

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

ST313L

Navn på kandidat:

Ragnhild Merete Hassel

«Se lydene og høre bildene ...»

Perspektiver på kunst- og kulturfag i opplæring av elever med utviklingshemming i grunnopplæringen

“See the sounds and listen to the pictures...”

Teachers' perspectives on arts education for students with intellectual disabilities

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 110

«Så satt liksom alle ungdommene rundt. Og så, en av de kuleste på idrett, han går bort, og så løfter han henne opp i sine armer, og så begynner han å danse med henne. Og det som da skjer, det er det at for det første blir jo vi rørte, og så sitter alle ungdommene, og de tørker en tåre. Og hva skjer da? Man har utvidet. Uten at vi har sagt «nå skal vi se om han kan greie å løfte opp» ... han bare gjorde det. Så velger du en av de som står høyest i ... høystatus, som løfter denne jenta med stolthet og bærer henne. Og så skjer det. Og jeg tenker, da har du på en eller annen måte skapt en magi, og du har berørt en nerve. Og da får du så mye gratis etterpå. For da er det nesten ingen ting som er rart ...»

Fra oppgavens empiri

FORORD

Ideen til masteroppgavens tema ble sådd i 2015, da jeg deltok på en konferanse på Høgskolen i Oslo og Akershus med tittel: «*Aesthetics and Children with Special Needs – an Interdisciplinary Approach*». Her var forskere og praktikere innen kunst- og kulturfeltet samlet for å dele kunnskap og erfaringer rundt estetiske læringsprosesser overfor barn og unge med spesielle behov. Konferansen vekslet mellom foredrag og workshops innen ulike kunstuttrykk og tema. Det var alt fra musikkteknologi og bruk av dukketeater, til taktile billedbøker og sirkus i arbeid med traumer, smertelindring gjennom maling og pensler på sykehus og interaktive sanselige danseforestillinger for multifunksjonshemmede elever.

Gjennom dette masterstudiet i tilpasset opplæring ved Nord universitet, og spesielt det siste året med hovedfokus på masteroppgaven, har jeg fått nye erfaringer og økt innsikt i flere fagområder, som har betydning for eget arbeid og eget liv.

Jeg vil først og fremst takke informantene som har gitt meg innblikk i sine refleksjoner over egen undervisningspraksis. Takk for at dere var villige til å dele av deres kunnskap, erfaringer, opplevelser og perspektiver på opplæring i kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming. Takk for interesse, entusiasme og god mottakelse på skolene jeg har besøkt.

Takk også til mine kolleger og venner som har oppmuntret meg, og bidratt mens jeg har vandret på denne veien. Jeg har fått erfare den hermeneutiske sirkel på kroppen, i møte med egen forforståelse og nye perspektiver på teori og praksis.

Takk til familien som har stilt opp «på heimebane».

Sist, men ikke minst, takk til min veileder Wenche Rønning, førsteamanuensis ved Nord universitet, for vitenskapelig følge på veien.

Da er jeg ved veis ende, men det er kanskje nå det begynner?

Bodø, mai 2018

Merete Hassel

SAMMENDRAG

Tema og problemstilling: Hensikten med denne studien har vært å fremskaffe ny kunnskap om bruk av kunst- og kulturfag i spesialundervisningen. Problemstillingen er formulert slik: *Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere i grunnopplæringen på opplæring i, og på bruk av, kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming?*

Teori: Studien presenterer politisk og ideologisk kontekst og tidligere forskning på området. Teoretisk perspektiv i studien har vært erfaringsbasert og relasjonell læring, med blant annet Deweys teori om estetisk erfaring som sentral.

Metode: Studien bygger på sosiokulturell læringsteori, hvor fellesskap og samhandling står sentralt. Studien har en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet. Metoden som benyttes er kvalitative semi-strukturerte intervjuer, med et hensiktsmessig utvalg på seks lærere, fra barnetrinn til videregående opplæring.

Resultater: Kunst- og kunstfagene kan bidra til utvikle elevenes selvforståelse, skape erkjennelse og ny innsikt om seg selv og andre. Styrken i å ta i bruk sanser og følelser i opplæringen, og at fagene er praktiske og teoretiske samtidig, ble framhevet av informantene. Fagenes betydning for utvikling av relasjonell, emosjonell og kunnskapsmessig kompetanse ble understreket. Kunst- og kulturfagene fungerer som viktige inkluderingsverktøy. Kunst- og kulturfagene har gode egenskaper for å utvikle demokratisk kompetanse i skolen.

Dersom potensialet i kunst- og kulturfagene skal kunne utnyttes, må kompetansen hos lærer være godt forankret. Kompetanse i kunst- og kulturfagene er avgjørende for å lykkes med opplæring i disse fagene overfor elever med utviklingshemming. Informantene i denne studien har faglig kompetanse innen kunst- og kulturfag og spesialpedagogikk, men forskningsprosjektet viser at det er vanskelig å finne skoler hvor kunst- og kulturfag blir prioritert i spesialundervisningen. Behovet for mer forskning på dette området understrekes.

Nøkkelord: *kunst- og kulturfag, spesialundervisning, utviklingshemming, grunnopplæring*

ABSTRACT

Aim and research question: The purpose of this study is to develop new knowledge about arts education for students with special needs in primary, secondary and upper secondary education. The research question posed is: *What experiences and perspectives do teachers in primary, secondary and upper secondary school have on teaching arts to students with intellectual disabilities?*

Theory: This study presents the political and ideological framework for inclusive education and former research in the fields of art, special needs education and intellectual disability. The study is based on theories about learning through relations and experience, and John Dewey's theoretical framework *Arts as Experience*.

Methods: Sociocultural theory is the fundament for the study. The study has a phenomenological approach. The method used is semi-structural interviews with a purposive sampling of six teachers from primary to upper secondary education.

Results: Arts education and education through the arts can support the development of the students' self-esteem, self-understanding and knowledge about themselves and others. The aesthetic experiences of appreciation, perception and enjoyment are valuable in arts education. The different arts disciplines are both practical and theoretical at the same time, and this is seen as an advantage by the teachers' perspectives. Arts education is seen as important for developing competences in relation to knowledge, relations and social processes. The arts is seen as an important tool for inclusion and for developing democratic competences.

If the potential within arts education is to be fully exploited the teachers' skills and competences are of major importance. The teachers' competences are decisive to succeed in the arts for students with intellectual disabilities. The interviewees in this study have competence in both the arts and special needs education, but the study shows that it is difficult to find schools where the arts is valued and given priority in special needs education. The need for more research in this field is in high demand.

Keywords: *arts and cultural education, special needs education, intellectual disabilities, primary, secondary and upper secondary education (grunnopplæring)*

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	ii
SAMMENDRAG.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INNHALDSFORTEGNELSE.....	v
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn og temavalg.....	1
1.2 Formål.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Avgrensning.....	3
1.5 Begrepsavklaringer.....	4
1.5.1 Kunst- og kulturfag.....	4
1.5.2 Utviklingshemming.....	5
1.6 Oppgavens struktur.....	7
2 POLITISK OG IDEOLOGISK KONTEKST.....	8
2.1 Formålet med opplæringa.....	8
2.2 Ideologi og konvensjoner.....	8
2.3 Inkludering som grunnleggende prinsipp.....	9
2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	10
2.5 Fornyelsen av Kunnskapsløftet.....	11
2.6 Kunst- og kulturfag.....	12
3 TIDLIGERE FORSKNING.....	16
3.1 Spesialundervisning i nyere forskning og rapporter.....	16
3.1.1 Relasjonell forståelse.....	16
3.1.2 Innhold og funksjon.....	17
3.2 Elever med utviklingshemming.....	18
3.2.1 Elever med dyp utviklingshemming.....	19
3.3 Kunst- og kulturfag i opplæringen.....	20
3.3.1 Kunst- og kulturfag og elever med utviklingshemming.....	23
4 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	29
4.1 Sosiokulturelt læringssyn.....	29
4.2 Erfaringsbasert og relasjonell læring.....	31
4.3 Kropp og estetisk erfaring.....	32
4.4 Struktur, støtte og mestringstro.....	34
4.5 Enrichment.....	36
5 METODE.....	38
5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	38
5.1.1 Hermeneutikk.....	38
5.1.2 Fenomenologi.....	39
5.1.3 Ontologi og epistemologi.....	40
5.2 Kvalitativ metode.....	40
5.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	41
5.2.2 Intervjuguide.....	41
5.2.3 Andre datakilder.....	42

5.2.4	Utvalg	43
5.3	Datainnsamling og analyse	44
5.3.1	Forberedelser og intervju	44
5.3.2	Transkribering	46
5.3.3	Analyse og kategorisering	46
5.4	Reliabilitet og validitet	50
5.5	Etiske betraktninger	51
6	PRESENTASJON AV EMPIRI	53
6.1	Et narrativt møte med forskningsfeltet	53
6.1.1	Musikk som inkluderingsverktøy	53
6.1.2	Musikk i enetimer og store grupper	54
6.1.3	Utvikling og opplæring for framtida	55
6.1.4	Kunst og håndverk som fag og metode	56
6.1.5	Vi må gjøre musikk	57
6.1.6	Design og håndverk, motivasjon og mestring	58
6.2	Presentasjon av funn fordelt på ulike kategorier	58
6.2.1	Kvaliteter ved kunst- og kulturfag	59
6.2.2	Lærernes mål	64
6.2.3	Arbeid med fagene	68
6.2.4	Muligheter og utfordringer	74
6.2.5	Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst	77
7	DRØFTING AV FUNN	80
7.1	Kvaliteter ved kunst og kulturfagene	80
7.1.1	Estetiske læringsprosesser	80
7.1.2	Mestring, identitet og selvbylde	82
7.1.3	Kunst- og kulturfagene som metode	83
7.2	Lærernes mål	84
7.2.1	Relasjonelle mål	84
7.2.2	Emosjonelle mål	85
7.2.3	Kunnskapsmessige mål	87
7.3	Arbeid med fagene	88
7.3.1	Struktur og innramming	88
7.3.2	Praktiske og estetiske erfaringer	89
7.3.3	Tilpasset opplæring	90
7.3.4	Visuell og teknisk støtte	90
7.3.5	Forestillinger og utstillinger	91
7.4	Muligheter og utfordringer	92
7.4.1	Kunst- og kulturfagenes status	92

7.4.2	Kompetanse	93
7.4.3	Ledsagerrollen	94
7.4.4	Ressurser og utstyr	95
7.5.	Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst	95
8	AVSLUTNING	100
8.1	Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene	100
8.2	Refleksjoner over egen forskningsprosess	102
8.3	Implikasjoner for videre forskning	103
LITTERATURLISTE		104
VEDLEGG		111

1 INNLEDNING

1.1 *Bakgrunn og temavalg*

Sitatet i starten av denne oppgaven er hentet fra oppgavens empiri. Sitatet tar oss med inn i planleggingsfasen av en stor forestilling. Elevene som deltar i forestillingen går på ulike utdanningsprogram i videregående opplæring, og det er elever med, og uten, funksjonshemninger av ulike slag. Dette er helt i startfasen av prosjektet, og elevene forteller hverandre hvem der er, hva de tenker, og hvilke drømmer de har. En elev med funksjonshemming og store spasmer forteller at hun har en stor drøm om å danse, og da skjer det magiske som beskrives i sitatet ovenfor.

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole, og ideen om en inkluderende skole står sterkt. Likevel viser forskning at elever med behov for særskilt tilrettelegging ofte får sin undervisning utenfor fellesskapet (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016, Haug, 2016). Det er nylig gjennomført flere forskningsprosjekter og undersøkelser knyttet til spesialundervisning som peker på manglende kompetanse og lave forventinger til læringsutbytte (Haug, 2017a; Nordahl, 2018). Professor Anne Bamford (2012) gjennomførte i 2010/2011 en kartlegging av kunst- og kulturoplæring i Norge, på oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Ett av funnene i kartleggingen var at Norge, til tross for gode intensjoner, ikke klarer å inkludere alle i kunst- og kulturoplæringen. Bamford fant at en av gruppene som ofte faller utenfor opplæring i kunst- og kulturfag, er barn og unge med spesielle behov. Flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter viser imidlertid at «opplæring i kunstfag og opplæring gjennom kunstfag» kan ha en positiv effekt på læring (Bamford, 2008; DICE, 2010).

Dette er bakgrunnen for at jeg i dette forskningsprosjektet vil se nærmere på kunst- og kulturfag i spesialundervisningen. Jeg vil studere hvordan lærere i kunst- og kulturfag underviser og legger til rette for læring for elever med særskilte behov, og hvilke muligheter og utfordringer de ser, avgrenset til elever med utviklingshemming. Grunnen til at jeg vil ha dette forskningsfokuset, ligger i skolens samfunnsmandat, den pågående fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016) og forslag om endringer i spesialundervisningen (Nordahl, 2018), samt tidligere forskning (Bamford, 2008; Bachmann et al., 2016; Haug, 2017) og behovet for mer forskning på dette spesifikke området.

Det meste av min utdanning og yrkespraksis har vært knyttet til kunst- og kulturfeltet og til opplæringssektoren. Min utdanningsbakgrunn er innen bibliotekfag, sosialantropologi og praktisk pedagogisk utdanning. I yrkeslivet har mitt interessefelt ofte vært knyttet til ulike

former for utenforskap. Bibliotektilbud for flyktninger, litteratur- og bibliotektilbud for barn og unge med utviklingshemming og lydbøker for ulike brukergrupper, er noen eksempler. Som bibliotekar i videregående opplæring var mitt fokus på differensiering og tilpassing for alle elever. Gjennom tilrettelegging av læremidler, samlinger og undervisning til mangfoldet av elever, økes tilgjengeligheten for alle. I mitt nåværende arbeid står kunst- og kulturfagenes plass i grunnopplæring og høyere utdanning sentralt. Jeg ser et klart behov for, og interesse for, mer kunnskap om bruk av praktiske og estetiske fag for elever med behov for særskilt tilrettelegging.

Jeg har hatt nær kontakt med personer med utviklingshemming i oppvekst og arbeidsliv. Gjennom deltidsarbeid i institusjoner for personer med utviklingshemming før HVPU-reformen, og som støttekontakt, har jeg sett hvordan kunstfagene har vært sentrale i opplæring, hverdag og arbeidsliv. Jeg har selv en datter på 20 år med en utviklingshemming. Jeg har fulgt henne i hele opplæringsløpet, og dette gjør at jeg bringer med meg en for forståelse inn i forskningsfeltet, som det er viktig å være bevisst. Musikk og litteratur har vært viktige bidrag i hennes språkutvikling, og kor, dans og teater har vært sentrale fritidsaktiviteter for henne.

Jeg er opptatt av kunst- og kulturfagenes plass i skolen, og hvordan skolen legger til rette for elever med særskilte behov, og samlet sett danner behovet for ny forskning, nasjonale føringer og egen interesse bakgrunnen for mitt valg av forskningsområde.

Jeg vil innledningsvis presentere formål, problemstilling, forskningsspørsmål, avgrensning og noen sentrale begreper knyttet til forskningsfeltet. Til slutt vil jeg si litt om oppgavens oppbygging.

1.2 Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å framskaffe ny kunnskap om hvordan lærere i kunst- og kulturfag underviser, og hvilke muligheter og utfordringer de ser i bruk av kunst- og kulturfag i opplæring av elever med utviklingshemming. Målet er å få et innblikk i lærernes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til god opplæring i kunst- og kulturfag i spesialundervisningen, avgrenset til elever med utviklingshemming.

Gjennom å løfte fram perspektiver og erfaringer fra praksisfeltet, håper jeg at forskningen kan bidra til ny kunnskap. Jeg ser forskningen som et viktig innspill i den pågående fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016) og i diskusjonen rundt spesialundervisning (Haug, 2017; Nordahl, 2018).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har definert følgende problemstilling for å studere dette fenomenet:

Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere i grunnopplæringen på opplæring i, og på bruk av, kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming?

For å utdype og belyse problemstillingen ytterligere, har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan organiseres undervisningen i kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming?
- Hvordan beskriver lærerne at de arbeider med de utvalgte fagene?
- Hvilke egenskaper ved fagene legger lærerne vekt på?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser lærerne i utvikling av gode opplæringstilbud i kunst- og kulturfag til elever med utviklingshemming?

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet og benytter meg av kvalitative forskningsmetoder. Gjennom semi-strukturerte intervju med lærere og ustrukturert observasjon av praksis, har jeg fått tilgang til empiri. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i metoddelen.

1.4 Avgrensning

Kunst- og kulturfag og spesialundervisning er begge omfattende fagområder. Jeg velger å avgrense mitt forskningsfokus til grunnopplæringen og elever med utviklingshemming. Innen kultursektoren finnes det flere eksempler på gode tilbud for barn og unge med behov for ekstra tilrettelegging, f.eks. i kulturskoler og ulike fritidstilbud. Det er gjort en del forskning på kunst og kultur for mennesker med utviklingshemming knyttet til både fritidstilbud og ulike former for terapi (Saur & Johansen, 2009; Gjærum, 2010). Det er derimot lite forskning rettet inn mot skole (Bachmann et al., 2016). Jeg ønsker derfor å hente empiri fra det ordinære skoleløpet og framskaffe ny kunnskap fra grunnopplæringen. Jeg ser dette som viktig i forhold til det samfunnsmandatet som skolen har i å bidra til elevenes livsmestring og dannelse, blant annet gjennom skaperglede og utforskertrang (Opplæringslova, 1998, §1-1.).

Forskningsmaterialet mitt omfatter grunnopplæringen fra barnetrinn til videregående opplæring. Jeg har bevisst valgt å utelate barnehagefeltet, fordi det ikke omfattes av samme rammeverk som grunnopplæringen, men også fordi jeg har liten erfaring med barnehagefeltet, og ikke minst av hensyn til en nødvendig avgrensning av prosjektet.

Jeg har i oppgaven valgt å fokusere på lærernes opplevelse og erfaring med fenomenet. Jeg mener det er viktig å få innblikk i lærernes perspektiver med tanke på det pågående arbeidet

med fagfornyelsen, og det fokuset som er satt på inkludering og spesialundervisning. Det ville vært interessant å bringe inn flere stemmer i forskningen, spesielt med tanke på det tverrgående temaet i fagfornyelsen *demokrati, medborgerskap og livsmestring*. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Jeg vurderte å intervjuere elever med utviklingshemming om deres erfaringer knyttet til opplæring i kunst- og kulturfag. Dette ville imidlertid krevd en annen metodisk tilnærming og grundig forskningsetisk avveining. Videre forskning i feltet vil forhåpentligvis bringe inn flere stemmer og perspektiver.

1.5 Begrepsavklaringer

Før jeg går videre inn i dette fagfeltet, ser jeg behov for å avklare en del sentrale begreper knyttet til problemstillingen, og disse er:

- Kunst- og kulturfag
- Utviklingshemming

1.5.1 Kunst- og kulturfag

Begrepene kunst og kultur har ikke et entydig meningsinnhold; bruken varierer, og begrepene tolkes forskjellig i ulike miljø og kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunst beskrives ofte som skapende eller utøvende virksomhet, f.eks. visuell kunst, billedkunst, kunsthåndverk, arkitektur, musikk eller teater. Begreper som kunst- og kulturfag, kunstoffag, praktiske og estetiske fag, kreative fag, skapende fag, kunstoffaglige metoder og estetiske læringsprosesser, brukes i faglitteratur og offentlige dokumenter. Jeg begrunner mitt valg av begreper nedenfor.

I den nye generelle delen av læreplanen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017), omtales kunst og kultur slik:

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. (UDIR, 2017)

Kunst- og kulturfag er et samlebegrep for flere fagområder i utdanningsløpet. Min empiri er hentet fra fagene musikk og kunst og håndverk i grunnskolen, og design og håndverk og musikk, dans og drama i videregående opplæring.

I grunnskolen defineres og omtales fagene kunst og håndverk, musikk, kroppsøving og mat og helse i læreplanverket som *praktiske og estetiske fag*. Dans og drama er ikke egne fag, men

inngår i fagene musikk, norsk og kroppsøving. Drama brukes i tillegg som metode i flere fag. *Levande kulturarv* er et av valgfagene på ungdomstrinnet. I tilbudsstrukturen for videregående opplæring er det utdanningsprogram for design og håndverk (DH), utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur (KDA) og utdanningsprogram for musikk, dans, drama (MDD) som kommer inn i kategorien kunst- og kulturfag. Utdanningsprogram for medier og kommunikasjon (MK) er også et skapende fag, men jeg har ikke inkludert dette i mitt forskningsarbeid. I høyere utdanning brukes ofte begrepet *kunsthøgskole* om kunst og håndverk, musikk, drama, dans, litteratur og mediefag.

Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet *kunst- og kulturfag, men også - praktiske og estetiske fag*, som en samlebetegnelse for fagene på tvers av trinn og fagområde. Når det gjelder et spesifikt fag, bruker jeg fagets navn, f.eks. design og håndverk.

1.5.2 Utviklingshemming

Utviklingshemming er en samlebetegnelse for flere funksjonsnedsettelse av kognitiv art. Diagnosen beskrives slik i det internasjonale medisinske kodeverket ICD-10 (F70-79):

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser. Graden av psykisk utviklingshemming blir vanligvis vurdert ut fra standardiserte intelligensprøver. (Direktoratet for e-helse, 2018)

Årsaken til en utviklingshemming kan være forankret i forhold som oppstår både før, under og etter fødsel, og diagnosen må fastsettes før fylte 18 år. Det opereres i kodeverket med ulike grader som *lett, moderat, alvorlig og dyp grad*, men også med annen og uspesifisert grad av psykisk utviklingshemming. Det betyr at variasjonen og mangfoldet i det vi omtaler som elever med utviklingshemming, er stort. Utviklingshemming innebærer nedsatte kognitive ferdigheter, men ofte også utfordringer når det gjelder motorikk, verbalspråk, sosial kompetanse, regulering av følelser, strategier for innlæring og å huske ting som er lært, og evne til å klare dagligdags aktiviteter. Opplæringen krever derfor ofte stor tålmodighet, en god struktur og mange repetisjoner.

The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD] utvider den medisinske definisjonen ved å peke på at det dreier seg om å finne mening, lære av erfaring,

forstå omgivelsene, finne løsninger og kommunisere. (NOU 2016:18, 2016). De anbefaler en klassifisering ut fra graden av behov for støtte.

But in defining and assessing intellectual disability, the AAIDD stresses that additional factors must be taken into account, such as the community environment typical of the individual's peers and culture. Professionals should also consider linguistic diversity and cultural differences in the way people communicate, move, and behave. Finally, assessments must also assume that limitations in individuals often coexist with strengths, and that a person's level of life functioning will improve if appropriate personalized supports are provided over a sustained period. Only on the basis of such many-sided evaluations can professionals determine whether an individual has intellectual disability and tailor individualized support plans. (AAIDD, 2018)

Antall barn født med utviklingshemming i Norge, er i underkant av 1%, ifølge Bachmann et al., (2016, s. 5). Man har operert med flere ulike betegnelser på mennesker med utviklingshemming gjennom tidene, men etter år 2000 er begrepet *utviklingshemming* blitt det vanlige begrepet i Norge (Bachke & Melby, 2017, 2.juni). Begrepet *psykisk utviklingshemming* brukes i det medisinske kodeverket ICD-10, men i Norge brukes begrepet utviklingshemming, for å skille det fra en sammenblanding med psykiske lidelser. (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming [NAKU], 2018, 18.januar).

Kaldheimutvalget (NOU, 2016:17, 2016) og FN konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne [CRDP] framhever den *relasjonelle forståelsen* av funksjonshemming, som påpeker samspillet mellom individets forutsetninger og samfunnet rundt. Dette er viktige perspektiver å ta med inn i opplæringen, og kanskje kan kunst- og kulturfag være et virkemiddel for å utfordre og vise nye muligheter.

Funksjonshemming forstås som resultatet av et misforhold mellom enkeltmenneskers forutsetninger og samfunnets innretning. Graden av funksjonshemming kan reduseres ved å tilrettelegge samfunnet og bygge ned funksjonshemmende barrierer gjennom universell utforming, eller ved å støtte og bygge opp individets forutsetninger gjennom individuell tilrettelegging og individuelle hjelpemidler, der universell utforming alene ikke er tilstrekkelig (NOU, 2016:17, 2016, s. 29)

Annerledeshet kan også ses på som noe positivt, som en unik mulighet (Gjærum, 2008). Gjærum snakker om usedvanlige menneskers styrke, med henvisning til Nils Christie: «Etter

hvert som en blir kjent med mennesker fra mangfoldige sider, så passer de jo ikke inn i enkle kategorier.» (Christie sitert i Gjørum, 2008, s. 17).

For meg er det viktig å påpeke at en diagnose ikke utgjør det et menneske *er*, men noe man *har*. Vi sier derfor mennesker *med* utviklingshemming, ikke utviklingshemmede.

1.6 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er inndelt i 8 kapitler og jeg presenterer nedenfor strukturen for oppgaven.

I innledningskapittelet gir jeg en kort innføring i forskningsfeltet gjennom bakgrunn, problemstilling, formål og begrepsavklaringer.

Jeg har valgt å ha et eget kapittel 2 om politisk kontekst og ideologi. Spesialundervisning berører viktige prinsipper i opplæringen som bør nevnes. Grunnopplæringen er i en endringsprosess med fokus på fagfornyelse (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016), og det er et fokus på spesialundervisningens innhold og form akkurat nå (Nordahl, 2018).

I kapittel 3 presenteres tidligere forskning, og kunnskapsgrunnlag, med relevans for dette forskningsprosjektet. Her knyttes problemstillingen til forskning og litteratur innenfor kunst- og kulturfaglig og spesialpedagogisk område.

Kapittel 4 omhandler teoretiske perspektiver som danner utgangspunkt for forskningsprosess og drøfting.

I kapittel 5 presenteres vitenskapsteoretisk ståsted, anvendte forskningsmetoder, utvalg og refleksjoner rundt forskningsprosessen. Her drøftes også studiens validitet, reliabilitet og overføringsverdi, samt forskningsetiske aspekter.

I kapittel 6 presenteres empiri.

I kapittel 7 drøftes funn i lys av teori og tidligere forskning.

I avslutningskapittelet ses forskningen i lys av forskningsspørsmålene, og jeg reflekterer over forskningsprosessen, samt peker på implikasjoner for praksis og behov for ytterligere forskning.

2 POLITISK OG IDEOLOGISK KONTEKST

Jeg vil i dette kapittelet peke på noen viktige føringer i norsk skole som danner bakteppe for prinsippene om inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt føringer knyttet til kunst og kulturfag. Flere av mine informanter var opptatt av forhold knyttet til inkludering i sitt arbeid med elever med utviklingshemming, og pekte på utfordringer både på individnivå og systemnivå. Flere påpekte også utfordringer knyttet til kunst- og kunstfagenes status i skolen. Jeg har derfor valgt å presentere dette i et eget kapittel.

2.1 Formålet med opplæringa

Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) gir signaler inn mot temaet for mitt forskningsprosjekt: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» (Opplæringslova, 1998, §1-1.).

Målet er at elevene skal settes i stand til å mestre livene sine, blant annet gjennom den kunnskapen, de ferdighetene og de holdningene de får i skolen. Elevene skal delta i samfunnet, og de skal få utfolde seg blant annet gjennom skaperglede. Viktige elementer i kunst- og kulturfagene er nysgjerrighet og skaperglede. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i teorigjennomgang, empiri og drøfting.

2.2 Ideologi og konvensjoner

Det er flere internasjonale konvensjoner som må nevnes i forbindelse med spesialundervisningen i Norge. Disse danner noe av bakgrunnen for tanken om fellesskolen og holdningen til inkludering i skolen.

FNs barnekonvensjon av 1989 ble ratifisert av Norge i 1991. Her er artikkel 23, 28 og 29 særlig aktuelle med tanke på utdanning og barn med funksjonshemming. I artikkel 29 heter det at barnets utdanning skal ta sikte på: «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barne- og familiedepartementet, 1999). Artikkel 31 er interessant i et kunst- og kulturfaglig perspektiv, selv om dette peker på fritid: «Alle barn har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv.» (Barne- og familiedepartementet, 1999).

En ideologisk forankring av spesialundervisningen finner vi i *Salamanca-erklæringen* av 1994. Dette er en internasjonal traktat i FNs regi, som ble undertegnet av over 100 land og organisasjoner. Her omhandles prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov, og om hvordan en skal planlegge og organisere spesialundervisningen. Det legges stor vekt på at barn

med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler, og at en inkluderende praksis er et viktig bidrag for å bekjempe diskriminerende holdninger (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] 1994).

FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne [CRDP] av 2006, ble ratifisert av Norge først i 2012 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Konvensjonen peker på at alle mennesker har lik verdi, og at samfunnet har plikt til å anerkjenne mangfold. I artikkel 24 om utdanning, heter det blant annet at «Partene erkjenner at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning (...) at mennesker med nedsatt funksjonsevne får utvikle sin personlighet, sine anlegg og sin kreativitet, så vel som sine psykiske og fysiske evner, fullt ut» Da er det viktig at skolen legger til rette for opplæring i kunst- og kulturfag for alle elever.

Norges håndtering og oppfølging av FN-konvensjonen blir behandlet i NOU 2016:17 *På lik linje - Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming* (NOU 2016:17, 2016), av det såkalte Rettighetsutvalget, eller Kaldheimutvalget. Utredningen omhandler blant annet selvbestemmelse, helse, bolig, arbeid og opplæring. De foreslår flere tiltak gjennom åtte løft for å bedre situasjonen, slik at mennesker med utviklingshemming skal få oppfylt sine rettigheter. Et av løftene omhandler inkluderende og likeverdig opplæring. Utvalget peker på at mange elever ikke får den opplæringen de har krav på, ved at de tas ut av klassefelleskapet, og de får mye av opplæringen av ufaglært personale. Utvalget foreslår blant annet et større fokus på læringsutbytte og kompetanse. Det er dissens i utvalget med hensyn til lovhjemling av spesialundervisning og bruk av spesialskoler og spesialklasser (NOU 2016:17, 2016, s. 189-90).

2.3 Inkludering som grunnleggende prinsipp

Tanken om integrering og inkludering av alle elever i den vanlige skolen, vokste fram utover 1970- og 80-tallet. Edvard Befring (2014) kaller det for et vendepunkt i spesialpedagogikken. Loven om spesialskoler ble opphevet i 1975, og de statlige spesialskolene ble avviklet i 1992. *Integrering* ble et sentralt begrep i denne prosessen. Befring snakker om integrering som et «ytre begrep», som handler om rammer for fellesskapet, mens *inkludering* handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt, som en del av et fellesskap (Befring, 2014, s. 25). Han sier videre

Det sentrale ved inkludering som skolebegrep er at det setter fokus på barns og unges opplevelse av å være anerkjent og verdsatt som likeverdig deltaker.

Inkluderingsperspektivet gir dermed den utfordring til skolen å styrke barns og unges selvrespekt, selvtillit og personlige kompetanse (Befring, 2014, s. 26)

Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* fremhever verdigrunnlaget for inkludering slik: «Den inkluderende barnehagen og skolen er basert på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd.» (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s.8). De påpeker samtidig at formelle rettigheter i seg selv, ikke er tilstrekkelig for å skape inkluderende barnehager og skoler. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming formulerer seg slik: «Integrering har vi oppnådd når alle barn mottar sin undervisning på samme sted, mens inkludering innebærer hvordan skoler strekker seg mot å tilpasse seg alle barn og gi et tilfredsstillende skoletilbud til alle og hvor ingen blir ekskludert.» (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming [NAKU], 2017). Selv om spesialskoleloven ble opphevet, og de statlige spesialskolene ble lagt ned, så eksisterer det kommunale og private spesialskoler og spesialavdelinger ved mange skoler (Agenda Kaupang, 2017, s.25). I skoleåret 2017–18 går i underkant av 4000 elever i egen avdeling for spesialundervisning, og det finnes 54 spesialskoler for elever med enkeltvedtak (Nordahl, 2018, s. 99). Nye utredninger peker på at ekskludering og segregering øker, til tross for prinsippet om inkludering (Bachmann et al., 2016; Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017; Nordahl, 2018).

2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et prinsipp som omfatter alle elever. Opplæringslova (1998, §1-3) slår fast, at alle har rett til en opplæring som er tilpasset evnene, og forutsetningene, til den enkelte elev. Skolen skal i størst mulig grad gi en opplæring for alle elever innenfor det ordinære tilbudet, gjennom å tilpasse opplæringen til den enkelte. Et kjennetegn ved tilpasset opplæring er variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Begrunnelsen for tilpasset opplæring er at alle elever skal få et størst mulig læringsutbytte, ut fra sine behov, og de skal oppleve mestring, jf *Læringsplakaten* i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mestring er sentralt i arbeidet med elever med utviklingshemming, og jeg kommer tilbake til dette i gjennomgang av funn.

Når tilpassing innenfor de ordinære rammene ikke er nok for at eleven skal få en tilfredsstillende opplæring og et godt læringsutbytte, har eleven rett på spesialundervisning.

Spesialundervisning er en rettighet nedfelt i kapittel 5 i Opplæringslova. Her heter det «Elevar som ikkje har, eller som ikkje kan få, tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette kan

gjelde rett til spesialundervisning i deler av opplæringen, et enkelt fag, eller for hele opplæringen. Hvordan spesialundervisningen skal foregå, hvem som skal ivareta opplæringen og hvilket innhold den skal ha, framgår av enkeltvedtak. Spesialundervisning er et vidt begrep som omfatter et mangfold av elever og diagnoser, med mange former for tilpassing. Elever med utviklingshemming blir ofte kategorisert som elever med *generelle lærevansker*, eller sammensatte lærevansker, og de har som regel behov for spesialundervisning i hele opplæringen. I denne studien har informantene elever med rett til spesialundervisning i hele sin opplæring.

I arbeidet med denne masteroppgaven ser jeg klart at det er lite av diskursen rundt spesialundervisning som egentlig retter seg inn mot elever med utviklingshemming, og generelle lærevansker, og det er heller ikke her tyngdepunktet av forskning ligger. Dette gjør at behovet for et større fokus på dette feltet, og mer forskning, er nødvendig. Dette kommer jeg tilbake til i gjennomgang av tidligere forskning.

2.5 Fornyelsen av Kunnskapsløftet

Evalueringen av Kunnskapsløftet, med flere delrapporter i perioden 2006-2012, viste behov for endringer i opplæringen (Nordahl & Hausstätter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2012). Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* redegjorde for tilstanden i grunnopplæringen etter Kunnskapsløftet og pekte på videre oppfølging. Ludvigsenutvalget ble oppnevnt i 2013, og skulle vurdere veien videre for norsk skole i forhold til den kompetansen samfunnet trenger, og hva som vil være viktig for elevene framover. I utvalgets sluttrapport NOU 2015:8 *Fremtidens skole* foreslås fire sentrale kompetanseområder: *fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, 2015). Her trekkes blant annet musikk fram som et eksempel: «Emosjonelle sider ved skapende musikkaktiviteter har betydning for barn og unges identitetsdanning (...) Gjennom skapende arbeid utsetter elevene seg for og øver på å være sårbare, ta sjanser og uttrykke egne meninger, følelser og ideer» (s.58). Her er vi inne på områder hvor kunst- og kulturfagene spiller en betydningsfull rolle i skolen. Dette er også viktig for elever med utviklingshemming, noe dette forskningsarbeidet vil se nærmere på.

Ludvigsenutvalget ble fra mange hold kritisert for å ikke berøre spesialundervisning i særlig grad, og Peder Haug skriver «Heller ikkje Ludvigsen-utvalet, som formulerte eit grunnlag for skulen i framtida, er spesielt oppteke av den eller av utfordringa som ligg i at skulen ikkje høver like godt for alle (Haug, 2017b, s. 17). Etter Ludvigsensutvalgets utredning kom meldingen *Fag- fordypning- forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, (2015-2016),

2016), som angir rammene for fagfornyelsen. Heller ikke her blir spesialundervisningen omtalt i særlig grad, men kan leses implisitt i en del av føringene.) I 2017 kom meldingen *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017). Her pekes det på utfordringer knyttet til spesialundervisning f.eks. mangel på spesialpedagogisk kompetanse og krav til læringsutbytte, samt manglende kunnskap om lokal praksis for støtte og inkludering (s. 56-59). På bakgrunn av dette ble det satt ned en ekspertgruppe for barn og unge med særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018), som skulle se på egnede virkemidler for økt inkludering og et spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet.

