärnen samtidigt.” (Jederlund s.104).

Den positive effekten av musikkaktiviteter styrkes i ytterligere forskning på ”den nevrologiske timingfaktoren.” (Elvemo, s. 129). Vanskeligheter med å forholde seg til denne ”tidsrytmefaktoren” ”(...) skaper problemer for auditive og motoriske ferdigheter og forstyrrer også lese- og skriveervervelsen.” (s.129).

I denne amerikanske forskningen ble det gjort forsøk som burde få betydning i spesialpedagogisk sammenheng hva angår ”(...)mangelfullt utviklede samspillsoppfatninger av tid og rytme hos lese- og skrivesvake” (Elvemo, s. 129). Musikkopplegg for dyslektikere - som her fikk styrket lydoppfatningen, forbedret den språklige bevisstheten, og forbedret leseferdighetene - årsaksforklares som følgende:

”Musikkutførelser krever svært nøyaktige rytmiske ferdigheter, og timingen (tidsrytmen) må være god om man skal kunne henge med. Dette er en av grunnene til at rytmeøvelser i musikk kan danne et godt grunnlag for å utvikle nøyaktighet i tidsprosessering (temporal prosessering), spesielt på det auditive og det motoriske området. Det har vist seg at mange dyslektikere har gjort stor framgang i lesning med utgangspunkt i arbeid med musikk.” (Elvemo, s. 129)

4.5 Drama og språk

John Deweys slagord *learning by doing*, er å forstå som en grunntanke om en praktisk orientert undervisning der ”(...) mennesket først og fremst er et handlende vesen, og at dets tenkning og intellektuelle evner blir stilt i handlingens tjeneste.” (Braanaas, s. 46). Braanaas utlegger i denne sammenhengen de praktiske og estetiske fagenes rolle i et utvidet perspektiv, der skolefagene ikke forstås isolert, men er ment til å ”gripe over i hverandre”. ”Praktiske og estetiske aktiviteter skulle ansees å være *methods of life*, ikke *distinct studies*.” (s. 47).

Braanaas gir følgende gjengivelse av Deweys egne ord rundt dette: ”Roten til all pedagogisk aktivitet ligger i barnet og dets impulsivitet og instinktive holdninger og handlinger, og ikke i den måten utenforliggende stoff blir lagt opp og presentert på, uansett om dette skjer gjennom sansene eller gjennom andres ideer. Følgelig kan utallige spontane aktiviteter hos barn, lek, spill, mime (...) ikke bare brukes med pedagogiske hensikter, med danne den faktiske hjørnestein i pedagogikkens metoder.” (s.47)

En ”dramarytmikterapi” utført med dyslektikere (av Leif Kongsrud) viser hvordan grunnleggende sanse-motorisk stimuli fremmer språkutvikling, og den estetiske aktivitetens betydning i så måte. Dette viser hvordan også dramafaget bidrar til barnets språkutvikling.

”En stimulans til det sproglige uttrykk kommer i øvrig fra bevegelsen (den talefrie dramatik og spontandansen): Lyd og musikk stimulerer elevens fantasi og følelser, som så omsættes i kroppslig form og bevegelse, hvilken oppmuntrer spontanen. Talen går normalt forut for det læste sprog, og leder ind til det skriftlige uttrykk.” – Kongsrud og Rosdal sitert av Braanes (Braanes, s.222).

Dette dramarytmikarbeidet ledet til videre forskning som er med på å danne ”(...) bakgrunnen til den såkalte hemisfæreforskningen, som kan gi nervefysiologisk forklaring til skapende kunstnerisk virksomhet.” (s. 222).

.....

Bamfords arbeid har vist at man ”kan forbinde læring i kunsthøgskole og gjennom kunsthøgskole med økende prestasjoner hos elevene(...)” (Bamford, s.108) Selv om hennes forskning ikke viser på hvilken måte den kognitive utviklingen støttes, burde annen forskning - som blant annet nevnt i dette kapitlet - gi tilstrekkelig dokumentasjon for i større grad å åpne for slik undervisning, og ikke minst forteller den erfarte virkeligheten at ”dette virker”.

5.0 Vitenskapsteori og metode analysert i forhold til undersøkelsen

Kvalitativ forskning

For å utvikle forståelsen av kunstfagenes plass i spesialundervisningen, har jeg valgt å utføre et kvalitativt forskningsarbeid. Olsson og Sörensen beskriver **kvalitativ forskning** slik: ”(...) kvalitativ forskning arbeider med ustruktureerte problemstillinger der ulike forslag, tanker og ideer suksessivt utdypes og en teori kan vokse fram.” (Olsson og Sörensen, s.42) Dette forstår jeg som et undersøkende arbeid innen **verdiforskning** der forskeren har en subjektiv rolle, og hvor det er en ”nær og åpen interaksjon mellom informant og forsker” (s.17) Med andre ord et fruktbart samarbeid som vil lede til ny innsikt rundt hovedforskningsspørsmålet *Hvordan kan undervisning i praktisk-estetiske fag styrke den språksvake elevens utvikling?*

Hermenautikk

Det er med røtter helt tilbake til myten om den greske budbringeren Hermes - viss oppgave var å formidle til menneskene budskap fra gudene - at jeg nå vil prøve å utlegge og forklare en eksperts opplevelser, for videre å bearbeide og analysere dette i forhold til aktuelle kunnskaper innen fagfeltet.

Hans-Georg Gadamer, og hans forgjenger Heidegger er begge to sentrale filosofer for utvikling av **hermenautikk**. ”Hermenautikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst” (Gilje og Grimens gjengivelse av Transøys forklaring, s.143). Slik forklarer Dalen begrepet: ”*Hermenautikken* som betyr ”læren om tolkning”, danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning.” (Dalen, s.20)

Utvalg

Personen jeg inviterer som medforsker er **formålsutvalgt** i kraft av den ekspertise en lang yrkeskarriere – med et engasjement utover det vanlige, har gitt henne. Jeg søker å forstå hennes yrkesopplevelser i forhold til aktuell teori og nyere forskning, og videre aktualisere dette i diskusjonen om norske elevers lese- og skriveferdigheter. Hun er altså valgt ut med tanke på et spesielt formål.

