

Tatiana I. Gudkova

Kunst som utfordrer

En fenomenologisk intervjustudie av hvordan profesjonelle kunstnere
opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et
kunstformidlingsprosjekt

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Trondheim, høsten 2014

Pedagogisk institutt

NTNU

Forord

Min masteroppgave er et resultat av en lang prosess. Først var det et intensivt norskkurs som ga meg en mulighet til å lære muntlig og skriftlig norsk. Etterpå var det en bachelorstudie i pedagogikk. Min bacheloroppgave om rektorers perspektiver på kompetanseheving hos lærere var mitt første steg innenfor forskningsarbeid. Det gikk fort med toårs masterprogram i spesialpedagogikk. Studietiden var både spennende og lærerikt, med mange gode forelesere og utrolig flinke og engasjerte medstudenter.

Da jeg skulle velge et tema for masteroppgaven, ble det viktig for meg å drive med levende forskning. Derfor valgte jeg en oppgave innenfor et stort kunstprosjekt som involverer barn og unge med spesielle behov. Som kommende spesialpedagog er jeg veldig interessert i denne målgruppen. Jeg har lærerbakgrunn og tror at alle lærere bør ha spesialpedagogisk kompetanse i tillegg. Kunst har alltid vært en del av hverdagen min. Jeg liker både musikk, teater og maleri. Derfor ser jeg på denne oppgaven som en verdifull erfaring. Hele prosessen med å gjennomføre undersøkelsen har vært både kreativ og nyttig, men av og til utfordrende. Det å jobbe systematisk med forskningen var krevende. Men dette arbeidet har lært meg nye strategier, og nå vet jeg hvordan jeg bør starte og organisere det.

Denne rapporten er ikke bare et resultat av mine tanker og refleksjoner. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Ellen Saur som har ledet meg gjennom arbeidet med oppgaven, og fått meg til å tro at det var realistisk å gjennomføre prosjektet. Jeg er svært takknemlig for at veilederen min har gitt meg tips til problemstillingen, innholdet, det skriftlige språket og gode tilbakemeldinger. Jeg vil takke deg for kunnskapsrik veiledning under hele prosessen. Dine kommentarer har hjulpet meg med å være på rett spor.

En varm takk til mine informanter for at dere er så engasjerte og gjør en kjempebra jobb! Deres arbeid og engasjement har vært et stort inspirasjonskilde for meg. Jeg ønsker dere lykke til videre med dette prosjektet!

Jeg vil også gi en stor takk til alle ansatte ved det pedagogiske instituttet for å legge til rette arbeidet med masteroppgave, inspirasjon, støtte og oppmuntring underveis. En særlig takk må rettes til Magnus Rye Ramberg, stipendiat og min veileder i bacheloroppgaven. Jeg har lært mye av din veiledning i forbindelse med forskningsarbeid og oppgaveskriving. Videre vil jeg takke Vegard Frantzen, universitetslektor, som tok seg tid til å lese gjennom min bacheloroppgave og gi nyttige kommentarer. Dette hjalp meg mye i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også gi takk

til Lena Buseth, universitetslektor, Anne-Lise Sæteren Songedal, stipendiat, Kari Flatås, studiekonsulent og Astrid Hoås, konsulent, som var der for meg da jeg trengte hjelp.

Utover dette vil jeg gi en særlig takk til Sissel Jensen Nefzaoui, universitetslektor og min norsklærer, for norskkunnskap, forståelse og støtte. Jeg vil også takke bibliotekmedarbeidere som har hjulpet mye med referanser og mine fantastiske medstudenter for mange gode diskusjoner og sosiale treff. En særlig takk må også rettes til Kent Gjerde for hjelp med siste innspurten. Til slutt vil jeg takke venner og familie for støtte og oppmuntring. Jeg ser fram til å benytte min kunnskap og erfaring som jeg har fått.

God lesing!

Trondheim, oktober 2014

Tatiana I. Gudkova

Sammendrag

Formidling og produksjon av kunst og kultur for barn og unge har vært et satsingsområde i norsk kulturpolitikk i flere år. Et sentralt prosjekt i dette arbeidet er Den kulturelle skolesekken (DKS). INK 2013 er et eget prosjekt under DKS. INK står for inkludering og er rettet inn mot barn og unge med spesielle behov. Ni kunstprosjekter har fått støtte gjennom INK 2013 for å lage piloter som prøves ut for barn og unge med spesielle behov. Gjennom mitt masterarbeid har jeg fulgt dette prosjektet.

Hensikten med denne studien er å få bedre innsikt i hvordan profesjonelle kunstnere opplever kunstformidling for barn og unge med spesielle behov. Følgende problemstilling har blitt belyst: Hvordan opplever profesjonelle kunstnere det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt?

For å svare på problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ metode. Jeg ønsker å få vite om kunstnerne sine opplevelse av det å jobbe med barn og unge med spesielle behov. Dette er bakgrunn for at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, og et semistrukturert intervju. I studien har jeg brukt data fra en refleksjonskonferanse, observasjoner og et dybdeintervju.

