

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Ingunn Rotmo Langaas

Kandidat:108

Hvordan kan estetiske arbeidsformer bidra til å tilpasse opplæringen?

Et kvalitativt forskningsprosjekt om læreres erfaringer med å benytte estetiske arbeidsformer for å tilpasse opplæringen for alle elever.

How can aesthetic forms of work help to adapt learning?

Dato: 16.11.2020

Totalt antall sider: 60

Førord

Denne masteroppgaven er for meg avslutningen på seks år som lærerstudent. De to siste årene på master i tilpasset opplæring har vært svært innholdsrike og lærerike, og sitter igjen med mye kunnskap som jeg gleder meg til å benytte meg av i arbeid som lærer og spesialpedagog. Det har vært en annerledes tid verdenssamfunnet har stått overfor de siste månedene, dette har bidratt til at jeg har måttet flytte arbeidsplassen fra universitetsbiblioteket til kjøkkenbordet hjemme. Jeg har ved dette måtte lage med nye arbeidsmetoder og regler.

Prosessen har vært inspirerende og jeg mener det har hatt stor betydning for meg i arbeidet med denne masteroppgaven å kunne gjennomføre forskning på et prosjekt som fokusere på noe jeg er veldig opptatt av.

Jeg ønsker først å takke informantene som har tatt seg tid til å delta i denne studien, og delt sine kunnskaper og erfaring fra undervisning. Jeg vil også takke mine veileder Kitt Lyngsnes for god veiledning og gode tilbakemeldinger i arbeidet med oppgaven.

En annen viktig støttespiller for meg har vært min samboer Runar som har støttet meg under hele prosessen, og vist forståelse. Jeg vil også takke min mor som alltid har kloke ord og løsninger og som har gitt gode forslag og tilbakemeldinger i hele prosessen.

Avslutningsvis vil jeg takke mine medstudenter. Spesielt takk til Karen og Ole Christian som jeg har tilbragt mange dager med på universitetsbiblioteket, dette har bidratt til gode samtaler og refleksjoner i arbeidsprosessen.

Stjørdal, november 2020

Ingunn Rotmo Langaas

Sammendrag

Denne masteroppgave i tilpasset opplæring med fokus på spesialpedagogikk handler om lærerens tanker og erfaringer med tilrettelegging av tilpasset opplæring og estetiske arbeidsformer. Disse begrepene er alle sentrale i min problemstilling som lyder; *Hvordan tenker lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt at bruk av estetiske arbeidsformer kan bidra til tilpasset opplæring?*

Temaet for masteroppgaven er utarbeidet på grunnlag av min fagbakgrunn og erfaringer fra praksis. Jeg ønsker ved denne oppgaven å tilegne meg mere kunnskap om bruk av estetiske arbeidsformer i arbeid med barn og unge. Den aktuelle debatten som omhandler alle elevenes rett på en tilpasset opplæring og de estetiske fagene plass i skolen er også bakgrunnen for valg av tema.

Datamaterialet i oppgaven er innhentet ved bruk av kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju. Utvalget består av fire lærere som alle har erfaring fra arbeid med et kommunalt estetikkprosjekt. Målet med intervjuetstudien var å finne ut hvilke tanker og erfaringer lærerne fra arbeid med et tverrfaglig estetiske prosjekt. Videre bygger det teoretiske rammeverket på begrepene tilpasset opplæring, inkludering og estetiske arbeidsformer inspirert av teoretikerne Vygotsky, Dewey og Schiller.

Resultatet viser at lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt *kan* tilpasse opplæringen ved bruk av estetiske arbeidsformer. For at de skal lykkes er det ulike forutsetninger som må være til stedet både for læreren og for eleven. Ved at elevene blir deltagende i undervisningen bidrar dette til at elevene opplever mestring og motivasjon i læringsaktivitet.

Abstract

This master's thesis has adapted training with a focus on the special pedagogy leader for the teacher's thoughts and experiences with facilitation, adapted training, including children with special educational needs and aesthetic working methods. These beginnings are all central to my problem; How do teachers facilitate and what thoughts they have for adapting learning to include children of special needs education when using aesthetic forms of work?

The theme for the master's thesis is prepared based on my professional background and experience from practice. With this assignment, I wanted to acquire only knowledge about the use of aesthetic forms of work in children with special educational needs. The current debate on the inclusion of children with special educational needs and the aesthetic subjects in the school is also the reason for choosing this theme.

The data in the exercise is obtained by the use of qualitative analysis and qualitative research interview. The selection consists of four teachers who have all experienced from work on an aesthetic project. The aim of the interview study was to find out what thoughts and experiences teachers have from working on an interdisciplinary aesthetic project.

Furthermore, the theoretical framework builds on the concepts of adapted training, inclusion and aesthetic working methods inspired by the theorists Vygotsky, Dewey and Schiller.

The results show that teachers who have participated in a municipal aesthetics project can adapt the training using aesthetic forms of work. For them to succeed there are different prerequisites that must be in place for both teachers and pupil. With the students becoming participants in the teaching, this contributes to the students experiencing mastery and motivation in the learning activity.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Et kommunalt estetikk prosjekt.....	2
1.2 Formål og problemstilling.....	3
1.3 Egen bakgrunn.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 TEORETISK GRUNNLAG.....	6
2.1 Tidligere forskning	6
2.1.1 Forskning om tilpasset opplæring	6
2.1.2 Forskning om estetiske arbeidsformer	8
2.2 Sosiokulturell læringsteori, den nærmeste utviklingssonen.....	9
2.2.1 Tilpasset opplæring	11
2.3 Estetiske arbeidsformer	13
2.3.1 Deweys tilnærming til estetikk.....	14
2.3.2 Schillers estetikkbegrep.....	16
2.3.3 Vygotskys kreativitetsbegrep	16
3.0 METODE	18
3.1 Valg av metode.....	18
3.1.1 Utvalg	18
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju	19
3.1.3 Intervjuguide	20
3.1.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	20
3.1.5 Forforståelse	21
3.2 Databehandling og analyse.....	22
3.3 Studiens kvalitet	24
3.3.1 Reliabilitet	24
3.3.2 Validitet.....	24
3.3.3 Generaliserbarhet	25
3.4 Etske betraktninger.....	26

4.0 RESULTAT	28
4.1 Estetiske arbeidsformer	28
4.1.1 Lærerens tenking rundt estetiske arbeidsformer	29
4.2 Tilrettelegging for tilpasset opplæring	31
4.2.1 Styrke elevens ulike sider.....	32
4.2.2 Bidra til sosialt fellesskap	33
4.2.3 Bidra til mestring.....	34
4.3 Betydning av rammefaktorer.....	34
4.4. Estetiske arbeidsformer i framtidens skole	36
5.0 DISKUSJON	38
5.1 Hovedfunn.....	38
5.2 Å tilrettelegg undervisningen for å tilpasse opplæringen.....	39
5.3 Estetiske arbeidsformers betydning for elevers deltagelse og mestring	40
5.4 Rammefaktorenes betydning for lærerne	43
5.5 Kunnskapsløftet LK2020, framtidens skolehverdag	45
5.6 Metodediskusjon	46
6.0 AVSLUTNING	48
7.0 REFERANSER	49
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	54
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	56
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	59

1.0 INNLEDNING

Den norske skolens fundament er forankret i Opplæringsloven, der §1.1 formidler skolens verdigrunnlag og formålet med opplæringen. Skolen skal fremme likeverd og solidaritet og møte elevene med tillit og respekt, «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang» (Opplæringslova, 1998). §1.1 tydeliggjør at elevene skal utfolde sin skaperglede, engasjement og utforskertrang. Innholdet i denne paragrafen står også sentralt i den overordnede delen av læreplanen under kapittelet skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i norsk skole. Opplæringsloven §1-3 fastslår at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Prinsippet om tilpasset opplæring og en inkluderende skole står også sentralt i den overordnede delen av læreplanen. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt inkluderende læringsmiljø og tilpasse undervisningen for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Begrepene inkludering og tilpasset opplæring blir ofte sett i sammenheng (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2018; Caspersen & Wendelborg, 2019; Uthus, 2017; Haug, 2014). Tilpasset opplæring og inkludering er to tema som er svært aktuelle i dagens debatt omkring skolens innhold og undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Haug, 2017). I Meld. St. 6 tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO påpekes det at «inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringen arbeid med å forberede utdanningssystemet vårt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Fra skoleåret høsten 2020 ble det innført en ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsløftet LK20). Samfunnet er i kontinuerlig endring med ny kunnskap og ny teknologi. Dette påvirker hvordan utdanningen skal utformes for å tilfredsstillere næringslivets behov for arbeidskraft. Et nytt begrep som kommer inn i fagfornyelsen er dybdelæring. Dybdelæring handler om «å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). I denne læreplanen har det blitt et større fokus på praktisk arbeid, estetikk og skapende prosesser. I overordnet del av læreplanverket

har skaperglede, engasjement og utforskertrang fått et eget kapittel under opplæringens verdigrunnlag. «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Dette viser at fagfornyelsen legger vekt på at elevene skal få utfolde seg kreativt og skapende, og at kunst og kultur er viktig for elevenes danning og personlige utvikling.

Samtidig som at ny læreplan har fokus på estetiske fag, viser forskning at de estetiske fagene og arbeidsformene har vært nedprioritert i skolen gjennom at timetallet til disse fagene har blitt lavere. Det er også ofte lærere uten faglig kompetanse som underviser i disse fagene. (Bamford, 2012; Smestad, 2014; Kunnskapsdeparterementet, 2019). Mangelen på lærerne ser vi også i lærerutdanningen der studenter velger bort de estetiske fagene (Bamford, 2012; Smestad, 2014). I denne studien ønsker jeg å se på lærernes tilrettelegging i arbeid med estetiske arbeidsformer. Jeg ønsker i tillegg å se på hvordan disse kan bidra til å fremme en inkluderende tilpasset opplæring for barn med spesialpedagogiske behov.

1.1 Et kommunalt estetikk prosjekt

Jeg har fått muligheten til å gjennomføre min forskning i en kommune med et pedagogisk estetikk prosjekt, prosjektet er forankret i den lokale læreplanen og kommunen har gitt det navnet estetisk læring. Det omfatter hele det 13årige skoleløpet fra barneskolen til videregående skole. De legger til grunn forskningen the wow factor som er en internasjonal undersøkelse som ser på kunst og kulturopplæringen i 60 land, denne er utført av Anne Bamford på oppdrag fra UNESCO (Bamford, 2006). Denne forskningen viser til at estetiske undervisningsmetoder forsterker elevens kreativitet og har positiv påvirkning på læringsmiljøet. Bamford har også sett på hvilke typer læringsmiljø som lykkes i den estetiske undervisningen. Disse læringsmiljøene er i stor grad preget av sterke bånd mellom ulike utdanningssituasjoner (Bamford, 2006). Dette er også noe kommunen i dette estetiske prosjektet ønsker å jobbe med.

Formålet med prosjektet er å utvikle et samarbeid mellom pedagogiske og kulturelle institusjoner, der kulturskolelærere samarbeider med lærere i skolen. Dette prosjektet har fokus på bruk av estiske arbeidsformer i tverrfaglig undervisning, noe som betyr at den estetiske arbeidsformen er tatt inn som en metode i et annet undervisningsfag. Prosjektet har utformet fem retningsmål som underbygger de overordnede målsetningene. To av

retningsmålene handler om å utvikle varierte metodiske/pedagogiske innfallsvinkler og det er disse retningsmålet de estetiske fagenes viktige rolle kommer fram, disse retningsmålene lyder:

- Bruke varierte estetiske metoder systematisk som er naturlig integrert i undervisningen.
- Utviklet og implementert undervisningsopplegg innen estetisk læring og basisfagene

I løpet av de første årene i arbeid med prosjektet har det vært fokus på å lage enkle undervisningsopplegg. Målet på lang sikt er at de ulike pedagogiske og kulturelle institusjonene skal arbeide med dette som en naturlig del av undervisningen.

Jeg har i denne forskningsoppgaven fått intervjuet lærere i skolen og kulturskolen som har vært deltagende i det pedagogiske estetiske prosjektet. Dette er lærere som har kompetanse fra de estetiske fagene og realfagene i skolen.

1.2 Formål og problemstilling

Det er flere formål som står sentralt og som er viktig for meg i dette forskningsprosjektet.

Det første formålet er å belyse læreren sine erfaringer og tanker om hvordan de tilrettelegger for at estetiske arbeidsformer kan benyttes for å tilpasse opplæringen for alle elever.

Hensikten er å få frem hvordan læreren tilrettelegger for å tilpasse opplæring og hvordan de anvender de estetiske arbeidsformene for å inkludere alle elever. Jeg ønsker å se på både fordelene og utfordringer ved å bruke de estetiske arbeidsformene i undervisning. Det andre formålet som er viktig for meg er å fremme de estetiske arbeidsformene og tilføre mer forskning på området, dette fordi jeg mener det er relevant for alle lærere i grunnskolen og videregående opplæring. Det er derfor et tredje formål at denne studien skal kunne bidra til å fremme bevissthet om estetiske arbeidsformer i lys av den nye læreplan, kunnskapsløftet LK20. Jeg ønsker at denne masteroppgaven skal bidra positivt i egen praksis og at jeg som lærer skal dra nytte av den i fremtidig arbeid med tilpasset opplæring og estetiske arbeidsformer i alle former for undervisning.

Med utgangspunkt i min bakgrunn og mitt formål med masteroppgaven har jeg definert følgende problemstilling for min undersøkelse:

Hvordan tenker lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt at bruk av estetiske arbeidsformer kan bidra til tilpasset opplæring?

1.3 Egen bakgrunn

Bakgrunn for valg av tema til masteroppgaven er hovedsakelig basert på min utdanningsbakgrunn, arbeids- og praksiserfaringer. Det har vært viktig for meg i arbeidet med denne masteroppgaven å skrive om noe jeg brenner for og et tema som vil gi meg kompetanse og motivasjon i arbeid som lærer og spesialpedagog. Jeg er utdannet faglærer i design, kunst og håndverk ved høgskolen i Oslo (Oslo MET). Under utdanningen hadde jeg flere praksisperioder som i stor grad har preget mine utdanningsvalg videre. I praksis har jeg erfart og sett på betydningen av praktisk, estetisk og skapende arbeid for alle elever.

Mestringsfølelsen av et praktisk skapende arbeid kan føre til er en av de viktigste grunnene til at jeg ønsker å jobbe som lærer. Etter å ha tilegnet meg kunnskap i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ser jeg viktighetene av å øke min kompetanse i estetiske arbeidsformer som fremmer mestring og læring for alle elever.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. I innledningskapittelet har jeg presentert bakgrunn og argumentasjon for valg av masteroppgavens tema, formål og begrepsavklaring av sentrale begreper i problemstillingen.

I kapittel to starter jeg med en presentasjon av tidligere forskning som kan knyttes opp mot min undersøkelse og som kan legges til grunn for resultatene i oppgaven. Kapittelet tidligere forskning har jeg valgt å dele inn i to underkapittel; tilpasset opplæring og estetiske fag.

Andre del tar for seg det teoretiske rammeverket for oppgaven. I denne delen presenterer jeg pedagogisk og filosofisk teori knyttet til tilpasset opplæring og estetiske arbeidsformer.

Det tredje kapittelet blir metodologien presentert. I dette kapittelet beskrives studiens vitenskapelige ståsted, oppgavens framgangsmåte og analysen og innsamling av datamateriale.

Kapittel fire er presentasjon av resultatet av datamateriale etter tolking og analyse. Kapittelet er delt opp i fire kategorier der det unner hver kategori presenteres koder. Disse kategoriene og kodene er et resultat av bearbeiding av datamateriale i form av analysen.