Fenomenologisk tradisjon

Jeg har til hensikt og ”åpne” min informants praktiske yrkeskunnskap i en **fenomenologisk** tradisjon. Slik beskriver Kvale og Brinkmann fenomenologi i et kvalitativt forskningsperspektiv: ” Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver(...)” (Kvale og Brinkmann, s.45).

Jeg ønsker å høre en eksperts subjektive tilbakeblikk når hun betrakter sine yrkeserfaringer. Det er hennes opplevelser som spesialpedagog jeg først og fremst ønsker å få del i. Jeg ønsker slik å få ”se det samme som hun har sett” (Dalen s.20, fritt gjengitt).

Det kvalitative forskningsintervju

Jeg ønsker å få del i min informants innsikt og erfaringer ved at hun verbaliserer sine opplevelser. Det mest hensiktsmessige redskapet i så måte er gjennom et **kvalitativt forskningsintervju**. ”Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede.” (Kvale og Brinkmann, s.22) Vi møtes som to personer innen samme yrke til samtale omkring ”et tema som opptar oss begge”.

Denne type dialog har røtter tilbake til det gamle Athen. Der finner vi Sokrates som gikk rundt og spurte og gravde. ”Han så på seg selv som en kunnskapsforløser” hevder Lyngsnes og Rismark (s.35), og for å finne, og forløse kunnskap, har jeg tenkt å spørre og grave i denne forskende samtale.

Min informant inviteres til et **semistrukturert** intervju. Denne intervjuformen ”(...) er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.” (Kvale og Brinkmann, s.47). Intervjuet vil slik gi rom for å utdype aktuelle sidespor i forhold til tema, og samtidig være en hjelp til å bringe både intervjuede og intervjuer tilbake til grunnidèen. Etter eget ønske mottar hun på forhånd en enkel intervjuguide med aktuelle tema for samtalen (se vedlegg). Intervjuet tas opp på diktafon, for deretter å transkriberes ned til skriftlig tekst. Slik er jeg sikret å få med alle verdifulle utsagn, og kan holde fokus på dialogen. Forsknings samtalen finner sted hjemme hos intervjuer. Jeg kan også kontakte henne i ettertid for eventuelle utfyllende kommentarer.

Den hermeneutiske sirkel

Olsson og Sørensen beskriver den **hermeneutiske sirkel** som ”(...) selve nøkkelen til forståelseskunst” (s.105) Den viser til ”(...) forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i.” (Gilje og Grimen, s.153).

Det transkriberte intervjuet utgjør det tekstmaterialet jeg skal fortolke. Den utleggelse jeg foretar, påvirkes av ulike faktorer som jeg i større eller mindre grad har bevissthet om. **Den hermeneutiske sirkel** kan her brukes i en bevisstgjørende prosess i et meningsforløsende studium der jeg vekselvis reiser gjennom intervjuedes horisont, og min egen forforståelse. Reisen preges av refleksjon og nysgjerrighet – en drivkraft som vil føre til oppdagelser av stadig nye element i saken, faktorer jeg må undersøke nærmere og som jeg vil grunne over i forhold til teksten som helhet. I dette universet av innsikt reiser jeg fram og tilbake, rundt og rundt i sirkler på vei mot målet: å finne nye perspektiv på problematikken rundt kunstoffag og spesialundervisning.

Det vil under denne analysen foregå ”(...) en vekselvirkning mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse(...)” (Dalen, s.20). En forståelse som ifølge Fuglseth og Skogen beskrives av Gadamer som en *horisontsammensmeltning* (s. 265).

Forforståelse

Som studentforsker bringer jeg med meg min egen forforståelse – jeg starter altså ikke helt på null. Begrepet **forforståelse** kjenner vi fra Hans-Georg Gadamer. Gilje og Grimen beskriver dette som nødvendig vilkår for å kunne forstå (s.148). Det innebærer blant annet å ha ideer om hva som skal undersøkes.

Min forforståelse kommer gjennom utdanning innen praktisk-estetiske fag, allsidig erfaring i grunnskole, kulturskole, omsorgsarbeid, m.m. Jeg har også en førforståelse til forskningstemaet gjennom teori og annen forskning. Slik baseres mitt arbeid på ”(...) tidligere erfaringer og kunnskaper som styrer fortolkningen.” (Olsson og Sørensen, s.106). Dette beskriver Gilje og Grimen som en ”forventningshorisont” (s.148), og en nødvendighet for å kunne forstå.

Validitet

”En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser” (Kvale og Brinkmann, s.250). I enhver forskning må man spørre seg om hvorvidt undersøkelsene er gyldige. Gir det gyldighet til funnene på grunnlag av den ene utvalgte personen, og hvordan fungerte intervjuet som fremgangsmåte? Slike spørsmål må stilles for å kunne vurdere kvaliteten av resultatet.

Det var en avslappet stemning under selve intervjuet, og begge var opplagte og uthvilte. Intervjuede var på besøk hos intervjuer noen dager, og vi hadde flere gode samtaler omkring tema vi begge er opptatt av.

Selve intervjuet tok to og en halv time, og det ble tatt opp på bånd. Lydopptakeren var av god kvalitet og var prøvd ut på forhånd. Intervjuet var i hovedsak en ustrukturert samtale. Intervjuet ble gjennom gjentatte avspillinger skrevet ned til flere ulike sammendrag. Deretter ble enkelte utsagn ordrett transkribert. I ettertid kontaktet intervjuer den intervjuede over telefon flere ganger, for å få utfyllende informasjon, og intervjuede fikk mulighet til å lese gjennom manuskriptet for å rette opp eventuelle misforståelser, og for å forsikre at det var intervjuedes meninger som kom fram. Slik er også etiske prinsipper ivaretatt.

Andre faktorer som forsterket undersøkelsen er intervjuede som en seriøs, og godt forberedt informant. En enkel intervjuguide ble sendt henne på forhånd, og hun satte av tid til å tenke gjennom sin yrkeskarriere innen vi møttes. I etterkant av våre filosofiske dager sammen, bidro hun til nærmere undersøkelser av ting vi var opptatt av. Hun opplevde også å huske flere episoder og opplevelser i tiden etterpå, noe som forsterket de opplevelsene hun allerede hadde delt med meg.

Reliabilitet

Hvorvidt analysen av funnene er pålitelige stiller krav til blant annet intervjuers troverdighet. Stilte jeg foreksempel ledende, eller dårlige spørsmål, og gjorde min nærhet til informanten meg mindre kritisk til hennes utsagn?