I den teoretiske delen har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskning og litteratur som er knyttet til barn og unge med spesielle behov, kunstformidling og DKS.

Kort oppsummert viser mine funn at de profesjonelle kunstnerne opplever annerledeshet hos barn og unge med spesielle behov som en ressurs og prøver å ta denne ressursen i bruk i kunstformidlingsarbeid. De satser på barns medvirkning i prosjektet og legger til rette for at barn mestrer. Dette gjør kunstnerne ved å bruke samspillsmetodikk, strukturering og den dialogiske tilnærmingen. Kunstnerne legger vekt på en kunstnerisk fremfor en pedagogisk tilnærming, men er opptatt av det organisatoriske samarbeidet med skolene.

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Metode	5
Kvalitativ forskning	5
Fenomenologisk studie	6
Forskerrollen i kvalitative studier	7
Forskningsprosessen	9
Spesialpedagogisk teoribakgrunn	17
Barn og unge med spesielle behov	18
Å arbeide med barn og unge med spesielle behov.....	19
Samspillsmetodikk.....	20
Struktur.....	24
Mestring	25
Den dialogiske tilnærmingen	26
Kunstformidling hos barn og unge	27
Det estetiske. Kunstbegrepet.....	27
Kunstformidling hos barn og unge	27
Kunst-rom for annerledesheten og særegenhetene	30
Kunst og muligheter for dialog.....	31
Kunstnerens rolle	31
Kunstnerens opplevelse av det å møte barn og unge med spesielle behov	33
Kategori 1: «Annerledeshet som ressurs»	33
Kategori 2: «Likeverdig partnerskap»	35
Kategori 3: «Kunst som utfordrer»	40
Kategori 4: «Samarbeid med skole»	42
Drøfting	45
Kategori 1: «Annerledeshet som ressurs»	45
Kategori 2: «Likeverdig partnerskap»	47
Kategori 3: «Kunst som utfordrer»	52
Kategori 4: «Samarbeid med skole»	54
Oppsummering og avsluttende kommentarer	57
Litteraturliste	61
Vedlegg 1	66
Vedlegg 2	67

Innledning

«Livet er der for deg!» Dette utsagnet er hentet fra et dikt skrevet av Ragnhild Bakke Waale. Det beskriver godt hovedideen ved INK 2013 som gjelder barn og unge med spesielle behov. INK 2013 er en viktig del av Den kulturelle skolesekken (DKS) som ble vedtatt i 2002.

Formidling og produksjon av kunst og kultur for barn og unge har vært et satsingsområde i norsk kulturpolitikk i flere år (Hylland, Kleppe, & Stavrum, 2011). De senere årene har DKS vært et sentralt prosjekt i det kulturpolitiske arbeidet for barn og unge. Ifølge DKS skal alle barn og unge i den norske grunnskolen ta del i flere kulturopplevelser fordelt innenfor genrene visuell kunst, musikk, scenekunst, litteratur, kunstarter i samspill, kulturarv og film. Selv om det finnes flere kulturtiltak for barn og unge i landet, for eksempel Kunstløftet, og kulturskolene, er DKS det største tiltaket fordi det dekker alle skoleelever i Norge (Breivik & Christophersen, 2013). Ifølge Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen (2013) er DKS viktig for norsk kultur- og kunstpolitikken fordi norske barn og unge har rett til å oppleve god kunst. Derfor er ideen med DKS at profesjonelle kunstnere skal komme inn i skolen. Fordi det er et krav at kunst skal formidles til barn og unge som en del av skolehverdagen, reiser utøvere av alle slag på turne rundt i landet og viser scenekunst, billedkunst, musikk, kulturarv, film eller litteratur på skolen.

Som utløper av DKS ble INK 2013 utviklet. INK står for inkludering og legger vekt på at alle prosjektene skal utvikles i nært samarbeid med barn og unge med spesielle behov. INK 2013 ble utviklet i regi av Norsk kulturråd, og det ble utlyst utviklingsmidler til kunstproduksjoner for barn og unge med funksjonsnedsettelse som skulle gå til å skape verksted, forestilling, utstilling eller annen visning. Ideen bak prosjektet er at barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse og behov for spesiell tilrettelegging er mennesker som har kapasitet til å møte kunst, og derfor bør, som andre elever, få muligheter til å kunne lage kunst selv og få kvalitativt kunstopplevelser. I tillegg vil INK 2013 øke oppmerksomhet og kunnskap om elever med spesielle behov. I forskningslitteratur blir de referert til som spesielle barn, barn med spesielle behov, funksjonshemmede, annerledes, svaktfungerende og barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse (Befring & Tangen, 2012; Solvang, 2002; Vassenden, 2011). Flere teoretikere eksempelvis Per Solvang (2002) ser på funksjonsnedsettelse som annerledeshet. Når det gjelder praktisk arbeid med barn og unge med spesielle behov, er hjelp og støtte av disse barna en av spesialpedagogikkens sentrale oppgaver. Fordi det overordnede målet av INK 2013 er å øke tilgangen på kunst og kultur for barn og unge med spesielle behov, må det forskes mer på

hva man bør fokusere og satse på i kunstformidlingsarbeid hos barn og unge med funksjonsnedsettelse. Man må ta utgangspunkt i at elever med spesielle sansemessige eller kognitive utfordringer skal ha glede av kunst.