Som en del av fagfornyelsen fikk vi i også en ny generell del av læreplanen, *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (UDIR, 2017). Denne gjelder for hele grunnopplæringen, og gir en oversikt over verdigrunnet for opplæringen, prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolens praksis. Her heter det «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (UDIR, 2017, s. 15). Det slås fast at man må se overordnet del i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning, og at lærerens skjønn, er sentralt for å tilpasse opplæringen gjennom blant annet arbeidsformer, metoder og organisering (UDIR, 2017 s. 16-17).

Det introduseres tre tverrgående temaer som skolen skal legge til rette for: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Dette er temaer som har stor relevans for spesialundervisningen, og hvor kunst- og kulturfagene kan spille en viktig rolle. Som vi senere skal se i kapitlet om tidligere forskning, er f.eks. drama et fag som har vist seg å være av stor betydning for utvikling av demokratisk kompetanse. Mangfold skal anerkjennes som en ressurs for et inkluderende og inspirerende læringsmiljø, og videre beskrives sosial læring, kompetanse i fag og kompetanse for hvordan man kan lære å lære.

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (UDIR, 2017 s. 5).

2.6 Kunst- og kulturfag

Skolen har alltid hatt en viktig rolle som skaper og formidler av kultur. Grunnskolerådet og Norsk kulturråd ga i 1992 ut en handlingsplan for styrking av de praktiske og estetiske fagene i skolen, *Inntrykk, uttrykk, avtrykk* (Tannæs, 1992). Handlingsplanen understreker de estetiske fagenes nytteverdi for enkeltmennesket og for samfunnet:

Kulturarven, barnets egne kulturytringer og enkeltmenneskets behov for selvtutfoldelse og opplevelse, er tre viktige stikkord som utgjør fundamentale deler av de estetiske fagenes ansvarsområde. Kort sagt er de estetiske fagene en særlig viktig arena for identitetsdannelse, kreativ læring og kulturell kompetanse. Verdien av dette synes bare å øke i fremtiden (Tannæs, 1992)

Alle mennesker har behov for å oppleve noe, og for å uttrykke seg. Som jeg vil komme nærmere tilbake til i empirien, så kan kunst- og kulturfagene gi opplevelser, og være viktige redskaper for å uttrykke seg, når f.eks. språk er en utfordring.

Kulturdepartementet og daværende Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, samarbeidet om en handlingsplan for de estetiske fagene i skolen i 1995: *Broen og den blå hesten* (Kulturdepartementet & Kirke, 1995). Her framheves fagene musikk, forming og norsk, som forvaltere av den estetiske dimensjonen. Målet var et større fokus på samarbeid mellom skole og kultursektor, samt elevenes egenutvikling og kunstopplevelser. I 2007 kom en ny plan med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, *Skapende læring: Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen* (KD, 2007). Målet var å utvikle kunst- og kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn, elever og ansatte i barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning.

I læreplanen for musikk i Kunnskapsløftet er fagets rolle i forhold til inkludering framhevet: «Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse.» (UDIR, 2006)

Ludvigsenutvalget påpekte at «På sikt må de praktiske og estetiske fagene styrkes i skolen.» (NOU 2015:8, 2015, s. 53). I fornyelsen av Kunnskapsløftet åpnes det nå for en sterkere satsing på de praktiske og estetiske fagene: «Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og den planlagte fagfornyelsen gjelder også disse fagene.» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 49). I høringen i forbindelse med Ludvigsenutvalgets utredning, ble det fra mange hold uttrykt behov for en styrking av disse fagene, og at det bør stilles krav til læreres kompetanse, også for å undervise i disse fagene på barnetrinnet. Skolefagundersøkelsen (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014) viser at det er stor mangel på kompetanse innen flere fag, og særlig de estetiske fagene i skolen.

I *Overordnet del* finner jeg mange referansepunkt for praktiske og estetiske fag i opplæringen. Kapittel 1.4 omhandler *skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Her sies det blant annet

«Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (UDIR, 2017, s. 7.). Videre heter det:

Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål. Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen. (UDIR, 2017 s. 8.)

I *Overordnet del - verdier og prinsipper* (UDIR, 2017) ses skapende læringsprosesser som en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10, er estetiske læringsprosesser et tema som skal inngå i utdanningen for alle studenter, på linje med bærekraft, samiske forhold, medborgerskap og psykososialt arbeidsmiljø.

Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene. (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016 a og b, s. 9-10)

Studentene skal også ha kunnskap om hvordan praktiske, skapende og estetiske læreprosesser kan påvirke helse, trivsel og læring, lære å «ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende, kreative, trygge og helsefremmende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes behov.» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b).

«Kreativitet er ikke bare viktig for den materielle verdiskapingen i samfunnet. Det er også en viktig egenskap for hvert enkelt menneske – for å kunne mestre og møte livets mange utfordringer – for å kunne skape sitt liv», påpeker Kari Doseh Opstad (2012). Hun studerer

kunst og håndverksfaget i et dannelsesperspektiv. Dette er et perspektiv det også er viktig å ta med, i møte med mennesker med ulike utfordringer av kognitiv art.

I 2006 ble det avholdt en verdenskonferanse for kunst i opplæringen i Lisboa i regi av UNESCO, som så på kunstfaglig opplæring i lys av menneskerettighetserklæringen, og utvikling av kreativ kompetanse for det 21. århundre. Her ble det utarbeidet et veikart «Road Map for Arts Education» (UNESCO, 2006), som senere ble fulgt opp med en konferanse i Seoul i 2010. Her ble det i etterkant publisert «Goals for the Development of Arts Education». Sentralt i dokumentene står rettighetene knyttet til kunst og kultur relatert til Barnekonvensjonen og Menneskerettighetserklæringen. Verdt å merke seg i forbindelse med kunst og kulturfag og elever med utviklingshemming, er f.eks.

Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education, such as immigrants, cultural minority groups, and people with disabilities. (UNESCO, 2006, s.3)

I Seoul Agenda heter det «Affirm arts education as the foundation for balanced creative, cognitive, emotional, aesthetic and social development of children, youth and life-long learners» (UNESCO, 2010). Det jobbes nå internasjonalt for en oppfølging av dette dokumentet, med en spørreundersøkelse til beslutningstakere knyttet til opplæring i kunst- og kulturfag. Her har det fra flere fagmiljøer vært uttrykt et ønske om å undersøke opplæring i, og gjennom kunst og kulturfag, for elever med spesielle behov.

Formålet med opplæringa i skolen er til syvende og sist livsmestring, og her kan kunst- og kulturfag ha stor betydning og gi alle elever viktig kunnskap og verktøy med på veien i dannelsesprosessen.

3 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på tidligere forskning som er relevant for oppgaven og av betydning for forskningsprosjektets problemstilling. Det er lite forskning spesifikt knyttet til bruk av kunstfag overfor elever med utviklingshemming i grunnopplæringen, og dette berøres nærmere i gjennomgangen. Jeg velger derfor å ta inn forskning fra et litt bredere felt, som f.eks. kunst- og kulturfag generelt i skolen, kulturskole og fritidstilbud.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg gjennomgått mye litteratur. Problemstillingen omfatter tre hovedkategorier, slik jeg ser det: *spesialundervisning / spesialpedagogikk, elever med utviklingshemming / generelle lærevansker, ulike kunst- og kulturfag*. Alle disse begrepene er omfattende i seg selv og innebærer ulike perspektiver og fag. Treff ved søk i databaser og vitenskapelige tidsskrift på kombinasjonen av disse begrepene – altså litteratur som omhandler kunst- og kulturfag i opplæring av elever med utviklingshemming i grunnopplæringen, er få. Dette sammenfaller med det forskningen selv sier, at det er lite forskning på flere av disse områdene. Jeg måtte derfor gå forholdsvis bredt ut. Jeg har gjort systematiske søk i ulike databaser. Søkebegrep jeg har benyttet har f.eks. vært utviklingshemming/hemming, utviklingshemmede, psykisk utviklingshemmet, generelle lærevansker, learning disabilities, intellectual disabilities, special needs, begreper innenfor kunst- og kulturfag, praktiske og estetiske fag, arts, aesthetics, opplæring, grunnopplæring, education og flere synonymer. Jeg har også brukt referanselister i allerede eksisterende forskning og masteroppgaver innen tilgrensende felt.

3.1 *Spesialundervisning i nyere forskning og rapporter*

Noe av utfordringen jeg ser i forskning knyttet til spesialundervisningen, er at det ikke alltid kommer klart fram hvilken elevgruppe man henviser til (Haug, 2017a). Det er mange årsaker til at elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, og dermed får et vedtak om spesialundervisning.

Spesialundervisning omfatter derfor mange kategorier elever, og det er ikke lett å avdekke hvilken gruppe elever man refererer til i forskningsmaterialet. Dette kan være en utfordring med hensyn til forskningens overføringsverdi for mitt forskningsprosjekt.

3.1.1 *Relasjonell forståelse*

Spesialundervisningen har tradisjonelt vært preget av to perspektiver, individperspektivet og systemperspektivet. *Individperspektivet* har hatt fokus på den enkelte og de individuelle utfordringene. Dette synet var lenge rådende, men etter hvert kom det et større fokus på et *systemperspektiv*, en samfunnsmessig forståelse, hvor fokus er rettet mot konsekvenser av

manglende tilrettelegging, og behov for samfunnsmessige endringer (Befring & Tangen, 2012). Tangen snakker ifølge Rognhaug om en *relasjonell forståelse*, hvor det individuelle og samfunnsmessige smelter sammen. «(...) den relasjonelle forståelsesmåten handler om å endre miljøbetingelsene samtidig som den enkeltes forutsetninger styrkes.» (Befring & Tangen, 2012; Forskningsrådet, 2014, s. 25)

Haug er opptatt av at den ordinære opplæringa, og spesialundervisninga, må ses i sammenheng. Begge er en del av opplæringa i skolen, men ofte behandles de adskilt og lever side om side (Haug, 2017b). Han sier at dette er uheldig fordi det ofte handler om de samme elevene. Haug mener at ordinær tilpasset opplæring, og spesialundervisning, er komplementære størrelser, og avhengig av hverandre.

3.1.2 Innhold og funksjon

SPEED-prosjektet, eller *The function of special education*, er et samarbeid mellom forskere ved Høgskolen i Innlandet og Høgskulen i Volda ledet av professor Peder Haug. Her har forskerne gjennom flere år sett på ulike sider ved spesialundervisninga, og fokus har vært på innhold og funksjon (Haug, 2017a; 2017b). Haug henviser blant annet til Hattie (2009), som har et relasjonelt syn på læring, og peker på at samspillet mellom elev og lærer, eller mellom elevens forutsetninger og den opplæringa han får, kan skape problemer og nederlag. Positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene, gir gode vilkår for læring, presiserer Haug (2017b, s. 21) Forskerne i SPEED-prosjektet fant også, at lærerne har en tendens til å undervurdere elevenes interesse, motivasjon og innsats fordi de er 'lavt presterende' (Bachmann et al., 2016, s. 35). De påpeker at elever med utviklingshemming, trolig er den svakeste og mest sårbare, elevgruppen i skolen, og som det stilles lave forventninger til.

Resultatene fra SPEED-prosjektet bekreftes i en ny rapport om bruk av nærskolen og inkludering, resultater fra en casestudie på oppdrag fra Statped (Agenda Kaupang, 2017). Rapporten viser at det er store forskjeller mellom kommunene når det gjelder hvor og hvordan elevene mottar spesialundervisning. Kommunen har få eller ingen detaljerte rutiner for hvordan spesialundervisningen skal foregå, og det er store forskjeller på utdanningsnivået til dem som gjennomfører spesialundervisningen.

Bachmann et al. (2016) peker på manglende sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisning, samt utfordringer knyttet til kompetanse hos de som driver opplæringen:

(...) kvaliteten i opplæringen for elever med utviklingshemming ikke ivaretas i tilstrekkelig grad innenfor verken inkludering eller deltakelse i fellesskapet,

medvirkning i fellesskapet eller læringsutbytte. Vi stiller også spørsmålstegn ved den manglende samordningen mellom ordinær undervisning og spesialundervisningen elevene får, og det mangelfulle kompetansenivået på personalet ved skolen som har ansvaret for en stor del av undervisningen til denne gruppen» (Bachmann et al., 2016, s. 37)

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, la nylig fram sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018). Her trekker de opp et bilde av spesialundervisningen basert på historikk og nyere forskning, og de legger på bakgrunn av dette, fram sin vurdering av status i dag og forslag til endringer. De konkluderer med at spesialundervisningen, slik den er organisert i dag, ikke fungerer etter intensjonen, og de kommer med flere forslag til endring. De kommer blant annet med forslag om omfattende endringer i det statlige pedagogiske støttesystemet, og de fokuserer på økt kompetanse i skolen og på mer forskning. Det mest omdiskuterte punktet går på å fjerne individuell rettighet til spesialundervisning (Nordahl, 2018, s.253). Kunst- og kulturfagene, eller andre fag, er ikke omtalt spesifikt i denne rapporten.

3.2 Elever med utviklingshemming

Jeg ga innledningsvis en definisjon av begrepet utviklingshemming og viser til pkt. 1.5.2.

Det er gjort mye forskning på det spesialpedagogiske området, men lite rettet inn mot elever med utviklingshemming (Forskningsrådet, 2014; Hausstätter, 2017). «Elever med utviklingshemming har i liten grad vært gjenstand for forskningsarbeid de siste tiårene» (Simonsen referert i Hausstätter, 2017, s. 43). Dette samsvarer med rapporten fra ekspertutvalget i spesialpedagogikk, som påpeker at «forskning rettet mot barn med utviklingshemming er et marginalt område i norsk spesialpedagogisk forskning.» (Forskningsrådet, 2014). Forskning viser samtidig at det er gruppen med generelle lærevansker, altså den kategorien elever med utviklingshemming representerer, som kommer dårligst ut i evalueringer av skolegang (Hausstätter, 2017, s. 43).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) utarbeidet i 2014, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en kunnskapsoversikt over forskning om læring hos barn med utviklingshemming (Holen & Gjerustad, 2014). Utgangspunktet for dette oppdraget var prosjektet *Vi sprenger grenser* (Statped, 2016) som ble initiert i Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Stortingsmeldingen peker på at manglende opplæringsmål og lave forventninger kjennetegner skolehverdagen for mange av disse elevene. I prosjektet *Vi sprenger*

grenser gjennomførte Statped, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, flere piloter i kommuner, skoler, barnehager og med foreldre. Hensikten var å skape forbedringer knyttet til læringsutbytte og inkludering. Prosjektene ble fulgt underveis av forskere ved NTNU Samfunnsforskning. Følgforskningen fra pilotene viser at det er mulig å få til ganske mye, f.eks. med tilføring av kompetanse, men at utfordringen er å få det implementert i skolehverdagen (Kittelsaa & Tøssebro, 2015). Forskerne mener at det må klarere politiske signaler og mål til «slik at undervisning av barn med utviklingshemming og sammensatte vansker kan bli en mer sentral oppgave for barnehager og skoler» (Statped. 2016, s.7).

Det pekes i kunnskapsoversikten fra NIFU (Holen & Gjerustad, 2014) på at barn med utviklingshemming er en svært sammensatt gruppe med hensyn til utfordringer, og forutsetningene for å lære varierer betydelig. Kunnskapsoversikten gir en oversikt over eksisterende forskning på feltet, med utgangspunkt i noen utvalgte områder, og framtidige forskningsbehov på feltet. Kunst- og kulturfag er ikke med i NIFUs studie. Det foreligger ikke begrunnelse for hvorfor dette fagfeltet ikke inngår. Det vil være interessant å tilføre ny kunnskap med perspektiver på læringsutbytte og inkludering i kunst- og kulturfag.

3.2.1 Elever med dyp utviklingshemming

Knut Slåtta (2010) er opptatt av deltakelse og læring hos elever med dyp utviklingshemming. Når vi deltar tilegner vi oss kunnskap om verden rundt oss, og om denne gruppen sier han:

Mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse lærer på samme måte som andre, men forutsetningene for å utvikle bredspektret kunnskap og et stort repertoar av ferdigheter, er vesentlig mindre. Kognitive, motoriske og sansemessige forutsetninger begrenser mulighetene for læring og utfoldelse. Skal man lykkes i å skape betingelser som gjør læring mulig, stilles det store krav til omgivelsene. Ansatte i barnehage og skole må besitte en særskilt, og ofte vanskelig tilgjengelig, kunnskap for å gi de mest funksjonshemmede barna et læringsutbytte. (Slåtta, 2010, s. 88)

Han framhever at dette er en kunnskap, som ikke bare handler om pedagogiske framgangsmåter, men om fornuftige læringsmål. Han påpeker at mange elever har et stort potensial for økt deltakelse, dersom personalet har kunnskap nok, og ser hvordan de kan utnytte det eleven allerede mestrer. Han sier: «Gjennom fysisk og sosial tilrettelegging og ved at pedagoger dyktiggjør seg som kommunikasjonspartnere, kan eleven hjelpes, støttes og inspireres til å delta på sin måte.» (Slåtta, 2010, s. 89). Han påpeker imidlertid at det er lite tilgjengelig kunnskap på dette området. «Skal Kunnskapsløftets ambisjoner om likeverdig

undervisning innfris, kreves kunnskapstilførsel på alle nivåer.» (Slåtta, 2010, s. 89). Manglende kompetanse er et område som gjentas i mye av forskningen, knyttet til elever med utviklingshemming, og til kunst- og kulturfag.

3.3 Kunst- og kulturfag i opplæringen

Jeg innleder dette avsnittet med et sitat fra det amerikanske forskningsprosjektet *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* referert av Sæbø (2016, s.200):

Kunstfagene er viktige i seg selv fordi kunstneriske opplevelser og erfaringer beriker vårt liv, men de er like viktige for vår forståelse av verden. De er også viktige for vår kognitive vekst og utvikling fordi de motiverer til innsats og læring på tvers av fagene (Fiske, referert i Sæbø, 2016, s. 200)

Kunst og kulturfagene er altså viktige for kognitiv vekst, framhever disse forskerne. Dette er viktig bakgrunnskunnskap i arbeid med mennesker med kognitive utfordringer.

The Champions of Change var et forskningsprosjekt hvor flere amerikanske forskere så på betydningen kunstfag kunne ha i opplæring av barn og unge, både i skolen og utenfor skolesystemet. Rapporten viste blant annet at kunstfagene hadde en positiv effekt på barn og unges motivasjon for læring, og på samhandling.

The arts connect students to themselves and each other. Creating an artwork is a personal experience. The student draws upon his or her personal resources to generate the result. By engaging his or her whole person, the student feels invested in ways that are deeper than "knowing the answer". (Fiske, 2002, s.12)

Kunstfagene fikk også betydning for elever som sto i fare for å droppe ut av skolen. Dette er ikke et tema for min undersøkelse, og forskningen omfatter så vidt jeg kan se ikke elever med utviklingshemming, men den understreker kunstens betydning for elevene, og kan slik sett ha en overføringsverdi. Det fokuseres på utvikling av sosiale og personlige kompetanser, begreper vi kjenner igjen fra arbeidet til Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015) og i fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016).

When well taught, the arts provide young people with authentic learning experiences that engage their minds, hearts, and bodies. The learning experiences are real and meaningful for them. While learning in other disciplines may often focus on development of a single skill or talent, the arts regularly engage multiple skills and

abilities. Engagement in the arts whether the visual arts, dance, music, theatre or other disciplines nurtures the development of cognitive, social, and personal competencies (Fiske, 2002, s.12)

Anne Bamford (2006) gjennomførte på oppdrag fra UNESCO en omfattende forskningsstudie i over 40 land, *The wow factor*, for å se på kunstfagenes betydning i utdanningssystemet. Hun fant at «det var signifikant og konsistent belegg for at kunstfagrik utdanning bidro til å forbedre prestasjoner hos barna, både innen kunstfag og mer generelt i hele utdanningen» (Bamford, 2008, s. 104). En viktig presisering var at for at opplæringen skulle ha denne innvirkningen, måtte den være av god kvalitet. Bamford skiller mellom opplæring i kunstfag og opplæring gjennom kunstfag, altså et skille mellom undervisning i selve faget f.eks. musikk eller kunst- og håndverk, og på bruk av kunstfag som metode og verktøy i andre fag, og i undervisningen generelt (Bamford, 2008, s. 139). Dette har også vært en del av min studie; å få lærernes perspektiver både på opplæring i faget, men også bruk av faget i andre læringssituasjoner. Dette er et mye omdiskutert tema i den kunst- og kulturfaglige diskursen, dvs. fagets egenart, kontra faget som metode. Drama er f.eks. et mye brukt metodefag, men ikke et eget fag i grunnskolen.

Anne Bamford gjennomførte i årene 2010-2011, en kartlegging av kunst- og kulturoplæringen i Norge (Bamford, 2012a). Ett av funnene her var at elever med spesielle behov hadde liten tilgang til kunst- og kulturfeltet, og at opplæringa innen disse fagene varierte mye fra skole til skole (fra norsk sammendrag):

For barn med behov for spesialundervisning varierer tilgangen til kunst- og kulturoplæring fra skole til skole. Bakgrunnen for dette kan være at man i lærerutdanningen ikke lærer nok om hva barn med spesielle behov trenger for å kunne dra nytte av kunst- og kulturoplæringen. (Bamford, 2012b, s. 6)

Dette leder an til rapporten om spesialpedagogikk fra Norges forskningsråd (2014), som anbefaler videreutdanning i kunst- og kulturfag, jf. pkt. 3.4. Bamfords undersøkelse omfattet både grunnskole, kulturskole, ansatte, elever, foreldre og ulike organisasjoner knyttet til kunstfagene. Hun fant at det ikke alltid er sammenheng mellom gode intensjoner og praksis:

Both in school and out of school, arts and cultural education do not in practice give equitable access to marginalized and disadvantaged pupils, despite policy and intention that runs counter to this practice. (Bamford, 2012a, s. 43)

I forhold til tilgjengelighet og deltaking for alle elever, blant annet i forhold til elever med spesielle behov, var det tydelige mangler. Bamford fant at spesialskolene i større grad fokuserte på kunst og kulturfag overfor denne gruppen elever, enn hva som var tilfelle i ordinær grunnskole:

For children who come from a special education needs group, accessibility to arts education within schools varies considerably from school to school. There appears to be limited specific training in arts education for special needs children. Despite this, a number of school settings have shown a real commitment to ensuring that children with special needs receive adequate arts and cultural education. Furthermore, several special education schools have included the arts within innovative programs to enhance students' learning. (Bamford, 2012a, s. 44)

Professor Aud Sæbø (2016) påpeker at å lære gjennom kunstfaglige og estetiske læreprosesser utvikler elevenes selvtillit, motivasjon og mestring. Sæbø har forsket på bruk av drama som metode i undervisningen, og har lang erfaring fra bruk av drama i ulike kontekster. Forskerteam fra 12 land har i prosjektet DICE - Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010) undersøkt virkningen av drama i undervisning på fem av EUs fagovergripende nøkkelkompetanser for læring. DICE konkluderer blant annet med at elever som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater, øker kompetansen i å lese og kommunisere, har økt motivasjon for å lære på skolen, og de utvikler evnen til å føle empati med andre og blir mer tolerante overfor andre mennesker. Sæbø (2016) påpeker at læringseffekten som DICE-forskningen viser til, når det gjelder å drive med drama- og teateraktiviteter, også har en overføringsverdi på andre sjangre av kunst og kultur.

Dette harmonerer med Bamfords forskningskartlegging (2006), som konkluderer med at kunstfaglig undervisning gir god effekt på læring også i andre fag, men påpeker at det er undervisning av høy kvalitet som gir denne effekten. Det ser også ut som at muligheter for å vise fram det man har jobbet med i kunstfag, gjennom f.eks. utstillinger og konserter, har stor effekt på barns læring, gjennom økt selvtillit og selvfølelse, bli sett og få en stemme inn i lokalsamfunnet – til å utvikle medborgerskap. Dette er interessant med tanke på de tverrgående temaene i den nye generelle delen av læreplanverket; *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* (UDIR, 2017). Dette kom også fram i et forskningsprosjekt i 2009, som så på *Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen* (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009), i lys av handlingsplanen

Skapende læring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Flere av caseskolene i studien trakk fram utstillinger og framføringer som svært vellykkede tiltak. Rektorene mente at dette var av stor betydning for elevenes engasjement, resultat og mestring. «Jeg tror at det å stå i et arbeid over tid, og få veiledning til å slutføre det, og så stille ut, har veldig stor overføringsverdi. Det har med motivasjon å gjøre, det har med mestring å gjøre.» (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009, s.10). Jeg kommer nærmere tilbake til dette i empiri og drøfting.

OECD ga i 2013 ut rapporten *Art for Art's Sake?* hvor de gir en oversikt over eksisterende forskning knyttet til bruk av kunst- og kulturfag i opplæringen i flere land. De konkluderer slik

But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning. (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s.19).

En undersøkelse om praktiske og estetiske fag i lærerutdanningen (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011) og på barnetrinnet (Espeland et al., 2013) peker på at det er for lite forskning på fagene i Norge. De viser til internasjonal forskning, blant annet Anne Bamford (2006). De framhever flere styrkingstiltak, blant annet etter- og videreutdanning.

3.3.1 Kunst- og kulturfag og elever med utviklingshemming

«Ta i bruk kunstfagene i opplæring av elever med utviklingshemming» anbefaler 1.amanuensis Berit Rognhaug ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, i forbindelse med velferdsprogrammet i regi av Forskningsrådet fra 1999- 2008:

Min hypotese er at kunstfagene har en spesiell mulighet til å ta i bruk mange andre sider av personligheten. Jeg er skeptisk til at mye av opplæringen og treningen i for stor grad bygger på verbal formidling: Formingsfaget og de øvrige kunstfagene (bl.a bevegelse/dans, drama, musikk) kan være en alternativ innfallsvinkel til læring». (Christensen, 2008)

Anne Bamford (2008, s. 133) fant eksempler på at kunstfag har positiv effekt på helse og velferd hos barn og ungdom, og at kunstfaglige aktiviteter forbedret undervisningen for elever med spesielle behov. Hun framhever at her trengs det mer forskning. Kunstfagene er både praktiske og estetiske, og i opplæring av elever med utviklingshemming kan dette ha stor betydning for tilnærmingen til læring, fordi bruk av sansene, konkrete og visuelle virkemidler står sentralt. Gonnæs og Rognhaug (2012, s. 400) peker på at det verbale ofte dominerer opplæringen, og for mennesker med utviklingshemming, kan ord være vanskelig både å forstå og å bruke. De

anbefaler at kunstfagene bør komme inn tidligere i skolen, spesielt overfor elever med utviklingshemming. «Fordi kunstfagene er konkrete av natur, er de en utmerket innfallsvinkel til å vokse, forstå og lære for elever som har vansker med abstrakte begreper» (Forskningsrådet, 2006, 21.april, s. 3)

Funn i ekspertgruppen for spesialpedagogikk sin rapport *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre* (Norges forskningsråd, 2014), viser at:

(...) de spesialpedagogiske utdanningene ikke er opptatt av de praktiske og estetiske fagene i sine utdanninger. Dette til tross for at de utgjør en stor del av fagene i grunnopplæringen og at fagene har mange og ambisiøse opplæringsmål i læreplanene på de ulike trinnene.» (s. 116).

Dette er tankevekkende med tanke på at elever både har rett til, og behov for, tilrettelegging av opplæringen også i disse fagene. Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) anbefaler at barnehagelærere, grunnskolelærere, og ansatte i habiliteringsteam, bør få etter- og videreutdanningstilbud innen de praktiske og estetiske fagene.

For at lærere skal kunne gi elevene god tilrettelegging for estetisk virksomhet, må de selv få tilført ny kunnskap. Lossius (2016) gir et eksempel på et kompetansehevende tiltak for lærere hvor dans, kropp og identitet står sentralt, også i forhold til elever med funksjonsnedsettelse. I dette prosjektet benyttes en kunstpedagogisk metode. I prosjektet, ledet av to dansekunstnere, deltok lærere fra mange fag, sammen med elevene. Lærerne uttalte i etterkant av prosjektet, at kunstprosjektet favnet alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn, sosiale roller eller individuelle forutsetninger. De påpekte at elevene «kom styrket ut av arbeidet, både individuelt og i klassefelleskap» (Lossius, 2016, s. 45). Lærerne tok i etterkant i bruk prosjektets metoder i flere fag.

I en nylig gjennomført undersøkelse om kunstfagene i grunnskolen i Hordaland (Christophersen, 2017), er et av områdene «Spesialundervisning og tilpassa opplæring i kunstfaga». Forskerne har ikke funnet andre undersøkelser som tar opp dette, og de har derfor innlemmet dette temaet i sin undersøkelse. Undersøkelsen er stilet til rektorer og stiller følgende spørsmål: Gjev skulen spesialundervisning i kunstfag? Gjev skulen tilpassa opplæring i kunstfag? Har nokre av elevane kunstfag som del av sin IOP? Er kunstfag del av alternativ opplæringsarena? (Christophersen, 2017, s. 40).

Svarene viser at dette ikke er et prioritert område for skolene. «Oppsummert kan vi seie at dei fleste skulane ikkje har spesialpedagogiske tiltak retta mot kunstfagleg utvikling hos einskilde elever. Skulane oppgir stort sett at dei gjev tilpassa opplæring i kunstfaga. Kunstfaga er i nokon grad del av individuelle opplæringsplanar (IOP) til elevar, og i nokon grad del av alternativ opplæringsarena på skulane.» (Christophersen, 2017, s.40). Dette underbygger behovet for mer forskning knyttet til kunst- og kulturfag, og spesialundervisning, og koblingen mellom dem.

Saldaña (2016) har forsket på kunst som et verktøy for *kommunikasjon* for elever med utviklingshemming i Texas. Saldaña er opptatt av semiotikk, av bruken av tegn og symboler. Mange elever har språklige utfordringer, og lærerne hun intervjuet sa at gjennom kunsten fikk elevene en mulighet til å uttrykke følelser og tanker. «Creative and expressive arts activities are well suited for children who often do not have the words or vocabulary to explain and express their feelings» (Saldaña, 2016, s. 92). Hun fant for eksempel at det var lettere for elevene å uttrykke seg selv gjennom musikk. Da ble også læreren mer oppmerksom på hva eleven ville formidle, og relasjonen til læreren ble bedre. «My study shows that teachers recognize how art allows communication without words. The children can express themselves through body movements» (Saldaña, 2016, s.90). Hun henviser til flere forskere som oppdaget at «musical instruments give children with disabilities the confidence to perform in a positive way and encourage them to join the activity with their peers» (Mizuno & Sakuma, referert i Saldaña, 2016, s.89). Studien refererer til flere kunstarter, f.eks. bruk av farger og materialer i kunst og håndverk. Studien fant at struktur og forutsigbarhet var viktig for elevene; de måtte vite at de skulle jobbe med disse fagene, og selve forventningen var motiverende. Dette mener hun er et argument for å sette kunst- og kulturfagene på timeplanen for elever med spesielle behov, og at det ikke bare kan være en tilfeldig aktivitet. Kunst- og kulturfagene ga også elevene autonomi, og en mulighet til å foreta valg «The art activity allowed the child to think about how he wanted to develop the activity by articulating his ideas, gestures and position.» (s. 93). Saldaña sier at det er forsket lite på dette, men at studien gir klare implikasjoner på behov for mer forskning.

However it is necessary to continue researching the role that teaching art through semiotic lenses – and how teachers and professionals develop their practices, their knowledge, and their meaning through art. Teachers and professionals need to identify and follow art symbols created by children in order to specifically understand how children with special needs are learning and develop in their social skills. It is necessary to continue to explore through teachers' experiences how teaching art expands children's world view and understandings of their environment. (Saldaña, 2016, s. 95).

Saldaña refererer også til Elliot Eisner (2002), som blant annet påpeker at i kunst- og kulturfagene, reflekterer elevene over det de har oppdaget, og de stiller spørsmål underveis i prosessen.

Forskning viser at *drama og estetiske læringsprosesser* fører til at alle elever medvirker, blir mer aktive, og dermed engasjert i sin egen læringsprosess (Sæbø, 2016, s.189). Sæbø påpeker at dramaturgi er egnet som didaktisk verktøy for å skape struktur og variasjon. Jeg finner dette interessant i forhold til spesialundervisningen, hvor nettopp struktur kan være en viktig faktor for å lykkes. Sæbø framhever at resultatene understreker drama og teater sin fellesskapsbyggende virkning (Sæbø, 2016, s. 197), og påpeker at «Improvisert drama, prosessdrama og lærer-i-rolle-spill, kan hjelpe læreren å ivareta både tilpasset, og inkluderende undervisning, i det samme læringsforløpet, innen klassens ramme» (Sæbø, 2016 s. 190). Som vi ser av forskningen, er det tydelige signaler på dramafagets betydning for læring, både for utvikling av selvbilde, i kommunikasjon og demokratisk kompetanse (DICE, 2010; Sæbø, 2016).

Rikke Gürgens Gjærum ved Høgskolen i Harstad har forsket på utenforskap i ulike kontekster. Hennes doktoravhandling (Gjærum, 2004) omhandler egenproduserte teatererfaringer hos døve og mennesker med utviklingshemming. Hun stiller spørsmål ved om ikke nettopp teateret er en arena for mennesker som er ‘annerledes’, der det som er annerledes er en styrke og ikke en svakhet (Gjærum, 2004, s. 5). Gjærum & Rasmussen (2010) har forsket på inkluderende teater, hvor profesjonelle skuespillere, med og uten utviklingshemming, jobber sammen. De har studert hvordan publikum tar imot og forstår uttrykket i denne konteksten. Studien omfatter en familieforestilling i form av et vandreteater, hvor publikum tar del i en del aktiviteter i stykket. I forestillinger for skoleklasser viser det seg at elevene er mest opptatt av forestillingens innhold og uttrykk, og at mange av elevene ikke legger merke til skuespillernes ulike utfordringer; «(...) children were less prejudiced against disabled actors and their artistic communication skills.» påpeker Gjærum & Rasmussen (2010, s. 109). De voksne prøver i større grad å identifisere hvilke skuespillere som har en funksjonshemming, men blir overrasket over kvaliteten; «adult audience was concerned by both abilities and shortcomings while being surprised by the quality (Gjærum & Rasmussen, 2010, s.109)

Gjærum & Rasmussen påpeker at i denne type teater er det mulig å snu «disability to ability», eller utfordringer til muligheter (2010, s. 99). Dette er viktig i forholdet til utvikling av eget selvbilde. De framhever at det kan få oss til å tenke annerledes om verden rundt oss. «Art with

disabled participants has aesthetic power; it shapes bodies, minds, imaginations, actors, spectators, and researchers to make us think differently about the worlds around us – for example, about ability and disability.» (Gjærum& Rasmussen, 2010, s. 108)

The theatre group shows the actors' [imminent] power when they become visible as resources for our society in the local culture [center]. The audience seems to experience in various ways how the disabled actors contribute through their talents instead of remaining passive pawns requiring assistance from the health care system: On stage their disability somehow disappears? (Gjærum & Rasmussen, 2010, s.108)

Det eksisterer forskning knyttet til flere teatergrupper i det *frivillige kulturlivet* for mennesker med utviklingshemming. Teatergruppa NonStop i Namsos (Saur & Johansen, 2010), og Alfheimteateret i Tromsø (Gjærum, 2004). En del kulturskoler har hatt egne tilbud spesielt for elever med utviklingshemming, eller tilbud hvor elever med og uten utviklingshemming kan delta sammen. Den senere tiden har vi i media blitt kjent med skuespiller og forfatter Marte Wexelsen Goksøyr, som har Downs syndrom (Menneskeverd, 2017, 10.oktober). Hun har, gjennom sitt kunstneriske arbeid og sin uredde stemme, gjort seg bemerket i det offentlige rom, som en pådriver i inkluderingsdebatten, og i debatten rundt abort av fostre med Downs.