Intervjuer og intervjuede kjenner hverandre, og har lenge hatt tilgang til den andres ”verden”. Videre er begge opptatt av kunstfagenes plass i skolen, begge står i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, samt begge er interessert i skoleutvikling – noe som fører

til en stor grad av nærhet i forskningsmøtet. Jeg må videre være bevisst på å ”forholde meg til at hennes yrkesverden allerede er fortolket av henne selv.” (Gilje og Grimen, s. 145, meget fritt gjengitt).

”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere.” (Kvale og Brinkmann, s. 250). I denne studentforskningen kan den nære relasjonen med intervjuer og intervjuede diskuteres. Personlig mener jeg at nettopp dette nære forholdet gjorde det mulig å gjøre en valid undersøkelse, og det ble en avslappet og naturlig kontakt angående intervjufunn i etterkant.

6.0 Funn fra undersøkelsen

6.1 Et kort portrett av informanten

Britt Skjærvø er utdannet spesialpedagog innen adferdsvansker. Hun har 1. avdeling spes.ped. ved Stavanger Lærerhøyskole 74/75 og 2. avdeling ved Statens Lærerhøyskole Hosle i Oslo. Hun er en engasjert dame som tidlig ble interessert i ulike samfunnsspørsmål. Skoleutvikling, kunst og kultur, miljøpolitikk, og medmenneskelig ansvar er eksempel på tema vi hadde gode samtaler omkring. Hun har erfaring fra både kommunalt, fylkes og statlig nivå. Hennes arbeidserfaring spenner fra undervisning i grunnskolen, saksbehandler på ppt kontor, undervisning for gutter med adferdsvansker, med mye mer. Hun har reist på studietur til Beijing, og hun har hospitert ved Mariahuset i Oslo. Hun har bevisst søkt utfordringer også utenfor skolen, noe som blant annet førte til politisk virksomhet. Som fersk politiker satt hun i bystyret i Stavanger, ble ordfører kandidat for SV, og hun var med på å opprette Rachel Carson prisen – en miljøpris for kvinnelig miljøengasjement.

Britt har sitt motto fra Jens Bjørneboe:

Tilpass deg aldri, og tenk aldri på trygghet! Livet er for stort til det.

6.2 Presentasjon og analyse av en spesialpedagogs erfaringer

Britts sosiale engasjement startet i skolen da hun opplevde en lærers utidige hetsing av medelever. Dette var i etterkrigstiden, og det var blant annet norsk - tyske krigsbarn som fikk gjennomgå. Disse opplevelsene tok Britt med seg hjem, og hun forteller om en mor som *ga mæ trygghet i at dette som æ meinte var galt var galt*. Støtten var soleklar, og hennes egen mor viste til disse barnas mor med oppfordringen *den moren må du beundre!*

Selv var Britt en av lærerens yndlinger, men hun gikk til skolen og mislikte denne lærerens oppførsel. Elever med lese- og skrivevansker var også gjenstand for denne lærerens uforstandige oppførsel, deriblant en gutt som på grunn av dysleksi daglig kom til kort i undervisningen. Denne gutten gjorde til slutt opprør mot læreren, med det til følge at han ble utvist fra skolen. Britt beundret sin klassekamerat.

I denne perioden i sitt liv stiftet Britt bekjentskap med en personlighet som kom til å ha stor innflytelse på hennes dannelse og hennes arbeidsmetoder i skolen. Som ivrig leser av barnebladet "Magne" fant hun fortellinger av forfatter og kulturarbeider Ingeborg Refling Hagen. Inspirert av forfatteren, søkte hun åndelig næring gjennom diktning og kunst for øvrig. Hun deltok i Suttungbevegelsen som på 70-tallet ble utsprunget av Relling Hagens kulturformidlingsarbeid, og videre førte dette til aktiv deltakelse i Wergelandakademiet.

Da Britt videreutdannet seg til spesialpedagog ble hun svært skuffet over mangelfulle forelesninger over temaet barn og kultur. Dette resulterte i at hun skrev en oppgave om dette temaet med utgangspunkt i Refling Hagens virksomhet. Hun forteller også levende om Nordahl Rolfsen "Lesebok for Folkeskolen" som "sikringskost" for samtlige barn hva næring gjennom god litteratur og kunstbilder angår.

Som spesialpedagog er hun opptatt av hva som skjer innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Hun forteller om slutten av 70-tallet som en periode hvor det *skjedde mye bra*. Hun har opplevd tiden da psykisk utviklingshemmede flyttet ut fra de store institusjonene til mindre boenheter med målsettingen at de der med hjelp og veiledning skulle klare seg mest mulig selv. *Men så gikk de for langt* sier hun, og viser til myndighetene som ville flytte samtlige tilbake til sine respektive hjemsteder for integrering der. Dette opplevde hun som til dels "voldelige" handlinger mot enkeltpersoner som nå ble tatt ut av særstodt fungerende fellesskap med likesinnede, til hjemskoler som manglet kompetanse til å håndtere utfordringene.

Som pensjonist er hennes engasjement like sterkt. Hun er ukentlig med sitt barnebarn på utflukter med barnehagen, og en fersk ”rystelse” derfra er barnehageassistenter som uten forkunnskaper kurses i ”spesialpedagogikk for barnehageassistenter”.

Vi snakker om spesialpedagogikk og kunstfag i skolen og menneskesyn, og vi snakker om egoisme, materialisme, misforstått intellektualisering med mer. Berit stiller spørsmålet *er det andre ting som har fått status, og koffør får andre ting status?* Hun snakker videre om ledelse og engasjement, om ungdomskoleelever som sakker akterut, og om frafall i videregående skole.

Hun forteller om opplevelser fra ulike institusjoner der et helhetlig menneskesyn og allsidig tilnærming i undervisningen var et soleklart grunnlag for opplæringen. Jeg skyter inn min mening om at skolen er blitt teoretisert. *Ka er det der for slag galskap?* sier hun, og føyer til *denne galskapen må snu!*

Jeg har utvilsomt et møte med en svært vital og engasjert dame. Jeg opplever at hun ser på vitalitet som en ferskvarer, og et av hennes ”revitaliseringsprinsipp” er og ikke stivne i en og samme jobb. Derfor har hun aldri jobbet mer enn 6-8 år på et og samme sted.