Inkludering er et viktig begrep innenfor det spesialpedagogiske feltet som indikerer at alle mennesker er en del av fellesskapet (Briseid, 2006). FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne slår fast at funksjonshemmede har rett til samme adgang til alle deler av samfunnslivet som funksjonsfriske mennesker. Inkludering er derfor ett av de overordnede prinsippene i norsk skolepolitikk. I motsetning til dette viser forskning utført av Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen som en del av evalueringen av DKS i tidsrommet 2010-2013, at det finnes utfordringer knyttet til tilrettelegging og realisering av kunst- og kulturtilbud for funksjonshemmede barn. I St.meld. nr. 10 (2011-2012) «*Kultur, inkludering og deltaking*» står det blant annet at funksjonshemmede barn og unge fortsatt er underbrukere/deltakere i kulturfeltet.

Et forsøk på å forbedre denne situasjonen er at ni kunstprosjekter i regi av INK 2013 fikk midler til å utvikle og prøve ut nye prosjekter for barn med spesielle behov i skolealder. Både etablerte og yngre kunstnere deltar i INK 2013 med erfaringer og vilje til å arbeide mot målgruppen med nye og spennende ideer. De jobber med scenekunst, dans, maleri, musikk, fotokunst, litteratur og steiner. Det å være kunstformidlere innebærer å bygge en bro mellom kunstverket og betrakterne slik at betrakterne får åpne seg for kunstverket. I prosjektet møtes det aktører fra to forskjellige felt-barn og unge med spesielle behov-som representerer det spesialpedagogiske feltet og kunstnere som fremstår som representanter av det kunstneriske feltet. Det å jobbe sammen i et prosjekt innebærer nye opplevelser og erfaringer både for barn og kunstnere.

Norsk kulturråd har påpekt behovet for en styrking av kunnskap om kunstformidling for barn og unge (Bull, 2002). Som en følge av dette, skal alle kunstprosjektene dokumenteres underveis i prosessen. Sammen med administrasjonen til DKS vil SEANSE (Senter for kunstproduksjon) ha ansvar for gjennomføringen av INK 2013. Gjennom de ni pilotprosjektene i INK 2013 ønsker man å utvikle mer erfaring og kunnskap om kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Denne prosessen har jeg fulgt med på. Mitt fokus ligger hos kunstnere og deres opplevelse med å formidle kunst hos barn og unge med spesielle behov. Derfor er hensikten med denne oppgaven å finne ut hvordan kunstnere opplever det å jobbe innenfor det

spesialpedagogiske feltet. I forbindelse med dette reiser jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever profesjonelle kunstnere det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt?

Problemstillingen omfatter både spesialpedagogiske, fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Det fenomenologiske handler om å beskrive menneskets opplevelse slik man erfarer den. I denne sammenheng handler det om kunstneres opplevelse av kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Det estetiske gjelder kunst og kunstformidling. Det innebærer hvordan man erfarer og erkjenner verden ved hjelp av sansene og kunst. Det spesialpedagogiske i problemstillingen er knyttet til barn og unge med spesielle behov. Flere viktige begreper fra problemstillingen, både fra det spesialpedagogiske feltet og kunstformidling, blir definert og forklart videre i oppgaven.

For å besvare problemstillingen har jeg gjort mye forskning som inkluderer til og med min deltakelse i en refleksjonskonferanse i Oslo sammen med min veileder. Hun er hovedansvarlig for følgeforskningen av INK 2013. I Oslo fikk jeg en mulighet til å bli kjent med alle kunstnerne som deltar i prosjektet. I tillegg fikk jeg observere hvordan de ni prosjektene fungerer i praksis. Det var også interessant å høre hvordan kunstnerne reflekterer over sitt kunstformidlingsarbeid og deltakelse. En del av datainnsamlingen var å få lydopptak av deres refleksjoner og skrive ned kommentarer under observasjonen. I tillegg har jeg gjennomført et kvalitativt dybdeintervju med en av deltakerne og observert hvordan min informant jobber med barn og unge med funksjonsnedsettelse. Intervju regnes med som en sentral datainnsamlingsstrategi innenfor kvalitativ forskning. Kvalitativ fremgangsmåte er mitt bevisste valg. Flere forskere (Creswell, 1998; Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010) hevder at målet for kvalitativ forskning er å gå i dybden og få frem deltakernes perspektiv. Ifølge May Britt Postholm (2010) blir kunnskap og forståelse skapt i sosial interaksjon mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Fordi man søker dybdekunnskap, får man et smalt utvalg.

Studien er viktig av minst tre grunner. For det første vil den gi mer innblikk i det spesialpedagogiske feltet som gjelder barn og unge med spesielle behov. Den gjør et forsøk på å få frem kunstneres opplevelse og løfte frem deres stemme i hvordan det er å formidle kunst hos barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse. For det andre finnes det ikke så mye forskning på kunstnere og deres opplevelse av det å jobbe innenfor det spesialpedagogiske feltet.