Kapittel fem er diskusjonen av resultatene i undersøkelsen, denne diskusjonen er sett i lys av relevant teori og tidligere forskning for å besvare undersøkelsens problemstilling. Kapitlet er delt opp hovedfunn og fire underkapittel. Avslutningsvis i kapitlet tar jeg for meg metodediskusjonen.

Det siste og sjette kapitlet er avslutningen. Avslutningen består av en oppsummering og refleksjon av undersøkelsens funn. Det trekkes også her fram perspektiver på videre forskning på området.

2.0 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet redegjør jeg for de teoretiske perspektivene som jeg har valgt for å løse problemstilling og undersøkelse i masteroppgaven. Jeg har valgt det sosiokulturelle læringsperspektivet som mitt utgangspunkt for læring. Fordi dette perspektivet ser læring i et større og mer helhetlig perspektiv og ser læring nært opp mot kultur. Jeg har i tillegg sett på Deweys og Schillers estetikkforståelse samt Vygotskys kreativitetsbegrep for å få en forståelse av de estetiske arbeidsformenes betydning for læring. Kunnskap om tilpasset opplæring og de prinsipper og lovreguleringer som gir føringer for dette har jeg skaffet meg gjennom denne utdanningen ved å lese faglitteratur og gjennom praksis.

Disse perspektivene skal bidra til å gi meg en bred teoretiske forståelse av min forskning og hva som ligger til grunn i den praksisen og resultatene jeg får. Det teoretiske grunnlaget innledes med et kapittel knyttet til tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. De teoretiske perspektivene som her blir presentert vil jeg videre anvende i diskusjonen av masteroppgavens hovedfunn.

2.1 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg og gå nærmere inn på relevant tidligere forskning som har betydning for mitt forskningsprosjekt og hva jeg ønsker svar på i min problemstilling. Jeg har valgt å se på forskning som omhandler estetiske arbeidsformer og tilpasset opplæring.

2.1.1 Forskning om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som har levd siden 1930 tallet i en eller annen form i norsk skole, og er således forsket mye rundt. Ifølge Haug 2020 har denne forskningen stort sett konkludert med at tilpasset opplæring forekommer i liten grad i norsk skole. En forklaring på dette mener Haug kan være at forskningen i stor grad har konsentrert seg om den smale forståelsen, eller den individuelle forståelsen, av begrepet tilpasset opplæring.

Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen (2014) har gjennomført en undersøkelse av grunnskolelærere i to kommuner. I en omfattende undersøkelse som hadde til hensikt å kaste lys over intensjonene bak inkludering og tilpasset opplæring i grunnskolen. Buli-Holmberg,

Skogen og Nilsen (2014) fant ut at lærerne opplever at de lykkes med å tilpasse opplæringen innenfor de rammene de har i klassen, men at de sliter med å tilrettelegge for forskjellige forutsetninger og behov hos den enkelte elev. I den ordinære undervisningen opplever lærerne at deres undervisning i liten grad ivaretar mangfoldet i elevgruppe (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skolen, 2014, s. 52). Det kommer også fram at den tradisjonelle formidlingspedagogikken preger fortsatt store deler av praksisen på skolene, men de skolene som i større grad legger opp til en aktivitetspedagogikk lykkes bedre med å tilpasse opplæringen og tilpasning av metoder i tilretteleggingen av undervisningen (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skolen, 2014, s. 57).

Erik Jenssen høgskolelektor i pedagogikk har sett på hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. Han har sett på hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan de håndterer det i sin praksis. I dette har han også fokusert på samarbeidet og relasjonen i arbeid med tilpasset opplæring. Funnene i Jenssen studie viser at lærerne er samstemte i hva tilpasset opplæring er og at det gjelder for alle elevene, men det er ulike oppfatninger på hva som skal tilpasses hos den enkelte lærer, noen er mest opptatt av prosessene, mens andre er mest opptatt av rammefaktorene. Rammebetingelsene trekkes fram av lærerne som den største utfordringen knyttet til å tilpasse opplæringen. Flere av informantene trekker fram variert undervisning som den beste måten å tilpasse opplæringen på i tillegg til differensiering av undervisningen. Tilpasset opplæring som relasjoner og samarbeid blir også trukket fram av lærerne. De mener at de gangene undervisningen er mislykket så handler det ofte ikke om innholdet i den men heller om relasjonen til elevene. Det å kjenne til elevens nivå, forutsetninger og interesser er viktig i arbeidet (Jenssen, 2011).

I doktorgradsavhandlingen til Marit Uthus formidler spesialpedagogene hun har intervjuet at erfaringer viser at elever med behov for tilrettelegging har positivt faglig utbytte av å ta del i den ordinære opplæringen. Dette mener de tar oppmerksomheten bort fra begrensningene hos eleven og gir nye og verdifulle perspektiver for læring og utvikling. I studien forteller også spesialpedagogene at inkludering gjør at elevene får erfare forskjellighetene mellom seg, dette fører til erfaringer med menneskelig mangfold (Uthus, 2014, s. 4). I funnene i studien til Uthus (2014) viser at inkluderingsbegrepet trenger et annet innhold. Dagens begrep viser i stor grad til den organisatoriske rammen for opplæringen og ikke til elevene og deres subjektive opplevelser av inkludering (Uthus, 2014, s. 5).

2.1.2 Forskning om estetiske arbeidsformer

I 2006 ga Anne Bamford på oppdrag fra UNESCO ut en internasjonal undersøkelse som fikk navnet «the wow factor». Omfanget på denne undersøkelsen var innhentet statistikk fra over 60 land og ved gjennomføring av «case» studier fra 35 land. Denne undersøkelsen viser ulikheten mellom undervisning i estetiske fag og undervisning gjennom bruk av estetiske metoder. Dette er en bred og verdensomspennende forskning med mange funn omkring undervisningen i estetiske fag, jeg velger å fremme noen av de funnene som er relevante for min oppgave. Den konkluderer med at estetisk undervisning har påvirkning på barn og unge og da spesielt på læringsmiljøet men også på lokalmiljøet. Den viser også at estetiske undervisningsmetoder forsterker elevens kreativitet. For at denne påvirkningen skal være positiv for eleven bør undervisningen være av god kvalitet og ledet av kompetent personale. Undersøkelsen viser også at det er et stort behov for økt kompetanse og opplæring av lærere og kunstnere. De estetiske læringsmiljøene der de lykkes er preget av sterke bånd mellom ulike utdanningssituasjoner (Bamford, 2006).

I 2010 startet prosjektet «Arts and Cultural Education in Norway», dette prosjektet var en bestilling fra senter for kunst og kulturoplæring (KKS) i Norge. Kartleggingen og rapporten ble utført av Anne Bamford, denne undersøkelsen hadde til sammen 2400 deltagere som deltok i intervju, spørreundersøkelse eller deltok i fokusgrupper. Det er også foretatt metode ved bruk av observasjon, dokument og medieanalyse (Bamford, 2012, s. 5). Da rapporten ble gjennomført i 2010 viste funnene stor variasjon i tilgangen til kunst og kulturoplæring for barn med spesialpedagogiske behov. Bakgrunnen for dette mener Bamford (2012) kan ha sammenheng med at man i lærerutdanningen ikke lærer nok om hvordan de kan tilrettelegge kunst og kulturoplæringen for disse barna (Bamford, 2012, s. 6). Hovedkonklusjonen i rapporten viser at lærerne mener at det trengs bedre læremidler og veiledningsmaterieell for å kunne undervise godt i kunst- og kulturfag. Den peker også på at kunst og kulturoplæringen i Norge ikke gir lik tilgang for barn med spesielle behov og barn med en annen kulturell bakgrunn (Bamford, 2012, s. 16). Det foreslås i rapporten en rekke anbefalinger der det blant annet kommer fram behov for etter og videreutvikling for lærerne og at skolen må legge vekt på verdien av praktisk og kreativ læring i skolehverdagen. Det blir også fremhevet at det vil være behov for en komite som arbeider med likeverd og like muligheter for alle barn og unge og som oppfordrer til mangfold i kunst og kulturoplæringen (Bamford, 2012, ss. 17-18).

Professor Aud Sæbø har i sin doktoravhandling «Drama og elevaktiv læring» forsket på bruk av drama som metode i undervisningen. Hun konkluderer med at dramafaglig og skapende arbeid bidrar til at elevene får en dypere forståelse av lærestoffet. For at denne dramafaglige undervisningen skal fremme denne dypere forståelsen hos elevene er kompetansen til lærerne avgjørende (Sæbø, 2009, s. 245).

2.2 Sosiokulturell læringsteori, den nærmeste utviklingssonen

Opphavsmannen til den sosiokulturelle læringsteori er utvilsomt Vygotsky med sin utviklingspsykologiske tilnærming, der barnets læring og utvikling står sentralt. «Vygotskys utgangspunkt var nettopp at mennesker er biologiske, sosiale, kulturelle og historiske skapninger. Utfordringene når det gjelder å forstå læring og utvikling, handler om hvilken rolle disse aspektene spiller, og hvordan de virker sammen» (Säljö, 2016, s. 108). Vygotsky utgangspunkt er at barnet formes i samspill med omgivelsene ved at barnet lære å snakke et språk, beherske sin egen kropp og utvikler sin identitet som er svært viktig for barnets læring og utvikling. All læring skjer sammen med andre altså i en sosial sammenheng. Vygotsky var også opptatt av kommunikasjonen med omgivelsene, disse skjer ved berøring, tale, latter, øyekontakt og på andre måter. Denne kommunikasjonen med omgivelsene fører til at barnet blir en del av et sosialt fellesskap som består av regler, normer, oppfatninger, kunnskap og ulike forestillinger om verden (Säljö, 2016, ss. 111-112).

Vygotsky var ikke opptatt av barnets evnenivå, men mer hva barnet kan tilegne seg av kunnskap ved hjelp av det han kalte en “medierende hjelper” eller “den kompetente andre”, en person som kan være en lærer eller en medelev som kan mer enn barnet. Denne hjelper skal gi barnet støtte til å prøve nye ting, og gi barnet mulighet til å komme videre i sin kunnskap (Høihilner, 2014, s. 164).

Vygotsky kalte dette utviklingsnivået barnet er i det aktuelle utviklingsnivået, her klarer barnet seg uten hjelp fra andre. I forlengelse av det aktuelle utviklingsnivået finner den nærmeste/proksimale utviklingssonen, her trenger barnet hjelp for å komme videre med læring og utvikling (Moen, 2017, s. 33). Den nærmeste utviklingssonen definerer Vygotsky som «avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået, som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået, som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv» (Moen, 2013, s.

258). Dette skal føre til at barnet utvikler den kognitive utviklingen og bidra til læring hos eleven. Vygotsky utdypet teorien med at god undervisning bidrar til elevens utvikling framover i tid, og dette gjør at eleven får brukt sitt utviklingspotensiale. Det er derfor Vygotsky fremmer den nærmeste utviklingssone, undervisningen igangsetter prosesser hos eleven (Moen, 2013, s. 34). Wood, Bruner og Ross utviklet senere teorien om stillasbygging, forestillingen om stillasbygging blir satt i sammenheng med Vygotsky nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016, s. 119).

Det er mange teoretikere som har bygget videre på Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen, også Tharp og Gallimore er opptatt av læreren som en sentral aktør for elevene i skolen. Denne teorien som bygger på bruken av Vygotskys stillasbygging har de kalt «assisted performance» som handler om seks ulike tilnærminger lærer kan ha i undervisningen knyttet til den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 71).

I sin teori har Tharp og Gallimore angitt seks tilnæringsmåter å assistere læring på ved bruk av Vygotskys nærmeste utviklingssone. Den første tilnærmingen er *modellering* som handler om imitasjon av modeller. I praktisk arbeid står denne tilnærmingen sentralt, som kunst og håndverkslærer viser jeg fremgangsmåter for elevene i ulike teknikker. Den andre tilnærmingen er *forsterkning*, dette innebærer å gi elevene tilbakemelding etter et arbeid er utført, positiv eller negativ. For å gi eleven en bekreftelse på at de har forstått oppgaven eller en veiledning for forbedring av oppgaven. Den tredje tilnærmingen er *tilbakemelding*, i tilbakemelding ligger det å gi respons på et arbeid, en oppgave eller en ytring eleven kommer med. I kreative og skapende oppgaver får elevene ofte en mal å forholde seg til, dette viser da en standard for elevene og læreren kan bruke denne malen for å gi tilbakemeldinger.

Instruksjon er den fjerde tilnærmingen å assistere læringen på. Det handler om å fortelle hva som skal gjøres og hvordan det skal utføres. Læreren har her en viktig rolle i undervisningen ved å assistere læringen hos elevene ved å kommunisere hvordan oppgaven skal utføres. Den femte tilnærmingen Tharp og Gallimore mener er viktig for å assistere læring er *å stille spørsmål*. De skiller mellom to typer spørsmål, en type som assistere og en annen type som vurderer, tradisjonen i norsk skole er å stille vurderende spørsmål. I de estetiske fagene er det ofte ikke en fasit på oppgavene, dette gjør at vi i større grad kan stille de assisterende spørsmålene som skaper aktivitet og utforskning hos eleven. Den siste tilnæringsmåten er *kognitiv strukturering*, det dreier seg om at læreren bistår elevene gjennom forklaringer og innspill for å bidra til å hjelpe elevene med å strukturere tanker og forståelse (Lyngsnes &

Rismark, 2014, ss. 72-73). Disse seks tilnæringsmåtene for å assistere læringen hos elevene er enkle å forstå og det er derfor interessant å se på hvordan lærerne tenker bevisst over disse måtene for å hjelpe elevene i den nærmeste utviklingssonen.

2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet i Norge og reguleres i Opplæringslovas §1:3. Prinsippene om tilpasset opplæring gjelder for alle elever og i alle fag og timer i grunnskole og i videregående opplæring. Dette handler om at alle elever skal få tilfredsstillende undervisning ut i fra sine behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse prinsippene er videreført i LK 20, fagfornyelsen, skolen skal tilpasse seg elevene, elevene skal ikke tilpasse seg skolen. Tilpasset opplæring er allikevel ikke en individuell rett der hver enkelt elev har juridiske rettigheter, dette viser forarbeidene til opplæringslova (Haug, 2020, s. 429).

På hvilken måte opplæringen skal tilpasses til elevene er også formulert i overordnet del av læreplanverket. Her går det fram at skolen (lærer) kan tilpasse undervisningen gjennom å variere arbeidsformer og metoder, bruken av ulike læremidler, organisering, i arbeidet med læringsmiljøet og gjennom læreplaner og vurdering. Det går også frem at læreren må bruke sitt faglige skjønn med å tilpasse opplæringen for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 17).

For å få til tilpasset opplæring er det en forutsetning at undervisningen blir differensiert. Det skilles ofte mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Det er også et skille mellom smal og vid forståelse av begrepet, og begrepet har også en relasjon til spesialundervisning (Haug, 2020, s. 436). Den smale forståelsen av begrepet handler om en oppfatning om at tilpasset opplæring betyr en individuell tilpasning, mens den brede forståelsen har en oppfatning om en mer kollektiv tilnærming. Mitt utgangspunkt er at det er den brede forståelsen av tilpasset opplæring som er det førende i norsk skole ut fra læreplanenes formulering om at "Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 15)

Organisatorisk differensiering har vært ulik i norsk skole, og har vært skilt mellom de ulike skoleslag som grunnskole og videregående opplæring. I dag går den organisatoriske differensieringen i stor grad ut på å organisere elevene i klasser, og i ulike fag i videregående opplæring (Haug, 2020, s. 437). For å ivareta tilpasset opplæring og hensynet til den enkelte elev er ikke organisatorisk differensiering tilstrekkelig.

Pedagogisk differensiering innebærer at arbeidsmåtene og innholdet i undervisningen tilpasser de individuelle forskjellene hos elevene. Differensieringen av innholdet i undervisningen har fokus på ulike vanskelighetsgrad eller tempo på læringsaktivitetene (Buli-Holmberg, 2015, s. 65). Den vanligste differensieringsformen lærerne velger er variasjon i innhold, ved ulik vanskelighetsgrad og arbeidsmengde som stiller ulike krav til elevene (Imsen, 2009).