Vi samtaler om livet i og utenfor skolen, vi filosoferer over det ”å våge å miste fotfeste”, og hun forteller at det er nysgjerrigheten som har drevet henne til å hente inn både kunnskaper og erfaringer.

Britt har arbeidet ut i fra et humanistisk perspektiv. Menneskets eksistens som kroppslig, erfaringer gjennom helhetlig sansestimuli, og selvforståelse gjennom opplevelser med kunst og kultur dannet grunnlaget for et helhetlig menneskesyn.

Jeg opplever at min informants pedagogiske grunnsyn er en tydelig gjenklang av FN's konvensjon om barnerettighetene, som igjen danner grunnlaget for læreplanens generelle del. Som spesialpedagog er hun særlig opptatt av de funksjonshemmedes rett til et anstendig og fullverdig liv - gjennom blant annet å få oppleve kunst og kultur. Hun er opptatt av at barnets iboende nysgjerrighet og virketrang skal tas vare på ved å gi meningsfulle oppgaver og verdifulle opplevelser. Utvikling av empati og moralsk bevissthet ser hun på som svært viktig.

Hun har en klar henstilling til hvert ledd i undervisningssystemet om å engasjere seg for at skolens skal kunne gi den lovpålagte undervisningen. Jo høyere opp i systemet, jo større

ansvar ligger det på enkeltindividet. Utdanningssystemet bør sørge for at spisskompetansen kommer grasrota til gode, og det må være større nærhet mellom opplæringen i grunnskolen og institusjonene som utdanner lærere. Hun mener kunstfagene må styrkes, og førskolelærernes rolle i barnets viktigste periode i livet må verdsettes mer, og det må sørges for at den spesialpedagogiske kompetansen kommer på plass.

Britt hevder at læreren må være nysgjerrig og interessert i sitt fag, og at det er viktig at også han eller hun søker egne opplevelser for å utvikle sitt talent som pedagog. Her er det sentralt at et slikt engasjement støttes av skoleledelsen. Selv fikk Britt en ukes permisjon fra jobben for å besøke Mariahuset i Oslo der hun fikk se hvordan to nonner hadde gjort til sin livsoppgave å ta vare på barn med ulike handikap. Der sørget de for at barna, i tillegg til den grunnleggende omsorgen, fikk del i selvutviklende opplevelser. Blant annet sørget de for at barna fikk besøk av dansepedagoger.

Videre dro Britt på en studereise til Beijing, og fikk der anledning til et dagsbesøk i en skole. På denne skolen var det to rom elevene var særlig stolte over å vise fram - musikkrommet og datarommet. Fra besøket der tok hun med seg hjem den iveren barna hadde med å vise fram sine ferdigheter innen musikk.

Britt startet tidlig å søke opplevelser innen kunst og kultur, og som pedagog ga hun elevene daglige drypp med kunstopplevelser. Det var interessant å høre om den bevisstheten hun hadde omkring dette. Hun startet skoledagene med å la elevene lytte noen minutter til de store komponistene. Slik fikk de høre månedens komponist. Hun leste høyt fra månedens forfatter, og bilder av månedens kunstmaler ble studert. *Slik fikk dæm i hvert fall noe, og etter 40 år kan det vise sæ at de har fått noe igjen for det. Det e lagra der, og det kain ikke måles!*

Til slutt vil jeg med Britts egne ord, meddele henne syn på lærerens oppgave som formidler og hjelper:

Du skal gi og gi og gi, øse øse øse uten å forvente eller forlange å se resultater. Du får jo tilbakemeldinger underveis, og du ser jo om eleven trives! Og æ har tatt utgangspunkt i Søren Kierkegaards første bud om hjelpekunst:

Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der!

– slik har æ gått ved sia av – og når gang litt bak, førr å hjælp eleven å kom videre.

6.3 En utenomvandring med krumspring rundt omkring

The Time Has Come, the Walrus said, to Talk of Many Things, er ord kjent fra historien om Alice i Eventyrland. I denne ulogiske verdenen møter hun tvillingbrødrene Tweddledum og Tweddledee, som synger Carolls dikt om hvalrossen og snekkeren som lurer en gjeng østers på land. Blant de mange ting jeg og Britt snakker om er fraværet av logikk i skolen, noe vi enstemmig etterspør når vi diskuterer menneskets fenomenologiske vesen i forhold til teoretiseringen i skolen - noe vi begge opplever å stride imot menneskets eksistens i kraft av både kropp og ånd.

- *Ka er det hær for slags galskap!*

utbryter Berit, som gjennom et langt yrkesliv har erfart viktigheten av å favne hele mennesket i undervisningen.

- *Det er læring i mye – ikke bare det boklige nei!*

De stakkars østers små ble i Alices eventyrverden invitert til middag som hovedrett, og spørsmålet om hvor disse delikatessene ble av, kan også stilles når det gjelder kunstfagenes tilstedeværelse i skolehverdagen. Ja, vi føler opplagt at tiden er inne for å snakke om viktige ting!

Vi tar for oss en kronikk av høgskolelektor Stangeland (bt.no, 20.02.2009). Under tittelen "Kunstfag setter fart på hjernen" viser Stangeland til USAs "Sputniksyndrom", og ber oss vokte oss for å skape et "PISAsyndrom" hjemme på berget. "Elevene trenger ikke mer matematikk og lesing. De trenger mer interessant matematikk og lesing." Stangeland referer her til Bamfords egne ord, og hun siterer følgende fra Bamfords rapport: "Kunstfagene kan gi elevene en "wow" – opplevelse, et grunnleggende engasjement for å lære."