På den måten kan studien bidra til å skape noen tanker omkring samhandlingen mellom det spesialpedagogiske og det kunstneriske feltet. Ifølge Kulturdepartementets rapport «*En kunnskapsbasert kulturpolitikk*» er det et sterkt behov for å styrke kulturpolitisk forskning (Nergaard & Nerland, 2012). For det tredje er studien viktig for meg som kommende spesialpedagog. Gjennom studien har jeg fått mer innsikt i viktigheten av spesialpedagogikken og dens arbeidsmåter.

Studiens fremstilling er bygd rundt seks deler. I første del gjør jeg rede for forskningsprosessen. Herunder inngår en kort redegjørelse for valg av kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, mer konkret det kvalitative forskningsintervjuet. I tillegg presenterer jeg hvordan datainnsamlingen og analysen av datamaterialet i oppgaven er blitt gjennomført. Samtidig gjør jeg rede for hvordan kategoriene er blitt utviklet. Videre presenterer jeg kriterier for kvaliteten i studien og etiske vurderinger. Andre del er en presentasjon av det spesialpedagogiske praksisfeltet med fokus på arbeidsmåter med barn og unge med spesielle behov. I tredje og fjerde del presenteres det kunstneriske feltet. Der rettes søkelyset mot kunstnernes opplevelse av deres arbeid med barn og unge med spesielle behov. De viktigste funnene blir presentert og analysert i denne delen av oppgaven. I den siste delen gis en oppsummering og avslutning på oppgaven.

INK 2013 er et stort prosjekt som skal gjennomføres videre. Min oppgave er en liten del av dette prosjektet. For å få mer innsikt i hvordan prosjektet fungerer, kreves det videre forskning på feltet.

Metode

I denne delen vil jeg ta for meg de metodiske aspektene ved studien. Jeg vil begrunne valg av metode, informanter og gjøre rede for forskningsprosessen. Det er alltid problemstillingen som er avgjørende for valg av metode. I prosjektet jobber kunstnerne med barn og unge med spesielle behov. Min problemstilling fokuserer på den virksomheten som knyttes opp mot kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov., og de tankene og refleksjonene som kunstnerne får i løpet av deres arbeid. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hvordan opplever profesjonelle kunstnere det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt?* Den innebærer kvalitativ forskning, der intervju er den mest sentrale datainnsamlingsstrategien. For å styrke gyldigheten på min forskning har jeg også brukt observasjon i tillegg. Jeg vil begynne med generell beskrivelse av kvalitativ forskning og dens viktige kjennetegn.

Kvalitativ forskning

Hensikten med kvalitativ forskning er å kunne undersøke og beskrive kvaliteter ved ulike fenomener. Ifølge Postholm (2010) utføres kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme. Dette innebærer at virkeligheten blir konstruert av forskeren og forskningsdeltakere. Selv om Sigrun Gudmundsdottir (2011) tar for seg noen viktige kjennetegn ved kvalitativ forskning, er hovedmålet å gå i dybden og få frem taus kunnskap som er informantenes perspektiv og forestillinger. Dette kaller Gudmundsdottir det emiske (2011). I samtaler prøver forskere og informanter å komme til en felles forståelse. Det som interesserer forskeren er hvordan et fenomen kjennetegnes og oppleves av informantene i forbindelse med ulike sosiale problemstillinger, hvordan informantene forstår fenomenet, og hvilke erfaringer de har av det. I min studie ønsker jeg å løfte fram kunstneres opplevelse knyttet til deres arbeid med kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Innen kvalitativ metode finnes det ulike datainnsamlingsstrategier eksempelvis intervjuer, observasjoner, analyser av dokumenter osv. I mitt prosjekt har jeg benyttet både intervju og observasjon. Det var også viktig for meg å observere hvordan kunstnerne møter barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Bruk av både intervju og observasjon øker kvaliteten på min undersøkelse og styrker dens gyldighet.

I kvalitative studier er det mulig å inndele intervjuer i strukturert, halvstrukturert (semistrukturert) og ustrukturert. I et strukturert intervju har forskeren alle spørsmålene forberedt

på forhånd og stiller alle representantene samme spørsmål i samme rekkefølge. Derfor er det lite plass til variasjon. Men fordelen med et strukturert intervju er at det er lettere å sammenligne ved behov. Et semistrukturert intervju er mer åpent, og spørsmålene legger føringer for hvilke tema som skal utforskes. I et semistrukturert intervju vil det være aktuelt med oppfølgings spørsmål. På den måten kan forskeren få mer informasjon om et tema. Ifølge Monica Dalen (2011) er det semistrukturerte forskningsintervju som blir benyttet mest. I mitt prosjekt har jeg brukt semistrukturert intervju for å samle inn data. Jeg fastla temaene på forhånd, men stilte noen oppfølgings spørsmål underveis. Semistrukturert intervju ga meg en mulighet til å få mer informasjon i forhold til min problemstilling. Ved bruk av semistrukturert intervju var det lettere for meg å få tak i kunstnerens opplevelser rundt deres kunstformidlingsarbeid med barn og unge med spesielle behov.