Den kulturelle skolesekken har hatt fokus på *inkluderende produksjoner* for skolene, INK 2013, et pilotprosjekt med støtte fra Norsk Kulturråd for å øke tilgangen til kunst og kultur for barn og unge med spesielle behov (Saur, 2013). Her var flere kunstarter representert. Forskning på musikk i opplæring av elever med ulike funksjonsnedsettelse viser at bruk av *musikkteknologi*, kan gi nye muligheter for deltaking for elever med behov for tilrettelegging, også for de som ikke tidligere har fått utøve musikk (Anderson, 2015; Berg-Olsen, 2015; Skogdal, 2015).

OutsiderArt eller *Rå kunst* er betegnelser på kunst utført av kunstnere med utviklingshemming. I Norge er kanskje miljøet rundt Trastad i Kvæfjord mest kjent. Pedagogen Sigvor Riksheim underviste i kunst og håndverk på skolen på Trastad på 1960-1970-tallet, som den gang het Nord-Norges Åndssvakehjem. Personer som ble ansett som «ikke opplæringsdyktig», ble sendt hit og bodde på internat. Sigvor Riksheim oppdaget at gjennom kunstoffag fikk elevene brukt evner og talenter de ikke visste at de hadde. Dette hadde stor betydning for utvikling av elevenes selvbilde. Hun så et stort utviklingspotensial hos elevene, og hun ga rammer for vekst og utvikling til flere som i dag regnes som store kunstnere (Floer & Skudal, 2003). Ett eksempel er kunstneren Herleik Kristiansen. Hans arbeider er innkjøpt av flere offentlige institusjoner og gallerier. Harstad har et eget galleri for OutsiderArt hvor norske og internasjonale kunstneres

arbeid er utstilt i faste og temporære utstillinger. Sigvor Riksheim hadde tro på menneskets iboende evner, og at disse kan utløses, og utvikles, hvis de stimuleres og blir gitt livsvilkår. Her så man gode resultater av undervisning i kunst- og kulturfag, primært kunst- og håndverksfaget. Dette er interessant i forhold til fagenes posisjon i skolen i dag.

4 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg har tidligere belyst den ideologiske og politiske konteksten som problemstillingen min opererer innenfor, og jeg har vist til tidligere forskning innen kunst- og kulturfag og spesialundervisning, med et særskilt fokus på forskning som omfatter personer med utviklingshemming. I dette kapitlet peker jeg på det teoretiske rammeverket, som dette forskningsarbeidet bygger på. Jeg støtter meg på flere teoretikers perspektiver på læring innenfor en sosiokulturell tradisjon.

4.1 *Sosiokulturelt læringsyn*

Min faglige bakgrunn er innenfor samfunnsvitenskapelig og humanistisk tradisjon. Det gir meg en forankring i konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori. I konstruktivismen ser man på mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig. Mennesket er altså ikke en passiv mottaker av kunnskap, slik som menneskesynet var i den positivistiske tradisjonen, men kunnskap ses på som noe som er i stadig endring, og som konstrueres i møtet mellom mennesker, i samhandlingen (Postholm, 2010, s. 21). Sosiokulturell læringsteori bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 42.). «Å delta i sosiale praksisar der læring skjer, blir derfor sentralt for å lære», sier Dysthe (2001, s.42). Hun peker på at det sosiale kan romme flere ting, både det sosiale ved en kultur, eller det å være del av et fellesskap, men også det sosiale i en interaksjon. De sosiale rammene er altså avgjørende for læring, og læring er noe som skjer i fellesskap med andre. Dette er et viktig perspektiv å ta med inn i diskursen rundt en inkluderende skole, og samfunnets tilrettelegging for læring innenfor et fellesskap for alle elever.

Sosiokulturell læringsteori bygger på Vygotskys teorier (Postholm, 2010, s.24). Vygotsky pekte på at kognitiv utvikling skjer i vekselvirkning mellom et ytre plan og et indre plan, mellom det sosiale planet og det individuelle planet. Postholm forklarer dette som en prosess som innebærer at barnet aktivt bearbeider erfaringer i sosial aktivitet, og at dette skaper «en bro mellom ytre og indre prosesser, mellom «personer» og deres «livsverden»». (Postholm, 2010, s. 25). Begrepet den *proksimale utviklingssone* eller *nærmeste utviklingssone* (Imsen, 2005, s. 258; Vygotskij, Roster, Bielenberg, Skodvin & Kozulin, 2001) knyttes til Vygotskys tanker om et potensiale som ligger i grenseland mellom det eleven kan greie selv, og det hun kan greie med litt hjelp fra en mer kompetent medelev eller lærer. Etter hvert vil grensen for det eleven kan greie selv flyttes, og eleven oppnår utvikling og progresjon. Samhandling mellom elev og lærer, eller mellom elev og medelever, er helt sentralt og samsvarer med Vygotskys begrep om en

medierende hjelper. Dette er viktig i forhold til opplæring av elever med utviklingshemming, som trenger hjelp og støtte i mange av sine opplærings situasjoner. Det krever god veiledning og kompetanse hos læreren for å finne den rette balansen mellom det elevene kan klare på egen hånd, og hva de kan klare med litt hjelp.

Aud Sæbø framhever at «Pedagogikk inspirert av den sosiokulturelle tradisjonen krever en lærer som er proaktiv overfor elevene og gir dem praktiske, skapende og intellektuelle utfordringer i læreprosessen.» (Sæbø, 2016, s. 150).

Vygotsky var i sin senere forskning opptatt av læring og oppdragelse av barn og ungdom med utviklingsforstyrrelser. (Bath, 2008). For Vygotsky, og flere andre, står språket sentralt i læringsprosessen, men Vygotsky var opptatt av at ord og mening står i relasjon til konteksten (Postholm, 2010, s. 22). I opplæring av elever med kognitive utfordringer, og der eleven i mange tilfeller er uten verbalspråk, blir det viktig at hjelperen eller læreren finner måter å lære seg elevens ulike språk på. Utfordringen blir å finne det språket som kan gi en relasjon til og skape interaksjon med den enkelte elev. Her viser forskning (Ruud, 2008, 2018; Saldaña, 2016) at nettopp musikk kan ha stor betydning, og kan støtte elevens evne til kommunikasjon og læring. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i presentasjon av empiri og i drøfting.

Olga Dysthe (2001, s.11) er opptatt av det dialogiske ved læring, og hun framhever samhandling. Hun sier at vi ikke kan studere læring som et isolert fenomen, eller noe som skjer i den enkelte, uten å studere konteksten eller den sammenhengen læringen er en del av. Først da kan man se hva som hemmer eller fremmer læring. Dette er relevant med tanke på å studere kunst- og kulturfag i grunnopplæringen, i en spesifikk kontekst med elever med utviklingshemming. Det ene kan ikke isoleres fra det andre. Dysthe påpeker at vi i skolen bør spørre oss om samspillet i fellesskapet fungerer som et arbeidsfellesskap, og dermed som et læringsfellesskap; «om det foregår læringsfremmande samspel og kva som eventuelt hemmar læring.» (Dysthe, 2010, s. 11). Dette er interessant i forhold til utredninger og forskning som viser at elever med utviklingshemming ofte tas ut av fellesskapet, at forventninger til læringsutbytte er lavt og at kompetansen i spesialundervisningen er for dårlig (Bachmann et al., 2016; Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018).

Læring og utvikling er avhengig av samfunnets evne til å gi elever redskaper som er nødvendige for utvikling. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med det systemrettede perspektivet på inkludering og spesialpedagogikk. Hvordan legger samfunnet til rette for at læring kan skje for de elevene som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring? Nyere forskning

og utredninger diskuterer om spesialpedagogikken fungerer etter hensikten (NOU 2016:17, 2016; Bachmann et al., 2016; Haug, 2017; Nordahl, 2018).

4.2 Erfaringsbasert og relasjonell læring

Læring kan sees på som en erfaringsbasert prosess som fører til endring av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og adferd (Halvorsen, 2017, s. 166). Både ubevisste og bevisste prosesser fører til læring. «Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and envioning conditions is involved in the very process of living» påpeker John Dewey (1934, s. 36). Jeg forstår dette som at læring er en kontinuerlig prosess som skjer gjennom våre erfaringer i interaksjon med omgivelsene. Elevene gjør sine egne erfaringer, og deretter rekonstruerer de erfaringene.

Thomas Nordahl bygger på Dewey, når han sier at læring kan forstås som en aktivitet elevene selv står for (Nordahl, 2002, s. 140). Han diskuterer forholdet mellom undervisning og læring, og refererer blant annet til Hargreaves (1996, referert i Nordahl, 2002), som snakker om «undervisningens mysterium», om hva undervisningen egentlig består i, når den gir god læring. John Hattie (2009) har gjort en omfattende metastudie av læring, presentert i boka *Visible Learning*. Hattie framhever interaksjonen mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene for å lykkes. Hattie refererer blant annet til forskere som snakker om lærerne som *Adaptive læringseksperter* (Hattie, 2009, s. 361), Lærerne må hele tiden videreutvikle sin egen kompetanse, i takt med utfordringene de møter i klasserommet. Disse lærerne klarer å ta elevens perspektiv og forstå hvordan de skal tilpasse undervisningen ut fra elevenes behov. I forhold til spesialundervisning er dette helt essensielt, både for læringsutbyttet og for relasjonen mellom elev og lærer. Hattie sin konklusjon er at vi må begynne å diskutere mer hva som er god og dårlig undervisning, og hvordan læreren kan komme i interaksjon med elevene, sier Nordahl (2010). Dette framhever også Peder Haug, når han peker på at «Læring skjer fordi opplæringa treffer eleven på ein god og konstruktiv måte» (Haug, 2017b. s. 21). Han framhever at positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene, gir gode vilkår for læring. Haug peker videre på at det ikke bare er relasjoner til personer som er viktig, men også relasjoner til selve lærestoffet, eller faginnholdet. Dette mener han er for lite vektlagt i mye av forskningen knyttet til spesialundervisning (Haug, 2017b s. 22.). Opplæringen skal tilpasses for den enkelte elev, i forhold til læreplanen for fagene. Her viser forskning at kunstfagene ofte treffer elevene, slik blant annet Bamford peker på: «Det var signifikant og konsistent belegg for at kunstfagrik utdanning bidro til å forbedre prestasjoner hos barna, både innen kunstfag og mer generelt i hele utdanningen.» (Bamford, 2008, s. 104).

Bruners teori om *discovery learning*, innebærer at vi lærer gjennom å undersøke og oppdage, altså en induktiv metode. Han snakker om at elevenes nysgjerrighet blir utfordret i møte med ulike læringsaktiviteter og materialer, og at dette øker elevenes kompetanse. Elevene oppdager noe nytt gjennom egne observasjoner, de får gjøre sine egne erfaringer og dette skaper bedre læring enn om læreren kun forklarer fenomenene (Friesen, 2018, 4.januar). Læring er en prosess, og vi konstruerer ny kunnskap. Vi har en del kunnskaper fra før, vi får ny kunnskap gjennom det vi oppdager, og gjennom de stimuli vi blir utsatt for. Han snakker om undervisning som en metode for å trene opp elevene til å se nye muligheter, ikke bare se på det vi allerede vet, men være nysgjerrige på det nye (Bruner, 2014).

4.3 Kropp og estetisk erfaring

En estetisk læringsprosess kan defineres som å erkjenne og forstå gjennom sanser og følelsesmessige erfaringer, og det vil være en kobling mellom det sanselige, det følelsesmessige, og det kroppslige, forent med det kognitive, i en lærings- og erkjennelsesprosess (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009). En estetisk læringsprosess inkluderer både kognitive, emosjonelle, sosiale og praktiske erfaringer. John Dewey (1934) bruker begrepet *estetisk erfaring* om noe som berører og endrer elevene. Forskning viser at estetiske fag, altså fag hvor vi lærer gjennom sansene, er en inngangsport til all type læring og tilegnelse av ny kunnskap. Sanselig erfaring og estetiske læringsprosesser kan ikke begrenses til enkelte fag, men er en dimensjon ved all læring.

I kunst- og håndverksfaget er materialer et sentralt «lærestoff». I boka *Art as Experience* (1934) framhever Dewey betydningen av en *estetisk erfaring*. Han skiller dette fra en «vanlig» erfaring ved å beskrive den som en fullført erfaring. Dette er en dypere form for erfaring. Han sier at vi ofte springer fra den ene erfaringen, eller tankerekken, til den andre, og ikke fullfører erfaringen, og det blir dermed ikke *en* erfaring. Her trekker han inn kunstneren som i større grad fullfører en arbeidsprosess og skaper et kunstverk, fra idé til produkt. Han sier «Every art does something outside the body, with or without the use of intervening tools, and with a view to production of something visible, audible or tangible» (Dewey, 1934, s. 48). Dewey integrerer følelsene i begrepet, og beskriver ordet estetisk som «appreciative, perceiving and enjoying» (Dewey, 1934, s. 49). Han vektlegger *intensjonen* i den skapende handlingen, men også det som skjer underveis i møtet med materialet gjennom sansene. Det er en relasjon mellom kropp og materialer. Erfaring gjennom sansene, og det å gjøre, er viktig i de estetiske fagene. I kunst og håndverk er det taktile, materialene, og skapende virksomhet vesentlig. I musikk er den utøvende og skapende delen av faget sentral i læreplanene.

I sanseopplevelser og i skapende virksomhet er kroppen sentral. For elever med utviklingshemming, som har utfordringer knyttet til kognisjon og språk, er læring gjennom kropp og berøring, og erfaring gjennom sansene, en viktig vei til kommunikasjon og læring. «Å kunne erfare er avhengig av kroppens evne til å sanse, bevege seg og handle» sier Biljana Fredriksen med referanse til Dewey (Fredriksen, 2013, s. 22). Dewey åpner for kroppens betydning for læring, gjennom begrepet *body-mind* (Fredriksen, 2013 s. 23).

Betydningen av kroppen som et instrument for læring er sentral hos Merleau-Ponty (1994) og kroppsfilosofien jf. pkt. 5.2.1. Merleau-Ponty er, slik jeg tolker det, opptatt av at den første, eller egentlige, kunnskapen sitter i kroppen vår, at den kommer før tanken eller bevisstheten. Merleau-Ponty argumenterer for at kroppen allerede vet før vi forstår med tanken. Han kaller dette eksistens og et *pre-objektivt* forhold til omverdenen. Kroppen er ikke et objekt, og han snakker om *egenkroppen*. Liv Duesund (1995, s. 31) refererer til Merleau-Ponty i sin bok *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* og sier «Vi sanser omverdenen gjennom kroppen, ved berøring, lukt, smak, syn og hørsel. Uten denne evnen til sansning og persepsjon kan vi ikke eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet. Kroppen kommer først. Vi er våre kropper». Hun fortsetter «Kroppen er vår primære forståelsesinstans. Erfaringen kommer før analysen av erfaringen. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen» (Duesund, 1995, s. 32). Kunstens evne til å berøre oss, er kanskje nettopp fordi den snakker direkte til kroppen først, vi kan få en musikalsk opplevelse som oppleves fysisk. Ofte kan det være vanskelig å forklare dette for noen som kanskje ikke har hatt en slik opplevelse. Merleau-Ponty (1994, s. 107) sier at kroppen kan ses på som et kunstverk, hvor alle delene står i forhold til hverandre og utgjør en helhet. Dette er viktige perspektiver for lærere i møte med elever med kognitive utfordringer som også kan ha utfordringer i forhold til egen kropp. Mange elever med utviklingshemming har i tillegg fysiske funksjonshemminger.

Nyere forskning knytter i sterkere grad kroppen til læring, f. eks. innenfor estetiske fag, der man er opptatt av sanser, erfaringer, følelser, fantasi, kreativitet, og det å skape og å gjøre noe selv. Fredriksen bruker begrepet *kroppslighet*, og sier videre: «Begrepet kroppslighet forsøker å forene (sic!) de ulike sidene ved det å være menneske, og oppfordrer oss til å revurdere den innarbeidede forståelsen av at mennesker tenker med hodet, og at kunnskap er avhengig av verbalspråket.» (Fredriksen, 2013, s. 23). Å anerkjenne kroppslighet betyr å anerkjenne læring gjennom sanser, aktiviteter og erfaringer, og dermed også verdsette de praktiske og estetiske fagenes betydning for læring. Disse fagene representerer mange ulike 'språk' og vektlegger ulike måter å lære på. Fredriksen forklarer Deweys tanker som en prosess, hvor den

erfaringsbaserte og den intellektuelle prosessen gjensidig påvirker hverandre (Fredriksen, 2013, s. 30). Den ytre, fysiske prosessen handler om å gripe f.eks. et materiale, og den indre prosessen handler om å begripe noe nytt. Vi kan se for oss elever som i kunst- og håndverksfaget jobber med f.eks. leire, og gjennom arbeidet med materialet får en ny erkjennelse av vekt og konsistens, og underveis foretar valg i forhold til hva dette materialet skal formes til. Dette er sentrale aspekter i forhold til mine forskningsspørsmål.

Michael Polyani sees på som opphavsmann til begrepet taus kunnskap. (Imsen, 2006, s.280). Han peker på flere dimensjoner av taus kunnskap, sier Duesund (1995, s.104), og han hevder at «persepsjonen viser hvordan all tanke og kunnskap har kroppslige røtter.» (s. 109). Taus kunnskap kan også betegnes som underforstått kunnskap (Waterhouse, 2013, s. 21). Dette kan f.eks. være noe vi ubevisst vet fordi vi har erfaring med noe, eller befinner oss i en spesifikk kulturell eller faglig kontekst. Duesund (1995, s. 105) refererer til Polyanis eksempel, om at selv om man kan sykle eller svømme, så betyr ikke det at vi med ord kan forklare balanse eller evnen til å holde seg flytende. Det er en kunnskap som sitter i kroppen, og som vi kan ha problemer med å artikulere. Innenfor spesialpedagogisk praksis, vil det antagelig være mye taus kunnskap hos de enkelte som er involvert i opplæring av elever med utviklingshemming, og som andre som kommer utenfra ikke umiddelbart forstår. Vi har f.eks. erfaring som spesialpedagog, musikk lærer, vernepleier, assistent eller som mor. Det kan være viktig å dele erfaringer, og bli tydelig på læringssyn og holdninger hos de ansatte, for også å bli klar over den tause kunnskapen, og den forforståelsen vi bringer med oss inn i opplæringssituasjonen.

4.4 Struktur, støtte og mestringstro

Språk er et viktig verktøy i kommunikasjon og som redskap og støtte for læring. I møte med elever hvor kognitive ferdigheter og verbalspråk kan være en utfordring, kan det være vanskelig å se en del teoretikere sin relevans, men jeg finner likevel gjenklang hos flere. Vygotsky er opptatt av språk og diskuterer blant annet Piagets og Tolstojs teorier om begrepsdannelse i sin bok *Tenkning og tale* (Vygotskij, 2001). Her påpeker Vygotsky at det er nødvendig med et systematisk forhold til begreper og relasjonen mellom dem (Vygotsky, 2001, s. 156). For Vygotsky var altså språk viktig i samhandlingsprosessen (Dysthe, 2001; Postholm, 2010) jf. pkt. 4.1. Jerome Bruner var opptatt av språkets betydning for læring, og koblingen mellom språk og tenkning (Imsen, 2005). Bruner var opptatt av de mentale strukturene, hvordan vi konstruerer mening (Bruner, 1997), og han er blant annet kjent for representasjonsteorien med tre nivåer: det enaktive, det ikoniske og det symbolske systemet, eller handling, bevissthet og mening jf. Nordahl (2002, s. 26). Læring skjer gjennom konkrete handlinger, via en visuell

forestilling av noe og fram til det symbolske, som for Bruner er språket. Her har kunst- og kulturfagene en styrke i det konkrete, gjennom erfaring jf. Dewey (1934). Struktur handler blant annet om å forstå hvordan ting henger sammen, og språk kan være et godt eksempel for å beskrive struktur, og som virkemiddel for å sette kunnskapen i system. Struktur peker ut en retning, det sier noe om rekkefølge. Hvis vi lærer strukturen i et fag og strukturerer lærestoffet, vil det hjelpe på hukommelsen, forståelsen og anvendelsen, påpekte Bruner (Imsen, 2005, s. 327). Struktur er et sentralt verktøy i arbeid med elever med utviklingshemming, og her er kunstfagene godt egnet med sin egenart. Fag som musikk og drama er gode eksempler på fag med en innebygd struktur (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009; Saldaña, 2016). I lys av Deweys begrep om estetisk erfaring kan kunstfagene ha en spesiell betydning, gjennom å oppleve, f.eks. en konsert, og gjennom å gjøre, gjennom å berøre og gjennom å skape noe selv. Den kunnskapen som eleven tilegner seg gjennom erfaring, og det eleven gjør, sitter mellom tidligere erfaringer og ny kunnskap. Eleven må bygge videre på det hun allerede kan og se dette i sammenheng med det nye hun skal lære, sier Haug (2017b). Disse erfaringene er ikke nødvendigvis avhengig av bevisstheten eller våre kognitive ferdigheter.

Et sentralt begrep hos Bandura (1977) er *self-efficacy*, det vil si betydningen av tro på egen mestringsevne. Mestringstro, eller mestringsforventning, har betydning for motivasjon og ambisjoner. Elever med utviklingshemming opplever ofte å ikke mestre ting som andre mestrer. Det blir derfor viktig å finne områder som gir eleven mestring, og dermed legge til rette for å øke troen på mestring også på andre områder. Bandura legger vekt på fem områder: tidligere erfaring, vikarierende erfaring (eks. se hvordan andre gjør det), verbal overbevisning (eks. støtte fra en lærer), emosjonelle forhold og tolkning av egne prestasjoner. Han peker på at det å observere andre, og ha gode rollemodeller, kan ha stor betydning for tro på egen mestring. Det handler om tilrettelegging for å gi mestringsopplevelser, som så igjen skaper ny mestringstro. For å oppnå mestring vil det være viktig at læreren har tro på eleven, støtter opp om, og tilpasser undervisningen på måter som kan gi mestringsfølelse. Kunst- og kulturfag kan være et slikt område jf.pkt. 3.3. Vygotsky bruker begrepet den *medierende hjelper*, om en som er litt mer kompetent enn eleven selv, og som kan være en god rollemodell (Imsen, 2005, s. 259) jf. pkt. 4.1. Bruner bruker begrepet *scaffolding* eller stillasbygging om den samme støtten (Imsen, 2005, s. 260). Bruner peker på at støtten bør være proporsjonal med behovet, altså mer hjelp til de som trenger det mest. Utfordringen for læreren blir å finne elevens mulighetsrom, og støtte opp rundt videre utvikling. Overfor elever med utviklingshemming gjelder det å finne balansen mellom for mye, og for lite hjelp.

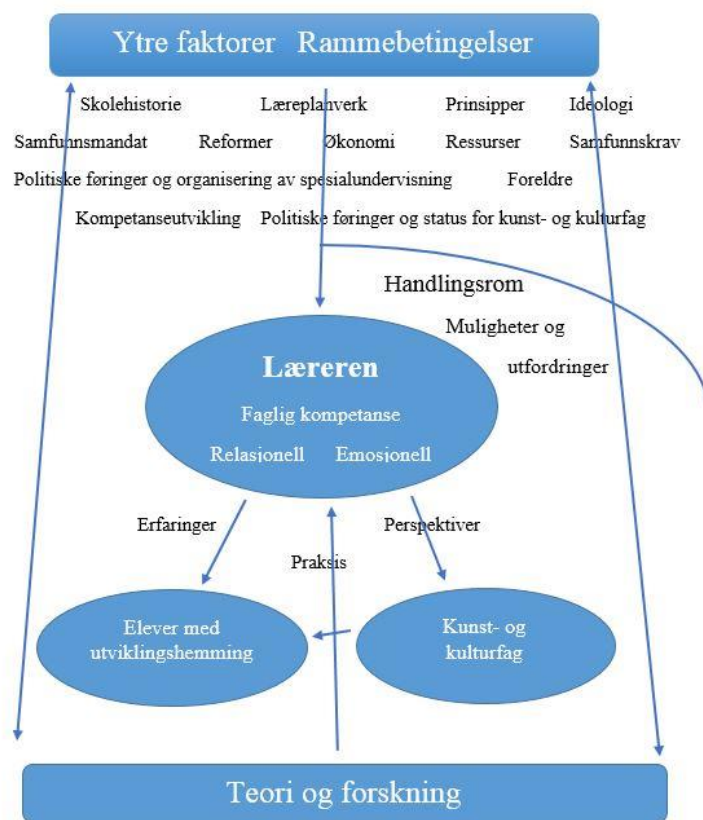
4.5 *Enrichment*

Edvard Befring (2014) påpeker viktigheten av å peke på det positive, framfor manglene, og trekker fram begrepet *enrichment*, eller berikelsesperspektivet, i spesialpedagogikken. I dette ligger at ved å gi gode vilkår for funksjonshemmede, og de som har størst utfordringer, så skapes også de beste betingelsene for alle andre. Han sier at på individnivå så fører dette perspektivet til et «fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og ikke i første rekke mangler» (Befring, 2014, s. 29). I skolesammenheng peker han på en rekke trekk som viser om berikelsesperspektivet er tilstede, blant annet: interesse for det barn kan, vet og vil, møter alle barn med tillit og positive forventninger, ser på mangfoldet som berikende og ikke belastende, fremmer selvtillit, optimisme og pågangsmot, oppmunttrer barn til å vise raushet og tenke positivt om seg selv. (Befring, 2014)

Befring peker på at denne positive fokuseringen er en sentral pedagogisk rettesnor for hva barn får lære i skolen, og «når barn opplever å lykkes, vil mestring og motivasjon gå hånd i hånd for å utvikle personlig kompetanse» (Befring, 2014, s. 30). Han framhever at dette perspektivet vil være med på å bidra til skoleutvikling, fornye skolemiljø og arbeidsmåter, selv om det kan være utfordrende. Her viser forskning at det ligger et uutnyttet potensiale i kunst- og kulturfagene, som med fordel kan brukes i spesialpedagogikken (Forskningsrådet, 2006, 21.april, Bamford, 2008; Saldaña, 2016). Det vil i denne sammenhengen være interessant å se på hvordan de praktiske og estetiske fagene anvendes i norsk skole i dag, i møte med denne elevgruppen. I hvilken grad får elever med utviklingshemming opplæring i praktiske og estetiske fag, hvilke erfaringer sitter lærerne med fra sin undervisning, og hvordan kan denne elevgruppen lære i, og gjennom, kunstfagene?

Befring (2014) viser eksempler på at skoler som gir tilbud om «sansestimulering og motorisk trening (som for øvrig følges opp med musikk og praktisk-estetiske aktiviteter) har styrket funksjonshemmedes muligheter både for ferdighets- og psykososial læring» (Befring, 2014, s.28). Flere av mine informanter pekte på betydningen av dette, og hadde egne erfaringer knyttet til dette.

I denne studien er det lærerens livsverden som står i sentrum. For å illustrere at dette er et komplekst felt, har jeg prøvd å lage en *modell*, jf. figur 1. nedenfor. Handlingsrommet for læreren defineres av flere ytre faktorer, slik figuren viser. Disse faktorene er igjen påvirket av læringsteorier og forskning, men også av lærerens egen kompetanse. Balansen mellom rammefaktorer, teori, forskning og egen kompetanse vil ha betydning for lærerens muligheter til å gi god opplæring i kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming. Modellen er ikke uttømmende, men kan gi et visuelt bilde av den konteksten læreren opererer innenfor.



Figur 1: *Lærerens handlingsrom*

5 METODE

I dette kapittelet redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av forskningsdesign og metode. Jeg belyser forskningsprosessen gjennom de valg og vurderinger jeg har gjort underveis, og etterstreber en transparens som styrker prosjektets validitet og reliabilitet. Jeg utdyper hvordan valg av ståsted og metode best kan bidra til å belyse problemstillingen

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt faglige ståsted er i samfunnsvitenskapelig og humanistisk tradisjon. Postholm (2010, s. 23) framhever at å belyse en praksis hvor kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon, hører til det konstruktivistiske paradigmet. Jeg er i forskningsarbeidet opptatt av den enkelte lærers livsverden og subjektive erfaring med et fenomen, og har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming for best å kunne belyse problemstillingen. Det er imidlertid nødvendig å reflektere over min egen forforståelse i møtet med informanter og fagfelt, og hermeneutikken med Gadamer (2003) begrep om forforståelse blir også sentral. Fenomenet er lærernes erfaringer knyttet til kunst- og kulturfag i spesialundervisningen. Fenomenet står ikke alene, det står i en kontekst, og det er sammenhengen og samhandlingen mellom fenomen og kontekst jeg er opptatt av. Læreres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til opplæring i kunst- og kulturfag vil være forskjellig i en kontekst med elever med utviklingshemming, sammenlignet med en annen kontekst.

5.1.1 Hermeneutikk

Selv om min tilnærming primært er fenomenologisk, har jeg også behov for hermeneutikkens begrep *forforståelse*. Gadamer (2003, s. 38) framhever at det gjelder å bli bevisst sin forutinntatthet. Gadamer ser på forforståelse som sentralt for utvikling av forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Hermeneutikken er i utgangspunktet opptatt av tekstfortolkning, men Gadamer peker på at forståelsen begynner med at noe taler til oss. Så peker han på det han omtaler som den fremste av hermeneutikkens betingelser: «Våre egne fordommer må settes ut av spill. Å sette en dom ut av spill – inkludert og ikke minst en fordom – må logisk sett skje i form av et *spørsmål*.» (Gadamer, 2003, s. 43). Kvalitativ forskning er nettopp opptatt av å stille spørsmål på jakt etter ny kunnskap og forståelse. Alt vi omgir oss med er fortolkninger av virkeligheten, og vi endrer vår fortolkning i møte med andre fortolkninger. Vekslingen mellom det som allerede er forstått, og det nye, kaller Gadamer den hermeneutiske sirkel, eller spiral. Dette gir mulighet for en kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen, sier Repstad (2007, s. 121). Gadamer opererer med begrepet horisontsammensmelting. Horisonten er på en måte rekkevidden for hvor mye vi er i stand til å forstå. I møte med en annens horisont, vil vi da ta

opp i oss den nye horisonten, og på bakgrunn av det nye, og det gamle, vil det oppstå en ny horisont. Dette betyr at man kan utvide sin forståelse i møte med en annen. I møte med en annens forståelse kan ens egen forståelse av et fenomen gradvis ta opp i seg noe av den andres, og slik vil det dannes en ny forståelse og derigjennom oppstår en ny horisont. Han påpeker også at: «tidsavstanden utgjør en positiv og produktiv mulighet for forståelsen.» og at det ofte er nettopp tidsavstanden som gjør det mulig å skille sanne fordommer fra falske. (Gadamer, 2003, s.42). Vi kan ofte oppleve at situasjoner endrer seg når vi får dem litt på avstand.

5.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien knyttes til den tyske filosofen Edmund Husserl. Husserl var opptatt av å danne kunnskap gjennom å studere erfaringer knyttet til et fenomen, og han hevdet at fenomener eksisterer både i folks bevissthet og i verden rundt oss (Postholm, 2010, s. 42). Han hevdet at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen. Begrepet *intensjonalitet* er sentralt, dvs at bevisstheten er rettet mot noe, og at dette noe ikke er et fysisk objekt, men vår opplevelse av det (Postholm, 2010, s. 42). I mitt masterprosjekt er jeg opptatt av å forstå verden gjennom informantene, gjennom de som står i en praksis jeg vil undersøke. Målet er da å få tak i deres erfaring og opplevelse av fenomenet i den konteksten de inngår i. Dette målet harmonerer med et fenomenologisk ståsted.

Filosofene Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty utviklet fenomenologien videre, de to sistnevnte også i en retning kalt kroppsfenomenologi (Kvale & Brinkmann & Brinkmann, 2015, s. 44). I arbeidet med estetiske fag, og med elever med utviklingshemming, er kropp og kroppslige opplevelser sentrale. Merleau-Pontys (1934) kroppsfenomenologi vil derfor være et viktig perspektiv i denne sammenhengen. Gjennom kroppslige erfaringer kan vi forstå verden rundt oss, og Merleau-Ponty mente at det er de sansemessige erfaringene vi gjør, som gir oss grunnlaget for å fortolke og forstå verden (Waterhouse, 2013, s. 15).

Det er interaksjonen eller samhandlingen mellom oss og verden som skaper mening og forståelse. Det er selve opplevelsen som er fenomenet, ikke det fysiske vi ser. Fenomenet, altså opplevelsen, er avhengig av hvem som ser, og hvilket ståsted og erfaring vi bringer med oss. I dette masterprosjektet er det lærernes subjektive opplevelser, knyttet til bruken av kunst- og kulturfag overfor sine elever, som er det fenomenet jeg studerer. Opplevelsen, eller fenomenet, vil fortolkes videre av meg, ut fra mitt ståsted. Postholm (2010, s. 78) sier det slik: «Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende mening eller essensen i en opplevd erfaring.»

5.1.3 Ontologi og epistemologi

Et ontologisk perspektiv sier noe om hvilke fenomener som eksisterer, og hvordan vi kan få tilgang til disse, mens epistemologi dreier seg om å utvikle kunnskap om fenomenene. Ontologiske teorier beskrives som det vi tar for gitt i en undersøkelse. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 50). Ontologi kan sees på som det virkelige, det som faktisk eksisterer, tingenes eksistens og egenskaper. Kvale (2015, s. 69) beskriver epistemologi som filosofien om kunnskap og hvordan denne kunnskapen kan oppnås. Postholm (2010, s.35) påpeker at det ikke alltid er så lett å skille mellom ontologi og epistemologi i kvalitativ forskning. Både Postholm (2010, s. 35) og Kvale (2015, s. 69) diskuterer hvordan vi kan forstå og anvende begrepene i kvalitativ forskning. Som forsker prøver jeg å forstå og formidle den virkeligheten som er konstruert av deltakerne i forskningsprosjektet.

Det epistemologiske perspektivet i dette forskningsarbeidet omfatter at jeg er på jakt etter ny kunnskap om fenomenet undervisning av elever med utviklingshemming i kunst- og kulturfag, basert på læreres erfaringer og syn på muligheter og utfordringer i dette arbeidet.

5.2 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i et fenomenologisk ståsted, vil jeg gå nærmere inn på den konkrete forskningsmetoden jeg har anvendt i dette forskningsprosjektet. Bakgrunnen for mitt valg av forskningsmetode ligger i problemstillingen. Jeg er opptatt av læreres livsverden, med deres opplevelser og subjektive erfaringer med et fenomen. Da passer en kvalitativ forskningsmetode best. I følge Postholm (2010, s. 17) kjennetegnes kvalitativ metode ved at forskeren prøver å forstå deltakernes perspektiv, og ved at det eksisterer en samhandling mellom forsker og deltaker. Forskeren bringer med seg sitt teoretiske ståsted inn i måten hun gjennomfører forskningen på. Kvale & Brinkmann (2015, s. 30) forklarer dette i lys av en kvalitativ orientering, og sier at prosesser og fenomener må beskrives før man kan utvikle teorier om dem, og de må forstås før de kan forklares. Postholm peker videre på at den kvalitative forskningen, gjennom ulike tilnærminger, ofte retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Dalen (2011, s. 15) peker på at målet for kvalitativ forskning er å forstå fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Dette harmonerer med en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg ønsker å forstå mine informanters erfaring med kunst- og kulturfag i en kontekst med elever med utviklingshemming.

Ved valg av forskningsdesign, har jeg vurdert hvilke metoder som egner seg best for dette prosjektet. For å belyse min problemstilling mener jeg at kvalitativ metode med semi-strukturert dybdeintervju egner seg best. Metoden åpner for å gå i dybden på et felt, og kan gi god tilgang

til erfaringer fra et praksisfelt. Dalland (2007, s. 181) påpeker at man kan kombinere ulike kvalitative metoder for å få fram flere aspekter ved et fenomen, gjennom bruk av flere ulike kilder. Jeg vil komme nærmere inn på mine supplerende kilder etter hvert.