Lærerens oppgaver i tilrettelegging av undervisningen er å stimulere elevenes læringslyst, læringsstrategier og nysgjerrighet. Den enkelte lærer skal ha kunnskap og kunne tilrettelegge opplæringen for alle elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 28). Læreren må kunne tilpasse undervisningen og tilrettelegge opplæringen for å møte den enkelte elev og deres behov og utviklingsmuligheter. I tilretteleggingen av undervisningen handler det derfor om at det ikke blir for stort språk mellom lærerens undervisning og elevenes læring (Buli-Holmberg, 2015, s. 58). Dette betyr for lærer at tilpasset opplæring må jobbes med hele tiden, hver dag og hver time for å oppnå tilpasset opplæring som gagnar elevene (Haug, 2020, s. 452).

Under tilpasning av metoder må læreren legge til rette for et inkluderende og likeverdig fellesskap der læreren tar hensyn til elevenes læringsforutsetninger og opplæringsbehov. Tilpasning av læremidler er også en sentral del i å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Læremidler som blant annet er bøker, undervisningsteknologi eller audiovisuelt materiale skal bidra til å stimulere de grunnleggende ferdighetene hos eleven. Det finnes mange læremidler som kan bidra med å støtte læringen hos eleven og derfor bidra til at opplæringen blir tilpasset den enkelte (Buli-Holmberg, 2015, s. 67). Organiseringsformene ses sammen med de fysiske rammene som de enkelte læringsaktivitetene foregår i, det handler også om hvordan lærestoffet blir formidlet innenfor disse rammene. De organiseringsformene som velges innenfor tilpasset opplæring bør bygge på kartleggingsresultater og metodevalg (Buli-Holmberg, 2015, s. 68). Det teoretiske fundamentet på tilpasset opplæring bygger ifølge Moen (2017) på sosiokulturell teori om den aktuelle og nærmeste utviklingszone. Denne teorien står sentralt knyttet opp mot læreren og tilpasset opplæring fordi den handler om at

læreren er en sentral aktør for barnets kompetanseheving i skolen. Lærerens viktige arbeid med å assistere læringen hos elevene er viktig for at elevene skal oppnå læring.

2.3 Estetiske arbeidsformer

Estetikk kommer av det greske ordet «aisthesis» som betyr oppfattelse gjennom sansene. Begrepet har i historien hatt mange ulike og skiftende betydninger. Andre forståelser av begrepet er knyttet til er skjønnhet, sannhet og godhet og i noen tilfeller smak (Bale, 2009). I dag er estetikk en vitenskap som inneholder kunnskap og metode fra mange fagområder som blant annet pedagogikk, psykologi, sosiologi og kunstvitenskap. Det brukes i dag for å forstå den estetiske opplevelsen og erfaringen på ulike fenomener hos barn og voksne (Opstad, 2010, s. 127). Dette illustrerer at bruk av det estetiske begrepet har en stor bredde og betydning for barns opplevelser og erfaringer i hverdagslivet.

Estetiske arbeidsformer defineres av UNESCO som «et læringsverktøy som bygger på kunstneriske uttrykk og utfoldelse». I ulike stortingsmeldinger og læreplaner har estetiske arbeidsformer vært et tema over lengre tid. Forskning mener at den estetiske aktiviteten i norsk skole erstattes av fokus på realfag, PISA-testing og kompetansemål. Samtidig som dette skjer med de estetiske fagene ser man en økende interesse for estetiske arbeidsformene (Brekke & Willbergh, 2017). Internasjonalt har UNESCO fremmet viktigheten av estetiske arbeidsformer i undervisningssammenheng. De skiller begrepene «learning through the arts/culture» og «learning in the arts/culture» der (learning through) kan knyttes mot estetiske arbeidsformer og (learning in) kan knyttes mot de estetiske fagene. Dette er to hovedtilnærminger til kunstutdanning verden over, disse områdene kan implementeres i undervisningen samtidig. UNESCO definerer estetiske arbeidsformer som et læringsverktøy som skal bygge på kunstneriske uttrykk og utfoldelse (UNESCO, 2016). UNESCO løfter fram «art education» som betydningsfullt for utvikling av barns kreativitet, derfor er også kreativitetsbegrepet sterkt knyttet til det estetiske og skal løftes fram i de estetiske arbeidsformene. (UNESCO, 2006, s. 13). Å bruke estetiske arbeidsformer som en metode mener UNESCO krever endringer i lærerutdanning og undervisningsmetoder (UNESCO, 2006, s. 8). Det kommer fram at det finnes flere ulike intensjoner for bruk av estetiske arbeidsformer i undervisning. I utdanningspolitisk sammenheng ser vi ofte at det fremmes behov for å utdanne kreative og nyskapende samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet,

2016). Det kommer også fram at de estetiske arbeidsformene bidrar til utvikling av elevers personlige og kollektive identitet (UNESCO, 2016).

I regjeringens strategidokument om skaperglede, engasjement og utforskertrang peker de på at den estetiske virksomheten i skolen ikke bare skal foregå i de estetiske fagene men også som en metode på andre områder og i andre fag. Bruk av det estetiske ved å lære og utvikler seg gjennom formidling, uttrykksformer, opplevelser, bevegelse og sansing bidrar til danning og utvikling hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). Estetiske arbeidsformer og estetiske læringsprosesser blir ofte brukt i tilknytning til lærerutdanning.

Kunnskapsdepartementet har nylig bedt et utvalg om å se på hvordan de estetiske læringsprosesser er ivaretatt i grunnskoleutdanningen, dette på bakgrunn av forskrifter og nasjonale retningslinjer. Denne kartleggingen er en del av arbeidet med å styrke kvaliteten i grunnskolelærerutdanningen (By, 2020, s. 12). I denne rapporten viser resultatene at den estetiske uttrykksformer brukes ved alle institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, men er i ulik grad utviklet og inkludert i undervisningen. Denne kartleggingen viser at dramafaget er i stor grad ivaretatt på alle institusjonene. Hovedkonklusjonen fra undersøkelsen er at estetiske læringsprosesser er lite integrert i grunnskolelærerutdanningen (By, 2020, s. 80).

I norsk skole er de estetiske fagene musikk og kunst og håndverk en del av de praktiske fagene, som i tillegg består av kroppsøving og mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er fag som har det kunstfaglige og estetiske som et bærende prinsipp i undervisningen. Disse fagene har arbeidsmetoder, virkemidler og uttrykksformer som kan brukes som metoder for læring i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I lys av de estetiske arbeidsformene ønsker jeg her å belyse John Dewey sin teori om estetiske erfaring og Schillers estetikkbegrep. Jeg fremmer også Vygotskys kreativitetsbegrepet som er relevant for arbeid med estetikken.

2.3.1 Deweys tilnærming til estetikk

John Dewey var en pragmatisk filosof, disse var opptatt av at filosofien var praktisk og skulle bidra til å løse dagligdagse problemer. Pragmatismen fremvekst er skapt av tre intellektuelle

teoretikere: Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey. I dette kapitlet har jeg lagt vekt på Deweys tilnærming. Pragmatisme kan beskrives som nyttig, saklig og handlingsorientert, innenfor pragmatismen står generelle spørsmål vedrørende skolens funksjon, samfunnsutvikling og filosofiske temaer sentralt (Säljö, 2016, s. 83). Det er noen likheter mellom det sosiokulturelle perspektivene og de pragmatiske perspektivene på læring. Dette ser vi ved at de to perspektivene har en felles filosofisk bakgrunn der begge er inspirert av Friedrich Hegel. Vygotsky og Dewey hadde forskjellige utgangspunkt for sine arbeid da de levde i forskjellige samfunn (Säljö, 2016, s. 106).

Dewey var opptatt av at kunnskapen utvikler seg gjennom at man er aktiv i samfunnet sammen med andre mennesker. Dewey utviklet noe han kalte aktivitetspedagogikken, som handlet om elevaktive undervisningsmetoder der elever undersøker ved bruk av alle sansene (Säljö, 2016, s. 86). Dewey levde på tidlig 1900-tallet og kritiserte da skolesystemet sine undervisningsmetoder. Han mente at undervisningen gjorde barn passive og at barn og unge mistet motivasjonen. Han konkluderte med at skolen måtte jobbe med å aktivisere elevene i større grad noe som gir en dypere forståelse for læring hos eleven (Säljö, 2016, s. 87).

John Dewey (1934) bruker begrepet estetisk erfaring i boka *Art as Experience*. Den estetiske erfaringen beskrives i motsetning til en vanlig erfaring noe som berører og endrer elevene og er derfor en dypere form for erfaring. Han mener arbeid med kunst handler om hele prosessen fra ide til det ferdige produktet og at hele denne prosessen er med på å skape et kunstverk. Dette ser vi også i den nye læreplanen LK20 for kunst og håndverksfaget der elevene skal «gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Han vektlegger skapende handlingen i relasjon mellom kropp og materialer. Dewey beskriver ordet estetisk som «appreciative, perceiving and enjoying» (Dewey, 1934, s. 49). Han bruker her begrepene takknemlig, oppfatte og noe å glede seg over for å beskrive det estetiske begrepet. Erfaringen Dewey her beskriver er viktig i de estetiske fagene. I denne sanseopplevelsen er kroppen viktig for å utføre denne skapende virksomhet, og relasjonen mellom kroppen og materialet står sentralt i Dewey sin beskrivelse av den estetiske erfaringen. Det å få erfaringen gjennom sansene, ved å skape og formidle. Dette er også sentrale deler i LK20s overordnet del, der det går frem at “*elevene skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrang*”. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.3.2 Schillers estetikkbegrep

Som nevnt over kommer begrepet estetikk av det greske ordet «aisthesis» som betyr oppfattelse gjennom sansene. Dette fremmer også Schiller i sin forståelse av det estetiske begrep, han vektlegger i like stor grad teori om sanselighet som teori om kunst. Schiller mener at vi oppfatter verden annerledes ved å bruke sansene, denne sanseligheten gjør at vi får ulike erfaringer fra verden. Med dette mener Schiller at den estetiske erfaringen skaper tilhørighet i samfunnet (Mollerin, 2012). Schiller innleder i sin bok «om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev» at han bygger på Kant sine prinsipper (Schiller, 1991, s. 15). Han skiller mellom tre grunddrifter hos mennesket; formdrift, stoffdrift og lekdrift (Schiller, 1991, s. 55).

«Formdrift er ifølge Schiller menneskenes iboende trang til å forme og å tenke form. Stoffdrift kan ses som et dypt behov hos mennesker til å berøre stoff og materialer, vår fysiske opplevelse av våre materielle omgivelser. Lekdrift er knyttet til kreativitet og menneskets trang til å veksle mellom tanke og handling på en lekende måte; mellom ideer om form til materialisering av form i virkeligheten» (Disen & Berg, 2018, ss. 5-6).

Schiller mente at bevissthet om disse grunddriftene skulle være knyttet til utdanning og estetiske oppdragelse hos mennesket. Han mente at selvrealiseringen hos menneske er på sitt høyeste nivå når man får oppleve en estetisk og kreativ utforskning.

2.3.3 Vygotskys kreativitetsbegrep

Kreativitet fremmes i dagens samfunn som en svært viktig og en attraktiv egenskap hos mennesker. UNESCO fremmer kreativitet og innovasjon som to nøkkelkvaliteter i dagens samfunn (UNESCO, 2006). Vygotsky beskriver kreativitet som en menneskelig aktivitet som skaper noe nytt. Menneskelige erfaringer av den ytre verden, følelser og tanker er menneskets kreative handlinger, som bare er kjent for menneskets indre (Vygotsky, 1995, s. 11).

Vygotsky skiller mellom to former for menneskelige handlinger der den ene er den reproduktive og den andre er den kombinatoriske. Den kombinatoriske knyttes opp mot det kreative der det skapes nytt, mens den reproduktive vil være en gjenskapelse av virkeligheten som individet har erfart, den reproduktive gjenskaper i stor grad mer enn å skape. Denne

kombineringen av den kreative aktiviteten der mennesket setter sammen ulike erfaringer fra virkeligheten kalles innenfor psykologien fantasi (Vygotsky, 1995, s. 13).

Vygotsky trekker frem elementer som oppmuntrer og stimulerer den kreative kombinatoriske handlingen. Kreativiteten er for det første avhengig av tidligere erfaringer og kunnskap. Vygotsky hevder at alle mennesker besitter kreativitet og utøver kreativitet i sin hverdagsaktivitet. Han fremhever som nevnt over en kombinasjon av det indre i mennesker. De menneskene som har mer erfaringer i sitt indre mener Vygotsky har bedre forutsetninger for å være kreative. Det må derfor skapes et miljø der det er mulig for menneske til å skape og bruke fantasien sin for at kreativiteten og erfaringen skal vokse (Vygotsky, 1995, s. 21). Viktigheten av de kreative prosessene kommer her fram i Vygotsky argumenter hvor den skapende prosessen er viktig i motsetning til det ferdige produktet eller resultatet. I disse argumentene ser man at Vygotsky sitt kreativitetsbegrep kan knyttes opp mot de estetiske arbeidsformene og de estetiske fagene i dagens skole.

Jeg har på bakgrunn av min problemstilling «*Hvordan tenker lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt at bruk av estetiske arbeidsformer kan bidra til tilpasset opplæring?*» presentert teori om tilpasset opplæring og estetiske arbeidsformer. Jeg har sett på Vygotskys sosiokulturelle teori i tillegg sett på hvordan Dewey, Schiller og Vygotskys forståelse av det estetiske og det kreative. Basert på min problemstilling og teori har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju, jeg mener at denne metoden vil bidra til å besvare min problemstilling.

3.0 METODE

3.1 Valg av metode

Forskning innenfor samfunnsvitenskapen klassifiseres gjerne som kvalitativ eller kvantitativ. Disse skiller hvilken metode for innsamling av data og analyse som benyttes. Kvalitet handler om egenskaper ved fenomenet og kvantitet viser til mengder og antall (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 363). Den kvalitative forskningen har ikke som mål å teste teori, men handler mer om selve forståelsen av en hendelse, et fenomen eller en case (Nyeng, 2012, s. 71). I kvalitativ forskning står derfor hermeneutikken sentralt. Hermeneutikk betyr uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2014, s. 71). Den hermeneutiske tilnærmingen fokuserer på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes ulikt og på ulike nivå (Thagaard, 2009; Nilssen, 2014). Den hermeneutiske sirkel indikerer at tolkninger er i stadig bevegelse mellom det som blir fortolket og konteksten også mellom det som blir fortolket og vår forforståelse av det (Nilssen, 2014, s. 73). I kvalitativ forskning arbeider forskeren med skriftlige eller muntlige kilder og data består av tekst.

Jeg har i min masteroppgave anvendt kvalitativ metode. Jeg valgte denne metoden fordi jeg ønsker å komme tettere på mine informanter og deres erfaring og kunnskap om fenomenet estetiske arbeidsformer som undervisningsmetode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 32). Den kvalitative metoden gjør at jeg kan få en mer detaljert og nyansert informasjon om mitt tema. Dette mener jeg skaper en mer grundig forståelse av det som studeres. Det står også sentralt i kvalitativ forskning å utvikle forståelser av fenomener, disse forståelsene er knyttet til personer og deres virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Hvis vi ser dette i lys av tilpasset opplæring og spesialpedagogikk ville det være interessant å få økt kunnskap om hvordan lærerne tenker om bruk av estetiske arbeidsformer for å tilpasse opplæringen.