Observasjon er en annen metode å samle inn data på (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Ifølge Tove Thagaard (2009) innebærer observasjon at forskeren ser på hvordan deltakerne handler og forholder seg til hverandre. I forhold til observasjonsstudier er det viktig å skille mellom situasjonene der forskeren er deltaker eller observatør, og om observasjonen er åpen eller skjult. I mitt prosjekt har jeg valgt åpen, ikke-deltakende observasjon fordi målet med observasjonen var å se på hvordan prosjektet fungerte i praksis. Som datainnsamlingsstrategi har jeg brukt observasjon flere ganger, både på refleksjonskonferansen og senere da jeg observerte en av mine informanter.

Jeg vil stille meg kritisk til de strategiene jeg har brukt. Jeg kunne ha brukt fokusgruppe som datainnsamlingsstrategi. Ved bruk av fokusgruppe er det mulig å samle mye informasjon på en kort tid. Dette kunne ha også vært effektivt for å belyse min problemstilling.

Fenomenologisk studie

Thagaard (2009) mener at forskerens vitenskapsteoretiske forankring spiller en viktig rolle for hvordan forskeren søker informasjon. Den er avgjørende for forståelsen som forskeren utvikler. Thagaard (2009) påstår at et fenomenologisk vitenskapssyn er et vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode. Fenomenologien legger vekt på den subjektive opplevelsen og prøver å få en forståelse av enkeltpersoners erfaringer (2009). I en fenomenologisk studie kan man anvende ulike metoder, men hensikten er å skape mening og opplevelse. Innenfor den kvalitative forskningen tar John Creswell (1998) for seg ulike forskningstradisjoner blant annet biografi,

fenomenologi, grounded theory, etnografi og kasusstudie. Postholm (2010) skiller ut tre kvalitative tilnæringer: fenomenologi, etnografi og kasusstudie. Hun mener at de er de mest populære, og en slik inndeling vil kunne gjøre det lettere for forskeren å gjennomføre forskningen.

Postholms beskrivelse av fenomenologi er bygget hovedsakelig på Clark Moustakas (1994). Innenfor den fenomenologiske tilnærmingen skiller Postholm (2010) mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. I psykologisk fenomenologi er det individet som er i fokus. Målet er både å finne ut hvordan et enkelt individ opplever et fenomen og hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere individer (Creswell, 1998). I en samtale med disse individene kan forskeren få tak i opplevelsen disse menneskene har hatt (Moustakas, 1994). Det er problemstillingen som avgjør hvilken metode som kan anvendes best. I tillegg anbefaler Creswell (1998) nyutdannede forskere ikke å velge flere enn en tilnærming. Med fokus på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre min studie gjennom en fenomenologisk tilnærming, særlig et psykologisk, individuelt perspektiv. Hensikten med min studie er hvordan profesjonelle kunstnere opplever og erfarer det spesialpedagogiske feltet i deres arbeid med kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Postholm (2010) viser til intervju som den eneste datainnsamlingsstrategien innen fenomenologiske studier. I en slik undersøkelse kreves det at forskningsdeltakerne har opplevd erfaringen som forskningen fokuserer på (2010). Det finnes ulike meninger om hvor mange deltakere som bør intervjues i slike studier. Antallet varierer fra tre til tjuefem (Creswell, 1998; Postholm, 2010). I min studie har jeg fått informasjon fra alle ni deltakerne under refleksjonsdagen. De profesjonelle kunstnerne har snakket om sine opplevelser av det å formidle kunst hos barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse. Deres opplevelser gjelder både glede, skuffelser nye erfaringer og utfordringer i forhold til kunstformidlingsprosessen. I tillegg har jeg gjennomført et dybdeintervju med en av informantene.

Forskerrollen i kvalitative studier

Det å løfte frem deltakerperspektivet, eller det emiske er en av de viktigste målsetningene innen kvalitativ forskning (Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010). For å finne en dypere mening i det som informantene sier, må forskeren kontinuerlig være innenfor fortolkningsprosessen. På den måten blir forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). En kvalitativ forsker må prøve å finne en mening med alt han ser og hører. Dette innebærer en konstant interaksjon

mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn (Postholm, 2010). Forskeren leter etter sammenheng mellom data og teori. Ifølge Gudmundsdottir (2011) er evnen til å se denne sammenheng en viktig del av forskerkompetanse. Flere teoretikere (Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010) mener at det er det narrative som kjennetegner kvalitativ forskning. Men det er bruk av teorier i forskningsprosessen som skiller kvalitative forskere fra journalister (Postholm, 2010).