Vi som jobber med kunstfag i skolen opplever ofte en holdning til de estetiske fagene som "gobiter" til fornøyelse. At det er lite kunnskaper om disse fagenes betydning i såvell dannelsen som utdannelsen, kom klart fram da statsråd Tora Aasland, ved en konferanse i regi av universitets- og høyskolenettet på Vestlandet angående lærerutdanning i et samfunnsperspektiv (25.11.08) åpnet sitt innlegg med å takke for musikken, hvorpå hun fortsatte talen med å si: "Musikk er èn ting, kunnskap er noe annet." (bt.no.20.02.2009)

Betydningen av musikkens rolle som døråpner til for eksempel språkstimulering, kan synliggjøres i denne opplevelsen for ca. 40 år siden. Det er Britt som forteller:

- *Æ jobba i et bofellesskap for psykisk utviklingshemmede, der meininga va at de skulle lær å klar sæ sjøl. Der var det ei 12 års gammel jente med Downs syndrom. Denne jenta hadde en utydelig tale, og æ sang førr ho kvær dag mens æ kjørt ho hjem fra skolen.*

Britt synger for meg:

”Marssol, marssol, det er sevje i hver silje, det er blod i sjel og vilje. Og nye øyne spirer, gror – blå, hete og forfløyne på den rike, tinte jord”

og forteller videre:

- *Kvær dag sang æ denne sangen førr ho, og det va tydelig at ho likte den. Ho snakka ikkje så mye, men en dag skjedde det nåkka som virkelig gjord inntrykk på mæ. Det som skjedde va at æ stoppa førr rødt lys - og stoppa å synge, så fortsatte ho jenta å synge den hær sangen klart og tydelig. Veit du ka, det gjord sånn inntrykk på mæ!! Ho hadde jo tatt opp i sæ disse tingan hær, og kæm e det da som kain sitte å si at ”æ førstår tingan nå bedre enn henne?”Æ førstår det på min måte, men ho førstår det jammen saint på sin måte!*

Sangen om marssolen er skrevet av Ingeborg Refling Hagen. Britt har hentet mye inspirasjon fra hennes liv og virke, og i sin eksamensoppgave fra 1978 siterer hun følgende ord fra forfatteren: ” Fordi om barnet fra først av ikke ser forskjell på en hengelås og et gullkors, gir man det ikke derfor hengelåsen i dåpsgave. Har man respekt for det mennesket barnet skal bli, erkjenner man verdiforskjell og handler deretter.”

Britt viser i sin oppgave til Refling Hagen som en oppdrager av bevissthet og ansvarsfølelse, og Britt beskriver lesning av litteratur som ”(...) en livsnødvendighet, en stadig kilde til fornyelse og utvikling av det enkelte menneske.” Britt siterer Refling Hagens beskrivelse om hva denne næringen tilfører mennesket:

”Litteraturen er læren om vårt eget sinn. En veiviser ned gjennom lagene i oss. Den viser oss om årsaker og virkninger. Først når vi er klar over vårt eget sinn kan vi ane hva vi duer til. Det gjelder å få kunnskap om oss selv, for derigjennom å forstå våre medmennesker. Dess mer kunnskap og selvkunnskap, dess mer forståelse av medmennesker og alt menneskelig”

Det er de store klassikerne det her er snakk om. I kunnskapsløftet leser vi at elevene skal få kunnskaper om både eldre om nyere tekstformer, og gis opplevelser gjennom ”(...) gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen” (s.39) Det er dannelsesperspektivet det her dreier seg om, og om denne kilden til utviklingen skriver Britt ”Alle må lære å lese

– ikke på den enkle måte – men de må fatte at levende ord ikke kun er bokstaver satt sammen. Folket må lære å lese så det blir ubestikkelig.” (fra Britts eksamensoppgave anno 1978).

.....

It don't mean a thing if it ain't got that swing. Denne kjente jazzlåtstrofen handler om musiske opplevelser overordnet musikkens rytme, melodi og poesi, der disse musikkens komponenter setter i gang en sanselig, kroppslig opplevelse i øyeblikkets vidunderlig sving. Kan denne musiske innsikten overføres til skolens tekniske tilnærming i de fag og disipliner eleven skal opplæres i, og har dette verdi for den språksvake eleven?

Når det gjelder lese- og skriveferdigheter kan vi lese i Bamfords rapport (Wow, s.107) at disse ferdighetene forbedres gjennom kunstfaglig utdanning. Det vises ofte til Finland når det snakkes om skoleprestasjoner. I artikkelen ”Kunstfag gir bedre læring”, viser Landsverk til følgende uttalelse fra leder ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen - Sæthre-McGuirk: ”I rapporten (Wow) refereres det til den finske skolen, som bruker estetiske metoder i 80 prosent av fagene, det vil si læring gjennom kunstfag. Dette er ikke minst interessant når man ser hvor høyt finske elever scorer i internasjonale undersøkelser.” (www.billedkunstmag.no)

Om musikkens status i Finland sier Pauliina Heiskanen, min finske kollega, følgende:

- *Vi synger og spiller hver dag i den finske skolen. Vi ser på det som en del av en seriøs undervisning.*

Kan hende har vi noe å lære av vårt naboland også innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Har vi det? På oppdrag fra kunnskapsdepartementet har utdanningsdirektoratet utført en komparativ studie av støtteundervisning og spesialundervisning i Finsk skole med den hensikt å undersøke dette spørsmålet. Konklusjonen derfra er at ”(...) til tross for at Norge og Finland både er naboland og tilhører fellesskapet Norden, oppfattes generelt undervisning og opplæring å være strukturelt og innholdsmessig forskjellig.” (Germeten, s 4).

Det som ble mest iøyenfallende da jeg leste denne rapporten, er ytterpunktene i den finske spesialundervisningen. Fra ”*remedial teaching*” - som et lovfestet, men lite byråkratisk system i den finske opplæringsloven; en *hjelp- og støtteundervisning* som kan iverksettes umiddelbart dersom eleven sakker etter i undervisningen; for eksempel som en følge av

sykdomsfravær (Germeten, s.13), - til *spesialundervisning på heltid*, som i følge Germeten oppfattes av oss nordmenn som undervisning ”(...) satt inn i et svært segregert system” (s.14).

Jeg fant denne organiseringen interessant i forhold til diskusjonene om integrering i norsk skole, så jeg ba om en kommentar fra min finske kollega. Jeg fikk flere innspill, blant annet kunne hun fortelle at:

- *I Finland oppfatter vi ikke spesialundervisning som noe spesielt, det er akseptert av hele samfunnet at alle i kortere eller lengre perioder trenger ekstra undervisning - det er rett og slett ingen skam å trenge hjelp!*

Dette utsagnet stemmer med rapportens henvisning til den finske spesialpedagogen Nina Ericsson-Holmström, som hevder at ”kun en fjerdedel av elevene som fikk spesialundervisning opplevde sin skolegang som vanskelig eller stigmatiserende” (Germeten s. 56). Selvfølgelig er denne fjerdedelen en fjerdedel for mye, men det gir allikevel et visst inntrykk av spesialundervisning som noe ufarliggjort.