5.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Fenomenologisk forskning er opptatt av informantens livsverden, den subjektive opplevelsen og beskrivelsen ut fra informantens perspektiv. Kvale & Brinkmann (2015, s. 42) framhever at hensikten med det kvalitative intervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv ut fra informantens eget perspektiv. Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) knytter det kvalitative intervjuet tett på Merleau-Pontys fenomenologi. Kvalitativt intervju er dermed en metode som passer godt inn i den fenomenologiske tilnærmingen jeg har valgt for å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 46-50) beskriver kvalitative intervjuer gjennom en del sentrale stikkord fra fenomenologien. De snakker om at intervjuet kan gi tilgang til fordomsfrie beskrivelser av livsverden, av mening, kvalitativ kunnskap, deskriptive beskrivelser av følelser og handlinger, spesifisitet gjennom konkrete hendelser, bevisst naivitet, fokusert gjennom åpne spørsmål, flertydighet og motstridende utsagn, det kan gi endring og refleksjon underveis hos informanten, sensitivitet og forhåndskunnskap hos intervjueren, mellommenneskelig samspill mellom aktørene og en positiv opplevelse for informanten som blir lyttet til. Man må likevel være oppmerksom på den asymmetrien som det kan være mellom intervjuer og informant. De framhever at det er flere kategorier kvalitative intervjuer som filosofiske dialoger, terapeutiske samtaler og forskningsintervjuer (s. 53). Jeg har i dette prosjektet valgt et semi-strukturert forskningsintervju med fokus på informantens opplevelser og erfaringer.

Det kvalitative intervjuet krever både planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) beskriver dette i syv faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering (generalisering, reliabilitet og validitet) og rapportering. Kvale & Brinkmann (2015, s.203) understreker at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuet, men at kvaliteten avgjøres av faktorer som forskerens dyktighet, sensitivitet i relasjonene og bevissthet på blant annet etiske aspekter. Kvaliteten må ses i sammenheng med intervjuets form, tema og formål.

5.2.2 Intervjuguide

I følge Dalen (2011) består en intervjuguide av spørsmål og tema som skal dekke de områdene som studien skal omhandle, og som skal gi forskeren et så rikt datamateriale som mulig. Det er viktig å stille spørsmålene slik at informantene åpner seg og gir forskeren innblikk i sine

opplevelser. Et semi-strukturert kvalitativt intervju består av åpne spørsmål ut fra en intervjuguide, hvor man kan fylle ut med oppfølgings spørsmål underveis. Dette gir en del standardinformasjon og mulighet for oppklaringer eller å gå mer i dybden. (Fuglseth & Skogen, 2006; Dalen, 2011).

I utarbeidingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg hadde formulert. Jeg formulerte en del hovedspørsmål med oppfølgings spørsmål, og til slutt åpnet jeg også opp for tilleggskommentarer. Dette skulle gi informanten mulighet til å utdype eller snakke om andre faktorer som kanskje ikke var berørt tilstrekkelig i intervjuguiden, og som de ønsket å berøre ut fra sitt perspektiv. Den første delen av intervjuguiden dreier seg om en del innledende og «ufarlige» tema om skolen og lærerens egen bakgrunn. Den andre delen består av spørsmål mer spesifikt knyttet til oppgavens problemstilling, og informantens egen opplevelse og erfaringer med fenomenet. Tilslutt får informanten anledning til å legge til det hun har på hjertet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) påpeker at et godt intervju bør ha en tematisk og en dynamisk dimensjon, intervjuet skal både produsere kunnskap, men også skape en god interaksjon.

5.2.3 Andre datakilder

I kvalitativ metode kan man kombinere flere metoder og ha flere datakilder, jf. Dalland (2007). Jeg valgte intervju som metode, men fikk også tilgang på ustrukturert observasjon gjennom besøk. Gjennom observasjon får forskeren muligheten til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø, sier Dalland (2007, s. 181). Å oppleve undervisning hvor mine informanter var aktører i samspill med elever med utviklingshemming, ga meg en ekstra dimensjon knyttet til intervjuene. Det ga meg også en større mulighet til refleksjon i arbeidet med de transkriberte intervjuene og andre datakilder, fordi jeg fikk en egen opplevelse av konteksten som dannet ramme for fortolkningen. Jeg noterte ned observasjoner underveis og etter besøkene.

Jeg forsøkte å møte konteksten så nøytralt som mulig, men har likevel en bakgrunn som kan ha preget forståelsen. Mye av det jeg så, var kjent fra egen erfaring med mennesker med utviklingshemming. Vi bringer uvilkarlig med oss vår egne antagelser og teoretiske bakgrunn i møte med forskningsfeltet. Postholm påpeker at det foregår en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon, helt til forskeren har forstått det spesifikke ved det som observeres (Postholm, 2010, s. 57). Dette har jeg erfart gjennom arbeidet med empiri og teori i dette prosjektet.

Informantene ga meg tilgang til flere datakilder som omfatter avisutklipp fra utstillinger og opptredener, videomateriale, bilder og foredrag. Jeg fikk også anledning til å ta egne lydopptak og bilder. Dette materialet underbygger og eksemplifiserer det informantene fortalte i intervjuene, og det jeg observerte. I forbindelse med ett av intervjuene deltok jeg på et seminar som satte fokus på kunstfagenes rolle overfor mennesker med spesielle behov. Dette var også verdifullt støttemateriell.

Ved bruk av flere kilder kan man kvalitetssikre undersøkelsen i enda større grad.

5.2.4 Utvalg

Noe av hensikten med kvalitativ forskning er å få svar på en del forskningsspørsmål, og analysere et fenomen i dybden. Intervju kan være en god metode for å finne disse svarene, og valg av informanter og intervjuobjekter blir da viktige faktorer for å lykkes. I min forskning var jeg ikke på jakt etter et representativt utvalg, men å finne fram til et *hensiktsmessig utvalg* (Postholm, 2010, s. 39). Dette kan også kalles et strategisk utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 117). Gjennom noen utvalgte lærere som kunne si noe om fenomenet ut fra sin egen opplevelse, erfaring, og forståelse, ønsket jeg å sette fokus på kunsthøgskolen i spesialundervisningen, avgrenset til elever med utviklingshemming.

For å finne et hensiktsmessig utvalg tok jeg kontakt med miljøer som kunne være aktuelle portåpnere. Jeg sendte en formell henvendelse på epost til fylkesmannen i alle landets fylker, samt et likelydende brev til utdanningsavdelingen i alle fylkeskommuner. Hensikten med dette var på mange måter todelt. For det første ønsket jeg å sikre at jeg ikke overså viktige informanter. For det andre var dette en anledning til å sette søkelys på dette temaet. Jeg tok også kontakt med en del interesseorganisasjoner innen kunsthøgskolen og brukerorganisasjoner for utviklingshemmede. I tillegg hadde jeg selv en del kontakter gjennom nettverk på jobb og privat som jeg tok kontakt med.

Utvalgsriteriene mine var lærere med faglig kompetanse innen kunst- og kulturfag, og eventuelt også spesialpedagogikk, og som samtidig hadde erfaring med undervisning av elever med utviklingshemming. Mitt primære ønske var å studere erfaringene og opplevelsene hos lærere i kunst- og kulturfag i opplæring innenfor rammen av ordinære klasser, i lys av tilpasset opplæring og en inkluderende skole. Jeg ønsket i utgangspunktet å dekke hele det 13-årige opplæringsløpet og alle skolens kunst- og kulturfag. Håpet var 1-2 informanter fra hvert fag på hvert trinn, men jeg antok at det ble vanskelig.

Det viste seg ganske fort at det ikke var enkelt å finne informanter som hadde elever inkludert i ordinær klasse. Flere av de aktuelle informantene jeg fikk anbefalt, var knyttet til spesialskoler eller spesialavdelinger i skolen. Dette gjenspeiler den faktiske situasjonen for mange elever med spesialundervisning og understøttes av forskning og undersøkelser (Bachmann et al., 2016; Barneombudet, 2017; Haug, 2017). Portåpnerne henviste til kulturskoler, vernede bedrifter og det frivillige kulturlivet for gode eksempler på kunst- og kulturtilbud for mennesker med utviklingshemming. Her vet vi gjennom forskning som Saur & Johansen (2009, 2010), Dolva, Kleiven & Kollstad (2014) og Midtsundstad & Bliksvær (2015) at det gjøres mye godt arbeid. Dissimilis, SKUG-senteret, Alfheimteateret, Teater nonSTOP, Gjøvik kulturskole, NUK++, og Abloom er noen eksempler på dette. Jeg har likevel valgt å ikke hente informanter fra dette feltet, fordi det har vært grunnopplæringen jeg har vært interessert i å forske på i denne studien.

Jeg tok fortløpende kontakt via epost og telefon med lærere som jeg gjennom utvalgsprosessen anså som gode informanter for mitt prosjekt. Ikke alle sa ja, men jeg fikk tilslutt seks informanter fra ulike skoleslag, klassetrinn og fagområder. Informantene representerer en god geografisk spredning. Den kjønnsmessige fordelingen er antagelig nokså representativ for både kunstfagene og spesialundervisningen, med fem kvinner og en mann. Jeg måtte lete lenge før jeg fant fram til et utvalg jeg mener tjener hensikten med denne forskningen, og som svarte til mine kriterier. Utvalget kan ikke sies å være representativt, men det er hensiktsmessig ut fra problemstillingen for dette masterprosjektet (Postholm, 2010, s. 39).

Tidspunktene for intervju ble tilpasset informantenes og min egen arbeidssituasjon. Jeg har opplevd stor grad av fleksibilitet og velvilje på alle hold.

Nærmere beskrivelse av informantene kommer i starten av empirikapittelet.

5.3 *Datainnsamling og analyse*

I dette avsnittet vil jeg presentere forberedelser, gjennomføring av intervju og etterarbeid i form av transkribering, analyse og kategoriseringsprosess.

5.3.1 *Forberedelser og intervju*

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en engasjert lærer innen dette segmentet. Intervjuguiden var ikke utformet enda, men problemstilling og forskningsspørsmål var noenlunde klare. Prøveintervjuet ga meg viktige innspill til hvilke spørsmål jeg burde ta med og hvordan intervjuet burde gjennomføres. I følge Dalen (2011, s. 30) er prøveintervjuet viktig både med hensyn til spørsmålsutforming, men også i forhold til egen væremåte i situasjonen, Det var en nyttig erfaring på begge områder.

Før besøk og intervju gjorde jeg meg litt kjent med skolene gjennom skolenes hjemmesider og artikler, for å være så godt forberedt til intervjusituasjonen som mulig. Kontakten med informantene foregikk både via epost og telefon. Jeg informerte om masterprosjektet og min problemstilling. Dersom de responderte positivt og kunne tenke seg å være informant, gjorde vi en avtale om besøk og intervju. Informasjonsskriv og samtykkeskjema for underskriving ble sendt ut på forhånd eller tatt med til intervjuet.

Det var viktig for meg å møte informantene på deres hjemmebane, dvs. på den skolen de underviser. Intervjuene fant sted på skolene; i kantina, på et kontor, på personalrom og på klasserom. For at samtalene skulle flyte best mulig og gjøre etterarbeidet sikrere, benyttet jeg lydopptak. Alle informantene hadde gitt sitt samtykke til dette. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter.

Fordi jeg var på noen av skolene forut for selve intervjuet, opplevde nok begge parter at vi allerede uformelt hadde snakket om en del om det jeg spurte om i intervjuet. Faren var at svarene ikke ble like utdypende som ved første gangs formidling, men sammen med notater og bilder fikk jeg god tilgang på data. Mitt inntrykk var at informantene tok oppgavene svært seriøst og virkelig ønsket å formidle sitt engasjement for kunstfagene i spesialundervisningen. De fleste intervjuene ble gjennomført på samme dag som besøket fant sted. Ved ett tilfelle foregikk observasjon noen dager forut for intervjuet, og ved et tilfelle ble intervjuet gjort på telefon.

Jeg ble tatt godt imot både på telefon i forkant, og da jeg besøkte skolene. Informantene hadde informert elevene om at jeg skulle komme, jeg fikk delta i en del av undervisningen og mange ville prate med meg. Informantene virket trygge på egen rolle, både i forhold til elevene og til meg som kom utenfra.

Intervjusituasjonene var utelukkende en positiv opplevelse. Alle hadde godkjent bruk av lydopptaker, og jeg sto dermed friere til å konsentrere meg om informanten istedenfor å skulle skrive ned alt som ble sagt. Jeg innledet med informasjon om prosjektet, selv om de fleste allerede hadde lest informasjonsskrivet. Så startet intervjuet med enkle spørsmål om informantens bakgrunn og arbeidssituasjon. Jeg fulgte stort sett rekkefølgen i intervjuguiden, med oppfølgingsspørsmål ved behov. I løpet av intervjuene kom informantene inn på noen av temaene flere ganger. Dette kan forklares med at de var spesielt opptatt av disse temaene, men det kan også skyldes uklarheter i min spørsmålsformulering eller i intervjusituasjonen. I og med at dette var semi-strukturerte intervjuer, var det viktig for meg å la informantene slippe til orde

med sine perspektiver og erfaringer der det passet den enkelte. Informantene fikk tilslutt et åpent spørsmål om det var noe de ville legge til. Her fikk lærerne anledning til å komme med flere perspektiver.

Intervjuene ble gjennomført over en periode på 5 måneder.

5.3.2 Transkribering

I etterkant av intervjuene gikk jeg gjennom notater og reflekterte over det stoffet som kom fram i løpet av intervjuet. Jeg lyttet til intervjuene og fikk en del refleksjoner knyttet til min egen rolle som intervjuer. Jeg hørte på opptakene at jeg ved flere anledninger avbrøt informanten og kanskje gikk glipp av viktig informasjon. Kanskje ble informantens tanker dreid vekk fra det hun egentlig hadde tenkt å si? Jeg hørte også at jeg ofte bekreftet utsagn med ‘muntlige nikk’ og ikke alltid fikk fulgt opp med de riktige spørsmålene for å kunne forfølge et resonnement. Jeg ble fort engasjert i møte med informanter som gjerne ville dele sine opplevelser og erfaringer med meg.

Jeg valgte av ulike årsaker å sette bort transkriberingen til en dyktig og erfaren transkriberer. Jeg er klar over at jeg derigjennom kan ha mistet verdifulle observasjoner og tid til refleksjon og fortolkning av stoffet i prosessen med å oversette det muntlige intervjuet til et skriftlig materiale. Jeg har imidlertid i etterkant hørt gjennom intervjuene flere ganger for å fange stemningen og lytte etter hva som egentlig ble sagt. Gjennom lydopptak, transkribering, refleksjoner og bearbeiding av materialet, har jeg prøvd å ivareta empirien på en god måte, og det har gitt meg undring og ny innsikt.

5.3.3 Analyse og kategorisering

Å analysere betyr ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 219) å dele opp noe i flere biter. Mitt utgangspunkt for analyse er intervjuene, eller intervjuene omgjort til tekst gjennom transkripsjon. Postholm (2010, s. 86) hevder imidlertid at analyseprosessen starter allerede ved det første intervjuet, og at datainnsamling og dataanalyse er en dynamisk prosess. Hun skisserer flere ulike analysemetoder, men henviser til Patton som sier at retningslinjene for forskning bare er forslag, og at det er opp til forskeren å vise selvstendighet og kreativitet (Postholm, 2010, s. 90).

Postholm (2010, s.88) omtaler koding som den fasen i analyseprosessen hun kaller en *konstant komparativ analysemåte*, hvor man prøver å finne fram til ord og begreper som kan beskrive de fenomenene som trer fram i materialet, man gir dem et navn, eller en kode. I neste fase prøver man å gruppere disse kodene til kategorier som kan være dekkende for flere av

begrepene. Postholm snakker om *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* for å beskrive hvordan prosessen utvikler seg underveis i arbeidet med å finne hovedkategorier, subkategorier og fram til en kjernekategori som kan forbinde alle kategoriene. Denne metoden er mye brukt i *grounded theory*, men også i fenomenologisk forskning. En annen analysemetode Postholm (2010, s. 91) viser til er *deskriptiv analyse*. I denne metoden finner vi den fenomenologiske analysen hvor forskeren prøver å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet (Postholm, 2010, s. 98). I begge analysemetoder handler det om å komme fram til kategorier og underkategorier som kan beskrive og belyse problemstillingen, og begge kan brukes i en fenomenologisk tilnærming. Dette er også mitt utgangspunkt i dette arbeidet.

Dalen er opptatt av at det er hele intervjusituasjonen som analyseres, ikke bare teksten (Dalen, 2011, s. 56). Hun påpeker at vi kan ikke utelate egne nedtegnelser, observasjoner og følelser underveis, informantens kroppslige uttrykk etc. Det skjer en fortolkning i overgangen mellom intervjuet og den transkriberte teksten. Hun refererer til Geertz sine begrep *experience near*, som er informantens uttalelser og tolkninger, og *experience distance*, som inneholder mer av forskerens fortolkning (s.59). Kvale & Brinkmann (2015, s. 221) er inne på noe av det samme som Dalen, når de skriver at informanten selv oppdager nye ting underveis og ser nye betydninger av det de forteller.

Induksjon og *deduksjon* er sentrale begreper i forbindelse med analyse. Innen fenomenologien opererer vi i størst grad induktivt gjennom å belyse enkelte tilfeller som vi prøver å si noe generelt om, mens deduksjon handler om det motsatte, nemlig å ta utgangspunkt i generelle teorier for å kunne si noe om enkelttilfellene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). Postholm (2010, s. 99) påpeker imidlertid at når vi bringer med oss vår egen forforståelse inn i analysen, skjer det en viss interaksjon mellom det induktive og det deduktive.

Kvale & Brinkmann omtaler ulike trinn i en intervjuanalyse; vi beskriver, oppdager og tolker. Vi kan velge å fokusere på mening eller språk (Kvale & Brinkmann 2015, s. 223). Med et fenomenologisk ståsted er det beskrivelser og erfaringer med fenomener og en analyse av meningsinnholdet jeg er på jakt etter. Analyse av meningsinnhold kan bestå av følgende faser (Malterud referert i Johannessen et al., 2016, s. 173):

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet. Hvilke interessante temaer trer fram?

2. Koder, kategorier og begreper. Finne meningsbærende elementer som er relevant for problemstillingen. Definere kodeord for tekstelementer. Organisere i kategorier ut fra sentrale begreper.

3. Kondensering. Abstrahere meningsinnhold i etablerte koder. Redusere ved å trekke ut den meningsbærende delen av teksten. Systematisere det reduserte materialet. Overordnede kategorier. Skrive en fortettet tekst.

4. Sammenfatning. Nye beskrivelser og begreper. Sammenligne med råmaterialet. Stemmer det? Identifiserer sammenhenger og mønstre i materialet.

Både den konstant komparative analysemetoden som Postholm skisserer, og den siterte analysemetoden fra Malterud, harmonerer godt med måten jeg foretok analysen på.

Jeg tok utgangspunkt i de transkriberte intervjuene på jakt etter informantens uttalte opplevelser og erfaringer, og prøvde å sammenfatte disse erfaringene i noen begreper. Disse begrepene, eller kodene, prøvde jeg å plassere i forhold til en del kategorier som trådte fram i materialet, relatert til forskningsspørsmål og intervjuguide. Jeg utledet fra dette en del hovedkategorier. Jeg strukturerte materialet for hver informant ved hjelp av Excel. Dette ga meg en oversikt over koder som gikk igjen hos flere informanter, men også koder som var unike. Jeg systematiserte koder som gikk igjen under de ulike kategoriene, for å se om det kunne lede fram til en del underkategorier som var dekkende for informantenes erfaringer. Så sammenfattet jeg dette på nytt og så etter nye mønstre som kunne beskrive helheten. Den siste kategorien med fokus på organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst, trådte blant annet fram gjennom informantenes perspektiver i det åpne spørsmålet tilslutt, og var tydelig noe mange var opptatt av å formidle i lys av forskningsprosjektets tema.

Jeg opplevde underveis i arbeidet med empirien at kategoriene og underkategoriene endret seg. Analysen brøt intervjuene ned i enkelte deler og føyde dem sammen igjen til en helhet i løpet av prosessen, men ikke nødvendigvis den samme helheten som jeg så først. I lys av arbeidet med flere intervjuer trådte det fram nye begreper som bedre kunne beskrive informantenes erfaringer. Analysen pågikk konstant, også i arbeidet med å skrive ut empirien for framstilling i oppgaven. Også forholdet mellom empiri og teori utviklet seg underveis i prosessen, og den hermeneutiske spiral gjorde seg gjeldende for meg gjennom hele analyseprosessen. Så dette har absolutt vært en dynamisk prosess slik Postholm (2010, s. 86) beskriver.

En utfordring i arbeidet med kategoriene har blant annet vært at flere av de underkategoriene jeg kom fram til, kunne plasseres under flere av hovedkategoriene. Det var derfor utfordrende å plassere informantenes perspektiver og erfaringer i «riktig» kategori. Dette kan henge sammen med det jeg nevnte under gjennomføringen av intervjuene, at informantene kom inn på det samme flere ganger knyttet til ulike tema. Det kan skyldes at intervjuguiden ikke var optimal, eller at disse kategoriene faktisk er aspekter innen ulike kategorier. En årsak kan også være at jeg ikke kan dette håndverket godt nok. Det siste er nok den mest nærliggende årsaken. Uansett så er dette et forsøk på å strukturere informantenes fortellinger, og det finnes ingen fasit for dette.

Nedenfor gir jeg en oversikt over de hovedkategoriene og underkategoriene som trådte fram i analysen, og som vil danne strukturen for presentasjon av empiri i kapittel 6.

1. Kvaliteter ved kunst- og kulturfag
 - a) Estetiske læringsprosesser
 - b) Mestring, identitet og selvbylde
 - c) Kunst- og kulturfag som metode
2. Lærernes mål
 - a. Relasjonelle mål
 - b. Emosjonelle mål
 - c. Kunnskapsmessige mål
3. Arbeid med fagene
 - a. Struktur og innramming
 - b. Praktiske og estetiske erfaringer
 - c. Tilpasset opplæring
 - d. Visuell og teknisk støtte
 - e. Forestillinger og utstillinger
4. Muligheter og utfordringer
 - a. Lærerens kompetanse
 - b. Ledsagerrollen
 - c. Kunst- og kulturfagenes status
5. Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst

I presentasjon av empiri har jeg valgt å presentere den sosiale konteksten for empirien gjennom korte narrativer som fører oss inn i informantens livsverden. Dette kan gi fortellingen en emosjonell tone og være en fin måte å bringe informantens opplevelser og erfaringer ut til leseren på. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I tillegg kan det motvirke den fragmenteringen som kan skje når man bryter opp intervjuetekster gjennom kategorisering og koding.

5.4 Reliabilitet og validitet

Et viktig aspekt ved all forskning er om den virker troverdig, og kan etterprøves ved andre undersøkelser, og om den har gyldighet, og måler det den har sagt den skal måle. Reliabilitet og validitet handler om kvalitetssikring av materialet med henblikk på metoder i empirisk forskning som systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et al., 2016, s.25).

Reliabilitet handler om pålitelighet og hvor troverdig resultatet er. Underveis i forskningsprosessen tar man valg, og dette får betydning for hvor pålitelig en undersøkelse er. Kvale & Brinkmann (2015, s. 211) gir eksempler på hvordan ulike valg foretatt i transkripsjon kan påvirke meningen med en uttalelse. Egen forforståelse, utvalg og valg og bortvalg av teori, er andre faktorer som kan påvirke reliabiliteten. Ved å være bevisst og åpen rundt egne valg, kan eventuelle feilkilder avdekkes lettere.

Validitet handler om gyldighet og om forskningsmetoden er egnet for å måle det den skal måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler ikke bare om resultatet, men om hele prosessen fra planlegging av undersøkelsen, til gjennomføring og rapportering. Det handler både om håndverksmessige ferdigheter og om bruk av teori og metode. Alt dette henger sammen og er med på å validere, eller kontrollere, om verktøyene er egnet for den oppgaven de skal løse. Det er derfor viktig å være bevisst dette underveis og stille kritiske spørsmål til eget arbeid. Forskningsspørsmålene blir viktige indikatorer og kan si noe om forskningsprosessen har gitt svar på det man spurte om. Kvale & Brinkmann (2015, s. 282) peker på at det kan være vanskelig å måle gyldighet i kvalitativ forskning, fordi metoden har en egen evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten.

Intervjuguiden viser hvilke spørsmål informantene har forholdt seg til, og kan brukes overfor andre informanter i videre forskning, og den har dermed en overføringsverdi. Fordi jeg ved en fenomenologisk tilnærming har vært opptatt av den enkelte lærers subjektive erfaringer, vil et annet utvalg informanter kunne gi andre resultater, eller et utvidet resultat. Gjennom observasjon og andre datakilder som film, artikler, foredrag og bilder, har jeg dokumentasjon

som kan understøtte det informantene har fortalt gjennom intervjuet, men dette er ikke tilgjengelig for andre med mindre jeg trekker dette inn i presentasjon av funn.

Man kan stille spørsmål ved om jeg med min nærhet til temaet har lett etter spesielle aspekter ved fenomenet, og ønsket å få bekreftet mine antagelser. Mitt ønske om å framstille kunst- og kulturfagene i et godt lys og som et godt verktøy, kan ha overskygget eventuelt mindre positive funn. Jeg har etterstrebet å framstille informantenes livsverden slik de selv har beskrevet den, men forskeren kan gjøre tolkninger som kan være feilaktige. Utvalget av informanter er gjort etter kriterier for å belyse dette temaet, men også for å kunne framskaffe ny forskning som tidligere forskning etterlyser. Har jeg i mitt valg av teori og litteratur lett etter bekreftelser, og i mindre grad funnet argumenter som ikke understøtter eller er kritiske til forskning eller praksis?

I prosessen med masteroppgaven har jeg erfart Gadamer's hermeneutiske spiral (Gadamer, 2003) i mitt eget arbeid. Det har vært en stadig vandring mellom teori og empiri og tidligere forskning, og hver gang har jeg erfart noe nytt og fått nye perspektiver lagt til eget arbeid. Jeg har sett min egen forståelse i lys av andres forståelse og tatt inn over meg andres synspunkter. Av og til har jeg funnet gjenklang i materialet, og av og til har det utfordret.

5.5 Etiske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2015, s. 35) framhever at «Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer» og at man må ta hensyn til etiske problemstillinger i hele prosessen. Etiske avveininger foretas i valg av litteratur, metode, innsamling av empiri, transkribering, analyse, tolkning og i rapporteringsfasen. Forskningens kvalitet avhenger av forskerens etiske bevissthet og kompetanse i alle ledd. Det handler om redelighet.

Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger. Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon. (De nasjonale forskningsetiske komiteéne, 2016, 27.april)

Jeg har allerede kommentert en del etiske problemstillinger i tilknytning til de ulike delene av forskningsprosessen. Under vil jeg spesielt trekke fram personvern hensynet. I intervjuforskning kommer man tett inn på mennesker. Respekt for, og hensynet til, informanten er et sentralt krav i forskning, både underveis og i rapporteringen.

Å sikre informantene anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt, har vært elementer som jeg har etterstrebet å ivareta på en forsvarlig måte, jf. forskningsetiske prinsipper (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2017). Intervjuguide og meldeskjema ble godkjent av veileder før innsending til Personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata [NSD] for godkjenning. Prosjektet ble godkjent av NSD. Godkjenning, informasjonsskriv og intervjuguide ligger som vedlegg i oppgaven.

Gjennom mitt materiale sitter jeg på personopplysninger lagret på PC og lydopptaker/telefon. Dette vil bli slettet etter bruk, i tråd med godkjenning fra Personvernombudet for forskning. Informantene fikk både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og jeg innhentet skriftlig samtykke fra deltakerne. Samtykket var frivillig, uttrykkelig og informert. Informantene ble også informert om at de kunne trekke seg når de måtte ønske og at datamaterialet vil bli anonymisert. For å anonymisere materialet har jeg i presentasjon av empiri laget fiktive navn på personer og geografisk plassering, men har beholdt riktig kjønn. I et tilfelle bruker jeg et sitat av mer kunstnerisk art som brakte på banen et spørsmål om opphavsrett, og da tok jeg direkte kontakt med informanten angående tillatelse til å bruke dette. Det fikk jeg.

Jeg besøkte skolene for å få innblikk i konteksten, og traff dermed flere elever. Mine informanter underviser elever med utviklingshemming, og det gjorde at jeg måtte være ekstra varsom i forhold til forskningsetikk. Konfidensialitet har vært sentralt. I presentasjon av empiri er elevopplysninger anonymisert, men for informantene vil selvfølgelig opplysninger være gjenkjennbare. Jeg var påpasselig med å spørre både informanter og elever om det var i orden at jeg tok bilder. Enkelte elever ga selv uttrykk for at de ikke ville bli tatt bilde av, eller så sa lærere fra på deres vegne. Jeg respekterte selvfølgelig det. Bilder og lydmateriale jeg har fått tilgang til, er ikke tatt med i oppgaven, kun brukt som støtte for eget arbeid.

I selve intervjusituasjonen var det viktig å være åpen om hensikten med forskningen og skape trygge rammer. Mine informanter virket trygge både på sin egen rolle og på intervjusituasjonen. Jeg var åpen om min egen bakgrunn og interesse for dette forskningsfeltet. Dette er et forskningsfelt hvor også begrepsbruken kan innebære etiske problemstillinger. Det har vært viktig for meg å bruke begrepet *elever med utviklingshemming* og ikke *utviklingshemmede*.

6 PRESENTASJON AV EMPIRI

Postholm (2010, s. 137) framhever forskeren som det viktigste instrumentet for kvalitetssikring, og at det er forskningsdeltakernes stemme som må løftes fram. I dette kapittelet vil jeg løfte fram funn gjennom informantenes erfaringer og perspektiver.

Min empiri er hentet fra intervju med seks lærere, som alle har erfaring fra undervisning av elever med utviklingshemming i fagene musikk, kunst og håndverk eller design og håndverk. En del av lærerne underviser også i drama og dans. Elever med utviklingshemming er ingen ensartet gruppe jf.pkt. 1.5.2, og mine informanter refererer til opplæring av elever i spennet fra lett til dyp grad av utviklingshemming. Elevenes funksjonsnivå og alder vil ha betydning for arbeidsmåter og pedagogisk tilnærming.

Jeg velger å presentere konteksten for de enkelte intervjuene gjennom korte narrativer. «En fortellende tilnærming til intervjuforskningen er med på å skape en helhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelig rapporten», framhever Kvale (2015, s. 219). Jeg vil deretter presentere funn fra datamaterialet, gjennom de kategoriene som trådte fram i min analyse av intervjuene.

6.1 *Et narrativt møte med forskningsfeltet*

Jeg vil her beskrive den konteksten mine informanter er en del av, gjennom korte fortellinger fra lærerens livsverden, og gjennom de perspektiver informanten delte med meg. Jeg har gitt informantene fiktive navn; Kari, Hanne, Line, Bente, Lars og Nora. De befinner seg på skoler i flere deler av landet og på ulike klassetrinn.

6.1.1 *Musikk som inkluderingsverktøy*

Musikk skal berøre sansene.

Kunst er å se. Kunst er å føle.

Kunst kan du høre, som musikk i øret.

Kunst er musikk, musikk er kunst,

som hjelper oss å se lydene og høre bildene ...

En av elevene sitter i kantina med Kari og øver på en monolog hun skal framføre på scenen foran mange mennesker. Dette sitatet er en del av monologen. Eleven har Downs syndrom og bruker tegn med store bevegelser for å forsterke ordene. Det er vakkert, det er nesten som om hun maler ordene foran meg.

Kunsten berører oss og musikk er et viktig inkluderingsverktøy, sier Kari. Annethvert år jobber de fram mot en stor forestilling i samarbeid med lokalt kulturliv. Elever fra flere klasser er med, og dette er et løft med hensyn til både inkludering og kunstnerisk kvalitet, forteller Kari. Mangfoldet er berikende. Elevene utfyller hverandre, og vi kunne ikke ha gjort disse forestillingene uten dette mangfoldet, sier hun. Kari er opptatt av å se elevene, verdsette dem som den de er og å stille krav til dem. Hun jobber mye med elevenes selvforståelse og framhever at «vi må snakke sant om det som er», også diagnoser og annerledeshet. I arbeidet med kunstfag kan man gjerne «forsterke det underlige», mener Kari. Vi tar en prat rundt kaffekoppen før vi treffer flere elever.

Kari har lang erfaring med elever med utviklingshemming fra hele opplæringsløpet, både som førskolelærer, musikk lærer og spesialpedagog. Nå er hun lærer på en stor videregående skole, i en middels stor by, med mange elever med utviklingshemming. Kari har faglig ansvar for den tilrettelagte avdelingen, men underviser også i programfaget musikk, dans og drama på vg1. I dette faget møtes elever fra flere utdanningsprogram og elever fra tilrettelagt avdeling, en time i uka. Skolen legger vekt på tverrfaglig samarbeid på tvers av avdelinger og utdanningsprogram. Elever på idrettsfag praktiserer treningsledelse gjennom gymtimer med den tilrettelagte avdelingen, og elever fra barne- og ungdomsarbeid har praksis på avdelingen. Samarbeid i norsk, samfunnsfag og naturfag er også naturlig gjennom ulike prosjekter. Skolen har et åpent musikkrom hvor alle kan stikke innom og musisere etter egen lyst og evne. Elever med ekstra utfordringer er godt synlig i skolemiljøet på flere måter.

Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) brukes aktivt i begrepsinnlæring og som støtte for hukommelsen. Jeg får bli med inn i en time hvor de er i gang med undervisning i tegn. Den tilrettelagte avdeling har elever fra mange nasjoner. De øver på tegn knyttet til temaet høst, samtidig som de sier ordet både på norsk og på elevenes morsmål. Kari etterstreber at det skal være voksne tilstede som kan elevenes morsmål, slik at elevene får utviklet sitt ordforråd på tegn også gjennom morsmålet. Kari håndplukker de beste folkene til ulike oppdrag, både blant skolens ansatte og utenfor skolen. Jeg setter meg ved bordet og glir inn i tegnopløringa. Elevene smiler da de ser at jeg kan noen tegn.

6.1.2 Musikk i enetimer og store grupper

Fargerike blader kastes opp i lufta, og elevene fryder seg. Det er høstfest på skolen med fortellinger, bilder, sang og musikk knyttet til temaet høst. Elevene samles ofte til felles arrangement på tvers av trinn, avdelinger og funksjonsnivå.

Jeg har avtalt å møte Hanne i dag. Hanne har erfaring fra arbeid med elever med utviklingshemming gjennom mange år som musikk lærer og musikkterapeut. Hun jobber på en spesialscole med elever fra 1.-10. trinn, fordelt på flere avdelinger, inndelt etter funksjonsnivå. Det kan være elever med autisme, multifunksjonshemming, spesifikke lærevansker og elever med ulike syndromer og andre diagnoser. Skolens ansatte gir også et pedagogisk tilbud til elever som går på sin nærscole.

Kunst og kultur er viktig for skolen og de legger vekt på at alle elever skal få et musikktilbud. Musikk er ofte nevnt i elevens sakkyndige vurdering eller IOP, og noen søker spesielt om musikkterapi «... de tenker at musikkterapien er en metode til å jobbe med andre typer mål», sier Hanne. Hanne underviser i musikk med enkeltelever, eller i små og store grupper. Skolen har også et kor, og de jobber fram mot ulike forestillinger. De er flere musikkterapeuter og pedagoger innen estetiske fag på skolen, og de samarbeider ofte på tvers.

Jeg får være med på mye av undervisninga denne dagen, før vi setter oss ned med intervjuet. Dette gir ei fin ramme og et godt innblikk i den konteksten Hanne referer til i intervjuet, og det gir meg flere knagger å henge hennes erfaringer på. Jeg får blant annet møte ei jente med store spasmer i en enetime med Hanne og en assistent. Her brukes ulike instrumenter og musikkteknologi tilpasset jentas behov. Ei stor gruppe elever med multifunksjonshemninger har musikktime med to lærere og flere assistenter til stede. Mangfoldet er tydelig og musikkleden stor.

6.1.3 Utvikling og opplæring for framtida

«Elevene har gledet seg sånn til du skulle komme», sier Line. Jeg blir tatt imot på beste måte og får møte elever, lærere og assistenter i ulike undervisningssituasjoner. Jeg er på en stor videregående skole i en liten by langs kysten av Norge. Skolen har nye, flotte lokaler. De har mange elever med behov for ekstra tilrettelegging, fordelt på to avdelinger. Den ene avdelingen fokuserer mest på arbeidstrening, mens den andre er mer opptatt av hverdagslivstrening. Begge avdelingene ligger sentralt plassert i skolen, og elevene treffer ofte andre elever på vei til musikkrommet eller biblioteket.