Motsetningen til det emiske perspektivet i den kvalitative forskningen er det etiske perspektivet som betegner forskerstemmen. Dette perspektivet består av teori og forskerens tidligere erfaringer. Postholm (2010) tar for seg Matthew B. Miles og A. Michael Huberman som mener at det er en forutsetning for god kvalitativ forskning at forskeren bør ha kjennskap til det fenomenet han eller hun studerer. Gudmundsdottir (2011) poengterer at det ikke finnes noen oppskrifter i kvalitativ forskning. Derfor er det viktig at forskere er i stand til å finne frem sin egen tilnæringsmåte for å synliggjøre det usynlige, reflektere og bidra til utviklingen av praksis. I tillegg understreker Postholm (2010) at det er den personlige tilnærmingen til å forske som kjennetegner kvalitative studier. Dette innebærer å finne forskerdeltakere, langt og intensivt opphold av forskeren på forskningsfeltet og etablere gode relasjoner med forskningsdeltakere. En kvalitativ forsker må være flink til å lytte, forstå, akseptere og bekrefte. Postholm (2010) hevder at en kvalitativ forsker bør behandle forskerdeltakere med respekt, og ikke se på seg selv som en ekspert.

Hensikten med min studie er å løfte fram kunstneres opplevelse av det spesialpedagogiske feltet i deres arbeid med kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Derfor har det emiske perspektivet en sentral plass i mitt forskningsarbeid. Som forsker har jeg gjort mye for å sikre kvaliteten på forskningen. Innledningsvis har jeg vist mitt perspektiv på problemstillingen. Det har også vært viktig for meg å ta utgangspunkt i teori. Når jeg kom i forskningsfeltet, ble teorien av betydning. Den hjalp meg å fokusere blikket og gå i dybden. Det har også vært viktig å begrunne valgene jeg har tatt for eksempel hvorfor jeg har benyttet kvalitativ og ikke kvantitativ forskning, hvorfor jeg har brukt semistrukturert og ikke strukturert intervju. Jeg har gjort mitt beste for å komme med kritisk blikk av og til.

Postholm (2010) mener at kvalitativ forskning er verdiladet. Som forsker har jeg prøvd å forstå og skape mening med mine egne erfaringer og opplevelser. Jeg reflekterte over det som jeg hørte eller observerte og skrev ned mine tanker. Jeg fant ut at det å skrive loggbok hverdag var

veldig nyttig for meg både før, under og etter datainnsamlingen. Som resultat av min loggskrivning har jeg fått fire notatbøker med masse gode tanker og refleksjoner rund studien. Analysen og fortolkningen av datamaterialet i alle fasene av forskningsprosessen bidro til min bedre forståelse av temaet. I tillegg var det mye lettere å jobbe med kategoriseringen og drøftingen etterpå.

Selv om det var en spennende prosess, vil jeg vise til noen utfordringer underveis. Et av de viktige kjennetegnene av kvalitativ forskning er ifølge Gudmundsdottir (2011) forskerens nærhet til feltet og forskningsdeltakere. For å få tak i deltakerens perspektiv må forskeren komme veldig nært. Samtidig er det noen etiske aspekter som forskeren må passe på. Det å holde balansen mellom nærhet og distanse var en utfordring for meg som forsker. Jeg ville ikke vekke noen uavklarte følelser hos informanten ved å stille spørsmål under intervjusituasjonen. For å takle denne utfordringen var det spesielt viktig for meg å skape tillit, god atmosfære og være sensitiv på informanten sine reaksjoner. Jeg smilte, brukte mimikk for å vise interesse og forståelse. I tillegg var intervjusituasjonen så spennende at jeg ble litt redd for å kunne miste det viktigste i forhold til min problemstilling. Derfor var det viktig for meg å være så oppmerksom som mulig.

Forskningsprosessen

skole	november, 2013	observasjon
refleksjonskonferanse, Oslo	desember, 2013	Presentasjon av prosjektene, lydopptak
	januar, 2014	dybdeintervju
skole	mai, 2014	observasjon, to ganger
	januar, 2014-oktober, 2014	rapportskriving
konferanse i Oslo	8.desember	

Observasjon

I min undersøkelse har det vært viktig å bruke observasjon i tillegg til intervju. Dette ble gjort for å samle inn mer datamateriale og øke kvaliteten på studien. Det var nyttig å høre hvordan mine informanter jobbet med barna, men det var enda viktigere å observere disse møtene.

Praktisk observasjon som en del av kvalitativ metode ble gjennomført tre(fire) ganger, både på skolen og i løpet av refleksjonskonferansen der alle de ni prosjektene deltok. På skolen

har jeg observert tre ganger hvordan en profesjonell kunstner jobbet med en gruppe på ti barn og unge med spesielle behov. Første gang var det i november 2013, etterpå var det i mai 2014. Kunstneren virket veldig engasjerende, støttende og motiverende. Jeg fikk inntrykk av at både barna og kunstneren var likeverdige deltakerne i dette prosjektet. På refleksjonskonferansen 12. og 13. desember 2013 ble alle de ni prosjektene representert. Den første dagen var en refleksjonsdag. Målet med denne dagen var å reflektere over det som hadde blitt gjort. I samarbeid med INK 2013 ledelse viste de profesjonelle kunstnere ti erfaringer med å jobbe mot målgruppen med nye og spennende ideer. Jeg fikk en mulighet til å se hvordan alle prosjektene fungerte i praksis.