3.1.1 Utvalg

I kvalitative undersøkelser er det ofte svært avgjørende å finne de rette informantene, dette fordi utvalgsproblemer kan ha betydning for forskningen (Grenness, 2012, s. 158). Jeg var i min forskning nødt til å forholde meg til de informantene som er deltagende i prosjektet jeg skulle forske på og i tillegg er relevante ut fra min problemstilling. I denne undersøkelsen har jeg valgt kriteriebasert utvelgelse som utvalgsstrategi. Den kriteriebaserte utvelgelsen handler om at man velger ut informanter som oppfyller noen spesielle kriterier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 109). I mitt tilfelle har disse kriteriene vært at informantene er eller

har vært deltagende i det estetiske prosjektet. Denne strategien for utvelgelse brukte jeg ved å kontakte rektorene på de skolene som var deltagende i prosjektet, og fikk informasjon om de aktuelle deltagerne.

Jeg startet med å primært søke etter lærere som hadde vært deltagende i prosjektet, fordi de hadde kjennskap til estetiske arbeidsformer. Etterhvert i prosjektet ble det slik Grenness (2012) skriver at vi ofte tilegner oss erfaringer som ytterligere bidrar til utvelgelse av informanter. Jeg fikk tips fra flere personer som var deltagende i prosjektet at også kulturskolelærerne kunne bidra i prosjektet. Utvalget mitt besto til slutt av 4 lærere, tre kvinner og en mann som arbeider på henholdsvis ungdomskolen, videregående skole og kulturskolen. Lærerne har fra 4 til 25 års erfaring i skolen.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det man ønsker å oppnå i et forskningsintervju er å forstå hverdagsverden fra intervjupersonens side, og det er derfor viktig å få frem personens erfaringer og opplevelser knyttet til det emnet man ønsker å undersøke. Forskningsintervju er en profesjonell samtale som bygger på dagligdagse samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det å få fram personens erfaringer og opplever knyttet til min problemstilling var svært relevant og jeg velger derfor å benytte meg av intervju som metode.

Intervju kan ha ulik grad av struktur. Jeg valgte semistrukturerte intervju som er en dialogpreget intervjuform med stor fleksibilitet. Fordelen med semistrukturerte er at intervjuguiden vil inneholde noen forslag til spørsmål og noen overordnede tema, rekkefølgen på spørsmålene er ikke forutbestemt og derfor ikke bindende. I denne intervjuformen er det rom for endringer og det informantene sier kan være med å styre noe av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ulempen med de semistrukturerte intervjuene kan være at de spørsmålene som er forberedt blir noe ledende for samtalen og det vil kanskje ikke være vide nok rammer til å gå så mye ut fra det som er forberedt.

3.1.3 Intervjuguide

En intervjuguide beskriver ifølge Grønmo (2016) i grove trekk hvordan et intervju skal gjennomføres. Dette er forskerens utgangspunkt og anvisning for intervjuing. Intervjuguiden skal være så spesifikk at forskeren får tak i informasjonen som er relevant for sin studie (Grønmo, 2016, s. 168). Informasjonene som skal hentes inn ut fra intervjuet er det viktig å tenke nøye igjennom. Intervjuguiden må ta utgangspunkt i studiens problemstilling og studiens framgangsmåter for utvelgelser av informanter (Grønmo, 2016, s. 169).

Problemstillingen min setter fokus på hvordan læreren tilrettelegger undervisningen og det var derfor viktig for meg i utforming av intervjuguiden å rette spørsmålene mot dette.

Eksempel på spørsmål i min intervjuguide som retter seg mot problemstillingen er:

- Hvilke forberedelser gjør du før timen med estetiske undervisningsmetoder?
- Hvordan organiserer du opplæring for å fremme fellesskap blant elevene både faglig og sosialt?
- Hvordan bruker du elevmangfoldet som ressurs i arbeidet med estetiske undervisningsmetoder?

Intervjuguiden i sin helhet ligger som vedlegg nummer 1.

3.1.4 Gjennomføring av undersøkelsen

I gjennomføring av undersøkelsen ved bruk av intervju er det flere faktorer å ta hensyn til. Det er viktig å tenke på hvordan intervjuet er tilrettelagt, hvor det skal foregå og når på dagen det skal gjennomføres. Det var derfor viktig for meg å planlegge intervjuene godt ved å forsikre meg om at det var rom tilgjengelig og at informantene hadde god tid disse dagene. Det er også viktig å tenke over at alle intervjuene blir tilrettelagte mest mulig lik for at man skal kunne få best sammenligning av resultatene. Det var viktig legge mest mulig til rette for informantene og fokusere på å stille gode oppfølgingsspørsmål, dette var viktig da jeg valgte et semistrukturerte intervju. Jeg gjennomførte intervju med 4 informanter som til en viss grad bar preg av diskusjoner og drøftinger rundt temaene. Forsker og informanter hadde samme engasjement rundt tema, så dette ga mulighet for mer drøfting rundt spørsmålene.

Jeg valgte semistrukturerte intervju dette gjorde at jeg i min gjennomføring av intervjuene kunne stille spørsmålene slik det passet inn etter hvilket tema informanten var inne på. Denne framgangsmåten utviklet seg ulikt hos informantene, og det gjorde at jeg kunne skape en bedre flyt rundt de ulike temaene og spørsmålene i intervjuet. Jeg opplevde at jeg ble noe låst

til min intervjuguide, men fikk samtidig forsikret meg om at store delene av spørsmålene ble stilt til alle deltagerne.

3.1.5 Forforståelse

Min forforståelse av tema baserer seg i stor grad på utdanningsbakgrunn og erfaringer tilegnet i praksis og i arbeid på skole og i helse og omsorg. I mine tre praksisperioder i faget kunst og håndverk i grunnskole og videregående opplæring har jeg erfart og observert hvordan enkeltelever med spesialpedagogiske behov har deltatt i undervisningen og at den estetiske arbeidsformen har bidratt til mestring. De estetiske fagene i skolen er i stor grad preget av praktisk skapende arbeid i motsetning til de fleste av de andre fagene. Dette gjør at de estetiske fagene kan inkludere de elevene som har utfordringer i de teoretiske fagene. De estetiske fagene kan skape inkludering ved å bidra til deltagelse og skape mestring for alle elever. Ved bruk av musikk får elevene arbeidet sammen ved å synge i kor og spille ulike instrumenter sammen. I kunst og håndverk er det ofte større prosjekter som går over lengre tid, der det er fokus på å gå fra ide til ferdig produkt. Her kan man i ulike deler av produksjonen tilrettelegge for samarbeid. Jeg har også selv gode erfaringer med fellesprosjekter i kunst og håndverk, der elevene skaper hver sin del av et kunstverk som settes sammen, dette mener jeg skaper en mestringsfølelse for alle elever å skape noe sammen bidrar positivt til det inkluderende felleskapet.

Over presenterte jeg flere positive forforståelser av tema ut fra erfaringer tilegnet i utdanning og praksis. Det er også problemer knyttet til tilrettelegging og da jeg har erfaringer med at tiden ofte ikke strekker til for at lærere kan fokusere på tilrettelegging for alle elever. Denne tilretteleggingen henger sammen med tilpasset opplæring som er et lovfestet prinsipp. Jeg har også en forforståelse av at de barna med de største funksjonsvanskene ikke er deltagende i de praktiske estetiske fagene. Dette mener jeg handler i stor grad om at lærere og assistenter ikke har tid til å tilrettelegge undervisningen slik at også de elevene med store sammensatte vansker kan delta.

3.2 Databehandling og analyse

Grønmo (2016) peker på at analyse av kvalitativ data går parallelt med datainnsamlingen. Hvordan man går fram i en dataanalyse er ulikt og må vurderes ut fra problemstillingen, undersøkelsesopplegget og konteksten i studien (Grønmo, 2016, s. 265). Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for de ulike stadiene i min analyseprosess.

Intervjudata må først transkriberes, og ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ikke en kode eller en form for transkribering av intervju i forskningssammenheng, dette avhenger av formålet og materialets form i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg vurderte det slik at jeg skulle få et materiale å analysere, valgte jeg å skrive intervjuene ordrett. Jeg valgte å fjerne alt av pauser slik at transkriberingen ble en sammenhengende tekst. Jeg startet transkriberingen av hvert intervju fortløpende etter hvert som de var gjennomført. I arbeid med transkribering av intervjuene observerte jeg allerede da sammenhenger og begreper som kom fram. Arbeidet med å utføre transkriberingen selv var en viktig del av analysearbeidet og bidro til at jeg lettere fant sammenhenger i det videre arbeidet i analysen.

Jeg valgte etter transkriberingen å starte med en åpen koding som ifølge Nilssen (2014) innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning, for å finne ut hva datamaterialet forteller. Det første jeg gjorde etter transkriberingen var å lese grundig gjennom alle intervjuene. Etter å ha lest gjennom flere ganger valgte jeg å markere den teksten som svarte på spørsmålene om som var relevant opp mot min problemstilling. Jeg valgte videre å skrive ned begrep, uttrykk og utsagn som var interessante. Dette gjorde at jeg fikk en forståelse av hva informantene la vekt på. Ut fra denne første forståelsen fant jeg ord og uttrykk som var essensielle for å utforme ulike kategorier. Jeg valgte deretter å lage et nytt dokument som skilte lærerne fra hverandre og skilte ut de like kodene med farger. Ved å bruke denne metoden fikk jeg systematisert utsagnene fra deltakerne på en god måte for å se sammenhengen mellom uttalelsene. Det ble også systematisk med de ulike fargene som var knyttet til kodene. Fra den åpne kodingen gikk jeg over til den andre kodefase som er aksial koding. Denne fasen handler om at forskeren begynner å danne seg oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre (Nilssen, 2014, s. 79). For å få system på dette ønsket jeg som den praktiske og visuelle personen jeg er å skrive ut hele dokumentet å få det systematisert for hånd. Jeg valgte da å skrive ut hele dokumentet for så å klippe ut de ulike fargekodene å sette de i ulike kategorier. Dette gjorde jeg ved å bruke store A3 ark og delte opp dette i flere ulike koder, denne metoden bidro til at jeg fikk en bedre oversikt over hva de ulike lærerne sine utsagn var tilknyttet de ulike kodene.

I den siste kodefase selektiv koding er målet å finne kjerne­kategorier for å relatere til de andre kategoriene og fange opp essensen i materialet (Nilssen, 2014, s. 79). Jeg valgte å gjennomgå alle kodene og sortere disse i ulike hovedkategorier. Etter å ha arbeidet i lang tid med analysen ble det her viktig for meg å gå tilbake til transkriberingen av intervjuene å lese gjennom nøye for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg det mest essensielle i datamaterialet. I denne selektive fasen valgte jeg også bort noen koder da disse ikke var relevante nok for min undersøkelse og problemstilling. Avslutningsvis i denne fasen så jeg på hvordan jeg kunne linke alle de valgte hovedkategoriene og kodene opp mot min problemstilling. Etter denne tredje kodefase endte jeg opp med 4 hovedkategorier med 5 underkategorier.

Hovedkategorier	Underkategorier
Estetiske arbeidsformer	Lærerens tenking rundt estetiske arbeidsformer
Tilrettelegging for tilpasset opplæring	Styrke elevens ulike sider Bidra til sosialt fellesskap Bidra til mestring
Betydningen av rammefaktorer	
Estetiske arbeidsformer i fremtidens skole	

I min analyse ser jeg at alle hovedkategoriene og underkategoriene henger sammen med bakgrunn av informasjonene som informantene har gitt. Dette fordi at den ene faktoren er avhengig av den andre for å fungere og henger derfor sammen i lærerne sine erfaringer. Alle lærerne har vært inne på de ulike kategoriene og områder som står sterkt knyttet til tema derfor mener jeg disse skaper en helhetlig kategorisering av datamateriale.

3.3 Studiens kvalitet

I dette kapittelet skal jeg drøfte gyldigheten og påliteligheten til mitt forskningsprosjekt. Jeg vil her se på reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheten i forskningen.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt handler hovedsakelig om pålitelighet og troverdighet altså om prosjektet er utført på en måte som er tillitsvekkende for leseren, og om andre forskere ville komme til lignende resultat ved å bruke samme metode (Thagaard, 2009). For å ivareta reliabiliteten i dette forskningsprosjektet der intervju er benyttet som metode, er det forsøkt å gjøre framstillingen så transparent som mulig. Det er vanlig innenfor samfunnsforskning og bruk av kvalitativ metode at forskeren har et engasjement i temaet det forskes på, noe som kan gjøre at det stilles spørsmål om forskerens «objektivitet», altså reliabiliteten i prosjektet (Thagaard, 2009). Tjora (2017) skriver om den nøytrale eller objektive forsker, forskeres interesse og engasjement i tematikken kan påvirke resultatet. Dette fordi det kan bidra til en positiv eller en negativ holdning som kan påvirke forskerens tolkning av resultatet. Tjora (2017) mener derfor det er viktig å være åpen om sin forforståelse underveis, fordi en fullstendig nøytralitet til et prosjekt ikke eksisterer (Tjora, 2017, s. 235).

Som redegjørelse for min forforståelse ovenfor viser, har jeg stort engasjement rundt dette temaet og dette kan til en viss grad ha påvirket utfallet av studien. Derimot hadde jeg ingen relasjon til noen av mine informanter fra før, slik var det ikke noen utfordring med studien at informantene hadde noe for bånd til meg som kunne påvirke studien. For å få svar på min problemstilling om hvordan de estetiske arbeidsformene bidrar til tilpasset opplæring var det mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som har erfaring fra arbeid med dette. Viktige faktorer som kan bidra til å styrke reliabiliteten er å synliggjøre hvordan datainnsamling og analysen foregikk.

I et tidsmessig perspektiv vil datainnsamlingen forandre seg og personene i undersøkelsen vil ha tilegnet seg ny og annen kunnskap. I min undersøkelse vil dette være en vesentlig faktor, da prosjektet jeg har deltatt i er i stadig utvikling for deltagerne.

3.3.2 Validitet

Validitet er datamaterialets gyldighet med hensyn til problemstillingene. Det innebærer om en har fått svar på det en ønsket å forske på. Det vil altså si at det handler om gyldighetene av

tolkninger forskningen kommer fram til i forhold til virkeligheten. Hvis undersøkelsen og datainnsamlingen er relevante for problemstillingen er validiteten høy, og den er lav dersom undersøkelsen er lite treffende for problemstillingen. Validitet referer til flere aspekter ved datainnsamlingen enn reliabiliteten gjør, dette gjør at validitetsbegrepet blir mindre presist men også mer omfattende (Grønmo, 2016, s. 251).

I vurdering av validitet i kvalitative studier er prinsippet om dokumentasjon viktig. Forskeren skal dokumentere enhver tolking av datamaterialet og spesifisere tolkningene. Forskeren skal også presisere hvordan man kom fram til resultatene i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 202). Jeg har i min undersøkelse brukt mye tid på å gå gjennom datamaterialet og analyseprosessen for å styrke validiteten og sikre tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2009). Dette ble gjort ved at intervjuene ble dokumentert med lydopptak, slik sikret jeg at all informasjon i intervjuene ble sikret og jeg fikk også bedre innsikt i min egen rolle i intervjuene.

Det er i mitt prosjekt viktig og beskriver hvordan de fremgangsmåter, metoder og erfaringer i prosjektet gir grunnlag for de resultatene og konklusjonene jeg kom fram til. Det vil her også være viktig å beskrive hvordan relasjonene til informantene er.

3.3.3 Generaliserbarhet

Om resultatene på en undersøkelse kan vurderes som pålitelige og gyldige gjenstår spørsmålet om disse resultatene kan overføres til andre kontekster, det stilles da spørsmål om resultatene er generaliserbare. Analytisk generalisering handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en vurdering av hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan benyttes som en rettleiding i andre situasjoner. I en slik situasjon kan leseren selv ved en detaljert beskrivelse vurdere om den kan generaliseres til en annen situasjon. Ofte i intervjuundersøkelser er det for få personer som er deltagende for at resultatene kan være generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Derfor kan jeg nok ikke i denne undersøkelsen si at mine funn og resultater kan gjenspeile seg i hele samfunnet eller gjelde andre lærere enn de som er deltagende i min undersøkelse.