Line er musikk lærer og kontaktlærer på avdelingen for hverdagslivstrening. Dette er det første året hun har en egen musikkklasse, men hun har undervist i musikk på avdelingen i en årrekke. Hun er eneste musikk lærer. I musikk-klassen går det elever som har søkt seg inn spesifikt på musikk, men disse elevene er ikke knyttet til det ordinære utdanningsprogrammet musikk, dans, drama. «Der er kravet til ferdigheter, og til å gjøre ting perfekt, for høyt», sier Line. Elevene i

musikklassen har både enetimer og gruppetimer, de har band, og de har timer i dans og drama, i tillegg til fellesfag. Elever fra arbeidslivstrening kan også velge musikk eller band som valgfag. I tillegg har Line *fysmus*, et «lavterskeltilbud», som hun sier, til alle elever på avdelingen.

Jeg er inne i fysmustimen hvor elever møtes til musikk og aktivitet hver uke. Elevene har trommet stavelsene i navnet sitt og jobbet med musikk, rytme og bevegelse på mange ulike måter. Nå kommer to gutter fra danseklassen inn og står foran oss. De instruerer en ny dans til tøff og moderne musikk. Elever og ansatte henger seg på. «Jeg forventer mer av de som går i danseklassen, jeg forventer mer prestasjon», sier Line. Hun synes det er viktig at elevene føler at de bidrar aktivt i undervisningen, og hun lar elevene trene seg på instruksjon overfor medelever. Hun er opptatt av elevenes utvikling og mulighetene de har etter avsluttet skolegang. Kanskje kan de jobbe videre som instruktører i dans eller yogainstruksjon i små grupper?

I bandtimen møtes tre elever denne dagen, alle gutter. De bytter på å synge i mikrofon, spille gitar og trommer. Line spiller piano. Musikkvalget er tøft og moderne. Tekstene er ofte på engelsk. Bandet holder en del konserter i skolemiljøet, og det er populært.

6.1.4 Kunst og håndverk som fag og metode

«Hei, hva heter du?» Jeg blir møtt av smilende og nysgjerrige elever når jeg kommer til skolen. Det er friminutt, og jeg er på vei til personalrommet. Jeg skal treffe Bente som er kunst- og håndverkslærer. Denne dagen skal jeg få være med på ei undervisningsøkt på 5.trinn. Vi tar en kopp kaffe og snakker litt uformelt sammen før vi går til klasserommet. Jeg spør om elevene vil bli forstyrret av at jeg er tilstede, men Bente sier at de er så vant til besøk så det går helt fint.

På kunst- og håndverksrommet sitter en gjeng elever samlet rundt et bord. Rommet er stort og lyst. En annen klasse er i ferd med å finne plassene sine i den andre enden av rommet. Jeg setter meg ned ved bordet sammen med elevene og sier hei. Bente sier at jeg skal være sammen med dem i dag, og se litt på hvordan de jobber i kunst- og håndverk. En av elevene har Downs syndrom, en jente. I dag er det glasing av keramikk som står på programmet. Bente starter med å spørre om elevene husker hva de gjorde forrige gang? Så er samtalen i gang, og hun forklarer hva de skal gjøre i dag. Alle er nå opptatt av leire og glasur.

Skolen ligger i en middels stor by og har lyse fine lokaler. De er opptatt av kunst og kultur og har jevnlig utstillinger av elevarbeider. Rundt 300 elever er fordelt på 1.-7. trinn. «Vi jobber så mye vi kan på tvers av klassene», sier Bente. Det vil si at elever på 2., 4. og 6. trinn kan være sammen, eller elever på 1., 3. og 5. trinn. Alle har hver sine klasserom, men så er det fellesrom

hvor klassene kan jobbe med prosjekter og arbeidsplaner på tvers av klassene. Denne organiseringen gjør at det blir en større fleksibilitet og romslighet på skolen. Det gjør også at hun har mange timer med kunst- og håndverk hver uke.

Bente er lærer med fordypning i kunst- og håndverk og har lang erfaring. Hun har vært lenge ved denne skolen. Skolen har forholdsvis gode ressurser, slik at de har mye utstyr og tilgang på de materialene de trenger. De er ofte to lærere som deler på klasser. Bente har i tillegg til kunst og håndverk, også noen timer med spesialundervisning. I disse timene bruker hun gjerne kunst- og håndverksrommene, og faget, aktivt inn mot andre fag og tema, sammen med enkeltelever eller i små grupper. Skolen er opptatt av inkludering. Elever med spesielle behov er i ordinære klasser så mye som mulig.

6.1.5 Vi må gjøre musikk

«Jo flere elever med spesielle behov du har i klassen, jo mindre teoretisk undervisning kan du drive med», sier Lars og legger til «... og det er jo bra».

Lars er en av flere musikk lærere ved en ungdomsskole i en middels stor by. Jeg prater med ham på telefonen og ber ham fortelle om sine erfaringer fra musikkundervisning med elever med behov for særskilt tilrettelegging. Han har på forhånd fått en del informasjon om forskningsprosjektet, men jeg har ikke besøkt skolen. Skolen hadde tidligere en egen base hvor elevene også hadde musikkundervisning. Nå er elevene mer inkludert og en naturlig del av en stor gruppe. «Du må tilrettelegge for hver enkelt elev i musikktime uansett, så det krever kanskje mindre å ha alle i samme klasse», sier han. Da kan også elevene hjelpe hverandre. Han er opptatt av rollen til medelevene.

Lars har jobbet lenge som musikk lærer og brenner for faget sitt. Han er opptatt av at faget er et praktisk fag, og at elevene må *gjøre* musikk! «Alle er vi forskjellige, og vi kan gjøre musikk på forskjellige måter», mener han. Skolen satser på musikkfaget og har godt med utstyr. Lærerne kan lett tilpasse utstyret til elevenes ulike behov. «Hvis du har mange nok gitarer, så har du faktisk mulighet til å skru i stykker et par av dem til spesialgitarer», sier Lars. Han er opptatt av å se muligheter og ikke begrensninger. Det gir større utfordring for ham som lærer, og han får bruke mer av sin kreativitet. Elevene har hver sin iPad, som også brukes aktivt i musikkundervisningen. Det gir mange nye muligheter for tilpasning til elevenes behov, forteller han.

6.1.6 Design og håndverk, motivasjon og mestring

«Vent i resepsjonen, så kommer jeg og henter deg», sier Nora. Jeg er på en ny videregående skole i en stor by. Vi har avtalt at jeg skal få være med på undervisning på design og håndverk i dag. Vi tar en prat på personalrommet før vi går til timen. I klasserommet sitter 5-6 elever rundt et stort bord. De jobber med perspektivtegning, og Nora leter fram nyinnkjøpte lysbord. Elevene finner fram skissene de har laget, og Nora veileder hver enkelt elev videre i prosessen, ut fra deres behov.

Nora har utdanning innen kunst og håndverk og spesialpedagogikk. Denne skolen har mange kunstfag og tilbyr også tilrettelagte tilbud innen design og håndverk og musikk. Elevenes fagvalg legges til grunn for den tilretteleggingen skolen gjør. Den tilrettelagte avdelingen har en sammensatt elevgruppe med diagnoser i autismspekteret og lett utviklingshemming. Elevene og lærerne samarbeider en del på tvers av fag. De har store utsmykkingsoppdrag, og de lager produkter for salg. Da er det viktig å være bevisst på kvalitet i utførelsen.

Nora underviser mest på tilrettelagt design og håndverk, men også på ordinært utdanningsprogram. Det er viktig at elevene får utnyttet sitt potensiale, uansett hvor de er, mener hun. Nora er opptatt av den sosiale trivselen til elevene og problemstillinger knyttet til identitet. Det er ikke så lett å finne sin plass. Av og til kan det være lettere i en mindre gruppe, selv om du kanskje har gått i ordinær klasse i hele grunnskolen. Nora har tidligere jobbet med elever som har stått i fare for å droppe ut av skolen. Hun bruker mye av den erfaringen nå, det er ikke så ulikt, mener hun. Det handler mye om motivasjonsarbeid.

6.2 Presentasjon av funn fordelt på ulike kategorier

Så langt har jeg presentert kontekst og funn gjennom narrativer, for å skape en helhet og unngå fragmentering av datamaterialet som er samlet inn. Som beskrevet i pkt. 5.3.3 ovenfor, har jeg imidlertid også foretatt en mer systematisk utvikling av hoved- og underkategorier innen de ulike temaene som studien omfatter. Nedenfor presenteres funnene fordelt på disse kategoriene, og hovedkategoriene benyttes som struktur i empiripresentasjonen.

- Kvaliteter ved kunst- og kulturfag
- Lærernes mål
- Arbeid med fagene
- Muligheter og utfordringer
- Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst

Hovedkategoriene er, som tidligere nevnt, utledet i en analyseprosess med utgangspunkt i intervjuene, problemstilling og forskningsspørsmål, og endret underveis i lys av møtet mellom tekst, teori og forsker. Den siste kategorien *Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst* ble definert som følge av at flere av informantene var opptatt av å gi sine perspektiver på inkludering. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i presentasjonen av funn. Informantenes fokus på større, mer samfunnsmessige spørsmål, er også noe av grunnen til at oppgaven har et eget kapittel om politisk kontekst, som plasserer fagfeltet i diskursen rundt inkludering.

Underkategoriene er basert på analysen av de transkriberte intervjuene, og det jeg har observert underveis. Jeg belyser informantenes perspektiver og erfaringer med fenomenet ved hjelp av sitater fra informantene og knytter disse opp mot problemstillingen. Jeg vil i presentasjon av funn være så tro jeg kan mot de subjektive erfaringene lærerne har delt med meg, og løfte fram deres stemme. Jeg har prøvd å balansere mellom nærhet og distanse (Repstad, 2007), der det er viktig å være bevisst min nærhet til forskningsområdets tematikk og min forforståelse i lesing av transkribert tekst, arbeid med kategorisering og gjennom de utvalg jeg har gjort. I arbeid med materialet har også min horisont blitt utvidet, og det kan ha skjedd en horisontsammensmelting i lys av den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2003).

I informantenes fortellinger veves ofte kategoriene inn i hverandre og utfyller hverandre. Mye av det som nevnes som en faktor som fremmer opplæring, kan samtidig hemme, og noe som kan sees på som en utfordring, nevnes også som en mulighet. Arbeidsmåtene i fagene henger tett sammen med fagenes kvaliteter. Jeg vil trekke fram momenter som flere av informantene trakk fram i intervjuet, og momenter som bare noen få var opptatt av. Erfaringene var på noen områder sammenfallende, og på andre områder unike.

6.2.1 Kvaliteter ved kunst- og kulturfag

Informantene trakk fram flere egenskaper ved sitt eget fag, eller ved kunst- og kulturfag generelt. Gjennom analysen av datamaterialet trådte flere underkategorier fram. Noen av aspektene som trekkes fram som kvaliteter ved faget, kommer informanten tilbake til ved beskrivelse av både mål og arbeidsmåter. Jeg har definert underkategoriene slik:

- Estetiske læringsprosesser
- Mestring, identitet og selvbilde
- Kunst- og kulturfag som metode

Estetiske læringsprosesser

Estetiske læringsprosesser kjennetegner kunst- og kulturfagene og var noe informantene trakk fram. Kari understreket kunst- og kulturfagenes evne til å berøre oss. De taler til følelsene og kan gi oss en større erkjennelse og kunnskap både om oss selv og andre.

Kunst og håndverk, design og håndverk og musikk, dans, drama er alle praktiske og estetiske fag, og informantene trekker fram ulike kvaliteter ved disse fagene som bidrar i elevenes læringsprosess. Disse kvalitetene, eller egenskapene, får også betydning for hvordan lærerne arbeider med fagene, slik vi skal se i pkt. 6.2.3. Flere av informantene framhevet kunstfagenes betydning for å gi elevene *praktiske* erfaringer. I kunstfagene får elevene gjøre noe praktisk og for elever med kognitive utfordringer kan det taktile og motoriske være av stor verdi i læringsprosessen. Informantene mener at dette kan bidra til erkjennelse og mestringsfølelse. Elevene får skape noe selv, de får bruke sansene, jobbe med hendene, kroppen, de får musisere, kommunisere og uttrykke seg på ulike måter gjennom materialer, verktøy, instrumenter og hjelpemidler.

Lars er opptatt av at musikkfaget skal være et *praktisk fag* og at man må gjøre musikk. Det har også betydning for hukommelsen, sier han:

Det blir veldig konkret da, veldig mye av det vi holder på med. Og det gjør jo at man husker bedre. Og dermed får du jo den progresjonen i forhold til faget og utvikling når det gjelder å lære seg forskjellige ting innenfor musikken.

Bente framhever at kunst og håndverk er et fag som er både *praktisk og teoretisk samtidig*, og som har gode egenskaper for elever med spesielle behov. Hun peker på at det å snakke om det man gjør, og å sette begreper på ting, har stor betydning. Det er mye læring i å snakke om hvorfor vi gjør ting, og deretter se hva som skjer når man gjør det. Hun framhever at elevene *får en forståelse på en annen måte* når de bruker kunst- og håndverksfaget som innfallsvinkel.

Jeg synes jo det er et fantastisk fag å bruke i forhold til elever med spesielle behov. Uansett hva slags behov de har. Fordi at du får brukt alle sansene. Du kan male med føttene, du kan male med hendene, du kan bruke pensler, du kan bruke hele kroppen uansett.

«Musikk er jo i utgangspunktet *nonverbalt*», sier Hanne, og poengterer at man kan oppleve, og utøve, musikk uten å bruke ord. Musikk er stemningsskapende, det gir opplevelser, det kan sette

i gang følelser og bringe minner tilbake. Dette kan være forløsende, mener hun, og det stimulerer hjernen.

Det med stemninger er jo noe av det første som man utvikler, og noe av det siste man mister som gammel og syk og eventuelt dement. Så å bruke kunst- og kulturfag, som har i seg det, for det gjelder jo ikke bare musikk, men det gjelder jo all mulig annen ... visuell kunst eller ... Så det tenker jeg at det er jo ... det snakker jo til flere steder i hjernen også, så det har jo ikke bare en sånn, «åh, det er så stemningsfullt», men det er jo fysiologisk (...)

Flere av informantene nevnte *struktur* i forbindelse med måten de jobbet på, men Hanne trakk fram struktur som en kvalitet ved musikk. Musikk har for eksempel ofte vers og refreng, og det er mange gjentakelser. Musikkens struktur kan skape forventning. Hun fortsetter:

Musikk har jo også noe med en sånn at det har en sånn utholdenhet i seg, at liksom du holder på til verset er ferdig eller du holder på til refreng eller sangen er slutt eller det slutter på en måte. Så det har jo på en måte både oppmerksomhetsfangende, og det er konsentrasjons- og hukommelse og ... Så det er egentlig mye sånne generelle læreforutsetninger som musikk er veldig godt egnet for å ivareta.

En annen kvalitet ved musikkfaget, som bare Lars direkte trekker fram og begrunner, er muligheten for *fysisk berøring*. Fordi musikk er et praktisk fag og et utøvende fag, så gir det en mulighet for å ta på elevene, ved f.eks. å holde på hendene som holder i trommestikkene eller ta elevens hånd og fysisk hjelpe til med å skifte grep på gitaren. Lars påpeker at dette f.eks. kan hjelpe elevene til å slappe av:

Og så blir det veldig naturlig at man er litt fysisk, jeg tenker sånn i forhold til å ta på elevene. For det er noe med at når du da ... det er jo en del som blir stresset når de skal prestere. Men det er veldig naturlig å stå bak en som spiller trommer for eksempel, og legge hendene på skuldrene og få han til å senke skuldrene og så puste.

Mestring, identitet og selvbilde

Dette var perspektiver informantene gjentok flere ganger i løpet av intervjuene. Mestring er et sentralt mål for elevens læring, og lærerne trakk også fram disse perspektivene under arbeidsmåter. De framhevet at å gi eleven opplevelse av mestring, også var en viktig kvalitet ved kunst- og kulturfagene. Dette hang blant annet sammen med betydningen av den estetiske erfaringen, i det å skape og fullføre, og muligheten til å ta i bruk alle sansene i

læringsprosessen. Mange elever har store motoriske utfordringer, men også her opplever informantene at kunst- og kulturfagene kan bety noe ekstra. Jeg trekker fram noen eksempler fra datamaterialet.

Nora framhever at elevene blir fornøyd med seg selv gjennom å skape og fullføre en oppgave. Både selve arbeidet og prosessen, men også det å komme fram til et produkt, har stor betydning for mestring og utvikling av selvbildet.

Jeg tenker at ... altså oppgaver hvor du står med noe konkret som du har laget og faktisk smiler, og er fornøyd med deg selv, og har skapt noe. Det å kanskje legge til rette for at man skal klare å gjennomføre noe, eller opplevelsen av å være ferdig med noe, være fornøyd med noe, tror jeg ... Altså, det er jo ... for det er jo noen hvor til og med den motoriske utviklingen ...

Kari har jobbet mye med store forestillinger hvor kunst- og kulturfagenes egenskaper kommer til syne i både prosess og produkt. Hun er opptatt av at fagene kan gi elevene *selvtillit, mestring og sosial kompetanse*.

(...) å vente på tur, og være et godt publikum, å tåle å ikke være solist, men å være statist noen ganger, å være opptatt av den andre, ta den andres perspektiv – alle disse grunnleggende samspillselementer, oppleve musikk, dans og drama er et vanvittig godt verktøy, pedagogisk verktøy.

Kari er opptatt av at kunstfagene kan bidra til å utvikle elevenes selvforståelse, og *mulighet til å gi uttrykk for hvem man er*. Hun forteller om en elev som under arbeidet med en forestilling begynte å snakke ærlig om sin autisme, om hvorfor han f.eks. hoppet så mye. Dette åpnet for en spennende dialog med alle elevene.

Når du tør å snakke om det, der er jo ... for da kan du plutselig snakke om ... vi kan alle ha sånne pausesignaler når vi blir overstimulert. «Og hva gjør dere for eksempel?» kan jeg si til de vanlige elevene.

Line underviser i drama og dans med sine elever. I drama opplever hun at stille elever blomstrer opp. Hun påpeker at dramafaget er veldig godt egnet til å *jobbe med følelser*, for eksempel gjennom rollespill. Hun er opptatt av at elevene skal prate med hverandre, ikke bare med de voksne. I dramafaget kan de ta tak i situasjoner eller konflikter elevene imellom, eller situasjoner de gruer seg for, f.eks. det å skulle gå til tannlegen. Da kan de gjerne jobbe med rollespill i forhold til det. Hun framhever fagets egenskaper i forhold til å jobbe med følelser,

f.eks. det å være sint, glad eller lei seg. Når de jobber i rolle får elevene øve seg på å legge merke til hvordan det kjennes i kroppen.

Kunst- og kulturfag som metode

Flere av informantene framhevet *kunst- og kulturfagene som gode metodefag*. De så det som en styrke å kunne bruke kunst- og kulturfag inn i andre fag og på andre områder. Fag som musikk, dans og drama er gode pedagogiske verktøy som kan skape vekst og utvikling. Kari framhever musikk som et viktig verktøy for inkludering.

Flere av informantene som underviste i musikk, hadde også noen timer med drama med elevene. Drama var et fag flere framhevet som *metode for å styrke kompetansen i andre fag*, men også i arbeid med *sosial kompetanse*. Nora sa at alle elevene på design og håndverk og musikk hadde noen timer med drama, og det var et godt fag å samarbeide med. Drama har gode kvaliteter når det gjelder samhandling, kommunikasjon og utvikling av språklige ferdigheter, framhevet flere av informantene.

Line bruker også drama i forhold til *språkopplæring og kommunikasjon*. Hun forteller at flere av elevene snakker veldig utydelig. Når elevene spiller roller, så må de øve på å snakke høyt, tydelig og rolig. Dette har positiv effekt på uttale. Hun framhever at elevene gjennom å jobbe med drama blir tryggere på seg selv, sine medelever og på henne. Det gjør at de kan øve på mye som de kanskje ikke kan gjøre i andre fag. Elevene opplever det mindre farlig, og det blir bedre læring, framhever Line. Hun trekker fram en episode hvor avdelingen skulle få besøk av en jente som elevene gjerne ville snakke med. En av guttene var veldig bekymret for at hun ikke ville forstå ham, så de øvde og øvde gjennom dramaøvelser på å snakke sakte og tydelig. Line beskriver den gleden da eleven lyktes i dette møtet.

Ja, da ser han på henne da, og så hører jeg, så kommer det sånn helt sakte og tydelig. Det er jo så morsomt vet du, så jeg blir jo, ja. Det er kjempe morsomt. Hun skjønnte alt han sa. Tenk den mestringsfølelsen man får da, ikke sant. Og jeg tenker at det er så viktig. For de skal jo klare seg når de er ferdige her. Så det dramafaget det skal jeg i hvert fall fortsette med. Det er ... det kan brukes til så mye.

Hanne, med sin forankring i musikkterapi, ser dette fagets betydning for andre fag og elevens læringsprosess. «Musikkterapi handler om å gi mennesker nye handlemuligheter og er en intervensjon for å fremme helse», sier Hanne, og hun refererer til Even Ruud og Kenneth Bruscia. Hun påpeker at den musikkterapeutiske tilnærmingen er videre enn den musikkpedagogiske. «Så derfor så tenker jeg at det er veldig fin metode som jeg sa en gang før,

at å bruke musikk eller musikkterapi som en metode, at det er ... det burde egentlig gjennomsyre større deler av opplæringen egentlig.».

Line har i tillegg til musikk, også utdanning i engelsk. Dette utnytter hun for eksempel i innlæring av tekst. Flere av elevene kan ikke lese, men de blir etter hvert veldig gode til å lære sangtekster utenat, også engelske sanger. Elevene *føler mestring* og det blir moro å lære.

Samtidig, det å kunne snakke og gjøre seg forstått med tydelig uttale (...) øver på å snakke i slow motion (...) Sånne ting trener jeg på. Så jeg tenker at det er veldig viktig for vår type elever, at de kan snakke som best som de kan. Og det tenker jeg også i forhold til det med å synge, ikke sant, øve på tekst. Og jeg føler at jeg kan forsterke den språkutviklingen når vi jobber spesifikt med det på en morsom måte i musikken (...)

Bente underviser i kunst- og håndverk, men bruker også faget i spesialundervisning og i andre fag. Hun trekker fram flere eksempler og mener at faget egner seg godt

Vi har trillet ball og vi har knadd leire og vi har jobbet praktisk både med bokstaver og med tall og med alle sånne ting. Tallinje har vi rullet ut på gulvet. Så jeg har jobbet veldig variert i forbindelse med spes. ped.- undervisning i forhold til tilrettelegging.

Kunst- og håndverk har også nytte av andre fag, sier hun «... geometri, det er jo fantastisk i forhold til kunst og håndverk». Hun gir eksempler på mønsterbyggingsoppgaver. Her kan elevene bruke elementer, ord og begreper fra flere fag for å skape og for å oppnå læring.

6.2.2 Lærernes mål

Mål for opplæringa er forankret i læreplanverket, men også i skolens visjoner og faglig ståsted. Felles for informantene var en målsetting om å gi elevene en opplevelse av trygghet, mestring og sosial kompetanse, men også en faglig utvikling og progresjon. Nedenfor har jeg, ut fra informantenes utsagn, valgt å presentere mål i tre kategorier:

- Relasjonelle mål
- Emosjonelle mål
- Kunnskapsmessige mål

Relasjonelle mål

Relasjonen mellom lærer og elev, mellom elevene, men også relasjonen til faget og til samfunnet rundt oss har stor betydning i opplæringen. Informantene peker på at kunst- og kulturfagene er *relasjonelle* både i form og innhold. Kari og flere av informantene understreker

de ansattes forhold til elevene, og at de må *kjenne elevene godt* «(...) de som skal undervise våre elever skal kjenne dem veldig godt. For jeg tror det er det som er grunnlaget for å få noe til.». Hanne er opptatt av at læreren må *bekreftede eleven* «(...) enten da musikalsk eller ved å bekrefte det med ord eller noe sånt, og skape en relasjon med hver enkelt elev.»

Elevene har ulike funksjonsnedsettelse og utfordringer som kan ha betydning for å skape en god relasjon og nå fram til eleven. Hanne forteller om en mor til en multifunksjonshemmet elev som sa at «vi kan ikke lære henne vårt språk». Hanne følger opp dette og sier «Vi må bare innse at de som er rundt henne, må faktisk lære hennes språk. Sånn er det bare. Så jeg er litt opptatt av å på en måte *lære elevenes språk* da.»

Line viser til relasjonen mellom elevene, og hvordan de viser omsorg for hverandre.

Sånn som i fysmus så er alle sammen ... jeg vet ikke om du la merke til S. som holder armen til K. (...) det blir et sånn fellesskap der hvor alle trives og har det bra på sin måte

En god relasjon mellom lærer og elev, og elev og elev er sentralt for Bente, f.eks. gjennom det å gi anerkjennelse til elevene. Dette handler ikke bare om relasjoner, men også om å bygge opp selvbildet til elevene. Hun forteller om en kollega, som i en gjennomgang av et nytt tema, en trykkeseminar, løftet fram arbeidet til elevene med utviklingshemming. Han brukte det som eksempel og modell for de andre elevene, og anerkjente dermed deres arbeid: «så viste han (...) på deres arbeid, de andre elevene hva de skulle gjøre. Og dermed var de i gang og gjorde det selv.»

Kommunikasjon og samhandling ble trukket fram både som en viktig kvalitet ved fagene og som sentrale mål for opplæringen. Elevene skal lære å fungere i grupper, ha en relasjon til andre og de skal lære å jobbe sammen. Det er en del av den sosiale kompetansen, sier Line.

(...) i bandet for eksempel da, hvor de lærer seg det å samhandle. (...) en av dem da, han er jo... var jo stor stjerne før han kom hit, som nå må lære seg at vi faktisk jobber sammen, og at alle i bandet er faktisk like viktige. Så det er mange ting man kan lære med det å skulle samarbeide. Og jeg tenker også at å gjøre det på en naturlig måte, tenker jeg, skaper en sånn ... at det er vel så bra som å sitte teoretisk og lære det. For alle egentlig.

For Lars er det et mål at elever med utviklingshemming skal delta i framføringer sammen med de andre elevene, og ikke alene med voksne rundt seg, slik de ofte gjorde tidligere. Det vil være unaturlig og se spesielt ut. Lærerne er jo ikke med når andre elever fremfører noe. «Sånn at det

er vel litt der i hvert fall, at i utgangspunktet, så er det en elev på lik linje med alle andre som har tilpasninger.»

Emosjonelle mål

For de fleste informantene handler opplæringa først og fremst om å gi elevene sosial kompetanse, trygghet og mestringsfølelse. Der ligger grunnlaget for at læring kan skje, og gode rammer for opplæringa skaper mulighet for utvikling og progresjon. Line sier at det viktigste hun jobber med når hun får nye elever er at de skal bli trygge. Det må ligge i bunnen for arbeidet og det er mange måter å jobbe med det på, sier hun.

Kari er opptatt av at elevene skal *lære å kjenne seg selv* «Både de gode følelsene (...) men også de vanskelige følelsene (...) vi er opptatt av at de skal lære å kjenne igjen følelsen for selv å kunne håndtere dem.»

Hanne påpeker at hvis elevene skal utfolde seg, føle mestring, så forutsetter det trygghet, og et selvbilde, og en selvforståelse, som er god. Hun er opptatt av at de skal klare å utnytte sine muligheter og «(...) at de har en bevissthet og påvirkningsmulighet, og at de opplever det meningsfulle ved å kommunisere med andre og delta i verden. Så da tenker jeg at det er jo ... for å kunne utfolde seg, så må det jo være trygghet i bunn.»

Nora påpeker at det kan være ganske tøft for elevene i starten av året «når grupper blir så sammensatt, så møter man jo alltid de elevene som får litt sjokk og tenker, hører jeg hjemme her? Så det er jo en problemstilling som oppstår hvert år det med identitet og ...»

Kari framhever *selvbilde, selvtillit, mestring og sosial kompetanse*. Hun snakker om at elevene må øve på å utfordre seg selv.

Men dette med å øke sin egen tørregrense, altså det å tørre ting. Og så er vi inne på selvbilde og selvtillit. Og så er vi inne på mestring. Og så er vi inne med å fungere i grupper. Og jeg tenker hvis jeg skal ønske noe av våre elever når de går ut fra oss, det er at de har en sosial kompetanse.

Hanne framhever at «hvis man mestrer noe så har man lyst til å gjøre mer», og hun framhever at det ikke er noen motsetning mellom det å mestre, og det å kunne stille krav til elevene.

Kunnskapsmessige mål

Kunst- og kulturfagene er egne selvstendige fag med kompetansemål som må tilpasses til den enkelte elev. Flere av informantene var opptatt av å forankre arbeidet i læreplanen. De pekte på betydningen av å oppfylle kompetansemål i fagene, basert på læreplanen og den individuelle

opplæringsplanen (IOP). For elevene i videregående skole ble det ikke gitt vurdering med karakter, unntatt i enkelte fag hvor elevene kunne oppnå dette. Informantene var også opptatt av hvordan de best kunne forberede elevene på tiden etter skolen.

For Bente er det viktig å presiserer at kunst- og håndverk ikke er noe «tullefag». Hun er opptatt av den faglige kompetansen som kreves for å gi elevene god undervisning. Hun opplever at mange ikke vet at det er kompetansemål i dette faget også. «Vi kommer ikke hit bare for å herje og tegne og skrote». Hun vil også gjerne gjøre elevene bevisste på kunst de har rundt seg, hjemme, ute, på skolen, på museum. «Vi skal ut og se, vi skal ut og lære å bruke disse tingene når vi kommer ut.»

Nora er opptatt av tilrettelegging for den enkelte eleven med utgangspunkt i læreplanen og i hva eleven kan klare ut fra sine forutsetninger.

Jeg tenker jeg kan gjøre ganske enkle opplegg etter tema i læreplanen, og jobbe med det på forskjellige nivå. Nå har vi jobbet med perspektiv. Noen jobber helt enkelt, mens andre kan jo jobbe mye mer avansert.

Bente har en klar målsetting om at elevene må *utføre arbeidet selv*. Læringen ligger i å gjøre egne erfaringer, men læreren må tilpasse vanskelighetsgraden og gi veiledning underveis. De har blant annet laget modeller av hus og de bruker verktøy og gjærsg. «Og så må de sage selv. Ellers så er det jo ikke noe poeng. De vil jo ikke ha noen mestring, hvis jeg skal stå og sage det. Og så må de jo måle.» De lærer om målestokk, og Bente tilpasser opplæringen slik at det kan bli forståelig: «da er det å gjøre det så enkelt at de kan få en mestringsfølelse, at de kan gå hjem med et hus de også.»

Bente er opptatt av å *stille krav og ha forventninger* til elevene, samtidig som de skal oppleve mestring. Hun vil at produktene skal bli ordentlig og gjøre elevene bevisste på kvalitet. Så tilrettelegger hun der det er behov for det ved hjelp av utstyr og viser hvordan det skal brukes. «Får de ikke til så flytter vi, eller gjør vi om på, eller fikser, eller snur på, eller finner noe annet. Det spørres jo hva vi jobber med.» Line er opptatt av å utnytte læringseffekten musikk kan ha, fordi de synes at musikk er veldig morsomt. De har selv valgt å gå i musikk-klassen. Danseklassen består av elever som er motorisk sterkere, og som hun da forventer mer av. Hun er opptatt av å *stille krav til prestasjon og deltakelse*. Line sier at de syr sammen en spesifikk timeplan for hver enkelt elev slik at de får de fagene de trenger «Og der må jo jeg på en måte stå på da, som er musikk-læreren».

Nora snakker om sceneutsmykkingsoppdraget som elevene gjør for en ekstern aktør – det skal være *kvalitet på det de leverer*. Hun også har en ordinær førsteklasse i design og håndverk og kjører parallele tema, da «er det lettere å få de elevene som er sånn litt i grenseland mellom den ene eller den andre gruppen, så er det på en måte lettere å kunne bytte litt over, la de hospitere litt».

Flere av informantene sier at de jobber med vurdering. De fleste elevene har ikke vurdering med karakter, men de benytter undervisningsvurdering og sluttvurdering. Line sier:

(...) vi har en skriftlig vurdering for faget, eller av målene da, på en måte hvor vi vurderer hvert enkelt mål. Og så får de enten lav, middels eller høy måloppnåelse (...) Og så skriver vi da litt om hva som eleven har mestret og også hva som trenger og trenes videre på.

Nora sier at «Den vanskeligste biten er jo ofte kvalitet og dokumentasjon, den skriftlige delen er jo kanskje den de strever mest med.».

6.2.3 Arbeid med fagene

Jeg spurte informantene om de kunne beskrive sin egen praksis og gi eksempler på hvordan undervisningen foregår. Hva er viktig for lærerne i forhold til undervisningsmetoder og arbeidsmåter? Fire av informantene underviser i musikk, og to underviser i kunst og håndverksfag. Det var mange sammenfall i lærernes fortellinger, men også variasjon. Noen trakk fram perspektiver som er gyldige for all type undervisning, mens andre satte fokus på ting som er direkte faglig relatert. Noe av dette er allerede nevnt, i forbindelse med at dette ut fra lærernes perspektiv, også var egenskaper ved fagene, eller knyttet til målsettinger. Det ene følger som en konsekvens av det andre, og sier noe om den tette sammenhengen det er mellom elementene. For noen er eksemplene relatert til elever med utviklingshemming i ordinær klasse, for andre i tilrettelagte avdelinger. Organisering kan ha betydning for arbeidsform. Informantenes erfaringer og perspektiver presenteres i underkategorier fra analysen.

- Struktur og innramming
- Praktiske og estetiske erfaringer
- Tilpasset opplæring
- Visuell og teknisk støtte
- Forestillinger og utstillinger

Struktur og innramming

Flere snakket om betydningen av å ramme inn undervisningen, og de framhevet betydningen av en *tydelig begynnelse og slutt*. Dette framkom som et viktig redskap for å se den enkelte elev, og for å bygge en struktur rundt undervisningen, uansett fag. Det er et allmenngyldig pedagogisk prinsipp, men ekstra viktig overfor elever med utviklingshemming. «Det er viktig for å kunne se hva elevene husket fra forrige time og bygge videre på det», sier Bente.

Jeg starter alltid rundt et sånt rundt bord, og så har vi opprop, og så ser jeg på hver enkelt elev når jeg sier navnet deres, sånn at jeg har sett dem, de skal vite at jeg vet at de er her. Og så snakker vi om hva vi skal gjøre i dag.

Dersom de skal starte på et nytt prosjekt i kunst og håndverk, så forklarer hun hva de skal gjøre og refererer kanskje til noen lignende prosjekter. Dersom det er en time hvor de skal fortsette et arbeid, så starter hun med å si hvor langt de kom sist, og så henter elevene tingene sine og fortsetter der de slapp. På slutten av økta samles de igjen rundt bordet og oppsummerer hvor langt de kom. Bente sier at dette også har vært viktig i forhold til arbeid med vurdering i faget.

En tydelig begynnelse og avslutning, markører og gjentakelser er viktige elementer for Kari. Hun er opptatt av struktur, men ikke for strukturens egen skyld. Hun opplever at spesialundervisningen av og til kan bli for strukturert. Man må ikke glemme å se etter initiativene og øyeblikkene som er grunnlaget for vekst. Hun er opptatt av å ha noen rammer, men at det alltid er rom for improvisasjon. «Og så er jeg utrolig opptatt av å *gripe øyeblikket og gripe initiativene*. Jeg leter alltid ... oi, der har vi noen initiativ som vi skal forsterke, og få til å få øyeblikket til å blomstre»

Hanne trekker fram *struktur, oversiktlighet og forutsigbarhet* som sentrale stikkord. Det bidrar til å skape en ramme av trygghet for elevene. Hun legger vekt på samhandling, god rutine, gode rammer, gjenkjennelse og trygghet. Hun legger vekt på *pausen*. Da kan det komme et initiativ fra eleven som man kan bekrefte musikalsk eller med ord, og skape en relasjon med eleven.