Valg av informanter

Jeg valgte å forske på kunstnerne som deltar i INK 2013 og representerer ni prosjekter. I min studie er det viktig å få belyst deres opplevelser og erfaringer med kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Det er et spennende tema å forske på. I desember 2013 reiste jeg sammen med min veileder til Oslo for å delta på en refleksjonskonferanse. I løpet av konferansen fikk alle kunstnerne-deltakerne i prosjektet en mulighet til å presentere sine prosjekter og utveksle sine opplevelser og erfaringer. Vi fikk deres tanker og refleksjoner på lydbånd for å bruke dem videre i forskningsprosessen. Etter å ha definert det problemområdet jeg ønsket å forske på, og sette opp den foreløpige problemstillingen, ville jeg gå mer i dybden og få mer innsikt og forståelse av temaet. I november observert jeg sammen med veilederen hvordan kunstneren gjennomførte sitt pilotprosjekt med barn og unge med spesielle behov. Det var imponerende. Derfor tok jeg kontakt via epost for å spørre om forskningsdeltakeren ville stille opp i min studie. Etter å ha fått et positivt svar, ble vi enige om dato og tidspunkt.

Informert samtykke

Ifølge Dalen (2011) må forskeren sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle informantene før det settes i gang med forskningsarbeid. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) slår fast at det er en hovedregel at forskning som inkluderer personer, settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke, og at de er blitt opplyst om at de når som helst kan avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Før intervjuet leste min informant et brev om informert samtykke (Vedlegg 1), der jeg forklarte studiens hensikt, metoden jeg ville benytte og hva jeg ønsket å

finne ut. Jeg opplyste også at jeg ville anonymisere forskningsdeltakeren i fremstillingen av mine empiriske data og de ikke ville knyttes til denne personen i oppgaven. Det kan være utfordrende med full anonymisering i prosjekter med få deltakere- Forskningsdeltakeren ble informert om at den når som helst kunne trekke seg uten negative konsekvenser. I tillegg gjorde jeg også en avtale om å komme tilbake for «member-checking» (Postholm, 2010) av de innsamlede data, noe som forskningsdeltakeren fikk mulighet til å se om mine tolkninger stemte overens om dens erfaringer og opplevelse av prosjektet. Jeg gjorde mitt beste for å fremtre som forsker med respekt for forskningsdeltakeren som menneske og en dyktig person.

Det er viktig å ta hensyn til de etiske retningslinjene for gjennomføringen av en kvalitativ studie (Dalen, 2011; Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010).

Utforming av intervjuguide

Dalen (2011) mener at en intervjuguide skal inneholde temaer og spørsmål som er relevante for å kunne dekke de viktigste områdene i studien. Det skal utarbeides en intervjuguide i alle prosjekter som benytter intervju som metode ifølge Dalen (2011), spesielt ved anvendelse av et semistrukturert intervju. Når jeg skulle lage intervjuguiden, hadde jeg alltid min problemstilling foran meg. Det hjalp meg å være i stand til å kunne sjekke at spørsmålene og temaene passet sammen. Dalen (2011) anbefaler å bruke "traktprinsippet" ved utarbeiding av en intervjuguide. Ved bruk av dette prinsippet bør forskeren starte med å stille enkle spørsmål som kan få informanten til å føle seg avslappet. Før gjennomføringen av intervjuet leste jeg mye om min informant på nettet. Av denne grunnen ville jeg at forskningsdeltakeren skulle fortelle det den ønsket om sin bakgrunn i begynnelsen.

Intervju og transkribering

Her vil jeg forklare at i min undersøkelse må man skille mellom informantene (mine informanter, kunstnerne) og informanten. Med informanten mener jeg en kunstner som jeg har gjennomført et dybdeintervju med. Med informantene mener jeg en gruppe eller alle kunstnerne som deltar i INK 2013. Under refleksjonskonferansen i desember 2013 fikk jeg lydopptak av datamaterialet. Det var kunstnerens refleksjoner rundt sitt arbeid.

Nå vil jeg si litt mer hvilket krav forskning stiller til gjennomføring av intervju og hvordan jeg har gjort det og har jobbet med transkriberingen. Ifølge Gudmundsdottir (2011) stiller kvalitativ forskning krav i form av følsomhet ovenfor mennesker og det sosiale samspillet

til forskeren. Hun kaller dette relasjonskompetanse. Den dreier seg om at forskeren tar hovedansvaret for etablering av gode relasjoner mellom partene. Det å ha evnen til å lytte og å vise interesse er viktig (Dalen, 2011). Som forsker opplevde jeg atmosfæren før, under og etter intervjuet som rolig. Når informanten og jeg hadde satt oss ned, fortalte jeg om mitt prosjekt, og hva jeg ønsket med studien. Dette tror jeg gjorde det lettere for informanten å svare på enkelte av spørsmålene. Jeg bygget opp min intervjuguide slik at først ville jeg spørre forskerdeltakeren om deltakelsen i prosjektet, og om hvilken kunnskap informanten hadde om barn og unge med spesielle behov. I tillegg spurte jeg om informantens personlig mål.