Nå gir ikke denne oppgaven rom for noen lengre utgreiing om verken det finske undervisningssystemet – som finnene selv diskuterer, nevnte rapport og dens validitet, samt de utallige diskusjoner og debatter rundt problematikken. Videre har denne oppgaven ingen intensjoner om å sammenligne elevoppfatninger av spesialundervisning i Norge kontra Finland, men jeg ønsker allikevel å gjøre oppmerksom på en undersøkelse som er utført i Norge angående elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole.

Anne Mette Bjørnvik Rosø har i sin masteroppgave i Tilpasset Opplæring ved Høgskolen i Bodø intervjuet noen elever i videregående skole. Fra denne undersøkelsen ønsker Rosø blant annet å fremheve at ”det å synliggjøre svakheter og tilkortkomming opplever elever med særskilte behov som vanskelig” (Rosø, s.3). Hun viser til blant annet Skaalvik og Skaalvik når hun skriver om den betydningen inkluderende, sosiale miljøer har for elevens læring. ”I disse miljøene er det lov å avvike fra normen.” (Rosø, s.76). Men til tross for at elevene opplever klassemiljøet som bra, leser vi at de bekymrer seg ”(...) over å bli oppfattet som dumme.” (s.69). *Det er litt ekkelt å si at jeg ikke klarer det*, sier en av stemmene som kommer frem.

Rosøs undersøkelse bygger på kun fire elever, men disse funnene sammen med den finske spesialpedagogens påstand om at ”kun” en fjerdedel av elevene opplever

spesialundervisningen negativt, tilsier at verken den norske eller den finske skolen har laurbær å hvile på når det gjelder å utvikle det spesialpedagogiske system.

Spesialundervisningen i norsk skole var et av temaene jeg tok opp med min informant.

- *Ja, ka skjer med spesialpedagogikken i skolen!?*

spør hun engasjert, og svarer selv:

- *Dæm rasere det vi hadd bygd opp!*

Min informant viser til første halvdel av 90-tallet som en periode da de første varslene om endringene av spesialundervisningen kom. Hun opplever at begreper som **tilpasset opplæring** og **integrering** var en snikinnføring av en makt som etter hvert tok spesialundervisningen fra de elevene som hadde et eller annet handikap. Arbeidet ble organisert slik at det ikke lenger ble tid til rapportskriving. Som en del av tilbakegangen opplevde hun at lærere som ikke dugde overtok plassen til personell med spisskompetanse. Min informant har mye på hjertet i denne saken, og hun er opprørt over at spesialundervisningen i stadig større grad overlates til ufaglærte assistenter.

- *Det virke som dæm meine at de som har et eller annet handicap har fått nok - så no kain vi ta ifra dæm.*

Jeg forsøker å filosofere over menneskesyn, og hva som har status i dagens samfunn når jeg prøver å forstå hva som skjer med spesialundervisningen.

- *Det hjelp itj – det e pæng som styre det heile!*

Britt tordner over forvitringen av spesialundervisningen og frarøvelsen av lovpålagte rettigheter. Vi har mye å snakke om!

.....

We don't need no education! Denne strofen kan sies å være begynnelsen på kanskje historiens mest kjente skoleprotestsang, og kanskje beskriver det litt av den oppgitthet elever som faller fra undervisningen føler.

Ka ska eg lær det hær førr? Ka ska eg egentlig bruk det tell ? er spørsmål eleven ofte stiller oss. Å søke mening er noe grunnleggende i menneskenaturen. Filmen *The Wall* er å betrakte som et kunstverk som blant mye annet, viser hvordan skolegangen kan bli en

meningsløs reise der individet hakkes og pakkes til hver eneste farge og fasett er brutt ned til en ørliten rest hvorfra eleven skal realisere seg selv og tjene samfunnet.

Professor i musikkvitenskap, Jon-Roar Bjørkvold, håper på en musisk kursendring i norsk skole. I et intervju om musisk oppdragelse (Bergensk Tidende, 04.06.11, side 7) uttaler han seg om prosjekt *El Sistema* i Venezuela: ”Her brukes musikken aktivt for å bygge opp mennesker. Her han man hentet unger ut av fattigdom, vold og dop. Det er fantastisk.”

Derfra til norsk skole forteller han om en kommende musisk skole på Vågå. I denne modellen får ”(...) følelser, sanselighet og kroppslighet en naturlig plass i samspill med den øvrige undervisningen.” På spørsmål om langsiktige mål med dette, svarer Bjørkvold:

”Vi ser på dette som menneskebygging og samfunnsbygging. Det handler om å utvikle så mye som mulig av de evnene som finnes hos hver enkelt elev. Et opplegg som dette tror vi vil motvirke den utviklingen i skolen vi ser i dag, der en tredjedel av elevene faller fra underveis.”

.....

Mitt hode er et hus der mine sanger holder til

Slik starter Lillebjørn Nilsens sang ”Inni mitt hode”, og når vi snakker om kunstfag og skoleprestasjoner, så kan det være interessant å vite litt mer om hva som egentlig foregår nettopp ”der oppe”. Lillebjørn synger om fri tilgang til hver eneste krok i sin livfulle toppetasje – *jeg har nøkkeln til hvert rom, så jeg kan åpne når jeg vil.*

Vi går tilbake til Stangelands kronikk hvor hun skriver om ”kunst som hjernemassasje”. Med støtte i forskning utført av psykolog Gardner og hjerneforsker Matti Bergstrøm, skriver hun følgende: ”Hjernen har ulike systemer og sentre som blir stimulert ved fokus på kunstneriske arbeidsmetoder og opplevelse. Man kan gjerne si at musikk og de andre kunststartene masserer eller stimulerer hjernen slik at den blir i stand til å administrere kunnskapen og lage koblinger mellom de forskjellige hjernesentrene. Arbeid med kunstfag gjør hjernen raskere.” (bt.no.20.02.2009)

.....