Og da må man ivareta det på et eller annet vis. Og det kan være ved at man gjør noe uventet, at man bryter helt med det man først hadde gjort. I en sang for eksempel, at en spiller fortene eller saktere eller et eller annet, eller andre instrumenter, eller hva som helst. Og da kan det kanskje komme en reaksjon.

Line viste i fysmus klare eksempler på bruk av struktur. Det var de samme aktivitetene hver gang, elevene visste hva som kom etter en sekvens, de kunne glede seg, eller kanskje noen

grudde seg, men det var en fast ramme rundt timen. Elevene øvde f.eks. på å tromme stavelser i navnet sitt, ikke bare fornavnet, men hele navnet. Her ble det knyttet en forbindelse mellom eleven og navnet, og de stavelser han måtte tromme. Der elevene selv ikke kunne tromme, fikk de hjelp av lærer, assistent, eller en medelev. Når eleven trommet navnet sitt, skulle de andre elevene fortelle hvor mange stavelser det var. Dermed fikk de også øvet på ferdigheter knyttet til tall og regning. Elevene fikk ta i bruk flere kompetanser, flere sanser, de fikk en taktil opplevelse gjennom å ta på tromma og de hørte lyden av sitt eget navn gjennom stavelser når navnet ble sagt høyt.

Praktiske og estetiske erfaringer

Lærerne mener at den praktiske og estetiske erfaringen elevene kan få nettopp gjennom kunst- og kulturfagene er helt sentrale. Elevene jobber praktisk, skapende og kreativt, og de tar i bruk alle sansene. Vi har allerede vært inne på de estetiske læringsprosessene i pkt. 6.2.1 om kvalitet ved fagene. Informantene mener at disse fagene har mange kvaliteter og arbeidsmåter som er egnet for læring for å utvikle hele mennesket, og godt egnet for flere fag. Kari er opptatt av at det å jobbe med disse fagene berører elevene. Hun legger til rette for sanselige opplevelser og kreative prosesser som skaper erkjennelse. Kunsten åpner opp for det uforklarlige.

Bente gir flere eksempler bruk av varierte arbeidsmetoder og estetiske læringsprosesser også i andre fag enn kunst- og håndverk. Hun ender ofte opp på verkstedet. Hun understreker betydningen av å bruke alle sansene og hele kroppen. Elevene får jobbe både muntlig og skriftlig og de får være i bevegelse.

Hvis det er sånn fellesundervisning, at det er noe film eller noe som vi skal se. Så ser vi det først, og så går vi ut og går ned og gjør det praktiske. Sånn at når vi har jobbet med vikingene for eksempel, eller jobbet med samene eller sånn, så har vi hørt og sett det som ble sagt i klassen, og så har vi kanskje gått ut og laget det med hendene eller gjort sånne ting som ... at de har fått det praktisk, samtidig som vi har snakket om det vi har sett, og det vi har hørt, og sånn, for å få litt sånn variasjon.

Hun poengterer også betydningen av å jobbe praktisk med ulike materialer, og få erfare og oppleve materialer. Mange elever strever med å ta på f.eks. leire. Hun vil at alle elevene skal prøve, for nettopp å få tak i den opplevelsen av hva materialet gjør med kroppen. Det er også en erfaring vi kan ta med oss. Men hvis det blir for ekkelt for noen, så får de låne tynne hansker.

Nora forteller at de jobber veldig prosessorientert på design og håndverk. De jobber blant annet fram konkrete produkter som senere skal selges på julemarked på skolen. Hun relaterer det til

læreplanen for vg1 som handler om «å kaste fram de løseste, villeste ideer til et ferdig produkt. Ofte så jobber vi litt sammen i den kreative fasen, eller sånn, hvor vi kommer frem til et produkt.» Nora nevner konkrete eksempler på oppgaver og viser produkter. Elevene frihåndstegnet planter og plukket frø som de tørket. «Vi illustrerte med penn, og vi la det inn digitalt, og så fargela de digitalt disse håndillustrerte plantene. Og så laget vi en sånn felles tekst da, (...) og brettet frøposer, ikke sant, og sorterte frø, la oppi». Frøposene ble solgt på julemarked. Her jobbet de både med naturfag, tegning, digitale ferdigheter og med tidsfrister.

Tilpasset opplæring

Line snakker om *differensiering og tilrettelegging* tilpasset elevens behov for å oppnå mestring og faglig utvikling. Hun har stor variasjon i elevgruppa, og må tilrettelegge opplæringen ut fra det. Hun har alt fra elever som synger og spiller i band, til fysmus-gruppa, som favner alle, og er et lavterskeltilbud. I fysmus er det lett å differensiere i forhold til nivå, hvor alle føler at de mestrer, sier hun.

Selv om noen mestrer langt der oppe, og noen mestrer litt lenger ned, så er det en sånn type mestringsfag hvor alle kan føle det. Det tror jeg er viktig at de har. Og det ser jeg jo veldig glede med også, at de føler at de får til de tingene vi gjør og er med, har det moro.

Bente trekker fram *veiledning og akkurat passe med hjelp*, slik at eleven får utnyttet sitt potensiale og opplever mestring ut fra sine forutsetninger

(...) jeg som kunst- og håndverklærer kjenner eleven og klarer å se hva den eleven kan prestere, og hva du kan forvente at den eleven skal. Å legge lista så lavt at de har mestring, og så flytte den sånn at de kan ha noe å strekke seg etter. Det som kan hindre en god utvikling og god læring, det er jo mangel på kunnskap, for mye hjelp, det at ikke rammefaktorene rett og slett er til stede. At du bare har en-til-en og ufaglært.

Hanne påpeker at det handler om tilrettelegging og at man finner det nivået som passer den enkelte eleven; «(...) der hvor man strekker seg litt og opplever at man kommer i mål. Så det med ... å ha en riktig aktivitet og riktig progresjon på aktiviteten.»

Kari bruker begrepene *se, anerkjenne og lede*, slik vi finner dem i det musikalske samspillet, men også i alle andre samspill. Målet er at elevene skal bli sett, de skal forstå og bli forstått. Hun er opptatt av «et klokt hode og et varmt hjerte», men poengterer at læreren også kan feile,

og sier: «Så tenker jeg jo noen ganger når man ikke får ting til, så tenker jeg vi skal være litt nøye med også å kunne si unnskyld til våre elever.»

Læreren tilpasser og veileder elevene på ulike måter. En del av informantene var også opptatt av å involvere medelever. Lars forteller: «Altså de som har kommet lengst, de får utfordringer i forhold til tekniske ting, men samtidig så får de også utfordringer ved at de da skal være medelever og medlærere til noen andre som da trenger ekstra.»

Line snakker også om å utvikle «talenter», og å bygge videre på områder der hun ser at noen har et spesielt potensiale. «Jeg vil gjerne se og utvikle elevenes sterke sider». Elevene øver seg for eksempel på å instruere andre i dans. En av elevene utmerket seg og så bygger hun videre på det. Det kan også bli viktig for medelevene, de blir rollemodeller for hverandre.

(...) jeg så med en gang at han hadde en sånn egen evne. Og etter hvert så har jo de andre ... de tar jo etter. (...) Jeg tenker at det er jo kjempeviktig at de føler at de er med og bidrar. Og gis utfordringer på en sånn måte.

Hun forteller at eleven også har instruert litt yoga og avspenning. Hun tenker at det er noe han kan drive med senere når han er ferdig på skolen. Ikke profesjonelt, men for de han bor sammen med i et bofellesskap. Hun mener det er viktig å tenke at opplæringen skal gi livslang læring.

Line framhever elevenes rett til *medbestemmelse*. Elevene er med på å velge ut sanger til bandet, og da blir repertoaret et annet, sier hun. De kom vekk fra barnesangene. «Når vi synger «shut up and dance» ... det er jo mye kulere det.». «Så får jeg heller ta jobben med at det er mer jobb for meg. Det synes de er gøy og det gir dem et eierforhold til det vi gjør.»

Bente forteller om da de jobbet med glass «Det med målinga var litt vanskelig, men vi laget en mal, og så la vi malen på og så tegnet vi rundt. Altså, det er jo ikke verre enn det. Og så holdt vi i lag på kniven når vi skar».

Og så var det jo noen som ... så fant vi ut at hvis vi skulle rekke å bli ferdige, så måtte noen skjære, og så måtte noen legge farge på, og så måtte noen lime. Og dermed så var hun plutselig en del av ... Og det var ikke noe problem. Det gikk kjempeflott.

Det blir lagt til rette for mestring, de har en utvikling, de får en mestringsfølelse, de går hjem og er kjempestolte, for de har faktisk også med seg et produkt. Hun forteller også om en elev med Downs som strikket tøfler:

De består av 8 firkanter som strikkes sammen. Sånn her. Sånn ser den ut. Og så syr vi dem sammen og så tover vi dem og så blir den sånn. Hun har strikket selv og hun var kjempestolt når hun fikk de på føttene, vet du. Skikkelig. Så de kan hvis de bare får tilrettelagt.

Hun påpeker at man hele tiden må tilpasse, og se hva som kan fungere for den enkelte. «Kanskje du må fingerhekle istedenfor å bruke heklekroken. Men du lærer jo gruppa å kjenne, du ser jo hvem du har, og så kan du tilpasse oppgavene i forhold til gruppa og i forhold til de elevene du har.» Det er ikke alltid elevene med funksjonshemming som har minst forståelse, sier hun.

Nora liker å jobbe kreativt selv i timene og tror en slik modell-læring kan inspirere elevene:

(...) så jeg jobber ofte parallelt med elevene. Jeg gjør det fordi jeg synes det er gøy og koser meg veldig, men jeg tror også at det kan ha litt effekt av å stå og være en ... ikke sant, at jeg gjør det samme og er like engasjert i de samme oppgavene. (...) det fungerer da, tenker jeg, mer enn om jeg skulle stått og instruert eller.

Visuell og teknisk støtte

Både Kari og Hanne bruker en del alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Det kan være nyttig for å forsterke ordene, slik vi så hos Karis elev som øvde på en monolog. Hanne sier at man hele tiden må vurdere bruken, og vurdere om det er hensiktsmessig. «Og det at den visuelle støtten også kanskje hemmer for muligheten til improvisasjon i blant. Så jeg er veldig nøye på når jeg bruker den, og når jeg ikke bruker den.»

Et par av informantene nevnte bruk av mikrofon som støtte i opplæringen i forhold til å forsterke stemme, men også for å gjøre elevene trygge på bruk av mikrofon i forhold til opptredener. Det kan være et godt kompensatorisk virkemiddel, og det gjør at alle elever blir inkludert i fellesskapet med sin stemme. Kari bruker det i forhold til alle elever.

(...) har alltid mikrofon ... og de som ikke har verbalspråk, hvis de kan få en pust eller noe som på en eller måte kan motivere til lyd. Ellers så er det alltid de nye som jeg jobber med fra begynnelsen, de lærer seg å bruke mikrofon, tør å holde, tør å høre sin egen stemme. Da er det jo bruk av stemme, og forhold til egen kropp, som jeg tenker er det viktigste når vi starter opp.

Både Lars og Hanne framhever de mulighetene som teknologien gir. Hanne har flere elever med multifunksjonshemming, og bruker musikkteknologi og spesialtilpassede instrumenter. Lars benytter ofte iPad i musikkundervisningen, og han tilpasser gjerne instrumentene selv.

Da har vi jo blant annet brukt iPad, som da gjør at du kan forenkle ganske mye, mens på for eksempel keyboard og piano, så kan du bruke fargekoder. Og på gitarer så kan du ta vekk strenger, og du kan stemme gitarene i ferdige grep [akkorder].

Lars forteller at de ønsker en mest mulig praktisk undervisning, og at lærerne også lager instrumenter til elevene:

Vi bygger jo sånne trommer som du ... sånn Cajon-trommer for eksempel med ryggstø for at du kan sitte rolig. (...) bruke ting som vi finner og så bygger vi forskjellig spennende ting, som da kan være litt spennende kanskje å bruke, så det ikke blir helt sånn vanlige ting, som kanskje blir litt kjedelig. (...) tilfredsstillende for oss som holder på med det, at vi kan få brukt litt av vår kreativitet til å gjøre litt sånne ting, og putte inn i et klasserom for å se om det fungerer, eller om det ikke fungerer.

Forestillinger og utstillinger

Alle informantene trakk fram at de har konserter, forestillinger eller utstillinger av ulike slag. Noen har små konserter flere ganger i året, andre har store omfattende forestillinger annethvert år, og noen har jevnlige utstillinger eller salg på skolens julemarked. Betydningen av samhandling ble trukket fram, og viktigheten av å få vise fram noe man har laget eller øvd på for andre. Kari jobber for eksempel sammen med elever og lærere, profesjonelle musikere og lokalt kulturliv med en stor forestilling annethvert år. Hun poengterer betydningen av at det i dette prosjektet er elever både med, og uten, utviklingshemming, det ville ikke vært det samme uten. Dette prosjektet ser hun på som et inkluderingsarbeid, og hun er opptatt av kvalitet i alle ledd. Det er krevende, men det gir alle de involverte læring for livet. Det berører både aktører og publikum, og hun framhever også at foreldre får en mulighet til å bli stolt av barna sine.

6.2.4 Muligheter og utfordringer

Under dette punktet vil jeg trekke fram en del punkter som lærerne påpekte med hensyn til hvilke muligheter og utfordringer de så i forhold til fagene, i forhold til arbeid med elever med utviklingshemming. Jeg spurte også etter faktorer de mener hemmer og fremmer god opplæring, men svarene her sammenfalt i stor grad med muligheter og utfordringer. Mulighetene har jeg allerede sagt en del om under pkt. 6.2.1 og 6.2.3, i forbindelse med kvaliteter og arbeidsmåter. Her vil jeg trekke fram en del utfordringer.

- Lærerens kompetanse
- Ledsagerrollen
- Kunst- og kulturfagenes status

Lærerens kompetanse

Flere av informantene påpekte betydningen av lærerens faglige kompetanse. Dersom potensialet i faget skal kunne utnyttes, må kompetansen hos lærer være godt forankret. Dette har stor betydning for elevenes personlige læring, for faglig læringsutbytte og læring for framtiden. Bente påpeker viktigheten av faglig kunnskap hos den som skal stå for undervisninga:

Og har du ikke kunnskaper om hva du holder på med så kan du i hvert fall ikke ... Jo, jeg skal ikke si du ikke kan, for det er mange som er unike i forhold til at de kan ta ting sånn og så få det til. Men over tid så tenker jeg at hvis du skal lage god undervisning, spesielt i kunst og håndverksfaget, og sikkert også i musikk, så må du kunne det du holder på med.

Bente framhever at om læreren er trygg på sin egen kompetanse, kan hun også veilede elevene, og la dem slippe løs fantasien og være kreative og veilede og støtte dem underveis. Du kan gjøre faglige vurderinger underveis og blir ikke så redd for at ting blir feil, sier hun.

Det har jo skjedd at de har vært så kreative at jeg har sagt at vet du, jeg tror vi må gjøre noen endringer her, for jeg vet faktisk ikke hvordan vi skal få det til. Da må jeg i så fall tenke på det og så må jeg høre med noen som kanskje kan hjelpe meg. Men ofte så blir det da til ... ja, men hvordan kan vi gjøre det for at det skal bli nesten likedan. Og så finner vi en løsning. Og det synes jo jeg er viktig. Og da tenker jeg at da er det god undervisning. Når vi går ifra dette rommet og alle liksom «yes», i dag har det vært en fin dag, da føler jeg at «yes», da klaffer det.

Lærerens faglige kompetanse er viktig for Line. Når det gjelder musikkfaget, sier hun:

Og jeg tenker jo også i forhold til musikkfaget i normalskolen, hvor mange musikk lærere er det egentlig som underviser i musikk, ikke sant, og hva blir det igjen av musikkfaget da? Blir det sånn kosefag hvor vi hører på youtube, og så er vi ferdige med det, og så synger vi etter playback. Det er ikke sånn det fungerer her, altså. Nei, men det er det absolutt ikke. For jeg synes at hvis vi setter på playback og så synger til det, så er det et nederlag. Det er ikke bra nok. Sånn er liksom min holdn... Det er kanskje ikke så fint som å høre på originalen, men vi får det til, og vi opplever mestring og et samarbeid rundt som er kjempeviktig. Så det er det vi skal gjøre!

Nora forteller om en elev som er fantastisk til å tegne, men har veldig liten språkforståelse. Line nevner han som er så flink til å danse, men som ikke kan lese og skrive. Da må læreren bruke sin faglige kompetanse for å utnytte potensialet hos elevene. Kari opplever av og til at pedagogens egen kompetanse kan hemme og fremme gode opplæringstilbud, hvis de ikke er flinke nok. «For jeg tror jo hvis det er samsvar mellom forventning og forutsetning så har alle vekst.»

Ledsagerrollen

Mange elever er avhengig av en ledsager i tillegg til læreren, mens noen elever kan i noen fag klare seg uten en ekstra hjelper. Flere av informantene påpekte viktigheten av å klargjøre rollene mellom dem som pedagoger og ledsagerne, og framhever at dette har stor betydning for elevenes læringsutbytte.

Hos Bente er elever med utviklingshemming inkludert i de vanlige klassene, og deltar i de samme aktivitetene som de andre. Hun forteller at de har begynt med å sende assistentene ut av timene, eller sette dem til å hjelpe de andre elevene. Hun opplever at elevene ofte gjør mer når de er alene i klassen, enn når assistenten er med, da kan de fort si «gjør du».

Mange var opptatt av at de som er ledsagere, eller andre som deltar i timene, ikke skal være passive observatører. «Inne i spesialundervisningen har vi ofte ganske mange folk ... Enten må de gå ut av rommet, eller så skal de være med i selve aktiviteten og være eksempler», sier Kari Hanne har mye på hjertet knyttet til ledsagerrollen. En del elever trenger noen som følger dem og er sammen med dem i musikkterapitimen. Det kan være på grunn av motoriske utfordringer, eller en urolig eller utfordrende adferd. Hun peker på behovet for kontinuitet, slik at både elev, ledsager og lærer har den samme progresjonen og kan bygge videre på det de har jobbet med tidligere. «Det er personavhengig hvor oppmerksomme og sensitive ledsagerne er», sier hun.

Lars sier det slik:

Altså vi vil jo helst ikke ha assistenter som bare sitter der. Men jeg ser de gangene hvor vi får assistentene til å ... hvis da eleven skal spille piano for eksempel ... da er det jo veldig kjekt at assistenten også spiller piano, jeg holdt på å si selv om han ikke kan det. Da får assistentene også føle på kroppen hvordan det da er å ha begynneropplæring.

Han sier også at dette er en måte å lære opp personalgruppa rundt eleven på, det blir flere som kan gjøre aktiviteter sammen med eleven. Og assistenten vil i større grad vite hva eleven holder på med, og kan ta dette fram i andre undervisningssituasjoner.

For Line er det krevende å vite at mye står og faller på henne. Hun har gode støttespillere i assistentene, men det er hun som må «dra lasset».

Kunst- og kulturfagenes status

Alle informantene er opptatt av fagets status, og betydningen av kompetanse og kvalitet for alle elever. Bente sier: «Det er jo kanskje det største sviket mot disse elevene, at det ofte blir en assistent, som kanskje ikke har noen erfaring innenfor kunst og musikk, som har ansvaret.»

Line er bekymret for kunst- og kulturfagenes status og posisjon i skolen, og sier

Hvis jeg slutter da, da kommer de vel ikke til å ha musikk mer da. Er det noen som synes at det er viktig nok til at de ansetter en ny musikk lærer? Eller vil de da bare velge det bort? Hva kommer til å skje? Sånn tenker jeg noen ganger. Og det synes jeg er litt skremmende. Fordi det er ikke ... musikkfaget og resten av kultur og kunst er jo ikke satt så høyt på dagsordenen og prioritert. Så man er jo ganske avhengig av at det er noen ildsjeler som brenner for de fagene, faktisk. Og jeg tenker på hvor mye ... jeg ser til daglig hvor mye det at de har musikk betyr for dem, ikke sant, i skoleuken deres. Samtidig som det også er et ferdighetsfag, det er liksom ... det er så mye og kan brukes til så mye.

6.2.5 Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst

Flere av informantene trakk fram holdninger til *inkludering* og synspunkter på spesialundervisningen i løpet av intervjuet. Jeg har derfor valgt å ha med en egen kategori for dette. Dette var ikke blant hovedspørsmålene, men lå indirekte i punktet om organisering. Intervjuguiden kan også ha invitert til dette på bakgrunn av oppfølgingsspørsmål, samt et åpent sluttspørsmål.

Hanne, som jobber i spesialskole, har synspunkter på kravet til inkludering. Hun opplever at de som spesialskole lever litt på nåde og hun «synes vi som spesialskole blir mer og mer presset inn i kommunens normalskole-aktiviteter». Hun framhever også at det ikke passer for alle elever å følge aldersbestemte læreplaner «Så hvorfor kan vi ikke få drive med det vi burde drive med, hvorfor må vi forholde oss til og late som om vi liksom er nesten like flinke som de andre da (...).»

Nora så på inkludering som problematisk for mange elever. For elever med en lett grad av utviklingshemming, som kanskje hadde vært inkludert i ordinær klasse fram til videregående, så opplevde de en slags identitetskrise når de kom på videregående. Dersom de søkte på ordinært opptak, og kom inn i en ordinær klasse, så ble de ofte fort hengende etter, og opplevde

lav grad av mestring. Mange slet også sosialt. Om de søkte på den tilrettelagte klassen, så fant de seg ikke helt til rette der heller. Nora så det som en fordel at hun underviste på design og håndverk for begge klasser. Da kunne hun legge til rette for at klassene kunne samarbeide en del. Hun kjørte samme faglige tema i begge klassene, slik at elevene kunne gå litt på tvers. Nora forteller at hun kunne ha elever i den tilrettelagte klassen, som var faglig sterkere enn elever i den ordinære. Hun opplevde også at foreldres verdisyn kunne påvirke elevenes valg.

Noen ganger kan foreldres rolle være ganske sterk, sånn jeg ønsker at mitt barn skal gå i en ordinær klasse og ha sin tilrettelegging der. Og det har man krav på, men noen ganger så er det jo ... jeg tror kanskje de ikke tenker på at det sosiale også kan ... det kan jo være bedre og lettere å finne venner og få til en sånn sosial trivsel i en sånn gruppe, enn at man kanskje faller veldig igjennom sosialt i det ordinære. Og jeg tenker i hvert fall at vi jobber jo mye med at man skal være trygg, ha det godt ... er jo til grunnlag for å lære.

Bente er opptatt av at alle får en mulighet og vil ha flere med i ordinær klasse. Hun tror elevene kan ha stort læringsutbytte faglig, men også ved å være mer sammen med medelever.

Så dermed så tenker jeg at ... og det skal så lite til for å få dem både med, og det å sjalte dem ut, hvor lite det egentlig skal begge veiene. Sånn at det er kjempeviktig at de blir dratt med. Og om de kanskje har en funksjonshemming, så de ikke klarer å være hele timen, så kan de være med, og så kan de være så lenge som det går greit, og så kan de trekke seg tilbake.

Lars går så langt som å si at det å ha elever med ekstra utfordringer i klassen, gjør at han får en større mulighet til praktisk undervisning.

(...) jo flere elever med spesielle behov du har i klassen, jo mindre teoretisk undervisning kan du jo drive med, sånn som jeg ser det. Og det er jo bra. (...) fanesaken vår det er at det skal være praktisk. Og så lenge vi da skal ha det praktisk, så er vi jo nødt til å tilpasse til hver enkelt elev. Og da spiller det ingen rolle om man har den eller den forutsetningen. Vi må jo tilpasse uansett.

Nora framhever at der elevene er sterke nok, så prøver de å ha dem inni det ordinære på yrkesfaglig fordypning. Det er blitt hennes kampsak at disse elevene får delta i yrkesfaglig fordypning, også med tanke på framtiden.

Og en del kommer jo ut i varig tilrettelagt arbeid, og der er det jo også en del håndverksbedrifter da. Og det å da ha jobbet med tre, så kan du jo søke deg inn på et treverksted, og kan ha nytte av den fordypningen, selv om du ikke liksom er i en svenneprøvesituasjon.

Kari snakker mye om inkludering, om menneskesyn og en ny generasjon ungdom med, og uten, utviklingshemming. Hun er opptatt av at lærerne må ta utgangspunkt i vitenskapsteori, og se på hvor de henter sitt tankegods fra. Da er det også lettere å være uenige, sier hun. Ledelsen på skolen er opptatt av inkludering og personalet jobber mye med et felles menneskesyn. Kari trekker fram overgangen fra begrepet integrering til inkludering som et paradigmeskifte. Hun mener at det var urettferdig at elever skulle tilpasse seg normaliteten, istedenfor å komme med sin egenart inn i et inkluderende miljø og være en «betydningsfull deltaker i fellesskapet». Hun påpekte at likeverd ikke handlet om å bli behandlet likt. Hennes erfaring var at det er viktig å kunne kunsten å tilpasse, med masse forskjellsbehandling. Og ha respekt for den enkelte. Mennesker med utviklingshemming har fått helt naturlige rettigheter, de har andre forutsetninger, og hun tror at «det aldri har vært så bra å ha en utviklingshemming som nå». Det er viktig å ikke «akseptere den tomme skolesekken», som det kanskje har vært tendenser til i spesialundervisningen, sier hun. Hun peker på at også vanlig ungdom i dag har andre forutsetninger, i lys av inkluderingen.

Så opplever jeg også at ungdommen i dag, de normale ungdommene eller de uten diagnoser, har også helt andre forutsetninger. De er rausere, de har gått sammen i barnehage, de har gått sammen på skole med annerledesheten. Så jeg opplever at de tar så utrolig naturlig mange av de tingene.

Kari trekker fram et eksempel på denne rausheten, og åpenheten for det som er annerledes, som hun opplever hos ungdom i dag, noe som er eksemplifisert gjennom sitatet som er tatt med helt innledningsvis i denne oppgaven.

7 DRØFTING AV FUNN

Med en fenomenologisk tilnærming, slik jeg har beskrevet i metodekapittelet, er jeg opptatt av lærernes livsverden. Jeg studerer fenomenet læreres opplevelser av, og erfaringer med, kunst- og kulturfag, i en kontekst med elever med utviklingshemming, slik det umiddelbart framtrer for mine informanter. I empirikapittelet har jeg prøvd å gi et innblikk i lærerens verden gjennom utdrag fra intervjuer og annet datamateriale. Jeg vil i dette kapittelet drøfte empirien i lys av teori og tidligere forskning. Jeg er bevisst min forforståelse, og studien har dermed også preg av hermeneutikk. Jeg tar utgangspunkt i empiri og de fem hovedkategoriene fra analysen av datamaterialet jf. pkt 5.3.3 Drøftingen søker å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Dette tas også opp i avslutningskapittelet.

7.1 *Kvaliteter ved kunst og kulturfagene*

I dette avsnittet vil jeg drøfte noen av de kvalitetene informantene trekker fram som vesentlige ved kunst- og kulturfagene, og hva de trekker fram som relevant knyttet opp mot elever med utviklingshemming. Jeg ser dette punktet i lys av forskningsspørsmålet om egenskaper ved fagene.

7.1.1 *Estetiske læringsprosesser*

Kunstens unike egenskap er at den berører oss, framhevet flere av informantene. Lærerne pekte på betydningen av å ta i bruk alle sansene. Kunst- og kulturfag åpner for at elevene kan jobbe kreativt. De kan synge, de kan spille, de kan male, de kan jobbe med leire, de kan danse eller spille rollespill, de kan bruke kroppen på ulike måter. Verdien av å gjøre noe praktisk, og å gjøre konkrete erfaringer, var viktig for informantene. Det praktiske aspektet kan vi også se i lys av skolens formålparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1), som blant annet framhever elevenes skaperglede. Dette samsvarer med *Overordnet del* jf. pkt. 2.5. hvor det heter «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.» (UDIR, 2017 s. 8). Dette leder oss hen til de estetiske læringsprosessene som omfatter både kognitive, emosjonelle, sosiale og praktiske erfaringer jf. pkt. 3.3. «Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelser erfaringer.» (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009). Men kanskje kan nettopp begrepet følelser være et ankepunkt i en skole som er kunnskapsorientert? Dewey framhever at kunst innebærer en handlende og skapende prosess og at «Every art does something outside the body, with or without the use of intervening tools, and with a view to production of something visible, audible or tangible.» (Dewey, 1934, s. 48).

Dewey (1934) framhever kunstens styrke i å åpne opp for muligheten til å fullføre en handling, og få den komplette erfaringen. Når erfaringene berører og endrer eleven, kan vi snakke om en estetisk erfaring. Gjennom skapende arbeid kan du å få en ide, prøve ut og erfare ideen, gjennom materialer, musikk eller andre kunstuttrykk, og tilslutt fullføre den ved f.eks. å vise fram en gjenstand for andre, eller framføre musikk eller en dans, gjennom en utstilling eller en forestilling. Underveis i arbeidet kan man få nye erfaringer og impulser, som gjør at prosessen går nye veier og man kan se nye løsninger.

Den taktile erfaringen du får ved å jobbe med konkrete materialer, kan i seg selv være en læringsprosess, og stimulere til aktivitet og nye uttrykk. Jon Roar Bjørkvold (2007) bruker uttrykket *grepethet* og *inntrykk, avtrykk, uttrykk*. Jeg tolker dette som at du blir grepet av noe f.eks. i musikk eller farger, det setter seg et avtrykk i deg og du får et behov for å gi uttrykk for det. Dette kan kobles til Jerome Bruner (2014, 9.oktober) som sier at undervisningens viktigste oppgave er å åpne opp for at elevene kan se muligheter. Og det er kanskje nettopp det kunst- og kulturfagene gjør. De åpner opp for det uventede, det man blir grepet av, slik Bjørkvold sier. I kunstfagene kan elevene finne sin egen kreative vei under kyndig ledelse. Et viktig poeng informantene stadig trakk fram, er at det krever kunnskap og kompetanse hos læreren for å nå fram med kvalitetene i faget overfor elevene.

I kunst- og kulturfagene er det også mye teori, men for elever med utviklingshemming vektlegger informantene det praktiske. En av informantene trekker imidlertid fram at fordi kunst- og håndverk både er praktisk og teoretisk, så det er ekstra velegnet for disse elevene. Hun vektlegger betydningen av å snakke om det konkrete man gjør, og den læring som ligger i det. For elever med utviklingshemming kan det være vanskelig å uttrykke dette selv, men læreren får et redskap for å knytte ord og begreper til noe konkret, og utvide elevens kompetanse. Eleven får også gjennom materialene et redskap til å kunne uttrykke seg selv på. Her viser Saldaña (2016) at kunstfagenes styrke er nettopp at man opererer uten språk, og at elevene gjennom det konkrete, gjennom materialene, gjennom musikken, kan få et eget språk. Gjennom kunst- og kulturfag får elevene en måte å vise fram seg selv på, en måte å kommunisere på. Imidlertid peker hun på at det selvfølgelig ikke er alle elever som har glede og nytte av de estetiske fagene. Det kan også være at et av kunstfagene passer bedre for noen enn et annet, og slik det er for alle elever. (Saldaña, 2016, s. 92). Noen liker musikk, mens andre liker å jobber med materialer eller bevegelse gjennom dans.

Lars peker på at når faget blir praktisk, blir det også konkret, og da husker man bedre. For elever som strever med å tenke abstrakt, vil dette være en god tilnærming til lærestoffet. For disse elevene, kan kanskje den kompetente lærer gi eleven konkrete knagger, som kan forene tidligere kunnskaper og opplevelser, slik at eleven oppnår ny kunnskap. Eleven må bygge videre på det hun allerede kan og se dette i en sammenheng med det nye hun skal lære, sier Haug (2017a). Læreren kan hjelpe elevene med å hente fram kunnskap og erfaringer gjennom sansene og praktisk arbeid. Her er det igjen viktig å peke på kompetanse i fagene som en viktig faktor. Bamford (2006) pekte på at om man skal lykkes i kunstfagene, så må kvaliteten være god. Da kan man stille spørsmål ved hvordan kvaliteten blir, når det ikke stilles krav til kompetanse i disse fagene. Når elevene omformer ideer til praktisk arbeid, bygges broer mellom det eleven kan fra før og ny kunnskap konstrueres. Det fører oss tilbake til Dewey (1934) og de estetiske læringsprosessene, hvor man erkjenner og forstår ved å ta i bruk alle sansene jf. pkt. 3.3. I dette ligger også kroppsfenomenologiens vektlegging av kroppen som utgangspunkt for erfaringen. Det er gjennom kroppen vi opplever verden, sier Merleau-Ponty (referert i Duesund, 1995).

Informantene påpeker også verdien av *struktur* i opplæring av elevene. Struktur kan bidra til bedre oversikt og forutsigbarhet. Musikk ble trukket fram som et fag som har en indre struktur, som egner seg spesielt godt for elever med utviklingshemming. I musikk finnes elementer som rytme, gjentakelser og rekkefølge, som skaper forventning, gir forutsigbarhet og viser hvordan ting henger sammen. Sæbø (2016) peker på dramafagets egenskaper knyttet til struktur jf. pkt. 3.3. På den andre siden sier en av informantene at vi ikke må bli for opptatt av struktur for strukturens egen skyld. Det må være rom for improvisasjon. Her kan dramafaget bidra med sin dramaturgi, og ofte overraskende innfallsvinkler.

7.1.2 Mestring, identitet og selvbilde

Flere av informantene var opptatt av dette med mestring. Mestring er tett forbundet med selvtillit og selvbilde. Bandura (1977) snakker om *self-efficacy* eller mestringstro jf. pkt 4.4. En av lærerne framhevet det å ha realistiske forventninger, både for elevene, men også for henne som lærer. Hun påpekte viktigheten av å bygge opp elevenes selvtillit og gi dem et godt selvbilde, i en verden hvor de veldig ofte vil komme til kort i forhold til samfunnets krav. Hun framhever at i kunst- og kulturfag så kan elevene oppleve mestring i forhold til et konkret produkt de har laget alene eller sammen med medelever, og få en sterk opplevelse gjennom å ha fullført noe. Det å få fullføre noe, og oppleve en helhet gjennom skapende aktivitet, er viktig jf. Dewey (1934).

En annen av informantene pekte på at kunst- og kulturfagene også kan være en arena for erkjennelse og refleksjon rundt hvem man er. Kunstfagene kan gi en annen innfallsvinkel til å snakke om sin egen situasjon, til å bidra til større selvforståelse, men også til en større forståelse av andre og utvikle demokratiske kompetanse (DICE, 2010; Sæbø, 2016). Hun peker på at dette er viktig i et inkluderende samfunn. Elever med utviklingshemming er like forskjellige fra hverandre, som andre elever, og ved å snakke om, og bygge opp rundt egen selvforståelse, kan det bli lettere for eleven selv, og for å andre, å se eleven som en hel person. Gjennom kunstfagene kan eleven bli bedre kjent med ulike sider ved seg selv, bli klar over egen identitet og forstå seg selv i verden, framhevet informanten. Dette bringer oss over på Merleau-Ponty (1994) som snakker om kroppen som subjekt og objekt, slik den oppfattes både av oss selv og andre. Gjennom kunstfagene kan elevene oppleve og bruke kroppen for å uttrykke følelser. I kunstfagene kan elevene bruke kroppen til å vise seg fram som et helt menneske, som et kunstverk som Merleau-Ponty skriver om (1994, s. 107). Liv Duesund (1995) referer til Merleau-Ponty og er opptatt av skolens arbeid for å styrke elevenes selvoppfatning. Hun peker på at «Elevene må læres til å selv se, selv å høre, selv å fortolke, og på samme tid lære, å leve med å bli sett, hørt og fortolket uten at det truer deres grunnleggende positive selvoppfatning.» (Duesund, 1995, s. 33).

7.1.3 Kunst- og kulturfagene som metode

Fagets egenart kontra fagets nytteverdi, er en stor diskurs i kunstfaglige miljø. Det virket ikke som om informantene så noen stor motsetning i dette, de så heller på det som en styrke ved fagene. De opplevde at faget i seg selv hadde mange faglige kvaliteter som er viktige for elevens læring og utvikling, men fagene kunne også brukes som en metode for å forsterke eller utvikle andre ferdigheter, f.eks. språklige ferdigheter. De framhevet at kunst- og kulturfagene var gode fag i forhold til utvikling av livsmestring, sosial og emosjonell kompetanse, og til kommunikasjon og samhandling. Dette bekreftes av mye av den forskningen jeg har vist til (Gjærum, 2004; Saldaña, 2016; Sæbø, 2016). Kunstens evne til å berøre oss og sette oss i kontakt med følelser, ble også framhevet.