3.4 Etiske betraktninger

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 89). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver videre at etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker og hvordan mennesker direkte eller indirekte påvirker hverandre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). All forskning må forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer, dette fordi at dette kan få konsekvenser for andre mennesker. Kvalitative forskere er avhengig av å få slippe inn i livet til sine informanter og at de er villige til å dele sine tanker og erfaringer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). I forskning og da spesielt i kvalitativ forskning er det etiske hensyn, betraktninger og dilemmaer som man må forholde seg til gjennom hele prosessen (Nilssen, 2014, s. 144).

I kvalitative forskningsmetoder er forskere nær sine informanter og ved prosjekter over en lengre periode vil det skapes et tillitsforhold mellom informantene/ deltakerne og forskeren. Tillit er svært viktig mellom aktørene i et slikt prosjekt, dette skaper relasjon og bidrar positivt for kommunikasjonen (Tjora, 2017, s. 46). I min undersøkelse er ikke intervjuet rettet personlig mot informanten, men mer rettet mot tanker, erfaringer og meninger. Det er likevel viktig som forsker å være klar over noen spørsmål kan tolkes personlig, det er derfor viktig at forskeren er kritisk i utforming av intervjuguiden. Informert samtykke er også svært viktig i kvalitative forskningsprosjekter. Alle informantene og deltagerne må være godt informerte om hensikten med forskningen. De skal også være informert om aktivitetene de skal delta på og mulige belastninger (Nilssen, 2014, s. 145). Mine informanter ble gjort oppmerksom på at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Jeg oppgir ikke navn på kommune eller hvilken skole informantene kommer fra, dette er for å ivareta anonymiteten og konfidensialiteten, fordi det er en mulighet for at informantene kan bli gjenkjent hvis denne informasjonen oppgis.

I NESH sine etiske retningslinjer trekker de fram tre hovedsyn. Disse hovedsynene en forsker må forholde seg til er: «retten til selvbestemmelse og autonomi, respekten for privates fred og vurdering av risiko for skade (NESH, 2016). Jeg har under hele prosessen tatt hensyn til dette gjennom å ikke identifisere informantenes arbeidsted og kommune. Jeg har vurdert at disse opplysningene ikke var viktig for resultatet av min forskning På bakgrunn av disse retningslinjene og andre etiske betraktninger har jeg valgt i presentasjon at resultatet og ikke oppgi egendefinerte navn eller tall på informantene. Dette fordi det er få informanter og at utvalget av disse har blitt gjort ved bruk av kriteriebasert utvelgelse i et mindre prosjekt. Jeg

har også vurdert om det er avgjørende å oppgi opplysninger om dette for sammenligning av de ulike resultatene, og har vurdert at dette ikke er nødvendig.

Godkjenningen fra NSD har vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med loven og kan gjennomføres i tråd med de informasjonene som er gitt i meldeskjemaet. Ved dette fikk jeg den 09.01.20 tillatelse til å starte innsamling av datamateriale. Samtykkeskjema og godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 2 og 3.

4.0 RESULTAT

Resultatet tar utgangspunkt i analysen av datamaterialet og ser dette opp mot problemstillingen. Informantene har deltatt i et kommunalt estetikk prosjekt kommunen har valgt å kalle estetiske læring. I analysen kom det fram kategorier som jeg vil presentere under. Disse kategoriene tar utgangspunkt i begrepene tilpasset opplæring og estetiske arbeidsformer som er sentrale i problemstillingen.

4.1 Estetiske arbeidsformer

Estetiske arbeidsformer beskrives som et læringsverktøy som kan benyttes i alle fag, der det kunstneriske uttrykket og utfoldelse står sentralt. I dette kapittelet presentere jeg resultatene om de estetiske arbeidsformene i min undersøkelse. Jeg ser på de generelle resultatene om begrepet men også på andre faktorer som lærerne i denne undersøkelsen mener er viktig i arbeid med de estetiske arbeidsformene.

Prosjektet fungere slik at en faglærer fra et estetiske fag samarbeider med en faglærer fra matematikk eller naturfag ved å lage et tverrfaglige undervisningsopplegg. Disse undervisningsoppleggene er utformet slik at tema er fra fagene matematikk og naturfag mens metodene som benyttes er estetiske arbeidsformer. Mine informanter har deltatt i tre ulike undervisningsopplegg, jeg vil beskrive disse kort.

Et prosjekt handler om geometri i matematikk, der metoder fra kunst og håndverk blir brukt i utforming av en skulptur. Der elevene jobber med todimensjonal og tredimensjonale former og skaper en skulptur i papp, tre og sement. Dette prosjektet gjennomføres på 8-trinn. Det neste prosjektet er beregnet på mellomtrinnet 6-7. trinn. Temaet er brøk i matematikken som er satt sammen med ulike taktarter i musikken, der elevene skulle komponere egen musikk ved bruk av brøk. Det tredje og siste prosjektet er laget for 1.året på videregående opplæring. Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i naturfag og tema bioteknologi og brukt musikkfaget som metode ved presentasjon med bruk av musikk, dans eller drama. Elevene fikk da et tema innenfor bioteknologien der de skulle lage en presentasjon av temaet som de skulle filme.

4.1.1 Lærerens tenking rundt estetiske arbeidsformer

Estetiske arbeidsformer kan ses på som et læringsverktøy i undervisningssammenheng, dette verktøyet bygger på kunstnerisk uttrykk, skapende arbeid og utfoldelse. De fire lærerne beskriver estetiske arbeidsformer slik:

Det er å bruke de estetiske fagene på tvers av teoretiske fag tenker jeg. Det å gi elevene muligheten til å se at det er ikke sånn at kunst og håndverk eller musikk bare skal tilhøre de timene i faget nødvendigvis.

Vi skal lære ved å bruke estetikken, og hva er estetikk kan man jo si. Det er rett og slett det å lære ved å bruke kroppen og lære gjennom formidling med kroppen, det tenker jeg når jeg tenker på estetisk læring.

Det jeg tenker på at det går på å bruke mange sanser at du både kan bruke hendene ved at du gjør ting og ikke bare skriver. Det er da mere på det vi synes er fint og vakkert og ikke på det som er riktig og galt. Vi kan ha meninger og tanker om ting og da er mine meninger og mitt synspunkt like riktig som det du sier. I mange andre fag så er det kanskje slik at det ene er det riktige og det andre er galt, det føler jeg at det ikke er på det viset når det gjelder estetikken.

Jeg tenker på det som en innfallsvinkel, det er iallfall sånn at vi jobbet ut fra det. Det var et fag som vi kom med et estetisk blikk på og hva kan vi gjøre med det faget som et estetisk fag. Det er et fag med en estetisk aktivitet eller en estetisk teori.

Lærerne beskriver her slik de ser på begrepet opp mot sine erfaringer i prosjektet de har deltatt i. De fokuserer på det å lære ved bruk av kroppen og bruk av sansene. De mener også at det er en arbeidsmåte som man kan bruke på tvers av flere fag (tverrfaglighet) eller arbeidsmåter som man kan dra inn i andre fag.

Det er å bruke de estetiske fagene på tvers av teoretiske fag tenker jeg. Det å gi elevene muligheten til å se at det er ikke sånn at kunst og håndverk eller musikk bare skal tilhøre de timene i faget nødvendigvis. Dette kan man få inn ved hjelp av prosjektarbeid, det er kanskje det enkleste da har man noe spesifikt å jobbe etter som lærer. Bruke estetiske fag som læremetode i teoretiske fag og språkfag også.

Det lærerne beskriver her handler om å bruke teoretiske fag og estetiske fag på tvers av hverandre, men også å bruke ulike læremetoder eller arbeidsformer på tvers av fagene. En lærer trekker også fram utfordringene i det tverrfaglige arbeidet:

Det er vanskelig å koble opp estetiske fag mot teoretiske fag. Det er en helt ny tankegang som fungerer greit når man har et begrenset prosjekt. Kanskje vil praksisen komme av seg selv hvis man klarer å kjøre mer tverrfaglig og dybdelæringen.

Lærerne trekker også frem at elevene lærer på ulike måter, og hvordan man kan tilpasse opplæring ved bruk av estetiske arbeidsformer:

Noen lærer best med å se, noen lærer best med å høre og noen må ha det gjennom fingrene og kroppen. Du får alt dette på en gang gjennom den estetiske læringen. Da bør det være slik at de fleste har lært noe av det.

Prosessen er jo like viktig som selve produktet. Med å bruke mange sanser og det er kanskje det som er poenget med den estetiske læringen og da blir det jo tilpasset på et vis.

Du får det gjennom kropp, syn, hørselen det tror jeg må være den største fordel. Det blir litt alternativt, det er elevene som lager svarene på oppgaven, så det blir tilpasset deres aldersgruppe. Det jeg tenker i første omgang er at du lærer ved å få det gjennom øynene, ørene og kroppen, du lærer med hele deg.

Her fremmes bruk av sansene, kroppen og gjennom arbeid med hendene som noe positivt. Lærerne fokuserer på at det ikke handler om hva som er riktig eller galt eller sluttproduktet, fokus er på prosessen underveis i prosjektet.

En lærer forteller om at det estetiske prosjektet ble brukt for å få en liten gruppe elever tilbake i den ordinære undervisningen. Læreren forteller om en av disse elevene som hadde store utfordringer og ble frustrert av å være sammen med andre elever i situasjoner hen ikke mestrer. Gjennom å bruke estetiske arbeidsformer kunne de løse disse utfordringene. Læreren beskriver hvordan de tilpasset undervisningen for denne eleven:

Da brukte vi estetisk læring som et prosjekt der vi omtalte det for hånd om at det var mere kunst og håndverk enn matematikk. Så hen trengte egentlig ikke å tenke på matematikken for det skulle vi hjelpe til med mot slutten av prosjektet. Så hen prøvde å fokusere på det estetiske og det hen ville lage, også fikk vi inn matematikken på en enkel måte ved bruk av kvadrat og måling. Enkelt klarte vi å vise der hen da etter hvert følte mestring i klasserommet også. Etter jul har hen vært tilbake i klasserommet.

I arbeid med estetiske fag og det estetiske prosjektet mener en lærer at fagbakgrunn og erfaring i arbeid med fagene er viktig. Blant informantene i denne studien har tre av fire fagkompetanse i et eller flere av de estetiske fagene, men den siste informanten har bakgrunn fra realfag og språkfag. Læreren uten fagkompetanse innen de estetiske fagene ser fordelene i et slikt prosjekt å ha en lærer som har kompetanse og erfaring fra de estetiske fagene.

4.2 Tilrettelegging for tilpasset opplæring

Under forteller lærerne om hva de legger i å tilpasse opplæringen for eleven:

Når du tilpasser opplæringen må du tilpasse til den eleven det gjelder. Det å prøve å tilpasse læringen i forhold til hva denne eleven klarer og da tror jeg estetisk læring kan være et godt hjelpemiddel.

Klare å legge undervisningen slik at alle kjenner mestring innenfor områder vi jobber med og at vi klarer å treffe alle på noe og at de får jobbe med ting som ikke blir alt for høytstående. Å finne elevene der de er og at de får bygge seg videre derfra.

Det fungerte veldig bra å tilpasse opplæringen. Vi hadde en liten gruppe før jul som var en del ute av ordinær undervisning, som etter hvert nå har kommet inn i klassen igjen. Vi brukte dette prosjektet som en link til å få de inn igjen.

Forskjellige vanskelighetsgrader på prosjektet. Det var veldig ulikt om de fikk til eller skjønte oppgavene og da er det greit å ha at det for noen er en enklere oppgave å forstå. Noen trengte også kanskje å bli utfordret.

Her legger lærerne vekt på at man skal tilpasse undervisningen slik at den enkelte elev oppnår mestring. De legger vekt på at man skal møte interessene og ferdigheter hos eleven og ut fra dette tilpasse ved å lage oppgaver med bruk av ulik vanskelighetsgrad. Det kommer også frem at skolen har benyttet og lyktes med å ta i bruk estetiske arbeidsformer for å inkludere elever tilbake til klasserommet etter å ha vært ute av ordinær undervisning.

Alle lærerne hadde ulike måter å tilpasse de estetiske arbeidsformene på, dette var naturlig da prosjektene var ulike og med ulike fag og tema. Tre av lærerne beskriver hvilke tilpasninger de gjorde i planleggingsfasen til prosjektet:

Inngående planleggingsfase med å arbeide med hvordan vi skal tilpasse dette og hvordan vi skal få brukt det og få inn estetikken i faget.

Det blir mindre teoritungt, kan være enklere å differensiere og tilrettelegge.

Vi må være sikker på at vi treffer på oppleggene og at elevene lærer det de skal. Der kommer jo kanskje på det neste punktet ditt på tilpasset opplæring at vi måtte prøve å tenke inn på det rette sporet og at det ikke bare er å danse men at det har betydning noe og at de har lært noe av det.

Planlegging er et tema som er gjennomgående hos lærerne, for å kunne tilrettelegge på en best mulig måte er dette nøkkelen til å lykkes. Informantene forklarte de ulike framgangsmåten de brukte under arbeidet med tilrettelegging av det estetiske undervisningsopplegget. De

fremgangsmåtene lærerne beskriver er bruk av ulike vanskelighetsgrad, differensiering og elevene selv i stor grad kan styre dette. En lærer beskriver bruk av differensiering og ulike vanskelighetsgrad av oppgavene som undervisningsmetode. En av de andre lærerne var opptatt av å lage mål som elevene skulle forholde seg til og derved kunne elevene bestemme vanskelighetsgrad og tempo på oppgaven selv.

Jeg valgte ut ni runde mål som elevene skulle jobbe etter. Hvis man går tilbake til den tilpasset opplæringen da så har du mulighet til å velge en figur som krever mye av deg både matematisk og når det gjelder formingsbiten også hadde de mulighet til å velge en enklere figur. Mest mulig runde mål og valgfrihet var viktig for meg.

4.2.1 Styrke elevens ulike sider

Lærerne er opptatt av å se forskjellighet og mangfoldet i elevgruppen som en ressurs. De er opptatt av å styrke elevenes sterke sider ved å bruke estetiske arbeidsformer i undervisningen. To lærere beskriver dette slik:

Det er viktig at de får vist seg fra ulike sider. Du har jo de elevene som er kreativ, og kreativiteten er kanskje ikke noe du får brukt så mye i matematikken. Så derfor synes jeg at dette prosjektet førte til at vi visket ut en del av skillene sammenlignet med det første temaet vi jobbet med der vi jobbet mer tradisjonelt.

Det kan jo hende at for eksempel så hvis de har holdt på en del med musikk og muligens kanskje ikke matte var faget de mestret eller likte så godt så var det kanskje en mulighet for å skinne litt akkurat i denne typen prosjekt. Kanskje var det enklere for dem og kanskje det var en døråpner for å forstå mere.

Lærerne fremmer her den varierte undervisningen og dens betydning for eleven. Betydningen av å arbeide med ulike arbeidsformer på tvers av fagene gjør at forskjellene blir mindre og mulighet for at alle elevene kan mestre mener en lærer.

To av lærerne fremhever gruppearbeid som en fordel for elevmangfoldet. Begge lærerne har arbeidet med gruppearbeid i forbindelse med det estetiske prosjektet. Gruppearbeid mener de gjør at elevene kan bidra på de områdene de er gode på, og at de lærer av hverandre i gruppearbeidet. Dette kan også være en mulighet for læreren til å se andre sider av elevene og kanskje noen elever overrasker i gruppesamarbeidet.