Helt fra jeg var barn har jeg spilt ulike musikkinstrumenter, noe som har gitt meg mange spillegleder og solide kunnskaper om noter. På skolen hadde jeg et greit forhold til de fleste fagene, utenom gymnastikk – jeg hadde nemlig ballskrekk, og lyktes aldri med å

lære meg de spilleferdighetene som krevdes for å kunne delta i ulike lagspill. Matematikk var også et fag jeg i perioder strevde med.

Da vi skulle lære brøk fikk jeg en liten ”multiple intelligens wow-opplevelse”. Ved hjelp av kreativitet evnet jeg å nyttiggjøre musikaliteten for å knekke ”brøk-koden”. Uforståelige tellere og nevnerer fikk betydning da jeg på korpsøvelse skulle gi musikk til åttendedelsnoter i tredelstakt, holde magien i halvpausene, og briljere med sekstendelstrioler i avsluttende sats. Da capo, da capo! Bravo bravo, jeg satt på musikkøvelse og lærte meg brøk!

En enda dypere erkjennelse av den kreative evnen og ulike intelligenser, fikk jeg da jeg langt senere i livet skulle lære meg å spille basket. Det var selve opplegget som skulle innøves. Det fantes intet samarbeid mellom min hjerne og kropp, og aldri var ballen i nærheten av kurven. Jeg satte meg ned for å granske mine medstudenters bevegelser. Gradvis ble disse bevegelsene til en rytme, som igjen ble til et notemønster, som igjen forplantet seg i min kropp. *Læringens veier er uransakelige*, og ved neste forsøk gikk ballen rett i kurven!

Jeg stanser denne utenomvandringen ved denne ”fulltrefferen”, og undrer meg om dette var et uttrykk for musikalitet? logikk? motorikk? Erfaringen var et stort WOW, og det fikk ikke minst øyeblikket til å svinge – og det er nok i seg selv!

7.0 Avslutning

Hvordan kan undervisning i praktisk-estetiske fag styrke den språksvake elevens utvikling?

Med utgangspunkt i dette spørsmålet har jeg forsøkt å finne svar på hvordan jeg kan argumentere for kunstfagenes plass i spesialundervisningen, og jeg mener å ha begrunnet dette godt i denne oppgaven. Viser til blant annet kapittel 4.4.

Det viser seg å være en økende oppmerksomhet omkring dette temaet, og det var således ikke vanskelig å finne stoff til oppgaven. I tillegg til forskning og litteratur, avspeiler media dagsaktuell diskusjon om innholdet i skolen, og stadig flere røster høres i denne saken. Det virker som om det snakkes stadig høyere på lærerværelsene om de negative konsekvensene det har fått å skjære ned på praktisk-estetisk undervisning, slik det ble gjort gjennom Kunnskapsløftet. Særlig ungdomsskolelærere forteller om liten motivasjon hos elevene, og ser dette i sammenheng med frarøvelsen av praktiske valgfag, og foreldre til språksvake elever opplever det som urimelig og uforståelig at det eneste alternativet valgfagene nå gir, er å velge ytterligere undervisning i språk – et område eleven allerede føler seg tilkortkommet i!

Etter selv å ha undervist språksvake elever gjennom kunstfaglige arbeidsmetoder, er jeg overhode ikke i tvil om at dette har positiv effekt. Hvorfor dette forholder seg slik har jeg fått litt mer innsikt i etter å ha lest om kunstfag i forhold til hjernehalvdelenes funksjon. Dette fagfeltet er imidlertid enormt stort, og i denne oppgaven er ikke mulig å gå særlig dypt i fagstoffet.

Wow-faktoren har vært en del av bakgrunnen for oppgaven, men jeg har også forsøkt å vise til annen aktuell forskning innen fagområdet, og har gitt noen smakebiter på dette.

Også teorien om multiple intelligenser (MI) har vært givende å sette seg inn i, og jeg ser at dette kanskje bør få konsekvenser for den tradisjonelle undervisningen blant annet i form av varierte arbeidsmetoder i rimelig grad tilpasset den enkeltes elevs MI-profil.

Et høydepunkt i arbeidet med oppgaven var møtet med Britt Skjærvø. Jeg kjenner henne som tidligere kollega, og felles interesser har ført til at vi har holdt kontakt etter at hun ble pensjonert. På mange måter møttes vi som to likesinnede. Vi har blant annet samme interesse for kunstfag og spesialpedagogikk. Men det skiller oss en generasjons yrkeserfaring, og disse erfaringene opplever jeg som berikende å ha fått del i - som snart nyutdannet spesialpedagog. Jeg har følt det viktig å nyttiggjøre meg hennes kunnskaper,

og jeg håper flere ser verdien av å innhente erfaringene fra de som faktisk sitter inne med rikelig av dem.

I løpet av intervjuet kom det fram at Britt hadde færre erfaringer med språk enn det jeg hadde forventet. Men nettopp dette mener jeg å ha gitt meg desto mer innsikt i sammenhengen mellom språk og adferd – som er Britts fordypning.

Det jeg aller mest sitter igjen med etter møte med Britt er nærkontakten med en persons levende og sterke engasjement for sitt fag. Spesialpedagogen som ressurs er noe jeg kan tenke meg å se nærmere på etter dette møtet. Britt er et levende bevis for at det er fullt mulig, og ikke minst nødvendig, å bevare nysgjerrigheten og iveren for sitt fag, og hun viser selv til nysgjerrigheten som drivkraft. I hele hennes engasjement fornemmer jeg sterkt at hun er fasinert av menneskets vesen, og det virker som hun synes at de mest ”håpløse” tilfeller rett og slett er spennende!

Jeg har også fått en annen forståelse for litteraturens betydning både for dannelsen og utdannelsen. Britts erfaringer med Ingeborg Refling Hagen, og med Suttungbevegelsen, har gitt meg kunnskap om dannelsens betydning i en helhetlig personlighetsutvikling, og jeg ønsker etter hvert å finne mer ut av hvordan dette arbeidet kan brukes i spesialpedagogisk øyemed.

Refling Hagen svarer slik på spørsmålet om hva som er suttung-arbeidets kjerne:

”Det er BEVISSTGJØRING, der er å få kunnskap om sitt eget selv” (Lappegård, s.9).