Det blir ofte sagt at kunst- og kulturfagene, f.eks. kunst og håndverk, er nyttige for å bli bedre i matematikk. Da er det den instrumentelle tilnærmingen til faget som blir viktigst, at det er viktig for å oppnå ferdigheter i et annet fag. Mange blir redd for at faget da mister sin egenart og status som eget fag. Det er et dilemma som kan oppstå når man omtaler et fag som en metode. Dette tas også opp i en undersøkelse om holdninger til, og bruk av, praktiske estetiske fag på barneskolen (Espeland et al., 2013). Mine informanter mente derimot at dette nettopp var fagets

egenart og en styrke, og at dette kom i tillegg til, og ikke som en erstatning for, faget i seg selv. Det reduserte ikke fagets verdi, tvert imot. En av informantene framhevet f.eks. hvor flott det var å jobbe med geometriske former i kunst- og håndverk, og gjennom dette kunne koble kunnskap til erfaringer eleven hadde fra matematikk eller hverdagsliv. Det er koblingene mellom fagene og elevens læring som blir det viktige. Man utnytter de ulike fagenes styrke i et samspill. Edvin Østergård (2013) skriver om forholdet mellom naturfag og kunstfag i artikkelen «Berøringer med verden» og er opptatt av at kunst kan gi elevene en bedre opplevelse av naturfaglige fenomener. Han sier blant annet: «Vektlegging av estetiske erfaringer i naturfagundervisningen betyr en intensjonell bruk av sanseerfaringer som inngang til læringen – uten at fenomenet som sanses, reduseres til eksempler på naturvitenskapelig kunnskap» (Østergaard, 2013, s. 13).

Som jeg skal komme tilbake til, så var informantene til tross for dette opptatt av fagets status og posisjon i skolen, jf. pkt. 7.4.

7.2 Lærernes mål

Når det gjelder mål for fagene og for spesialundervisningen, trekker informantene fram flere typer mål. Jeg konsentrerer drøftingen i dette avsnittet om de tre underkategoriene: relasjonelle mål, emosjonelle mål og kunnskapsmessige mål. Både forskning (Haug, 2017a, s. 395) og min empiri viser at det ikke alltid er skarpe skiller mellom målene. «Skal gode relasjoner fungere positivt med tanke på fagleg utvikling i skulen, må dei emosjonelle aspekta koplatt til faglege forventingar.» (Hattie, referert i Haug, 2017a, s. 395).

7.2.1 Relasjonelle mål

Betydningen av gode relasjoner til elevene, og å kjenne elevene, ble framhevet av flere av informantene som en viktig målsetting i deres arbeid. Dette blir også understreket i spesialpedagogisk forskning. Haug (2017b) peker på at det individrettede fokuset man har hatt i spesialundervisningen, har lagt mye vekt på problemene som skal løses, og dermed skapt mange nederlag. Ved å fokusere på samspillet mellom aktørene har man et bedre utgangspunkt for å lykkes, og her er relasjoner både til personer og innhold i opplæringa viktig. (Haug, 2017b, s. 21). Men på den andre siden kan man ikke overse at det kan være spesielle utfordringer hos eleven som det må tas hensyn til. «Å forstå eleven og korleis eleven fungerer, er fundamentalt viktig når ein skal leggje til rette for læring, også innanfor eit relasjonelt perspektiv.» (Haug, 2017b, s. 23). Haug peker på at forskning med et relasjonelt syn på spesialundervisninga har stått svakere enn den som fokuserer på individ og problem (Haug, 2017b, s. 22). I dette

perspektivet kan man også se på relasjonen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring (Haug, 2017b, s. 24).

Et eksempel på en ekstra utfordring kan være at læreren må lære seg et nytt «språk» i forhold til enkelte elever. Det kan være f.eks. være alternativt supplerende kommunikasjon, eller elevens eget språk med væremåte, kroppsspråk og behov. For å skape en god relasjon til elevene legger informantene vekt på at det er de som lærere som må ta dette ansvaret. Hattie (2009, s. 361) snakker om de *adaptive læringseksperter*, som videreutvikler sin kompetanse i forhold til de utfordringene de møter i klasserommet, og som klarer å ta elevenes perspektiv. De klarer også bedre å tilpasse opplæringen etter elevenes behov jf. pkt 4.2. Hattie peker på at interaksjonen mellom lærer og elev er helt vesentlig for å lykkes. En av informantene fortalte om sine erfaringer fra å tilpasse et musikalsk repertoar for et band. Hun måtte lære seg mye nytt for å kunne klare å tilrettelegge for moderne musikk som elevene likte, istedenfor mye av det hun kunne fra før og som det eksisterte ferdige arrangement på. For å gi elevene motivasjon, var det viktig for henne å strekke seg og utvikle sin egen kompetanse i møte med elevenes ønsker.

Lærerne framhevet også betydningen av gode relasjoner mellom elevene. Drama ble av flere informanter trukket fram som et fag som egnet seg godt til å jobbe med relasjoner. Informantene trakk fram eksempler både fra klasseromssituasjoner og fra arbeid med store forestillinger. Dette kjenner vi også fra forskning på drama i forhold til læringsmiljø og klasseledelse (Sæbø, 2016). Flere av informantene opplevde at medelever var gode samspillspartnere, hvis de fikk anledning til å bidra. Det kunne være i forhold til musikk eller kunst- og håndverk. Elevene så og forsto ofte hverandre godt, og hjalp når de skjønnte at de kunne bidra, med å holde en hånd slik at det skulle bli tryggere, fordele oppgaver annerledes når de så at noe ble vanskelig for eleven med utviklingshemming, eller uttrykke det de trodde den andre ville si. En av informantene lot de ordinære elevene hjelpe hverandre ut fra sitt mestringsnivå, slik at han kunne bidra litt ekstra for den eleven som trengte mest hjelp. Dette utviklet også medelevenes kompetanse. På den andre siden viser forskning at elever med høyt læringspotensial i et fag, ofte blir satt til å hjelpe andre elever, istedenfor å få den ekstra stimulansen de selv trenger i faget. (Olsen, Mathiesen & Sjøblom, 2016). Lærerens utfordring er å se alle elevene og tilpasse undervisningen best for den enkelte.

7.2.2 Emosjonelle mål

For alle informantene var det å gi elevene trygghet, sosial kompetanse og opplevelse av mestring, et hovedanliggende. Dette ble framhevet som grunnleggende for all læring, og vi finner det igjen i *Overordnet del*: «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir

til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.» (UDIR, 2017, s. 10) jf. pkt. 2.5.

Mestringstro er ifølge Bandura (1977) jf. pkt. 4.4, viktig for motivasjonen til å lære, og for videre utvikling. En av informantene framhevet at hvis man mestret noe så fikk man lyst til å gjøre mer jf. 6.2.2. Det er sentralt for læreren å bidra til å gjøre eleven trygg, slik at også den ytre rammen for å mestre blir god. Gjennom skapende aktivitet eller musikalske opplevelser settes vi i kontakt med egne følelser, slik en av informantene pekte på jf. pkt. 6.2.1. Gjennom kunstoffagene opplever elevene samspill med andre elever, f.eks. i arbeid med musikk og band, men også på scenen eller som publikum. Ved å jobbe med konfliktsituasjoner eller utfordrende situasjoner gjennom dramafaget, økte elevenes sosiale kompetanse, noe som også støttes av forskningen (Sæbø, 2016). Utvikling av empati og selvkontroll blir framhevet i forhold til emosjonelle mål, på veien til å forstå seg selv bedre og dermed også andre.

Informantenes erfaringer viser at samarbeid mellom elever med og uten utviklingshemming, lærere, profesjonelle musikere og andre aktører, i arbeid med forestillinger øker elevenes forståelse for hverandre og evne til å ta den andres perspektiv. Gjennom samarbeid i musikk og drama, opplever elevene at de er helt avhengig av hverandre om de skal lykkes. Dette er en viktig kompetanse, noe som også er godt dokumentert i forskning (Gjærum & Rasmussen, 2010; Sæbø, 2016). I forhold til prinsippet om inkludering er det av stor betydning at elever med ulik kompetanse og ulike utfordringer møtes, samhandler, og opplever å se hverandre som mennesker, og ikke bare som en elev med en diagnose. Mange av mine informanternes perspektiv og erfaring er at møtet med annerledesheten i skolen er nødvendig for utvikling av demokratisk kompetanse, jf. de tverrgående temaene i fagfornyelsen (UDIR, 2017).

Stortingsmeldingen om ungdomstrinnsatsningen *Motivasjon mestring og muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011) viser at kunst og håndverk er et fag elevene er godt fornøyd med.

Elevundersøkelsen har kartlagt om elevene er fornøyd med arbeidsformene i de ulike fagene. Kunst og håndverk er blant de fagene elevene er mest fornøyd med. Både kroppsøving og kunst og håndverk er med andre ord fag der elevene kan oppleve inspirasjon, mestring og motivasjon. (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, s. 38)

I et dannelsesperspektiv kan vi si at både arbeid med kunst- og kulturfagene, og en inkluderende skole, kan gjøre elevene bedre rustet til å møte mange av de utfordringene de kommer i kontakt med videre i livet.

7.2.3 Kunnskapsmessige mål

Mine informanter stilte faglige krav og hadde forventninger til elevene. I følge forskning (Bachmann, et al., 2016), så er det generelt sett slik at det stilles lave forventninger til læringsutbytte hos elever med generelle lærevansker. På den andre siden, så er ikke mitt utvalg representativt i forhold til lærerens kompetanse i nasjonal sammenheng (Lagerstrøm et al., 2014). Forskningen viser tvert imot at elever med spesialundervisning i liten grad undervises av faglig kompetent personale (Bachmann, et al., 2016), slik jeg har vist til tidligere, jf. pkt. 3.1. Mine forskningsfunn kan derfor ha sammenheng med at mine informanter alle hadde kunstfaglig kompetanse, og i tillegg kompetanse i spesialpedagogikk. De hadde erfaringer med denne elevgruppa over tid, og hadde en god relasjon til elevene. Dette har stor betydning for hvilke krav du kan stille til elevene. Det kan være en usikkerhetsfaktor i materialet at noen lærere kanskje snakket om krav til elever på generelt grunnlag og ikke spesifikt til elevene med utviklingshemming, men for flere av informantene var det helt klart knyttet opp til denne elevgruppa.

Informantene stilte faglige krav i forhold til elevenes antatte mestringsnivå, og de stilte krav om at elevene måtte gjøre oppgavene selv, så langt det lot seg gjøre og med hjelp der det var behov for det. De kjente eleven godt og visste hva de kunne forvente. De satte realistiske mål for eleven og tilpasset læringsstoffet og arbeidsmåtene etter dette. De stilte også krav til en del kompetanser som gikk utover faget, som f.eks. sosial kompetanse. De trente på ferdigheter i kommunikasjon og samhandling. Kunst- og kulturfagene kan gi en type kunnskap som ikke så lett kan måles, og det åpner også for mange muligheter. Gjennom kunstfagene får elevene god trening og innsikt i problemløsning, slik flere av informantene viste. Noe av problemet i spesialundervisninga er, ifølge Peder Haug (2017a), at man ikke utvikler denne innsikten. Fagene inneholder mye kunnskap som ikke kan uttrykkes med ord eller begrepsfestes, kunsten inneholder også det uforklarlige, og dette kan være en fordel for denne elevgruppa (Forskningsrådet, 2006). Det trenger ikke å være et rett svar, musikken kan formidles på mange ulike måter, en keramikkskål kan ha mange visuelle uttrykk og dansen kan framføres på mange måter. Nettopp det personlige uttrykket er noe av kunstfagenes styrke og kan gi elevene en annen form for kunnskap. Men det kan også være en utfordring og er en problemstilling kunst- og kulturfagene ofte møter, f.eks. i forhold til at det er vanskelig å gi en vurdering. Dette var også noen av informantene fra videregående inne på.

I forhold til et sosiokulturelt læringssyn (Dysthe, 2001), hvor læring konstrueres i samhandling med andre, er det viktig å se på elevsammensettingen i skolen. Her blir det igjen viktig å trekke

fram inkluderingsperspektivet, hvor mangfold er noe som ses på som en ressurs (Befring, 2014; UDIR, 2017). Gjennom mangfoldet av elever utvides handlingsrommet, og de fellesskapene, hvor læring kan skje. Hvilke læringsfellesskap er det egentlig vi snakker om her? Er det innenfor ordinære klasser, mellom tilrettelagte grupper og ordinære klasser eller innenfor tilrettelagte grupper? Det er viktig å huske på at mangfoldet også er stort blant elever med utviklingshemming; de er like forskjellige som elever i ordinære klasser. En av mine informanter påpekte at hun nesten aldri underviste sine elever en-til-en. Hun framholdt for det første at dette lett kunne oppleves som en invadering, for det andre så fikk ikke eleven noen forbilder i andre elever.

7.3 *Arbeid med fagene*

Når det gjelder arbeidsmåter informantene anvender i sin undervisning, vil jeg også vise til momenter i pkt. 7.1. og 7.2. Arbeidsmåter i faget henger tett sammen med de målene lærerne definerte for opplæringen, og den kvaliteten som ligger i faget.

7.3.1 *Struktur og innramming*

Flere av informantene trakk fram den strukturen som ligger innebygd i musikk, og som kan anvendes praktisk med elevene. Det er rytme, takt, gjentakelser, vers og refreng, og elevene kan øve på turtaking, klappe stavelser mm. For elever med en utviklingshemming er dette viktige elementer i innlæringen, f.eks. i språkopplæring. Informantene viste flere eksempler på arbeidsmåter hvor de jobbet strukturert, og brukte faget for å tydeliggjøre og konkretisere ved hjelp av strukturerte forløp.

Dramafaget er et annet eksempel på dette, slik f.eks. Sæbø (2016) viser mange eksempler på i sin forskning. Struktur gir elevene en forutsigbarhet og en tydelig begynnelse og slutt, slik mange har påpekt betydningen av. Sæbø framhever at det lærerstrukturerte dramaforløpet gir gode muligheter for individuelle tilpasninger for alle elever, både i forhold til faglig, og sosialt læringsutbytte (Sæbø, 2016, s. 151).

På den andre siden kan strukturen bli en hemsko for kreativiteten. Man kan bli for opptatt at struktur for strukturens skyld, og dette kan hemme både improvisasjon og kunstneriske uttrykk. Flere av informantene hadde erfaringer med det. Fleksibilitet og impulsivitet er også viktige virkemidler i det spesialpedagogiske arbeidet.

Samtidig åpner kunstfagene for en prosess hvor ting kan ta en ny retning underveis i arbeidet, det kan skje ting med elevene når de har hendene i leira eller på blyanten ved lysbordet, underveis i dansen eller i det musikalske uttrykket, slik at arbeidet tar en ny retning.

Ved at flere elever med utviklingshemming inkluderes i ordinære klasser, kan et større fokus på struktur og innramming, være til støtte for alle elever. De fleste tiltak for å forbedre praksis vil ofte ha overføringsverdi til flere grupper. Slik sett kan kanskje den inkluderende skolen bli mer enn et prinsipp om man i større grad tar i bruk kunstfagene i spesialundervisningen.

7.3.2 Praktiske og estetiske erfaringer

Konkret, praktisk og det å kunne ta i bruk alle sanser, var stikkord lærerne stadig kom tilbake til. Dette er en tilnærming til læring, hvor kunstfagene egner seg spesielt godt i forhold til en del andre fag. Men kan det bli for konkret, og blir det sanselige en hemsko i en skole som er opptatt av kunnskap? Det avhenger av om man anerkjenner at læring faktisk skjer ved å bruke hele kroppen og alle sanser, slik vi finner det i *Overordnet del* (UDIR 2017)

Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. (UDIR, 2017, s. 10)

For Merleau-Ponty (1994) er det ut fra kroppen det hele starter. Det er i kroppens samspill med verden rundt at læring skjer. Det er gjennom kroppen vi framstår for andre, og at andre framstår for oss. Men ofte blir dette sett på som mindre verdifull kunnskap. Det kom også fram i de første utkastene til *Overordnet del*, hvor den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen ikke kom så tydelig fram. Etter høringsrunden ble dette tatt inn i sterkere grad.

Det må framheves at estetiske læringsprosesser er en dimensjon ved all læring, og det kan ikke begrenses til enkelte fag. Det er ikke bare kunst- og kulturfag som kan være praktiske og sanselige, men de står i en særstilling i kraft av sin egenart. Forskning har vist at læring i kunstfag er mer dynamisk og interaktivt enn læring i andre fag (Sæbø & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009, s. 15). Vi har mange eksempler fra f.eks. naturfag og norsk. I matematikk snakker vi ofte om bruk av konkreter, som viktige hjelpemidler for å illustrere f.eks. mengde. Det handler om å variere arbeidsmåtene, ta i bruk et bredt spekter av kompetanser og ferdigheter på tvers av fagene.

Empirien viser flere eksempler på at estetiske læringsprosesser er en viktig innfallsport til læring og at kunst- og kulturfagene er gode fag å utforske dette i for alle elever, og kanskje ekstra egnet for opplæring av elever med en utviklingshemming eller andre utfordringer. «Fordi

kunstfagene er konkrete av natur, er de en utmerket innfallsvinkel til å vokse, forstå og lære for elever som har vansker med abstrakte begreper.» (Forskningsrådet, 2006, 21.april, s. 3).

7.3.3 Tilpasset opplæring

Mine informanter trakk fram eksempler på hvordan de tilpasset sin undervisning til alle sine elever, i hel klasse, i grupper, i arbeid på tvers av klasser eller ved en-til-en. Tilpasning kan for eksempel skje ved bruk av kompensatoriske virkemidler, hvis det er behov for tilpasning i forhold til motorikk eller språk. Det kan være å bruke elementer i musikken for å framheve en stemning, eller ved å finne praktiske løsninger for tilrettelegging ved bruk av utstyr i kunst- og håndverk. Tilretteleggingen kan skje ved å variere oppgavene, og sørge for at eleven får gode pauser. Lærerne brukte også medelever, andre voksne, ulike profesjoner, naturen eller utstyr. Det handler vel mest om å se muligheter og ikke begrensninger.

Arbeidsmåter som ga eleven mulighet til å utfolde seg og mestre, var viktig. Det ble lagt vekt på å kjenne eleven godt og tilpasse opplæringen etter det. Flere var opptatt av å se elevens sterke sider, og å forsterke dem. Det er viktig å legge til rette for utvikling, gjennom å bygge på det som allerede er der. Å tilrettelegge for at eleven kan foreta valg, ble nevnt av flere av informantene. De var opptatt av elevens rett til medbestemmelse. I et tilfelle var det musikkvalg det handlet om. For denne læreren var det viktig å ta hensyn til eleven, framfor å gjøre det enkelt for seg selv. Jeg opplevde at mine informanter er lærere som er genuint interessert i sine elever, og gjør det de kan for å legge til rette for læring. I mye av forskningen kan man få inntrykk av det motsatte, blant annet i forhold til dette med forventninger til læring hos elevene (Bachmann et al., 2016; Haug, 2017a).

En av informantene la vekt på å undervise i samme tema i ordinær klasse og i den tilrettelagte klassen. Dette muliggjorde en fleksibilitet for tilpasning for alle elever, slik at eleven faktisk også kunne bytte klasse, i tema eller prosjekter som de mestret mer eller mindre. Dette var en organisatorisk tilpasning som fungerte veldig godt. Jeg vet ikke om dette avhenger av at det er samme lærer for begge klassene, eller om det også ville fungert med flere lærere involvert. Dette kan vi se i sammenheng med relasjonelle mål jf. pkt. 7.2.1 og forholdet mellom det faglige innholdet i spesialundervisning og ordinær klasse, eller mellom kontaktlærer og spesialpedagog.

7.3.4 Visuell og teknisk støtte

Flere lærere hadde erfaringer med å bruke ulike former for visuelle og tekniske hjelpemidler. Alternativ og supplerende kommunikasjon med bruk av bilder, tegn etc. ble brukt av flere informantene for å tydeliggjøre hva elevene skulle gjøre, vise sekvenser og handlinger og

understøtte talespråk. En av informantene trakk fram kunst- og håndverk sin styrke i at det er både praktisk og teoretisk, og det abstrakte kan visualiseres jf. Bruners representasjonsteori jf. pkt. 4.4. s. 34. Bilder kan gi en visuell støtte, men konkreter og materialer gir i tillegg en taktil erfaring.

En del elever med en utviklingshemming kan også ha en fysisk funksjonshemming. Eleven kan ha motoriske utfordringer, som man prøver å avhjelpe gjennom bruk av ulike kompensatoriske virkemidler. Informantene hadde gode erfaringer med bruk av mikrofon som støtte og forsterker for en svak stemme, eller som en faktor for å tørre å høre sin egen stemme. Kanskje får eleven lytte til en stemme de ikke visste var deres egen, gjennom å få gitt den et høyere volum? Dette er et element ved å tenke kroppen som helhet, og at mye identitet kan være knyttet til stemme jf. Merleau-Ponty (1994) jf. pkt. 4.3. En av informantene påpekte derimot at de også kunne bruke elevens motoriske utfordring som en styrke, og ta utgangspunkt i nettopp den, f.eks. i en forestilling hvor gynging kan bli en viktig del av det kunstneriske uttrykket. Det handler om verdsetting, respekt og anerkjennelse av ulikhet og å se mangfoldet som en ressurs.

En av lærerne var i den heldige situasjon med hensyn til ressurser, som mange dessverre ikke er i, at han kunne ta fra hverandre og bygge om instrumenter slik at de passet til hans elever. Dette krever en ekstra innsats og evne til å se muligheter, og sannsynligvis også en god porsjon faglig kunnskap. Her så læreren dette som en fordel fordi han fikk utfordret egen kreativitet. På bakgrunn av forskningen som påpeker mangelen på kompetanse i spesialundervisningen, ville dette være en utfordring og en umulighet for mange. Musikkteknologi kan bidra til å åpne flere muligheter (Anderson, 2015; Berg-Olsen, 2015; Skogdal, 2015), men man må også her ofte være kreativ og se løsninger for individuell tilpassing. Teknologiske hjelpemidler vil kunne bidra til at elever kan delta på en helt annen måte i opplæringen. Da kan de også få vise sin kompetanse som utøver eller innen komponering, og kanskje også bli møtt med større forventning til læring.

7.3.5 Forestillinger og utstillinger

Bamford fant i sin forskning i flere land, at det å vise fram noe man hadde laget, eller øvd på, med en utstilling, konsert eller en forestilling, hadde stor læringseffekt (Bamford, 2008, s.105). Mine informanter delte den samme erfaringen, og brukte alle en slik arbeidsform. Betydningen av å jobbe fram mot et mål i form av en visning, og presentere et resultat av en arbeidsprosess, ble framhevet. For det første var selve prosessen lærerik, og for det andre så var motivasjonen større når resultatet skulle vises for andre, prosessen ble fullført gjennom formidlingen og elevene fikk en estetisk erfaring (Dewey (1934). På den andre siden kan man kanskje si at dette

reduserer betydningen av kunstens egenart, at det å lage noe skulle være nok motivasjon i seg selv. Men vi ser at kunsten nettopp er et middel for formidling av uttrykk, følelser og erfaringer i verden. Det ligger i alle mennesker et behov for å bli sett, av få eller av mange. Forfatteren skriver ikke en roman bare for seg selv, hun vil gjerne ha den utgitt. Kunstneren maler ikke et bilde for seg selv, men vil stille det ut. Musikeren komponerer heller ikke musikk bare for seg selv. De aller fleste vil nå ut med sitt kunstuttrykk, det er noe av drivkraften. I formidlingen blir det en relasjon mellom den som skaper og mottakeren. Bjørkvold (2007) snakker om *inntrykk, avtrykk og uttrykk*. Kunsten berører oss, den gir oss inntrykk og snakker til følelsene våre, den etterlater et avtrykk i oss, og vi har behov for å få dette ut på en eller annen måte gjennom et uttrykk. Et annet aspekt er muligheten for å nå ut til foreldregruppa, med en dokumentasjon på hva elevene har lært. Her får man en mulighet til å vise fram noe av det barna har jobbet med, og gi foreldre en mulighet til å bli stolte av sine barn. En av informantene vektla nettopp dette, da hun snakket om en mor som for første gang opplevde at hennes barn var helt på lik linje med de andre, da han deltok i en forestilling. Han var en del av et hele, en del av fellesskapet. Her viser kunsten en egen evne til å vise at mangfoldet faktisk er en ressurs, og en nødvendighet, for at forestillingen skal bli vellykket. Det er kunstens vesen. Kroppen er et kunstverk, summen av alle kroppene blir en forestilling. Da kan vi «se lydene og høre bildene», slik den ene eleven jeg fikk møte, sier i sin monolog.

7.4 Muligheter og utfordringer

Informantene pekte på flere muligheter og utfordringer for kunstfagene og i det spesialpedagogiske arbeidet jf. pkt. 6.2.4. Jeg vil nedenfor belyse noen av disse i lys av teori og forskning.

7.4.1 Kunst- og kulturfagenes status

Flere informanter trekker fram egenskaper ved kunst- og kulturfagene som gjør dem ekstra velegnet i spesialundervisning, men de opplever at kunst- og kulturfagene har liten status i skolen. Dette bekreftes blant annet av Bamford (2012a, s. 8) som peker på at fagene i Norge ofte blir omtalt som «cosy». Koblingen mellom kunst- og kulturfag og spesialpedagogikk, nevnes sjelden i norske styringsdokumenter, men det etterlyses en større satsing på dette i spesialpedagogisk utdanning (Forskningsrådet, 2014).

En faktor kan være at fagene ikke har så lang forskningstradisjon i lærerutdanningen. Det har vært lite forskning i fagene på doktorgradsnivå, relatert til lærerutdanning. Det var inntil ganske nylig liten mulighet til å ta doktorgrad innen f.eks. kunst- og håndverksfaget i Norge. Dette kan igjen ha gitt implikasjoner for utdanningsforskning, og dermed gitt lite fokus til disse fagene i

styringsdokumenter. Her vil jeg støtte meg på blant andre Gulliksen & Hjørdemal (2010), som påpeker at det pr. 2010 kun var to studier på doktorgradsnivå i Norge innen kunst- og håndverksfaget i lærerutdanning og faglærerutdanning. De siste årene har antall doktorgradsprogram og avhandlinger i kunst- og kulturfag økt, viser søk i Cristin og på universitetenes hjemmesider. I 2018 ble det opprettet en ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid (Regjeringen, 2018, 5.januar). Kanskje dette kan ha positiv effekt på kunst- og kulturfagenes status og innflytelse også i spesialundervisningen?

7.4.2 Kompetanse

En annen sentral faktor er at det ikke stilles formelle krav til lærere om fagkompetanse for å undervise i kunst og håndverk og musikk i grunnskolen. (UDIR, 2015). Dette påvirker også fagets status. I forbindelse med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet er dette et punkt som blir sterkt framhevet i høringsdokumentene. Behovet for kompetanse er stort, og det å stille kompetansekrav for å undervise, mener høringsinstansene kan være en viktig faktor for å heve fagenes status.

Det stilles altså ikke krav om kompetanse i kunst- og kulturfagene i grunnskolen (UDIR, 2015), og det er få lærere som har faglig kompetanse i disse fagene (Lagerstrøm et al., 2014). Utfordringen med å legge opplæringen i kunst- og kulturfag til rette for elever med særskilte behov, blir kanskje enda mer utfordrende, når man ikke innehar fagkompetansen selv. Mangel på fagkompetanse i kunst- og kulturfag er altså stor både i ordinær opplæring og i spesialundervisning i grunnskolen. En av informantene oppsummerte det slik: «Det som kan hindre en god utvikling, og god læring, det er jo mangel på kunnskap, for mye hjelp, det at ikke ramme faktorene rett og slett er til stede. At du bare har en-til-en og ufaglært.». For spesialundervisning stilles samme krav som for andre fag, men det kan gjøres unntak.

Skolen kan la en som ikke oppfyller kravene stå for opplæringen. Det er bare lov om det er det beste for eleven, og det må stå i vedtaket om spesialundervisning. Slike unntak må begrunnes ut fra faglige, pedagogiske årsaker. (UDIR, 2015, s.8)

Hvilke faglige og pedagogiske årsaker det skulle være for at elevens beste er å få opplæring av en uten kompetanse, står det ikke noe om. I videregående opplæring stilles det krav til faglig kompetanse på minst 60 studiepoeng i undervisningsfagene (UDIR, 2015), men det er også her unntak for spesialundervisning. Elevene med særskilte behov følger imidlertid i mindre grad ordinære utdanningsprogram. Forskningen viser at de fleste undervises utenfor fellesskapet, i egne avdelinger og klasser (Bachmann et al., 2016). Dette støttes også av Bamford som viser

til at elever med spesielle behov faller utenfor kunstfaglig opplæring, både i skole og fritid (Bamford, 2012a).

Mine informanter er godt kvalifisert. De har både faglig kompetanse, og flere har i tillegg kompetanse innen spesialpedagogikk. De uttrykte likevel bekymring for situasjonen. De la vekt på at mye var personavhengig, og at spørsmålet om kompetanse i kunstfag knyttet til spesialundervisning, ikke var forankret grundig nok i ledelsen. Noen ga imidlertid uttrykk for stor støtte fra sin ledelse, som så betydningen av at faglighet i kunst- og kulturfag var en viktig faktor for å lykkes overfor elever med særskilte behov. Flere framhevet at de var flere ansatte med faglig kompetanse på skolen, og at dette var en god mulighet for å samarbeide, både om elevene, men også faglig. En av informantene var imidlertid alene som musikk lærer, og var bekymret for hva som ville skje om hun sluttet. Hun var ikke overbevist om at skolen da ville lete etter en ny lærer med kompetanse i musikk.

Lærerne savnet faglig påfyll og kolleger å snakke med ved andre skoler som jobbet med det samme. Flere nevnte at de samarbeidet litt med andre, men jevnt over var det liten tilgang på kolleger innen dette feltet. Det harmonerer med min forespørsel til både fylkesmenn og utdanningsetater, som hadde liten kunnskap om, og oversikt over, skolenes tilbud på dette feltet. Også undersøkelsen fra Hordaland bekrefter dette (Christophersen, 2017).

7.4.3 Ledsagerrollen

I spesialundervisningen er det mange assistenter. Flere av informantene nevnte ledsagerne som en faktor som både hemmer og fremmer opplæringen, og de pekte på muligheter og utfordringer knyttet til assistentenes rolle og kompetanse. Flere framhevet at de fleste assistenter gjorde en god jobb med den enkelte elev når det kom til daglige behov, og noen fungerte også godt i den faglige settingen. En av informantene fortalte at hun var svært opptatt av å finne de riktige folkene, og hun håndplukket assistentene slik at undervisningen og opplæringen kunne understøttes på best mulig måte. Hun hadde en klar visjon for hva hun ville oppnå, og stilte store krav til de ansatte. Dette fungerte godt, og pedagoger og assistenter utgjorde et godt team. Dette har også betydning i forhold til utvikling av relasjonell kompetanse, hvor elevene ser at samspillet mellom de voksne fungerer og understøtter undervisningen. Relasjonene mellom assistent og lærer er av stor betydning, fordi de danner viktige rollemodeller for eleven. Når assistenten deltar i undervisningen, slik mange av informantene ønsker, også når assistenten ikke nødvendigvis kan faget, kan det oppleves trygt for eleven. Maktforholdet mellom elever og voksne kan oppleves jevnere. (Stensæth, K., Wold, E. & Mjelve, 2012, s. 311). Dette kan

f.eks. kobles til dramafaget hvor man går inn i ulike roller og kjenner på ulike følelser, slik en av informantene beskrev.

Det var derimot flere som påpekte at eleven ble mer uselvstendig når assistenten var med i timen. Eleven overlot ansvaret til assistenten og ble passiv i forhold til lærerens undervisning. Noen av informantene valgte derfor å la assistenten hjelpe med de andre elevene, eller de ba assistenten om å forlate undervisningen. Mange opplevde dette som problematisk. En opplevde at elever ikke kom til timene, fordi assistentene ikke ønsket å følge dem dit, eller ikke hadde tro på at de hadde utbytte av å være med i undervisning i kunst- og kulturfag. Noen opplevde assistentene som et hinder i undervisningen, fordi de ikke hadde nok kompetanse til å avgjøre når og hvordan de skulle hjelpe eleven.

Dette er et aktuelt problem i diskursen rundt spesialundervisningen. Forskning og utredninger peker på at de fleste elevene får sin opplæring av ufaglærte (Bachmann et al, 2016; Haug, 2017; Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Dette henger igjen sammen med lave forventninger til læringsutbytte, slik det er dokumentert i de samme undersøkelsene. Dette kan tyde på en manglende forståelse for betydningen av kompetanse og kvalitet i spesialundervisningen, slik Nordahl (2018) påpeker, og kanskje særlig i forhold til elever med utviklingshemming.

7.4.4 Ressurser og utstyr

Knappe ressurser, og manglende utstyr, er ofte en gjenganger i mange undersøkelser (Espeland et al., 2013). Hos mine informanter ble derimot dette løftet fram som en positiv faktor. Både informantene fra grunnskolen og de videregående skolene, framhevet god tilgang på utstyr og personale. Da kan man stille spørsmål ved om dette har sammenheng med at disse skolene har ansatte med høy faglig kompetanse i kunst- og kulturfag? At denne faglige kompetansen også er knyttet til elever med utviklingshemming er også interessant i lys av andre undersøkelser (Bachmann et al., 2016, Haug, 2017a; Nordahl, 2018). En av informantene framhevet at de var flere musikk lærere og hadde rikelig med musikkutstyr. Dette ga dem anledning til å bygge om noe av utstyret for å tilpasse det til elevene jf. pkt. 6.2.3. Han så på dette som en styrke, ikke bare for elevens mulighet til å utøve musikk, men også i forhold til hans egen hverdag som lærer. Han fikk en utfordring og mulighet til å være kreativ.

7.5. Organisering, verdigrunnlag og politisk kontekst

Diskursen om inkludering og spesialundervisningenes innhold og organisering, står sentralt i opplæringen, og i samfunnsdebatten, og er blant annet satt søkelys på av Barneombudet (2017), Haug (2017a) og Nordahl (2018). Jeg vil her følge opp informantenes perspektiver knyttet til inkludering, som viste seg å være et tema flere ville ha fram. De ytre faktorene, lærerens egen

kompetanse, samt teori og forskning, danner handlingsrommet som læreren kan operere innenfor. Jeg vil peke på modellen i figur 1. på side 37, hvor jeg har forsøkt å vise dette.

I mitt arbeid med å finne informanter, var et av kravene at læreren skulle inneha kompetanse i kunst- og kulturfag, og gjerne også kompetanse i spesialpedagogikk i tillegg. Det skulle vise seg å være vanskelig å finne informanter som svarte til begge disse kravene. Jeg hadde et mål om å intervjuere lærere i kunst- og kulturfag som hadde opplæring av elever med utviklingshemming tilknyttet ordinære klasser. Kun to av mine informanter underviser i ordinær klasse. Når elevene flyttes over i videregående opplæring, ser det ut som om utfordringene med tilrettelegging tilknyttet ordinære utdanningsprogram blir for store for skolen. Dette bekreftes av Kaldheimutvalget (NOU 2016:17, 2016), som er opptatt av gapene mellom intensjoner og virkelighet i både opplæring, arbeidsliv, helse, bolig, fritid og samfunnsliv for øvrig. «Det kan oppstå et gap mellom elevenes individuelle forutsetninger og tilbudet i skolen som hindrer en likeverdig tilgang til og bruk av skoletilbudet for disse elevene.» (NOU 2016:17, 2016, s. 56)

Inkludering er et viktig prinsipp i norsk skole, men det tolkes og oppfattes ulikt hva dette i praksis innebærer. Det er en lang historikk i Norge i forhold til barn og unge med utviklingshemming, og tilgang på opplæring. Fra å bli betraktet som åndssvake, og ikke opplæringsdyktige, fram til dagens prinsipp om inkludering i skolen (UNESCO, 1994). Paradigmeskiftet fra integrering til inkludering er også berørt (Befring, 2014). Opplæringslova (1998, § 8-1) slår fast at alle elever har rett til tilhørighet til nærskolen. Dette prinsippet fravikes imidlertid i flere kommuner med hensyn til spesialskoler, forsterkede enheter og egne avdelinger (Agenda Kaupang, 2017). Dette kan sees i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring og ulike tilnærminger til hva som er best for den enkelte elev.