Gjøre det som man er god på for eksempel spille gitar så kan noen andre lese opp eller synge den sangen. De går gjennom sammen i gruppen om hva de er gode på og hva de har lyst til å gjøre så alle får gjøre det de er komfortable med for da blir jo resultatet mye bedre.

Et gruppearbeid avsluttes ofte med en presentasjon av arbeidet. Lærerne mener at dette gir muligheter til at eleven i større grad kan delta på presentasjonen ved å bidra med det de mestrer. Videre forteller læreren om god erfaring av sammensetning av grupper, ved at de setter sammen gruppene slik at eleven forsterker hverandre. De har fokus på at elevene med spesialpedagogiske behov skal få et ansvar i gruppen. En lærer forteller det slik:

Vi har sett at ofte går det veldig bra om vi får styrket de litt og sørget for at de er med i gruppen sin og får ansvar. Kanskje informere gruppen på forhånd om at elevene kanskje ikke kan delta i alt men at han kan få til noe, elevene er veldig gode på dette og begynner å bli så gamle at de skjønner ganske mye når du forteller de at de må ta hensyn og være med å bidra for at alle skal ha det bra. Vi er selvsagt også bevisst på gruppesammensetningen.

4.2.2 Bidra til sosialt fellesskap

Det sosiale fellesskapet er av lærerne tydelig knyttet opp mot å føle seg inkludert og føle tilhørighet til fellesskapet. Alle lærerne er opptatt at inkludering handler om deltagelse og at alle skal ha mulighet og rom for deltagelse med sine sterke sider.

Lærerne forteller også at elevene mener at det estetiske prosjektet bidrar til det sosiale fellesskapet i klassen. Dette forteller en lærer:

Elevene sier det er veldig bra for det sosiale og det ser vi lærerne også at de trives og synes det er gøy. De blir jo enda bedre kjent også i forhold til den sosiale biten så er det veldig bra og miljøskapende.

Det sosiale fellesskapet handler for lærerne om at alle skal ha mulighet til deltagelse Og å jobbe mot utstøting og for inkludering i fellesskapet, dette forteller en av lærerne:

Vi hadde noen elever som var ute av ordinær undervisning. Vi brukte dette prosjektet som en link til å få de inn igjen.

Vi ser her at det estetiske prosjektet er blitt brukt for å få de elevene som har vært ute av den ordinære undervisningen tilbake inn i sin klasse inn igjen. En annen lærer forteller at behovene for den enkelte elev og spesielt for de med spesialpedagogiske behov har blitt mindre i dette prosjektet:

Vi tar ikke elevene med spesialundervisning ut av klasserommet slik det er gjort tidligere. I dette prosjektet ble behovene også mye mindre på grunn av oppgaven.

4.2.3 Bidra til mestring

Mestring er et viktig begrep for lærerne, da det handler om at elevene skal kunne mestre de oppgavene og utfordringene de møter i skolehverdagen. Lærerne beskriver hvordan de mener de estetiske arbeidsformene bidrar til at elevene mestrer.

Det å lære gjennom kroppen da lærer du på ditt nivå uansett.

Det kan være mulighet for å skinne. Elevene er jo gode på forskjellige ting. Det at man er inne på en estetisk aktivitet er i seg selv noe som fører til mestring med som har noen andre arbeidsformer der de mestrer.

Her trekker også lærerne inn variasjoner i hva elevene mestrer og at man kan tilrettelegge arbeidsformene slik at det når alle på deres nivå. De er opptatt av at elevene skal kunne styre sin egen læring og ved dette selv skape mulighetene for å lykkes med arbeidet. Det er viktig å få elevene til å tro på egne evner og derfor også viktig at de får erfare mulighetene med å erfare mestring.

Jeg er veldig opptatt av at de skulle kjenne på selv at her var det muligheter for å lykkes.

Jeg tror å at de kjenner på at hvis vi lager oppgaver sånn at de kan få lov til å styre den litt selv.

4.3 Betydning av rammefaktorer

Lærerne peker på ulike rammefaktorer som er av betydning for å få til tilpasset opplæring gjennom å ta i bruk estetiske arbeidsformer. To av lærerne var inne på klassestørrelse som en faktor, jeg velger å fremme dette fordi det er en rammefaktor som kan ha påvirkning for lærerne, elevene og spesielt for de elevene som har spesialpedagogiske behov. Den ene læreren sier:

Ja det er krevende i ganske store elevgrupper mellom 24-30 elever i en klasse.

De gir her uttrykk for at klassene er litt for store og dette gjør at det blir krevende ivareta mangfoldet av elevene.

Informantene legger vekt på tilgang til materialer, utsyr, verksted og rom for å kunne gjennomføre og tilrettelegge undervisning for elevene. Alle lærerne nevnte ressurser i både positive og negative sammenhenger. Her er noe av det positive lærerne trekker fram:

Vi har mange hjelpemidler i klasserommet med smartboard og tavlen og vi har mange konkreter og stor kunst og håndverksavdeling.

Det var en del praktiske ting som måtte ordnes ettersom elevene skulle bruke kroppen og musikken så måtte vi bruke saler og musikkrom. Vi er heldige som har tilgang til disse rommene.

Det nevnes som positivt med stor kunst og håndverksavdeling, men dette gjør likevel det slik at det ikke er rom nok til at alle trinnene skal ha tilgang til det samtidig.

Det er en begrensning i forhold til rom og utstyr. Skulle gjerne hatt flere instrument.

Planlegging, tid og ressurser, det at man har utstyr, verktøy og rom som passer til det man skal holde på med.

Alle lærerne var inne på rammefaktoren tid, dette spesielt rettet opp mot det estetiske prosjektet. Når de snakker om tid er det ofte mangel på dette i form av planlegging og gjennomføring både fra lærernes side men også elevenes.

Skolen er bygd opp for å være en læringsarena der man har sitt faste klasserom og har den tiden man har. Det har vært en utfordring med å få en slik type estetisk aktivitet inn i et fag som er bygd opp etter tid og rammer.

For elever med spesialpedagogiske behov mente lærerne at det krever mer tid enn de har til rådighet for å tilpasse opplæringen slik at undervisningen blir meningsfull for denne gruppen elever. Prosjektet lærerne har erfaring med hadde en tverrfaglig vinkling da to fag med ulike arbeidsmåter ble slått sammen. Et eksempel lærerne kommer med her er fagene kunst og håndverk og matematikk. Her spiller tiden en vesentlig rolle for at eleven skal forstå sammenhengen. Dette forteller tre av lærerne:

Finne tid til det og finne liken så ikke elevene føler at det er to vidt forskjellige ting men at man klarer å koble det sammen

Det krever mye tid. Elevene trenger tid til å løsrive seg fra skoletanken.

Et slikt prosjekt med å dra inn estetisk læring må man jobbe med over litt tid så elevene ser gevinsten av det.

Lærerne er her opptatt av tid til planlegging og gjennomføring av undervisning, men det er også viktig for lærerne at elevene klarer å forstå formålet og se verdien og nytten av undervisningen. Arbeidet med å tilrettelegge for elevene underveis i undervisningsopplegget er derfor også viktig.

4.4. Estetiske arbeidsformer i framtidens skole

Skolen er i stadig endring for at opplæringen skal kunne møte framtidens samfunnsbehov og formidle kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse hos eleven. Innledningsvis nevnte jeg at ny læreplan (kunnskapsløftet LK20) blir innført fra høsten av. Alle informantene var opptatt av den nye læreplanen og de nye overordnede prinsippene som blir innført.

Den nye læreplanen er svært aktuell og relevant for lærerne. Alle lærerne nevner den nye læreplanen (kunnskapsløftet LK20) og beskriver sine synspunkt på den:

Nå er vi nødt med ny læreplan etter hvert, det skal mere estetiske læring inn og det skal mere tverrfaglighet inn, prosjekter, dybdelæring. Så jeg tror lærere må fornye tankegangen sin litt. Vi har vært litt forut og sett hva som vil komme. De prosjektene som har gått over et par år her henger sammen med de temaene som kommer inn nå i den nye læreplanen. Det er livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Vi har allerede smak litt på det men da som prosjekt, det neste blir å få det inn som standard.

Tverrfaglighet, dybdelæring og undersøkelsen og at det blir mye mere elevaktivitet på en annen måte står sentralt i den nye læreplanen. Det blir mye mere nærme det prosjektet vi gjorde. Jeg tror det er viktig å ha flere runde formuleringer på det meste sånn at vi legger lista slik at alle kan lykkes men likevel strekke seg. Så jeg tenker at det er kjempeerfaring det vi har gjort nå med tanke på den nye læreplanen, fordi jeg tror det blir mere den måten å tenke på. Å knytte det mere sammen med andre fag og andre tema og se mer helhetlig på det og ikke så snevert. I den nye læreplanen er det mere rundt formulert slik at man blir usikker på hva elevene egentlig skal lære.

Sånn det er lagt fram i forhold til fagfornyelsen så er det jo dybdelæring. Så det er jo egentlig spot on i med tanke på den nye læreplanen. Så det er jo dette som er framtiden, det å lukte på, kjenne på, ta på og smake på det er jo det som er dybdelæring. Vi er jo mere presset utenfra ved fagfornyelsen og det tror jeg vi trenger. Hvis vi har læreplanmålene i fire fem forskjellige fag og klipper dem og sortere fra tema som blant annet de overordnede målene og finne ut hvilket fag som går under disse. Å samle disse å kjøre et felles prosjekt. Da sparer du tid på vurdering du sparer tid på å slå sammen målene slik at det er mere tid til overs til andre læreplanmål. Alt henger sammen det er jo flettet inn i hverandre. Vi lærerne må også bli flinkere til det.

Vi holder på å se litt på den nye læreplanen og setter oss inn i den. Spesielt oppdatert oss på hva det har å si for musikkfaget sin del. Vi er jo ute i skolene og ser derfor litt på det. Tverrfaglighet og dybdeløring kommer inn som nye begreper. Det estetiske prosjektet er iallfall en typisk aktivitet som bygger opp under dette, slik jeg forstår dybdeløringsbegrepet må vi jo på en måte være i gang med det. Men det er jo en veldig liten del av skolehverdagen til elevene her i dag, det er jo bare to timer i uken i fem uker. Det kan jo hende at det er med på å gi noen ideer til lærerne om hvordan de skal angripe dette når det kommer fra en annen vinkel.

Lørerne er som sitatene over viser svært opptatt av dybdeløring og tverrfaglig arbeid. Flere av lærerne mener at det ikke er ulikt måten de allerede jobber i det estetiske prosjektet. De trekker fram at prosjektet de har gjennomført kan være en start i arbeidet med dybdeløringen og de nye tverrfaglige temaene som kommer inn i fagfornyelsen. Lørerne mener også at tverrfaglighet vil med dette bli viktigere og at dette vil føre til at undervisningen blir preget av mer elevaktivitet.

5.0 DISKUSJON

Studiens problemstilling og formål står sentralt i diskusjonen. De funnene som er fremstilt i resultatet relateres til teori og tidligere forskning. Min problemstilling er «*Hvordan tenker lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt at bruk av estetiske arbeidsformer kan bidra til tilpasset opplæring?*»

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg intervjuet fire lærere som alle har erfaring med å tilrettelegge undervisning med bruk av estetiske arbeidsformer i grunnskolen og videregående opplæring. Datamaterialet ble innhentet ved intervju og analysert, resultatene fra denne analysen ble presentert i det forrige kapittelet. Ved analyse av intervjuene har jeg kommet fram til fire hovedkategorier som jeg vil drøfte i dette kapittelet. Først vil jeg presentere mine hovedfunn.

5.1 Hovedfunn

Hovedfunnet i denne studien viser at lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt *kan* tilpasse opplæringen ved bruk av estetiske arbeidsformer. Prosjektet jeg har studert er unikt for denne kommunen og forutsetningen for et slikt omfattende prosjekt skal lykkes er at det er forankret både politisk og i ledelsen i kommunen.

For å lykkes med tilpasset opplæring er lærerne i min studie opptatt av at noen forutsetninger bør være tilstede. Det er viktig at lærerne ser verdien i å arbeide med utradisjonelle undervisningsmetoder, er kreative, motiverte og villig til å utforske nye arbeidsformer. Lærerne mener at dette prosjektet gir elevene gode muligheter til å oppnå mestring ved deltagelse i en tilpasset undervisningssituasjon. Jeg har møtt lærere med et positivt elevsyn og som er villige til å gå utenfor komfortsonene sin for å tilpasse og tilrettelegge opplæringen i størst mulig grad for elever. Prosjektet har resultert i at de har lyktes med å inkludere elever som tidligere har vært ute av den ordinære undervisningen. Dette gjennom at lærerne i tillegg til god tilrettelegging er godt kjent med sine elever og deres læreforutsetninger. Suksessen for elevene er at de oppnår mestring, får motivasjon og blir deltagende i det sosiale fellesskapet.

Læreren har en viktig rolle i å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for elevene. Vygotsky i den nærmeste utviklingssonen fremhever lærerens viktige rolle i undervisning som bidrag til læring og til å fremme elevenes utviklingspotensial (Moen, 2013, s. 34). I denne studien viser resultatene hvordan lærerne i prosjektet arbeider og tilrettelegger for å tilpasse opplæring på en best mulig måte for elever. Vygotsky er også opptatt av det kulturelle verktøy som bidrar

til å fremme menneskers læring, der læring hos den enkelte elev mener han er utviklet i deltagelse i det sosiale fellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 75). Hovedfunnet viser at lærerne opplever at de har lyktes med å tilpasse opplæringen for elever ved bruk av estetiske arbeidsformer som metode i undervisninger. Lærerne opplever at i gjennom bruk av estetiske arbeidsformer får elevene bedre mestring og motivasjon i skolearbeidet som igjen fører til bedre læring.

Den estetiske arbeidsformen som metode har flere likhetstrekk med Deweys aktivitetspedagogikk. Aktivitetspedagogikken handler ifølge Dewey om å aktivisere elevene i undervisningsmetoder der elevene får bruke alle sansene (Säljö, 2016, ss. 86-87). Lærerne i min forskning sier at ved bruk av estetiske arbeidsformen får elevene mer innflytelse over egen opplæring, gjennom at de tar i bruk kroppen og sansene. Dewey er opptatt av at den estetiske erfaringen elevene tilegner seg i arbeid med estetikk er en fullført erfaring ut over den «vanlige» erfaringen (Dewey, 1934). Denne erfaringen gir en dypere forståelse for elevene. I likhet med Vygotskys teorier viser også Deweys pedagogiske teorier likheter med lærernes tanker og erfaringer i denne studien.

I denne delen av diskusjonen har jeg presentert mine hovedfunn fra min studie og sett disse funnene opp mot teorier til Vygotsky og Dewey. Videre vil jeg nå gå dypere inn i resultatene fra studien, jeg ønsker å starte med å diskutere tilretteleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen for barn med spesialpedagogiske behov.

5.2 Å tilrettelegg undervisningen for å tilpasse opplæringen

Prinsippet tilpasset opplæring står sentralt i den norske skole og er derfor et viktig prinsipp for lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2018). I begrepet tilpasset opplæring legger lærerne i min forskning vekt på å tilpasse undervisningen til den enkelte elev for at hver enkelt skal oppnå mestring. For å kunne tilpasse opplæringen best mulig for elevene er lærerne opptatt av relasjonen mellom lærer-elev. Relasjon er en viktig faktor for å kunne tilpasse opplæring på best mulig måte for hver enkelt elev. Elevene trenger trygghet, og at noen bryr seg om dem og kjenner dem og deres sterke sider godt, dette fører til trygghet. Har lærerne en god relasjon til elevene kan de bedre legge til rette for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev som vil bidra til læring hos eleven. Dette er i samsvar med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen der elevene trenger hjelp fra en voksen til den kognitive utviklingen som

bidrar til læring hos eleven. God undervisning fra læreren kan bidra til at elevene får en positiv utvikling (Moen, 2013, s. 34).