Klassisk litteratur gir oss mulighet til å forstå oss selv, og blant annet derfor er det viktig at barnet blir glad i å lese litteratur. Ordforrådet økes og fantasien stimuleres. ”Viktigheten av å utrykke seg er noe Ingeborg stadig understreker; et menneske kommer ikke lengre enn det har ordforråd til, sier hun” (Lappegård, s. 9).

I heftet om suttungpedagogikk beskriver Lappegård suttungpedagogikkens kjerne slik: ”Noe av kjernen i bevegelsen er at den enkelte skal få utvikle seg gjennom arbeid med å tilegne seg kulturarven vår. Dette arbeidet tas så alvorlig at den enkelte etter hvert både ønsker og kan formidle det han har oppfattet, videre.” (Lappegård, s.5).

Jeg kan vell si at jeg hadde forventet å finne funn som historien om jenta med downs og sangen om marssol, funn som bekreftet det jeg ønsket å bekrefte i lys av forskning og litteratur. Men min informants erfaring med Suttungmiljøet var nytt og spennende for meg,

og det er synd at det i denne oppgaven ikke lar seg gjøre å utdype dette nærmere. Ikke desto mindre fører dette til nye spørsmål og eventuelt til videre forskning. Da tenker jeg på norskfaget som et estetisk fag, og den betydningen selvforståelsen spiller i utviklingen av kognitive ferdigheter – blant annet.

Jeg håper at jeg senere får anledning til å se nærmere på læringsmulighetene i Suttungpedagogikken, og slik få ny kunnskap om bruk av litteratur i spesialundervisningen. Jeg avslutter derfor denne oppgaven med et sitat om ord av forfatteren Dag Hammarskjöld:

Respekt for ordet er det første krav i den disiplin hvorved et menneske kan oppdras til modenhet - intellektuelt, emosjonelt og moralsk.

7.1 Apropos Wow

Under avslutningen av denne oppgaven tok jeg kontakt med Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen ved Høgskolen i Bodø, for å spørre om resultatet av en nylig kartleggingsundersøkelse utført av Anne Bamford i norske skoler og barnehager om kreativitet i lys av flere forhold (<http://www.musikkiskolen.no/laeremidlerbutikk/baoeker-og-laeremidler/wow-faktoren.html>) Og resultatene ventes å ligge på bordet i løpet av høsten 2011. Ifølge Musikk i skolen er det forventninger til at dette arbeidet vil føre til en styrkning av de estetiske fagene i skolen.

Kanskje kan dette føre til at den teoretiske *galskapen snur?!*

Vedlegg

Jeg ser for meg et åpent intervju rundt spørsmål som dette:

Når begynte du å interessere deg for/ se sammenhenger i forhold til kunstfagenes plass i skolen generelt, og i spesialundervisningen spesielt?

Har du opplevd om det er enkelte av de ulike estetiske fagene som utpeker seg som ekstra ideelle med tanke på barn med språkvansker? Forhold som du har opplevd har påvirket på spesialundervisningen, og kunsten sin plass i skolen?

Høydepunkt du kan dele fra din karriere? Tenker da spesielt på de store øyeblikkene da eleven lyktes. Var det kvaliteter/ kunnskaper m.m du opplevde som essensielle i din kompetanse for at de ulike elevene kom til sine mestringsmilepæler?

Forhold du har opplevd som frustrerende i løpet av din karriere, spesielt med tanke på barn med språk – og kommunikasjonsvansker?

Gode råd du ønsker å dele til lærere som ønsker å jobbe med sin personlige pedagogiske plattform?

Litteraturliste

- Armstrong, Thomas. **Mange intelligenser i klasserommet**. Oslo: abstrakt forlag, 2004.
- Bamford, Anne. **Wow-Faktoren**. Oslo: Musikk i Skolen, 2008.
- Braanes, Nils. **Dramapedagogisk historie og teori**. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2008
- Brinkmann, Svend og Steinar Kvale. **Det kvalitative forskningsintervju**. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2010.
- Butler, Katharine G. og Elaine R. Silliman. **Speaking, Reading, an Writing in Children whit Language Learning Disabilities**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.
- Buzan, Tony. **Et hode foran**. Oslo: Hilt & Hansteen, 2002.
- Dalen, Monica. **Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming**. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Elvemo, Jarle. **Lese- og skrivevansker**. Bergen: Fagbokforlaget, 2003.
- Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.). **Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk**. Oslo: J. W. Cappelen Forlag as, 2007.
- Gilje, Nils og Harald Grimen. **Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi**. Oslo: Universitetsforlaget AS, 1993.
- Jederlund, Ulf. **Musik och språk**. Malmö: RUNA FÖRLAG, 2004.
- Lappegård, Siri. **Suttungpedagogikk – i skolestua?** Vallsett: Oplandske Bokforlag, 1992.
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark. **Didaktisk arbeid**. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2002.
- Nielsen, Frede V. et al (red.). **Nordisk musikkpedagogisk Forskning Årbok 11 2009**. Oslo: Unipub AS, 2009.
- Olsson, Henny og Stefan Sörensen. **Forskningsprosessen-Kvalitative og kvantitative perspektiver**. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2006.
- Rosø, Anne Mette Bjørnvik. Masteroppgave: **Elevopplevelser i tilpasset opplæring i videregående skole**. Bodø: Høgskolen i Bodø, 2006
- Ulvehøj, Georg. **Våre 10 intelligenser**. Bergen: Fagbokforlaget, 2008.

Germeten, Sidsel. ”Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. Rapport fra en studiereise.” Alta: Høgskolen i Finmark, 2006.

Skjærvø, Britt. Individuell oppgave – eksamen 77/78. Upublisert oppgave.

Utdannings- og forskningsdepartementet. **Kunnskapsløftet. Midlertidig trykt utgave – september 2005.**

Veikart for kunstfaglig opplæring. Oslo: Musikk i skolen, 2008.

Lindebotten, John. ”Musikk bygger mennesket”. **Bergens Tidende**, 4. juni 2011, side 7.

“Kunstfag gir bedre læring”. Internett

<http://www.billedkunstmag.no/Content.aspx?contentId=1359>

”Kunstfag setter fart på hjernen.” Internet

<http://www.bt.no/meninger/kronikk/article796387.ece>

“Do schools kills creativity?” Internett

http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

“Apropos Wow”

<http://www.musikkiskolen.no/laeremidlerbutikk/baoeker-og-laeremidler/wow-faktoren.html>