Mine informanter har flere perspektiver på inkludering. Noen var opptatt av at inkludering ikke betyr at alle må få lik opplæring, men en opplæring som passer for den enkelte og som gir best læringsutbytte. Noen mente at elevene kan få sin tilrettelegging i ordinære klasser, andre mente at de ikke nødvendigvis må være i ordinær klasse hele tiden, men ha flere alternative opplæringsarenaer. Noen mente at det var viktig å være inkludert i skolemiljøet. Flere mente at det å være inkludert, betød at man hørte til i et fellesskap, og at dette fellesskapet måtte være et fellesskap man følte seg hjemme i, ikke et fellesskap hvor man skulle tilpasse seg de andre. En av informantene påpekte at likeverd betyr forskjellsbehandling. På den andre siden var det flere informanter som hevdet at, jo, elevene bør være i ordinær klasse. De pekte på at eleven har

utbytte av undervisningen med rett tilrettelegging, det betyr noe for undervisningens kvalitet, for den totale elevgruppa, og det har en demokratisk verdi. Noen mente at det viktigste var at skolen la til rette for et mangfold, og at elevgruppene kunne møtes på tvers av klasser og fag.

Informanten fra spesialskolen var opptatt av at elevene skulle få utfolde seg med trygge rammer rundt opplæringen. Hun hevdet at for mange elever, ble dette best ivaretatt i spesialskolen, spesielt i forhold til elever med multifunksjonshemming og dyp utviklingshemming. Hun følte imidlertid at spesialskolen ble presset mer og mer inn i kommunens normalskole-aktiviteter jfr pkt. 6.2.5. I forhold til utvikling av elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse, kan man stille spørsmål ved hva som skjer når elever samles i spesialskoler, hvor elevene ikke får oppleve samhandling med elever i den ordinære skolen. For elever i ordinær skole vil det på samme måte bety at de kanskje ikke kommer i berøring med «annerledesheten», slik en av informantene uttrykte seg. Dette bringer oss tilbake til samfunnsmandatet til skolen og de utfordringer spesialundervisningen står overfor (Bachmann et al., 2016; Nordahl, 2018), med å se på helheten og ivaretagelsen av den enkelte innenfor et større fellesskap.

I Norge har vi satset på fellesskolen jf. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), med visse unntak. Dette er ikke uproblematisk. En av informantene fra videregående skole opplevde ofte en utfordring i forhold til foreldre. Hun lurte på om foreldre av og til var så opptatt av inkludering, at det gikk på bekostning av elevenes trivsel, læringsutbytte og mestring. Foreldre vil antagelig velge det de mener er det beste for sine egne barn, og har ulikt syn på hva som skal vektlegges i forhold til individuelle og ideologiske hensyn. På den ene siden kommer ønsket om inkludering i nærskolen, med den konsekvens at det faglig tilbudet og den sosiale trivselen kanskje ikke blir godt nok ivaretatt, jf. forskning (Bachmann et al., 2016). På den andre siden kommer spesialskoler, som kanskje har en spisskompetanse i forhold til barnets utfordringer og kan være bedre fysisk tilrettelagt for ulike behov. Den geografiske dimensjonen er en faktor her, og de fleste har ikke spesialskoler i sitt nærområde. Det er nærskoleprinsippet som gjelder, men i praksis ser vi altså en mellomløsning ved mange skoler, der de oppretter en forsterket enhet eller tilrettelagte avdelinger i ordinær skole (Agenda Kaupang, 2017).

En nylig undersøkelse i grunnskolen (Bjørnsrud & Nilsen, 2018) om læreres forhold til inkludering, viser at for å få til inkludering, må hele skolen samarbeide og ha en felles holdning. Dette pekte også en av informantene på som helt essensielt for å få til inkludering og god tilrettelegging. Slik jeg tolker artikkelen, gjelder det ikke bare elever med spesielle behov, men holdningen til skolen som felles arena for inkludering av alle elever. Det er ikke et ansvar som

kan legges til spesialpedagogen eller den enkelte faglærer «(...) the teachers regard inclusion as a shared responsibility of the entire school and consequently as an approach that all teachers must take part in through collaboration.» (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 13). De fleste lærerne i denne undersøkelsen forstår inkludering, som at elevene deltar i ordinære klasser «one of the key factors for us is that all pupils are in the classroom for the vast majority of the time (year 10 team).» (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 8). På den andre siden er de opptatt av å få fram, at det ikke betyr at alle elever skal ha den samme undervisningen, men individuelt tilrettelagt opplæring.

The broader understanding also manifests itself in how they do not simply regard inclusion as a question of placement, but also as something, that entails social and academic communality. At the same time, they are acutely aware of the need to balance the academic communality with individual adaptation. The teachers recognize that inclusion cannot be based on an equal education and work instead on the basis of an equitable education. (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 12).

Undersøkelsen viser også at lærerteam, med samtaler rundt hver enkelt elev, har effekt på undervisningens kvalitet, elevens læringsutbytte, og tilhørighet i fellesskapet. Om man lykkes med inkludering, avhenger av om eleven selv opplever seg inkludert.

Mine informanter fra videregående opplæring hadde stort sett elever som var i en tilrettelagt avdeling. Lærerne så det som viktig at eleven fikk sin undervisning i trygge rammer, blant andre som hadde særskilte behov, og at de opplevde å bli inkludert i et fellesskap der. I tillegg påpekte de viktigheten av å delta i det store fellesskapet på skolen, slik at elevene med utviklingshemming, eller andre utfordringer, var en naturlig del av skolen. Noen underviste også i fag hvor elevgruppene hadde felles undervisning, f. eks. i musikk, dans, drama, noen tilrettela for veksling mellom gruppene, og noen hadde fast ordning med at elever fra andre utdanningsprogram deltok i undervisning på tilrettelagt avdeling. Jeg tolker det slik at alle mente at de lykkes med dette i ganske stor grad. Det var imidlertid en informant som påpekte avstanden til den ordinære musikk, dans, drama undervisningen. Hun framhevet at der var kravet til prestasjon så stort at hun følte at hennes elever ville bli en hemske, om de skulle samarbeide. Det ville ikke være bra for hennes elever. Hun kompenserte for dette ved å invitere andre elever og klasser inn i avdelingens prosjekter og til forestillinger.

En annen av informantene drev et stort musikk- og kunstprosjekt i samarbeid med profesjonelt kulturliv. Her deltok elever fra mange utdanningsprogram, og informanten opplevde at elevene

møttes i et reelt inkluderende fellesskap og jobbet mot et felles mål. Elevene vekslet gjennom hele året på å jobbe sammen og hver for seg, for så å møtes igjen og jobbe i fellesskap. Elever og lærere oppnådde en gjensidig avhengighet som viste mangfoldet som en ressurs, og som styrket inkluderingen. «Når elevene får være medskapende så har kunsten en egen kraft til å bevege, inspirere og skape vekst». De involverte opplevde at gjennom et slikt kunstnerisk samarbeid så må man lytte til hverandre og lære å kjenne hverandre for at samspillet skal fungere. Hun hevdet at dette er noe man må øve på, men pekte på at jo mer man gjør det, og jo flere som gjør det, jo bedre skole og jo bedre samfunn er man i stand til å skape.

8 AVSLUTNING

I dette siste kapittelet vil jeg hente fram forskningsspørsmålene, og se om jeg gjennom dette forskningsprosjektet har funnet 'svar' på problemstillingen. Jeg vil også komme med refleksjoner over mine valg og min forskningsprosess. Tilslutt vil jeg gi noen perspektiver og implikasjoner for videre forskning.

8.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene

Problemstillingen ble justert underveis i prosessen og den endelig problemstillingen for oppgaven ble formulert slik: jf. pkt. 1.3

Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere i grunnopplæringen på opplæring i, og på bruk av, kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming?

I lys av denne problemstillingen formulerte jeg fire forskningsspørsmål, som jeg vil prøve å besvare nedenfor i lys av min empiri.

- **Hvordan organiseres undervisningen i kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming?**

Mine funn samsvarer med tidligere forskning og undersøkelser (Agenda Kaupang, 2017; NOU 2016:17, 2016; Nordahl, 2018) når det gjelder organisering, selv om mitt forskningsmateriale ikke er et representativt, men et hensiktsmessig utvalg av data. De fleste elever med utviklingshemming får sin undervisning utenfor ordinær klasse. I grunnskolen, fant jeg en større grad av inkludering i ordinær klasse, enn i videregående opplæring. Mine informanter fra barnetrinn og ungdomstrinn underviste elever med utviklingshemming i henholdsvis musikk og kunst- og håndverk, i ordinær klasse. En av dem brukte også faget i spesialundervisning overfor elever som ikke fulgte ordinær klasse. En informant underviste i spesialskole, hvor alle elever hadde utviklingshemming av varierende grad. Her var det noen elever som gikk på sin nærskole, hvor lærere fra spesialskolen sto for deler av opplæringen. I videregående opplæring var elevene knyttet til egne avdelinger eller klasser for tilrettelagt opplæring i ordinær skole. Noen av informantene hadde enkeltfag hvor det var elever både med og uten utviklingshemming. Lærerne samarbeidet med ordinære klasser i prosjekter, og med andre utdanningsprogram og fag.

Dette forskningsprosjektet viser at det er vanskelig å finne oversikt over skoler hvor kunst- og kulturfag, blir prioritert i spesialundervisningen, jf. min forespørsel til fylkesmenn og utdanningsetater, samt undersøkelsen i Hordaland (Christophersen, 2017). Mange elever får

ikke undervisning i de praktiske og estetiske fagene, til tross for rettigheter knyttet til opplæring og tilrettelegging i alle fag i grunnskolen. I forbindelse med prosjektet fikk jeg en kommentar fra en ansatt i NAV Hjelpemiddelsentral, som sa at han aldri hadde mottatt spørsmål fra skoler om hjelpemidler, eller hjelp til tilrettelegging, i kunst- og kulturfag. Dette kan tyde på manglende kompetanse i disse fagene på skolene, manglende kunnskap om hvilke rettigheter elevene har, og om hva som finnes av muligheter. Årsaken kan også ligge i kunst- og kulturfagenes lave status i skolen, som flere av informantene har påpekt.

Fagene organiseres forskjellig fra skole til skole, men flere informanter i videregående opplæring pekte på at elevenes fagvalg ved inntak veide tungt. Selv om eleven var knyttet til en spesialavdeling, så skulle fagvalg respekteres. Her er nok mine informanter i en særstilling, i forhold til hvordan det organiseres på landsbasis. Ved spesialskolen ble det også lagt vekt på om eleven hadde f.eks. musikk, som prioritert område i sin IOP.

- **Hvordan beskriver lærerne at de arbeider med de utvalgte fagene?**

Praktiske og konkrete arbeidsmåter står i fokus for informantene. De erfarte at elevene lærte best ved å arbeide praktisk og mente at kunst- og kulturfagene var godt egnet til dette. Estetiske læringsprosesser, hvor eleven fikk ta i bruk alle sanser, dominerte. Informantene pekte på struktur, gjentakelser og forutsigbarhet i arbeidet, men også improvisasjon og kunstnerisk frihet. Flere av informantene hadde tatt i bruk ulike former for visuell og teknisk støtte, som tegn, bilder, ASK, fargekoder, spesialtilpassede instrumenter og iPad. Alle informanter var involvert i konserter, forestillinger, utstillinger og andre prosjekter med elevene. Dette var en arbeidsform de hadde gode erfaringer fra, både for de elevene som var involvert, men også i forhold til andre elever ved skolen både som publikum og medaktører. Flere påpekte den inkluderende effekten av dette.

- **Hvilke egenskaper ved fagene legger lærerne vekt på?**

Lærerne framhevet de estetiske læringsprosessene og styrken i å ta i bruk alle sansene og følelsene i opplæringen, og at fagene er praktiske og teoretiske samtidig. Fagenes betydning for utvikling av relasjonell, emosjonell og kunnskapsmessig kompetanse ble understreket. Kunst- og kulturfagene har en unik evne til å berøre oss og dermed skape erkjennelse og ny innsikt. Fagenes betydning i forhold til mestring og identitetsbygging, ble framhevet. Fagenes egenverdi ble poengtert, men også fagenes verdi som metode i andre fag. De så fagene som

gode verktøy i fagovergripende arbeid med språk, kommunikasjon og samhandling. Dette samsvarer med tidligere forskning (Bamford, 2008; Saldaña, 2016; Sæbø, 2009, 2016).

- **Hvilke muligheter og utfordringer ser lærerne i utvikling av gode opplæringstilbud i kunst- og kulturfag til elever med utviklingshemming?**

Mine informanter framhevet at kunst- og kulturfagene var spesielt godt egnet i opplæring av elever med utviklingshemming. Fagenes egenart med å ta i bruk alle sanser, fleksibilitet og mulighet for varierte arbeidsmåter var av stor betydning for kompetanse og mestring. Informantene framhevet betydningen av at kunstfagene er nonverbale og dermed godt egnet for elever med utviklingshemming. De pekte også på fagenes egenskaper for å utvikle demokratisk kompetanse i skolen, noe som også samsvarer med forskning (DICE 2010, Saldaña 2016; Sæbø, 2016). Fagene var essensielle for livsmestring. Hovedutfordringen lærerne pekte på, var faglig kompetanse og fagenes status. Kompetanse i kunst- og kulturfagene er helt avgjørende for å lykkes med opplæring i disse fagene overfor elever med utviklingshemming. Nødvendigheten av å kunne faget, ble understreket flere ganger. I tillegg var behovet stort for faglig oppdatering og faglige nettverk knyttet til arbeid med denne elevgruppen.

8.2 Refleksjoner over egen forskningsprosess

Arbeidet med denne oppgaven har ført meg inn i et landskap jeg bare kjente deler av tidligere. Jo mer man leser av forskning og tar del i andres erfaringer og refleksjoner, jo flere perspektiver kommer til syne, og man finner ny kunnskap. Det har vært en kontinuerlig vandring mellom min egen forforståelse og ny innsikt, jeg har opplevd den hermeneutiske sirkel på kroppen og utvidet min horisont. Samtidig ser man at man fortsatt bare forstår stykkevis og delt, et fagfelt som er omfattende og komplekst. Jeg kan trygt si at arbeidet med denne oppgaven har berørt meg, både gjennom de informantene og elevene jeg har møtt, og de kunstneriske uttrykkene jeg har fått ta del i.

Jeg er opptatt av kunst- og kulturfagenes situasjon i hele grunnopplæringen og hensikten med studien var å få innblikk i lærernes erfaringer og opplevelser. Jeg ser likevel at det kunne vært interessant å konsentrere seg om et av fagene eller et trinn, for å snevre fokuset ytterligere og gå enda mer i dybden. Det er mange gode eksempler fra kulturskoler og frivillig kulturliv innen dette feltet, men jeg hadde et ønske om å konsentrere meg om grunnopplæringen, fordi dette er det obligatoriske opplæringsløpet elever med utviklingshemming kan ta del i. Elever med særskilte behov var en elevgruppe Bamford (2012a) fant at falt utenfor kunst- og kulturfaglig opplæring i Norge. Fordi min kjennskap til spesialundervisning primært er ut fra mitt perspektiv som mor til datter med utviklingshemming, var det nærliggende for meg å velge dette feltet.

Det har vært viktig for meg å være åpen om dette overfor mine informanter, fordi det helt klart vil være en del av min forforståelse.

8.3 Implikasjoner for videre forskning

Jeg ser helt klart behov for mer forskning på dette feltet, og det understøttes av eksisterende forskning (Bamford, 2008, 2012; Forskningsrådet, 2014). Det trengs forskning i alle ledd, både mer forskning på de ulike kunst- og kulturfagene i opplæringen, på opplæring av elever med utviklingshemming i skolen, og på koblingen mellom disse områdene. Her er mye upløyd mark. Det kom også fram i undersøkelsen *Kunstfaga i grunnskulen i Hordaland* (Christophersen, 2017): «Vi har ikkje funne nokre undersøkingar som tar opp spesialundervisning og tilpassa opplæring i kunstfag, så difor har vi inkludert spørsmål om dette i undersøkinga» (Christophersen, 2017, s. 40). Jeg håper at denne studien, med fokus på lærernes erfaringer og perspektiver, har vært et lite bidrag til å sette søkelys på dette feltet.

Med bakgrunn i en del av den forskningen på kunst- og kulturfag som jeg har vist til i denne oppgaven (Bamford, 2006, 2008; Fiske, 2002; Gjørnum & Rasmussen 2010, Saldaña, 2016; Sæbø, 2016), har disse fagene en dokumentert betydning for elevers utvikling av viktige kompetanser i fremtidens skole og for eget liv. Jeg vil derfor komme med en sterk oppfordring om å forske videre på bruk av kunst- og kulturfagene i opplæring av elever med utviklingshemming i grunnopplæringen, og framskaffe ny kunnskap. Det må gjerne utvides til også å gjelde barnehagefeltet, som jeg ikke har berørt i denne studien.

LITTERATURLISTE

- Agenda Kaupang. (2017). Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen. Stabekk: Agenda Kaupang. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/agenda-kaupang/r9659-statped-narskoleprinsippet-og-inkludering-sluttrapport-agenda-kaupang.pdf>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2018). *Definition of Intellectual Disability*. Hentet 8.5.18 fra <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WvOOQf0KLS00>
- Anderson, T. (2015). In from the margins - enabling people with disabilities to learn and create music. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 4(2). Hentet fra 10.7577/if.v4i2.1552
- Bachke, C.C. & Melby, K.L. (2017, 2.juni). *Utviklingshemming, utviklingshemning eller hva? Betegnelser i bruk og endring*. Hentet 25.4.18 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-diagnosenavnet-i-endring>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (HVO-MF.Notat 2/2016). Volda: Høgskulen i Volda /Møreforskning. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2375195>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012a). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011: report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Bamford, A. (2012b). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Hentet fra <http://psycnet.apa.org.eazy.uin.no:2048/fulltext/1977-25733-001.pdf>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1999). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. (5.utg.) Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?: Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrappport 2017). Oslo: Barneombudet
- Bath, H. (2008). Vygotsky og inkludering. *Spesialpedagogikk* 73(04), 6-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2008/spesialpedagogikk-4-2008.pdf>
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). (Red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I Lundh, L, Hjelmbrække, H & Skogdal, S, 2014. *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 21-32). Oslo, Universitetsforlaget
- Berg-Olsen, E. (2015). Marginale røster i musikkrommet: Mulighetenes Musikk. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2) Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/ij.v4i2.1543>
- Bjørkvold, J.R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Bruner, J. (1997). A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161. Hentet fra <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x>
- Bruner, J. (2014, 9.oktober). *Jerome Bruner: How does teaching influence learning?* [videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=aljvAuXqhds>
- Christensen, U. (2008, 29.april). *Bruk kunstfagene i opplæringen av utviklingshemmede!* Forskningsrådet. Hentet fra https://qa-www.forskningsradet.no/prognett-vfo/Nyheter/Bruk_kunstfagene_i_oppleringen_av_utviklingshemmede/1224698389156
- Christophersen, C. (2017). *Kunstfaga i Hordaland – Tilstand og utfordringer i 2016*. Hordaland fylkeskommune. AUD-rapport nr.: 03-2017. Hentet fra <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/rapportar-og-statistikk/aud-rapportar/2017/aud-rapport-03-17-kunstfaga-i-grunnskulen-i-hordaland---tilstand-og-utfordringer-i-2016.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- DICE Consortium. (2010). *Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. Belgrade: DICE Consortium
- Direktoratet for e-helse. (2018). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>
- Dolva, A., Kleiven, J. & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(2), 159-175. hentet fra <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1177/1744629514523158>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale university press.
- Espeland, M., Allern, T., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund* (Vol. 2011:1, HSH-rapport). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.

- Espeland, M., Arnesen, T., Grønsdal, I., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (Vol. 2013/7, HSH-rapport). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Fiske, E.B. (2002). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington: The Arts education partnership. The President's Committee on the Arts and the Humanities. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED435581>
- Floer, K. & Skudal, T.M. (2002). *Kunstutdanning for mennesker med utviklingshemming* (Vol. 2003/03, Høgskolen i Harstad skriftserie (trykt utg.)). Harstad: Høgskolen i Harstad.
- Forskningsrådet. (2006, 21.april). *Metoder i opplæring og habilitering av mennesker med utviklingshemming*. Hentet 25.4.18 fra https://qawww.forskningsradet.no/prognettvfo/Artikkel/Metoder_i_opplering_og_habilitering_for_mennesker_med_utviklingshemming/1224698378747
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk: Veien videre: Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Friesen, N. (2018, 4.januar). *Jerome Bruner on Discovery Learning*. [videofil]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=pZuHz49CYOA>
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45, Cappelen's upopulære skrifter, Ny rekke). Oslo: Cappelen.
- Gjærum, R.G. (2008). Inkludering eller mangfold i det flerkulturelle Norge – estetisk eller etnisk mangfold i kunsten. *Spesialpedagogikk*, (8), 16-21. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2008/spesialpedagogikk-8-2008.pdf>
- Gjærum, R.G. & B. Rasmussen. (2010). The Achievements of Disability Art: A Study of Inclusive Theatre, Inclusive Research, and Extraordinary Actors, *Youth Theatre Journal*, 24:2, 99-110, DOI: [10.1080/08929092.2010.518909](https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518909)
- Gjærum, R. G. (2010). (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gomnæs, U.T. & Rognhaug, B. (2012) *Utviklingshemming – mangfold og lærehemming*. I Befring, E. & Tangen, R. (2012). (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gulliksen, M.S. & Hjordemal, F. (2010). Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk: en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer. *Acta Didactica Norge* 4(1), 25. Hentet fra DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1052>
- Gürgens, R. (2004). *"En Usedvanlig Estetikk": En Studie Av Betydningen Av Egenproduserte Teatererfaringer for Det Usedvanlige Mennesket*, (Doktoravhandling. NTNU). NTNU, Trondheim,
- Halvorsen, E. (2017). *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I Haug, P. (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386-406). Oslo: Samlaget
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I Haug, P. (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget
- Holen, S. & Gjerustad, C. (2014). *Forskning om læring hos barn med utviklingshemning: En kunnskapsoversikt* (Vol. 21/2014). Oslo: NIFU.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kittelsaa, A. M. K. & Tøssebro, J. T. (2015). *Vi sprenger grenser: Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. NTNU samfunnsforskning
- Kulturdepartementet, & Kirke, u.-o. f. (1995). *Broen og den blå hesten*. Oslo: Kulturdepartementet Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B., Moafi, H. & Revold, M. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014* (Vol. 2014/30). Rapport Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-ogpublikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Lossius, J.V. (2016). Læring gjennom estetiske uttrykksformer- kropp i rom (KROM). *Psykologi i kommunen* (5) 39-49.
- Meld.St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Menneskeverd. (2017, 10.oktober). *Marte mot Sven*. Hentet 22.4.17 fra <https://www.menneskeverd.no/2017/10/24/marte-mot-sven/>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Midtsundstad, A. & Bliksvær, T. (2015). *Deltakelse på fritiden: Perspektiver på fritidsdeltakelse for mennesker med utviklingshemning*. Bergen: Fagbokforlaget

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27.april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 7.5.18 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 31.mai). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 23.2.17 fra <https://www.etikkom.no/>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2017, 3.januar). *Begrepene integrering og inkludering*. Hentet 30.4.17 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2018, 18. januar). *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*. Hentet 7.4.18 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-og-icd-10#main-content>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016a). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*. Hentet fra https://www.uhr.no/f/p1/i2a5b28d8-ae69-4ff0-adf3-2048cdfae6af/godkjent_1_7_010916.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016b). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10*. Hentet fra https://www.uhr.no/f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark - Rapport;09/2009. Lillehammer: Høgskolen i Hedmark. Hentet 3.3.18 fra <http://hdl.handle.net/11250/133864>
- Nordahl, T. (2010). Gjør læring synlig. *Bedre Skole*, (4), 91-92. Hentet 23.2.18 fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_10/4482-bedreSkole-0410-web_Nordahl.pdf
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opstad, K. D. (2012). Kunst og håndverk – et danningsfag. *Form* (3), 8-9
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2018, 5.januar). *Ny doktorgrad – ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid*. Hentet 9.5.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-doktorgrad--ph.d.-i-kunstnerisk-utviklingsarbeid/id2583604/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ruud, E. (2018, 25.april). Musikkterapi. *Store Norske leksikon*. Hentet 25.4.18 fra <https://snl.no/musikkterapi>
- Saldaña, C. (2016). Children with disabilities: Constructing Metaphors and Meanings through Art. *International Journal of Special Education*, vol.31(1), 88-96. Hentet fra <http://www.internationaljournalofspecialed.com/docs/International%20Journal%20Feb%20Issue%202016.pdf>
- Saur, E. & Johansen, O. (2009). *Kulturaktiviteter for mennesker med utviklingshemming: Et samarbeidsprosjekt mellom Namsos kommune og HiNT for å utvikle tilbudet ved Grotta fritidsklubb*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/146201>
- Saur, E. & Johansen, O. (2010). Teater nonstop; et profesjonelt teater med kunstnerisk og politisk verdi? *Drama*, 47(2), 33-37
- Saur, E. (2013). *INK2013: Pilotprosjekt for å øke tilgang til kunst og kultur for barn og unge med spesielle behov*. (NTNU rapport). Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/57c6b752440243071d365d28/t/5857a11fe4fcb5bac654a059/1482137905186/INK+2013+%28Saur%29.pdf>
- Skogdal, E. (2015). Hvem får være musikkelev? – kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted? *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-20. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/if.v4i2.1542>
- Slåtta, K. (2010). Deltagelse. I A. Gjermestad, K. Slåtta & T. Horgen (Red.), *Multifunksjonshemming: Livsutfoldelse og læring* (s.75-90), Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Statped. (2016). *Vi sprenger grenser*. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/statped---vi-sprenger-grenser-f42-web.pdf>
- Stensæth, K., Wold, E. & Mjelve, H. (2012) “Trygge barn som utfolder seg”: De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid. I Befring, E. & Tangen, R. (2012). (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sæbø, A. & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2009). *Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tannæs, A. (1992). *Inntrykk, uttrykk, avtrykk: Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen*. Oslo: Norsk kulturråd Grunnskolerådet.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education : Access and quality*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* Lisbon, 6-9 March 2006. Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*: Second World Conference on Arts Education held in Seoul, the Republic of Korea, on 25 – 28 May 2010. Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006–2012: Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UDIR_Evaluering_Kunnskapsloftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 6.oktober). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen* (Rapport 2017 Mangfold og inkludering) Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013), *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing.
- Vygotskij, L., Roster, M., Bielenberg, T., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale* (Basis). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østergaard, E. (2013). Berøringer med verden, *Bedre skole*(4), s. 10-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2013/bedre-skole--4-2013.pdf>

VEDLEGG

- Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
- Vedlegg 3 Intervjuguide

Wenche Rønning
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 21.08.2017

Vår ref: 55024 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55024	<i>Kunst- og kulturfag i spesialundervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Wenche Rønning</i>
<i>Student</i>	<i>Ragnhild Merete Hassel</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97 / agnete.hessevik@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Merete Hassel, ragnhild.m.hassel@nord.no



UTVALG

Utvalget er lærere og spesialpedagoger i grunnskole og videregående opplæring.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan oppgi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte.

Du har i meldeskjemaet skrevet at det indirekte kan framkomme opplysninger om elever som informantene underviser. På grunn av lærernes taushetsplikt kan de ikke gi opplysninger om enkeltelever. Vi forutsetter derfor at det ikke framkommer opplysninger om identifiserbare enkeltelever.

Det er svært viktig at intervjuene med lærere gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Dette gjelder også når du kjenner til elevene på bakgrunn av observasjon, og i et slikt tilfelle må du og informanten være særlig påpasselige. Du og informanten har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres.

DATAINNSAMLING

Datamaterialet innhentes gjennom intervjuer med lærere og ved observasjon i klasserommet.

Det er ikke meldt at det skal innhentes personopplysninger om elever i prosjektet, og vi forutsetter derfor at du ikke registrerer opplysninger om identifiserbare elever fra observasjon. Vi forutsetter også at du innhenter tillatelse fra skolen til å observere. Elevene og deres foresatte bør få informasjon om studien, og at det framgår at du ikke vil registrere opplysninger om enkeltelever.

Du skriver i informasjonsskrivet at "Dersom noen har bilder, film eller lydklipp som kan utfylle samtalen vil jeg også gjerne ta del i disse". Dette framgår ikke av meldeskjemaet. Vi minner om at det må innhentes samtykke fra alle som er identifiserbare på bilder, video og lydklipp til at slikt materiale kan benyttes i forskningsprosjektet. Dersom det skal innhentes bilder, video eller lydklipp i prosjektet som innebærer behandling av personopplysninger, skal dette meldes til personvernombudet i en endringsmelding. Endrings skjema finner du her: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi ber imidlertid om at du oppgir at alt datamateriale blir anonymisert ved prosjektslutt.

TREDJEPERSONER

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (skoleledere). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Kunst- og kulturfag i spesialundervisningen

Bakgrunn og formål

Jeg jobber ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og er også student på Master i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Dette prosjektet er en del av mitt masterprosjekt.

Målet med mitt forskningsprosjekt er å løfte fram gode erfaringer knyttet til opplæring i kunst- og kulturfag i spesialundervisningen. Jeg er primært opptatt av det som skjer i skolen og jeg har valgt å avgrense til elever med utviklingshemming. Gjennom å vise eksempler på opplæring av god kvalitet, håper jeg at forskningen kan gi mer kunnskap om og inspirasjon til å bruke kunst- og kulturfagene og ta i bruk kunstfaglige metoder i undervisningen.

Problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av kunst- og kulturfag i opplæring av elever med utviklingshemming?

Jeg er på jakt etter et hensiktsmessig utvalg for studien. Utvalget av informanter er gjort gjennom egne kontakter i universitet- og høgskolesektor gjennom min jobb ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, via fylkesmannen, fylkeskommunen og Statped mfl.

Du spørres om å delta i dette prosjektet fordi du er anbefalt av en av de ovenstående instansene som en som har noe viktig å bidra med til prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker i denne undersøkelsen å bruke semistrukturerte kvalitative intervjuer. Det vil si at jeg stiller en del planlagte spørsmål med åpning for samtale og oppfølgingsspørsmål. Jeg har formulert noen foreløpige forskningsspørsmål for arbeidet:

- Hvordan undervises det i kunst- og kulturfag for elever med utviklingshemming og hvordan beskrives opplæringen av de som mener de har fått til gode tilbud?
- Hva mener lærerne at de oppnår og hvilke forhold er vesentlige for at det skal bli god opplæring?
- Hva er det som fremmer og eventuelt hemmer utviklingen av gode opplæringstilbud i kunst- og kulturfag til barn og unge med utviklingshemming?

Intervjuene vil vare i ca 1time. Dersom det er mulig kan jeg også tenke meg å observere i noen undervisningssituasjoner for å sette opplysningene inn i en kontekst.

Jeg vil benytte meg av lydopptak og notater i intervjusituasjonen. Dersom noen har bilder, film eller lydklipp som kan utfylle samtalen vil jeg også gjerne ta del i disse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data vil lagres elektronisk med passordbeskyttelse. Koblingsnøkkel oppbevares separat for å anonymisere ytterligere. Lydopptak vil slettes etter bruk.

Jeg vil tilstrebe størst mulig grad av anonymitet i masteroppgaven slik at deltakerne ikke blir gjenkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018 ved innlevering av masteroppgaven og påfølgende vurdering.

Dersom vi underveis i prosjektet ser det hensiktsmessig å ha videre kontakt utover masterprosjektet, knyttet til mitt arbeidsted, kan vi gjøre egne avtaler angående dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert/slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf 41221224 eller min veileder Wenche Rønning, 1.amanuensis ved Nord universitet, tlf 75517613.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Merete Hassel
Masterstudent Nord universitet /
Seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
Epost: ragnhild.m.hassel@nord.no, tlf.: 41221224

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Sendes til Merete Hassel, ragnhild.m.hassel@nord.no så snart som mulig.

INTERVJUGUIDE

Innledning

Først vil jeg si takk for at du har sagt ja til å være min informant og tar deg tid til å bli intervjuet. Det setter jeg stor pris på. Hensikten med intervjuet er som du vet å finne eksempler på undervisning av god kvalitet i kunst- og kulturfag overfor elever med behov for spesialundervisning, nærmere bestemt elever med utviklingshemming. Det kan være undervisning i ulike kunstfag (praktiske og estetiske fag) eller bruk av kunstfaglige metoder (estetiske læringsprosesser).

Problemstillingen for mitt masterprosjekt er:

«Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av kunst- og kulturfag i opplæring av elever med utviklingshemming»

Jeg stiller deg en del åpne spørsmål slik at du kan fortelle ut fra egne erfaringer og vil stille oppfølgings spørsmål underveis hvis det er noe jeg ikke forstår eller vil be deg utdype. Jeg håper at du synes det er greit med lydopptak?

Materialet vil bli behandlet konfidensielt og bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg dersom du ser at dette likevel ikke er noe du er komfortabel med.

Jeg vil sette stor pris på å få observere litt i din undervisning for å sette intervjuet inn i sin rette kontekst.

Spørsmål

Vi starter med en del innledende spørsmål

1. Kan du fortelle litt generelt om skolen du arbeider ved?
 - a. Skoleslag?
 - b. Hvor mange elever og ansatte er det her?
 - c. Har skolen en spesiell profil eller visjon?

2. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?
 - b. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
 - c. Hvilke fag underviser du i?
 - d. På hvilke trinn underviser du?
 - e. Kan du kort si litt om den elevgruppen du underviser?

3. Hvilken erfaring har du med spesialundervisning?

4. Hvilken erfaring har du med opplæring av elever med utviklingshemming?

5. Hvor foregår undervisningen?
 - a. Inne i klassen?
 - b. I egen gruppe?
 - c. Alene med lærer?
 - d. Annet?

Vi går over til en del spørsmål knyttet mer direkte inn mot problemstillingen:

6. Du sier at du underviser i (fag). Kan du beskrive hvordan undervisningen foregår og hva dere gjør?
 - a. Har du en spesiell tanke bak/en visjon eller en klar metode du bruker?
 - b. Hvilke arbeidsmåter benytter du deg av?

7. Hva mener du at du oppnår ved å undervise på denne måten?
 - a. Betyr det noe for elevenes læring?
 - b. Utvikling og progresjon?
 - c. Sosial kompetanse?
 - d. Inkludering?

8. Hvordan vil du definere god opplæring og hvilke forhold mener du er vesentlige for at det skal bli god opplæring?
 - a. Vil du si at dette er et godt tilbud?
 - b. Hva er det som gjør undervisningen god?
 - c. Har faget spesielle kvaliteter?
 - d. Er det metodene du bruker som er viktige?
 - e. Hvilke rammefaktorer må være på plass for at opplæringen skal bli god?

9. Hva er det som fremmer utviklingen av gode opplæringstilbud i kunst og kulturfag til elever med utviklingshemming slik du ser det?
 - a. Hvilke rammefaktorer?
 - b. Personlige relasjoner?

10. Hva er det som hemmer utviklingen av gode opplæringstilbud i kunst og kulturfag til elever med utviklingshemming slik du ser det?
 - a. Hvilke rammefaktorer?
 - b. Personlige relasjoner?

11. Er det noe du vil legge til som vi kanskje ikke har vært innom for å få et riktig bilde av de mulighetene og utfordringene som ligger i bruk av kunst- og kulturfag i opplæringen av elever med utviklingshemming?

Da vil jeg takke for at du har delt dette med meg. Jeg håper at jeg komme tilbake til deg dersom det er spørsmål som dukker opp i bearbeidingen av dataene fra intervjuene? Masteroppgaven vil bli tilgjengelig elektronisk i biblioteket ved Nord universitet etter godkjenning.

Ta gjerne kontakt med meg om du har spørsmål i etterkant:

ragnhild.m.hassel@nord.no, mobil 41 22 12 24.