To av lærerne i studien har arbeidet med gruppearbeid i prosjektet. De har positive opplevelser med dette, de mener gruppearbeidet gir mulighet for at elevene kan lære av hverandre. De er også opptatt av at mangfoldet av elever og deres ulike kunnskapsnivå og interesser gjør at de kan fordele hvilke oppgaver den enkelte skal ha i gruppearbeidet. Lærerne kommer med eksempler på hvordan gruppearbeidet kan bidra til at alle kan delta og gjøre noe de mestrer. Dette gjør at alle elevene kan bidra med noe de mestrer og gjøre noe de er komfortabel med. Dette medfører at resultatet blir bedre mener en av lærerne.

For å kunne tilrettelegge for undervisning på best mulig måte mener flere av lærerne at god planlegging er nøkkelen for å lykkes. Den grundige planleggingsfasen har vært viktig for lærerne i arbeid med prosjektet. Det er viktig for lærerne at undervisningsopplegget er tydelig og godt planlagt for å fange elevenes interesse og motivasjon for læring. En lærer forteller at hun valgte ut flere mål som elevene skulle jobbe etter, slik hadde elevene mulighet til å velge å jobbe med prosjekt som var tilrettelagt for sitt funksjonsnivå/mestringsnivå. En annen av lærerne utarbeidet også ulike oppgaver med ulik vanskelighetsgrad for å kunne tilpasse oppgavene bedre. Dette er i samsvar med forskning som Buli-Holmberg viser til at differensieringen i undervisningen ved bruk av ulik vanskelighetsgrad og ulik bruk av metoder er viktig for god tilrettelegging. Undervisningsdifferensiering gjør at læreren kan tilpasse de individuelle forskjellene blant elevene (Buli-Holmberg, 2015, ss. 66-67).

Over har jeg presentert hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring og hva som er viktig for dem for å kunne tilpasse opplæringen på en best mulig måte. Lærerne er opptatt av relasjonen mellom lærer-elev i arbeid med å tilpasse opplæringen. Dette viser Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, elevene lærer mer ved å ha en medierende hjelper til å utvikle seg videre. Lærerne er også opptatt av at god planlegging er nøkkelen for å lykkes med å tilrettelegge undervisningen. Videre i diskusjonen vil jeg gå over til de estetiske arbeidsformene og se på hvilken betydning disse har for elevers deltagelse og mestring.

5.3 Estetiske arbeidsformers betydning for elevers deltagelse og mestring

Alle lærerne i denne studien er tilknyttet undervisning med estetiske arbeidsformer gjennom arbeid med det estetiske prosjektet som skolen jobber med. Læreren beskriver begrepet estetiske arbeidsformer som en metode der elevene lærer ved å bruke hele kroppen, med

spesielt fokus på bruk av alle sansene. Estetikken bidrar til at elevene kan formidle med kroppen og da spesielt bruk av fingrene, ved for eksempel å spille instrumenter eller å forme gjenstander av ulike materialer. En lærer fremhever også den estetiske arbeidsformen som en innfallsvinkel til hvordan man kan lage et undervisningsopplegg for et annet fag. Det lærerne er opptatt av her ser vi også i betydningen av begrepet estetikk, som betyr oppfattelse gjennom sansene, dette ser vi også i Schillers framstilling av estetikkbegrepet der han mener sansene bidrar til at mennesker får ulike erfaringer og ser på verden annerledes (Mollerin, 2012). Dewey var også opptatt av undervisningsmetoder som bidro til at elevene kunne bruke alle sansene, dette kalte han aktivitetspedagogikk (Säljö, 2016, s. 86). Vi ser tydelig her en sammenheng mellom hva læringsteorier legger vekt på ved estetikkbegrepet og hva lærerne legger vekt på.

Estetikken er ifølge UNESCO (2006) betydningsfullt for utvikling av barns kreativitet og at kreativiteten fremmes som en viktig egenskap hos mennesker (UNESCO, 2006, s. 13). Kreativiteten er en viktig egenskap og en stor del av læringsaktivitetene i estetiske fag. Vygotsky er opptatt av den menneskelige kreativiteten, mennesker tilegner seg erfaringer fra den ytre verden. Vygotsky trekker fram at kreativiteten er avhengig av tidligere erfaringer og kunnskap (Vygotsky, 1995, s. 11). Dette er i likhet til Dewey begrep om estetisk erfaring. Dewey vektlegger den skapende relasjonen mellom kropp og materiale i arbeid med estetisk erfaring (Dewey, 1934, s. 49). Både Vygotsky og Dewey er opptatt av arbeidsprosessen i den kreative prosessen der man starter med en ide til et ferdig produkt, der den skapende prosessen står sentralt og er viktigere enn det ferdige produktet (Dewey, 1934; Vygotskij, 1995). Dette er også lærerne opptatt av. En lærer sammenligner de estetiske arbeidsformene og fagene med andre fag som for eksempel matematikk der det handler om å få et riktig svar. Prosessen i estetiske prosjekter er like viktig eller viktigere enn selve produktet. Flere av lærerne framhever at de estetiske arbeidsformene handler mer om hva vi synes er fint og vakkert fremfor å ha fokus på det som er riktig og galt. Schiller (1995) skriver i boken «om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev» skiller mellom grunndrifter hos mennesket. Grunndriftene han beskriver er i likhet med det lærernes fokus på estetiske arbeidsformen, dette ser vi ved den skapende prosessen fra ide til ferdig produkt. Den første grunndriften er formdrift som er menneskets egenskap til å forme og å tenke form, dette mener Schiller er iboende hos mennesker. Den andre grunndriften er stoffdrift som beskrives som menneskets behov for fysiske opplevelser av materielle omgivelser. Den siste er lekdrift som beskrives som menneskers veksling mellom handlinger og tanker, dette på en lekende måte. Disse

tankene og handlingene er knyttet til det kreative der du går fra en ide av en form til å gjøre denne formen virkelig og matrealistisk (Disen & Berg, 2018, ss. 5-6). Lekdriften fremmer den kreative tanken og handlingen hos mennesker som er knyttet til prosessen i arbeid fra ide til å lage en form.

Anne Bamford har i nyere tid vært den fremste forskeren på estetiske fag og fremmet viktigheten av opplæring i det estetiske fagene. På oppdrag fra UNESCO utførte hun den internasjonale forskningen «the wow factor» i 2006 og på oppdrag fra kunst og kulturoplæring i Norge utførte hun prosjektet «Arts and Culture Education in Norway» i 2010/2011 (Bamford, 2012; Bamford, 2006). Den verdensomspennende undersøkelsen «the wow factor» viser at den estetiske undervisningsformen har påvirkning på barn og unge, dette ser vi også lærerne i min studie påpeke (Bamford, 2006). For at den estetiske undervisningsformen skal ha en positiv påvirkning på barn og unge bør den være av god kvalitet og av kompetent personale. I Bamford (2012) sin kartlegging av kunst og kulturoplæringen i Norge ser vi at en mangel på kvalifiserte og kompetente lærere fører til at barn med spesialpedagogiske behov ikke får den tilretteleggingen de har krav på (Bamford, 2012, s. 16).

Å være inkludert i skolen betyr å delta i læringsfellesskapet og det sosiale fellesskapet. Inkludering er et viktig prinsipp innenfor tilpasset opplæring og det er derfor noe lærerne er opptatt av. Alle elevene skal ha mulighet til å delta i fellesskapet og ha tilknytning til en gruppe der de har noen å være sammen med og som de føler seg trygge på, disse ordene bruker lærerne når de beskriver begrepet inkludering. Lærerne legger alle vekt på enkelteleven når det er snakk om inkludering og tilpasset opplæring og det å legge best mulig til rette for læringsaktivitet som fremmer mestring hos den enkelte elev. En lærer forteller at dette prosjektet ble brukt som en link til å få en liten gruppe elever som tidligere hadde vært ute av den ordinære undervisningen inn i klassen igjen. Dette forteller oss at prosjektet ble tilrettelagt for den enkelte elev slik at de elevene med spesialpedagogiske behov ble inkludert som en del av det sosiale fellesskapet i klassen. Dette prosjektet gjorde også behovene for elever med spesialundervisning mindre forteller en lærer. Marit Uthus (2014) sier i sin doktorgradsavhandling at elever med spesialpedagogiske behov har positivt faglig utbytte av å være med i den ordinære undervisningen. Informantene i Uthus sin studie er også opptatt av at inkluderingen gjør at elevene får erfare forskjelligheten og får derfor erfaring med elevmangfoldet (Uthus, 2014, s. 4). Vygotsky i sin teori om kulturelle verktøy er opptatt av at læringen hos den enkelte skjer ved deltagelse i det sosiale fellesskapet. Disse verktøyene er

viktig for elevenes læring og utvikling og kan i samhandling med jevnaldrende og voksne utvikles og videreføres (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 75). Inkluderingsbegrepet knyttes ofte mot elever med spesialpedagogiske behov, men er et prinsipp som gjelder for alle.

Lærerne er opptatt av at elevmangfoldet er stort i klassen og derfor opptatt av å jobbe med å fremme de sterke sidene hos elevene. I prosjektet har de utviklet undervisningsopplegg i basisfagene ved bruk av estetiske arbeidsformer. De har da arbeidet med et tema fra et av basisfagene matematikk og naturfag og fått inn et undervisningsopplegg med estetiske metoder. Dette har foregått som et samarbeidsprosjekt mellom faglærere i realfagene og faglærere i de estetiske fagene. Lærerne er positiv til denne undervisningsmetoden og forteller at dette bidrar til at det blir mindre forskjeller mellom elevene og større mulighet for at alle kan mestre. Å skape mestringsfølelse hos elevene er viktig for lærerne. De estetiske arbeidsformene mener lærerne gjør at elevene lærer på sitt nivå og får derfor mulighet til å skinne på det de mestrer. En lærer forteller at den estetiske aktiviteten i seg selv fører til mestring.

I dette kapitlet har de estetiske arbeidsformene vært sentrale og disse arbeidsformenes betydning for eleven. Her har vi sett på lærernes tolkning av begrepet og at deres forståelse kan ses i sammenheng med Schiller og Deweys forståelse. Vi ser her at elevenes deltagelse og mestring henger i stor grad sammen med om de er inkludert i klassen og det henger sammen med hvordan læreren tilrettelegger undervisningen. I neste del ønsker jeg å gå nærmere inn på hvilken betydning rammefaktorene har for læreren.

5.4 Rammefaktorenes betydning for lærerne

Som presentert i mitt hovedfunn er lærerne opptatt av rammefaktorene som handler om ressurser (materialer, utstyr, verksted og rom), tid og klassestørrelse, disse rammefaktorene har alle en betydning for at lærerne skal kunne tilpasse opplæringen ved bruk av estetiske arbeidsformer. Jeg ønsker i dette kapitlet å gå litt nærmere inn på hva lærerne legger i rammefaktorene og hvilken betydning de ulike faktorene har. Lærerne trekker fram noen av rammefaktorene som hjelpemidler som bidrar til at de kan planlegge og tilrettelegge undervisningen på en god måte. Hjelpemidlene som her fremheves er smartboard i alle klasserommene og musikk- og kunst og håndverks rommene lærerne har tilgang til på skolen. Det trekkes også fram utfordringer med rom og verkstedene, der det for eksempel ikke er store og mange nok verksteder for at alle trinnene skal kunne ha kunst og håndverk samtidig.

Dette kommer også fram i den didaktiske relasjonsmodellen der rom fremheves som en av rammefaktorene som kan prege undervisningen positivt eller negativt. Den fremhever også viktigheten av relevant utstyr og tilgang til skoleverksted som avgjørende faktorer for elevens læring (Hiim & Hippe, 2009, ss. 56-57). I dette ser vi tydelig de positive og negative sidene ved rom og verksted som læreren nevner. Det er svært viktig og ha gode tilrettelagte verksted med utstyr for at lærerne skal kunne tilrettelegge undervisningen og det er viktig for elevenes læring og vil derfor være en av forutsetningene for læring.

Lærerne i prosjektet «arts and culture education in Norway» fremhever også at det trengs flere læremidler og veiledningsmateriell for lærere som underviser i kunst og kulturfag (Bamford, 2012, s. 16). Dette fører oss videre til læreren som en viktig rammefaktor. Hiim og Hippe (2009) viser til lærernes egne faglige og pedagogiske forutsetninger som en viktig faktor for elevens læring (Hiim & Hippe, 2009, s. 59). Dokumentert i flere forskninger og rapporter har det siste tiåret vist en mangel på kvalifiserte lærere i de estetiske fagene i skolen og da spesielt en mangel på musikk lærere (Bamford, 2012; Kunnskapsdeparterementet, 2019; Sæbø, 2009). Tall fra 2019 viser at 60% av de som underviser i estetiske fag på småtrinn (1-4.trinn) er lærere uten fagkompetanse i fagene. På ungdomskolen er henholdsvis tallene nede i 16% kunst og håndverk og 22% i musikk (Kunnskapsdeparterementet, 2019, s. 12). Dette er urovekkende tall som viser at norsk skole har enda en lang vei å gå i å utdanne og ansette kvalifiserte lærere i de estetiske fagene. En lærer i denne studien mener at fagbakgrunn er en fordel for at man skal kunne tilrettelegge undervisningen ved bruk av estetiske arbeidsformer og at det er viktig med erfaring i arbeid med de estetiske fagene. Tre av informantene i denne studien har fagbakgrunn fra estetiske fag, og den siste informanten har bakgrunn fra realfag og språkfag. Læreren uten faglig bakgrunn i de estetiske fagene sier at det er fordel å ha en lærer som er stødig i faget sitt å samarbeide med. Dette viser at samarbeidet med en lærer med kompetanse fra de estetiske faget har i denne sammenhengen vært viktig for å kunne gjennomføre undervisningsopplegget. Jeg mener også at lærerens utdanning har stor betydning for å kunne tilrettelegge et estetisk undervisningsopplegg. Dette viser betydningen samarbeidet har hatt for lærerne.

Lærerne er også opptatt av rammefaktoren tid, spesielt med tanke på planlegging og arbeid med den estetiske undervisningen. For å kunne arbeide godt og lage gode undervisningsopplegg ved bruk av estetiske arbeidsformer mener flere av lærerne at dette krever mer tid til planlegging enn den tiden de har til rådighet. En lærer forteller at de måtte bruke tid utover det de hadde til rådighet for å planlegge undervisningsopplegget i samarbeid

med kollega. Tid lærerne har til rådighet nevnes som en av de materielle betingelsene for rammefaktorene (Hiim & Hippe, 2009, s. 52). Det er også en lærer som peker på hvordan skolen er bygd opp med faste rammer med skoletimene, dette er også noe som kan være en utfordring for læreren.

Estetiske arbeidsformer kan ha noen krevende prosesser i læringsarbeidet som krever tid ut over det de fastsatte timeplanene kan gi. I tillegg til ressurser og tid er også klassestørrelse noe flere av lærerne nevner. Lærerne mener at store klasser kan påvirke lærerens arbeid med å bruke mangfoldet av elever som ressurs i undervisningen. Undersøkelsen til Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen viser at lærere opplever at deres undervisning i liten grad kan ivareta mangfoldet i gruppen (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2014, ss. 52-53). Denne undersøkelsen henviser ikke til klassestørrelsen som en faktor og kan derfor ikke sammenlignes med mine funn på dette området. I min studie er det andre funn som sier noe om utfordringene i å ivareta mangfoldet i elevgruppen, dette er presentert tidligere i kapitlet.

Rammefaktorene har betydning for lærerne både i positiv og negativ grad, de er også med å påvirke lærerens mulighet til å tilrettelegge undervisningen og dette påvirker igjen elevenes læring. Det var derfor viktig å ta for seg dette i diskusjonen. Jeg ønsker avslutningsvis å se på kunnskapsløftet LK20, dette er relevant for både lærerne men også skolehverdagen for elevene med spesialpedagogiske behov.

5.5 Kunnskapsløftet LK2020, fremtidens skolehverdag

Ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring blir iverksatt fra skoleåret 2020. Dette er et tema lærerne er opptatt av og som har stor betydning for deres undervisning. Samtlige lærere var opptatt av det som er nytt og annerledes i den nye læreplanen. Den nye læreplanen mener jeg er relevant også med tanke på min problemstilling, fordi nye undervisningsformer og arbeidsformer har påvirkning på hvordan læreren tilrettelegger for elever. Lærerne trekker fram nye læringsaktiviteter og metoder som skal inn i skolehverdagen. Lærerne nevner tverrfaglige prosjekter og dybdelæring som viktige metoder som det skal settes fokus på. En lærer er også opptatt av de nye tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, dette er tema som henger sammen med de prosjektene de har arbeidet med de siste årene.

Alle lærerne er opptatt av dybdelæring, dette er et begrep som står sentralt i den nye læreplanen. Dybdelæring defineres av læreplanverket som det å utvikle kunnskap og

forståelse av begreper og metoder, dette skal skje i fag og mellom fagområder. «Å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Dette skal bidra til at elevene forstår sammenhenger ved å lære og at de kan bruke lærdommen i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Denne undervisningsmetoden kan vi også se i Deweys aktivitetspedagogikk. Dewey var opptatt av at undervisningen i større grad måtte aktivisere elevene ved bruk av mer undersøkende undervisningsmetoder. Disse undersøkende undervisningsmetodene var preget av at elevene skulle få en dypere forståelse av læring ved bruk av alle sansene (Säljö, 2016, ss. 86-87). Forskningen Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen (2014) har gjennomført viser at skolen som aktivt bruker aktivitetspedagogikk og legger vekt på dette lykkes bedre med å tilrettelegge og tilpasse opplæringen (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2014, ss. 57-58). Lærerne i min undersøkelse mener at dybdelæringen står nært det estetiske prosjektet de har jobbet med og at de er noe forut i tiden og har sett hva som vil komme. Kunnskapsløftet LK20 ved dybdelæringen og de tverrfaglige temaene gjør at lærerne må tenke på nye måter i planlegging og tilrettelegging av undervisning. De må arbeide mer tverrfaglig og temabasert.

5.6 Metodediskusjon

I dette underkapittelet skal jeg forsøke å diskutere svake og sterke sider knyttet til metoden som jeg har anvendt i min masteroppgave. Jeg er utdannet kunst og håndverkslærer men har lite praktisk erfaring i fagfeltet. Av den grunn har jeg prøvd å være bevisst på min egen forforståelse under prosessen. Dette er viktig for å kunne oppnå en hermeneutisk tilnærming til masteroppgaven. Min forforståelse til temaet i masteroppgaven mener jeg hadde vært annerledes med flere år praktisk erfaring.

Innledningsvis i min bakgrunn og formål for oppgaven kommer det fram hvorfor jeg ønsket å undersøke temaet for masteroppgaven. Dette handler i stor grad om tema som interessere og tema som jeg er nysgjerrig på. Temaet jeg har valgt for oppgaven vekker også et engasjement for meg og er derfor noe jeg ønsker å aktualisere ved å skrive en masteroppgave om temaet. Det er også slik at engasjement og interessen for et tema kan gjøre at forskeren ikke blir nøytral til oppgaven. Dette mener Tjora (2017) er fordi det kan bidra til en positiv eller negativ holdning som igjen kan påvirke tolkning av resultatet. Jeg har i hele prosessen vært

bevisst på dette, men at oppgaven er fullstendig nøytral tror jeg det er vanskelig å etterkomme.

I min utvelgelse av informanter har jeg benyttet meg av kriteriebasert utvelgelse og derfor valgt ut informanter som oppfyller spesielle kriterier. Dette gjorde i første omgang utvalget noe begrenset og i tillegg til dette var det flere av de aktuelle informantene som ikke hadde kapasitet til å delta. Det er derfor en svakhet med fire informanter. Et spørsmål jeg her kan stille meg er om resultatene hadde vært annerledes ved flere informanter eller ikke. På grunnlag av fokuset som er gjort på estetiske arbeidsformer og ikke på generelle undervisningsmetoder, ville resultatene kanskje ikke vært annerledes ved flere informanter innenfor det samme prosjektet.

Det kan anses som en begrensning og en svakhet i oppgaven at jeg ikke har erfaring fra arbeid med tidligere forskning. Det er derfor usikkert om informantene hadde gitt et fyldigere datamateriale dersom det var en erfaren forsker som gjennomførte intervjuet. Dette kan også sammenlignes med intervjuguiden som ville sett annerledes ut om den var utformet av en annen forsker. Forut for intervjuene var jeg opptatt av å sette meg godt inn i teorien og gjennomførte et prøveintervju. Intervjuene fungerte bra og jeg fikk ny kunnskap meg under hele prosessen.

Mine resultater og hovedfunn er datamateriale fra lærere som har erfaring med et estetisk prosjekt, og som nevnt tidligere er dette prosjektet forankret i lokale læreplaner og er et kommunalt satsningsområde. Det er en styrke i denne oppgaven at informantene har erfaring med estetiske arbeidsformer. Dette mener jeg viser at resultatene vill vært annerledes dersom undersøkelsen foregikk på en annen skole eller om jeg hadde intervjuet lærere fra flere skoler. Å intervjuer lærere fra flere skoler ville gitt et resultat preget av store ulikheter mellom informantene og skolene. Dette fordi lærerne på eventuelle andre skoler i andre kommuner ikke har erfaring med et slikt estetiske prosjekt. Jeg vil derfor mene at resultatene som framkommer i denne undersøkelsen spesielt knyttet til den estetiske arbeidsformen ville blitt påvirket.

6.0 AVSLUTNING

I denne kvalitative intervjustudien har jeg undersøkt for å få svar på problemstillingen:

Hvordan tenker lærere som har deltatt i et kommunalt estetikkprosjekt at bruk av estetiske arbeidsformer kan bidra til tilpasset opplæring?

Temaet og valg av problemstilling er basert på min fagbakgrunn som faglærer i design, kunst og håndverk og spesialpedagog. Før å få svar på dette har jeg intervjuet fire lærere som arbeider i grunnskolen, videregående opplæring og kulturskolen. Lærerne i studien hadde alle ulik erfaring og fagbakgrunn, men var alle deltagende i et prosjekt med fokus på estetiske arbeidsformer. Det ble derfor benyttet kriteriebasert utvelgelse som handler om at man velger ut informanter som oppfyller spesielle kriterier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 109).

Jeg har gjennom arbeid med denne masteroppgaven tilegnet meg ny kunnskap om hvordan jeg som lærer kan tilpasset opplæringen ved bruk av estetiske arbeidsformer. Jeg har tilegnet meg kunnskap om hvordan denne tilretteleggingen kan praktiseres ved bruk av estetiske arbeidsformer og hvilke betydninger disse kan ha.

Den kunnskapen jeg har tilegnet meg ved prosjektet ønsker jeg å videreføre i undervisning i ordinær klassen og i spesialundervisning i liten gruppe ved behov. Resultatene og kunnskapen håper jeg også kan videreføres til andre lærere. Skolen er inne i en endringstid med ny læreplan like rundt hjørnet, kunnskapsløftet LK20 fremmer bruk av tverrfaglige prosjekter og dybdelæring. Informantene i min studie er opptatt av at disse nye undervisningsmetodene står nært det estetiske prosjektet de har arbeidet med. Det vil derfor for meg og kanskje andre lærere være nyttige resultater som fremkommer i denne oppgaven. På bakgrunn av erfaringene og resultatene denne studien viser mener jeg dette har god overføringsverdi til andre skoler og kan være en undervisningsmetode som kan bidra til inkludering.

Forskning rundt de estetiske arbeidsformene er slik jeg ser det minimal, og bruk av disse i undervisning vil være nyttig å forske videre på. Det har vært utfordrende å finne både norske og internasjonale forskninger som handler om bruk av estetiske arbeidsformer i undervisning. Det estetiske prosjektet jeg har vært inne og forsket på har også store muligheter for videre forskning. Det hadde vært interessant å se nærmere på hvordan de tverrfaglige prosjektene på tvers av de estetiske fagene og matematikk og naturfag fungerer, og gå mere inn på metoder som brukes i arbeid med disse fagene. Hvilke metoder og læringsaktiviteter skaper en godt tilrettelagt undervisning på tvers av fagene matematikk og kunst og håndverk?

7.0 REFERANSER

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring (Forskningsrapport nr. 62)*. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Norge: Pax.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor*. Muster: Waxmann.
- Bamford, A. (2012). *Arts and culture education in Norway 2010/2011: report.* . Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen .
- Brekke , B., & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 3*, ss. 1-13.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 56-82). Oslo: Cappelen damm AS.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2014). Inclusive and Individually Adapted Education in Norway Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning. *International Journal og Special Education, 29(1)*, ss. 47-60. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034082>
- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I J. Caspersen, & C. Wendelborg, *Skolen vår* (ss. 19-37). Oslo: Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *Men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* . New York: The Berkley Publishing Group.
- Disen, K., & Berg, A. (2018). Stripper. Sett i lys av Schillers ideer om menneskets grunddrifter i form. *Form akademisk, 11(3)*. Hentet fra <http://158.36.161.173/index.php/formakademisk/article/view/2682>

- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* (2. utg.). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Haug, P. (2020). Tipasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., ss. 429-456). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høihilner, E. K. (2014). Med læringsteorier som refleksjonsgrunnlag. I E. K. Høihilner, & L. G. Lingås, (Red.) *Pedagogikk 8-18. Trinn* (ss. 156-170). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. inføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. (2011). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen". *Spesialpedagogikk*, ss. 41-50.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap for barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 2019-2020). Hentet fra (Meld. St. 6 2019-2020): <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepratementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I I. R. Karlsdottir, & I. H. Lysø, *Læring Utvikling Læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes, & M. Rismark, *Didaktisk praksis 5-10 trinn* (ss. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mollerin, K. S. (2012). Veien hjem- om tilhørighet i litteraturen. *Norsk litteraturvitenskaplig tidsskrift*, 15(2), ss. 110-120. Hentet fra https://www.idunn.no/nlvt/2012/02/veien_hjem_-_om_tilhoerighet_i_litteraturen
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplærina (1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse - estetiske fags bidrag i skolenes dannelsesperspektiv. I M. Brekke, *Dannelse i skolen og lærerutdanning* (ss. 124-144). Oslo: Uviversitetsforlaget .
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. (S. Dahl, Overs.) Oslo: Solum forlag.

- Smestad, B. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? En analyse av grunnskolestudentenes studieproduksjon 2012/13. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (2), ss. 140-148.
- Sæbø, A. (2009). *Drama og elevaktiv læring (Doktoravhandling)*. Trondheim: NTNU.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen damm akademisk .
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* . Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- UNESCO. (2016). *Arts Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Hentet fra <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket. 3.2 undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nye læreplaner - grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2014). Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger. (*Doktorgradsavhandling*). Trondheim: NTNU.
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skole . I M. Uthus, *Elevs psykiske helse i skolen* (ss. 130-150). Oslo: Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Moskva: Prosvescenie.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du ønsker å delta i min forskning. Jeg setter stor pris på at du tar deg tid til å bli intervjuet. Som nevnt i den første e-posten er tema for min masteroppgave hvordan man kan inkludere barn med spesialpedagogiske behov ved bruk av estetiske undervisningsmetoder.

Problemstillingen for min masteroppgave er:

Hvilke tanker har læreren om bruk av estetiske undervisningsmetoder for å skape inkludering for barn med spesialpedagogiske behov?

Jeg stiller spørsmål der jeg ønsker at du forteller om dine erfaringer, tanker og meninger. Jeg ønsker et semistrukturert intervju som vil si at jeg kan stille noen spørsmål om de temaene vi snakker om ut over de spørsmålene som er nevnt under.

Jeg vil benytte meg av lydopptak der materialet vil bli behandlet konfidensielt og blir slettet når prosjektet er avsluttet. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst om du ikke ønsker å delta.

Spørsmål:

1. Kan du fortelle om din utdanning og yrkeserfaring?
2. Kan du fortelle kort om hva som er dine arbeidsområder nå?
3. Hva er dine tanker om begrepet inkludering?
4. Hva legger du i estetiske undervisningsmetoder/læring?
5. Hvordan vil du beskrive begrepet tilpasset opplæring?

Undervisning:

6. Hvilke forberedelser gjør du før timen med estetiske undervisningsmetoder?
7. Hvordan jobber du med å tilpasse undervisningen?
8. Hvordan jobber du med tilrettelegging av undervisningen slik at elever med spesialpedagogiske behov kan delta?
9. Hvordan organiserer du opplæring for å fremme fellesskap blant elevene både faglig og sosialt?

10. Hvordan bruker du elevmangfoldet som ressurs i arbeidet med estetiske undervisningsmetoder?

Fordeler og ulemper:

11. Hvilke fordeler ser du i arbeidet med estetiske undervisningsmetoder for barn med spesialpedagogiske behov?

12. Hvilke ulemper/utfordringer ser du i arbeidet med estetiske undervisningsmetoder for barn med spesialpedagogiske behov?

Utvikle egen praksis:

13. Hvilke muligheter ser du for å videreutvikle egen praksis?

Avslutning:

14. Er det noe mer du ønsker å fortelle avslutningsvis?

15. Kan jeg kontakte deg hvis det er noe mer jeg lurer på?

Med vennlig hilsen

Ingunn Rotmo Langaas

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Inkludering ved bruk av estetiske undervisningsmetoder ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan estetiske undervisningsmetoder kan skape inkludering for barn med behov for tilrettelegging. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut av hvilke tanker, erfaringer og holdninger lærere har til arbeid med å skape inkluderende undervisningsmetoder ved bruk av estetiske fag. Jeg vil ha hovedfokus på hvordan estetiske undervisningsmetoder bidrar til å skape inkludering for barn med behov for tilrettelegging ut over den tilretteleggingen den ordinære undervisningen kan gi. Jeg vil ved dette få fokuset rette mot tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Jeg har definert følgende foreløpig problemstilling for min undersøkelse:

Hvilke tanker har læreren om bruk av estetiske undervisningsmetoder for å skape inkludering for barn med behov for tilrettelegging?

Forskerspørsmål:

Hvilke holdninger har læreren til bruk av estetiske undervisningsmetoder?

Mener lærerne estetiske undervisningsmetoder kan bidra til økt inkludering av barn med behov for tilrettelegging?

Hvilke erfaringer har læreren ved bruk av estetiske undervisningsmodeller for å skape inkludering?

Dette prosjektet er en mastergrad.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i min undersøkelse er noe begrenset, dette fordi at jeg ønsker å ha fokus på de institusjonene som har et kulturelt og estetiske fokus i sin skolehverdag. Jeg ønsker derfor å forholde meg til noen skoler som har prosjekter innenfor estetiske undervisningsmetoder gående i løpet av skoleåret. Jeg vil henvende meg til de som er deltagende i prosjektet. Jeg ønsker meg flere informanter og vil derfor henvende meg til flere aktuelle deltagere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du skal delta på et intervju. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om tanker, erfaringer, holdninger og meninger knyttet til arbeid med estetiske undervisningsmetoder for å skape inkludering for barn med behov for tilrettelegging ut over det den ordinære undervisningen gir. Dine svar på intervjuet blir tatt opp på diktafon og transkribert. Opptaket vil bli slettet etter transkribering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er student og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på egen forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. Personopplysningene og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved student Ingunn Rotmo Langaas epost: ingunnrl95@hotmail.com og veileder Ole Petter Vestheim, epost: Ole.p.vestheim@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost toril.i.kringen@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ole Petter Vestheim

Student
Ingunn Rotmo Langaas

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

09.01.2020 15:37

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 602022 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!