Da vi hadde snakket en stund, ønsket jeg å trekke frem hvordan informanten opplevde sitt arbeid og hvilke erfaringer den hadde. Det var også viktig for meg å legge vekt på deltakerens opplevelse av relasjonene med barna og ungene med spesielle behov, og mellom informanten og skolen. Det var spennende å gjennomføre intervjuet. Underveis ga forskningsdeltakeren meg tilbakemeldinger. På den måten fikk jeg mulighet til å reflektere over det informanten fortalte. Fordi jeg har lite erfaring som forsker, følte jeg at det var viktig å ha formulert alle spørsmålene på forhånd. For å slippe å ta notater underveis, brukte jeg lydopptaket. Etterpå satte jeg meg ned og skrev ned tankene og refleksjonene jeg hadde fått under intervjuet.

Intervjuet hadde en varighet på rundt 50 minutter. Etter å ha gjennomført det, satte jeg i gang med transkribering. Denne prosessen var utfordrende. Det er mye lettere å se på informanten og forstå hva den sier. I tillegg var transkriberingen veldig tidkrevende. Men under den fikk jeg bedre kjennskap til datamaterialet.

Analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier

Denne studien er rettet mot kunstners opplevelse av det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Interessecfeltet og samt min problemstilling var slik det første steget i prosessen med å redusere data.

Analyseprosessen ble satt i gang etter transkriberingen. Transkripsjonen ble brukt i fortolkningen av dataene. Forslag til analysemetoder ble hentet fra Ola Gaute Aas Askheim og Tor Grennes (2008), Dalen (2011), Vivi Nilssen (2012) og Thagaard (2009). Ifølge Nilssen (2012) starter analyse med en gang og går gjennom hele forskningsprosessen. I forhold til mitt prosjekt delte jeg analyseprosessen i to faser-analysen som ble gjennomført på og etter refleksjonskonferansen. Det samme gjelder intervjuet og analyseprosessen som ble gjennomført

under og etter intervjuet. Analysen på konferansen og under intervjuet ble en del av min forforståelse og bidro til min senere forståelse av datamaterialet. Nilssen (2012) hevder at forskerens forforståelse gir forskeren noen ideer om hva forskeren skal se etter. På den måten får forskeren en retning i sin undersøkelse. Senere fikk jeg sammenligne kjerne kategorier jeg kom til i Oslo og under intervjuet med de hovedkategoriene jeg fikk i løpet av tekstanalysen. Disse kategoriene hadde mye i felles.

Thagaard (2009) peker på at under analyseprosessen går forskeren i dialog med teksten, og forskerens forståelse utvikles. Det anbefales å utarbeide en sammenfatning av informasjon om de viktigste temaene i materialet. Derfor leste jeg gjennom rådatamaterialet i tidligere faser av analysen flere ganger for å få mer innsikt i de viktigste temaene i teksten i forhold til min problemstilling. Flere teoretikere (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Thagaard, 2009) fokuserer på kategorisering av materialet. Dette innebærer at man samler informasjon om det samme temaet i en kategori. Thagaard (2009) beskriver prosessen med å utarbeide begreper til kategorier som koding. Koding er et viktig steg i forhold til å tenke og reflektere over materialet. Ved å bruke koding knytter forskeren sin forståelse av meningsinnholdet til kategorier i materialet. Derfor virker koder som et verktøy i analysen, og de kan endres underveis i samsvar med forskerens forståelse. Men Thagaard (2009) advarer mot det å bruke koding som en mekanisk prosess. Hun vektlegger at kodeprosessen kan oppleves som kjedelig hvis kodingen er for lite reflektert. Heldigvis var ikke dette mitt tilfelle. Derimot opplevde jeg hele analyseprosessen som spennende og kreativ. For å komme frem til kjerne kategorier foretok jeg en nøyere gjennomlesing av hver enkelt transkripsjon. Jeg brukte markørtusj for å understreke det viktigste. Det var nødvendig å fremheve de vesentlige elementene som hadde betydning for oppgaven.

Thagaard (2009) skiller ikke koding fra tolkning. Ifølge Thagaard (2009) er tolkning rettet mot å få en dypere forståelse av datamaterialet. I tillegg påpeker Dalen (2011) at forskeren må gå gjennom datamaterialet for å sette merkelapp og finne ut hva de handler om. Jeg brukte fargerikt papir og laget masse små lapper der jeg skrevet koder jeg fant i datamaterialet. Etterpå lette jeg etter mer abstrakte kategorier som kunne gi meg muligheter for å forstå innholdet på et mer teoretisk nivå. Ulike koder representerer ulike nivåer. Thagaard (2009) legger vekt på at kvalitativ analyse er meningsbærende. Den hjelper forskeren å reflektere over og utvikle en forståelse av materialet. Derfor må analysen utføres slik at den bidrar til å fremheve meningen i teksten. I løpet av analyseprosessen utvikler forskeren en forståelse av datamaterialet som er basert på dataene,

forskerens førforståelse og faglige forankring (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). I tillegg er det viktig å pendle mellom del og helhet for å få en helhetlig forståelse av det fenomenet som studeres.

Min problemstilling retter fokuset mot informantenes opplevelser av det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Derfor resulterte informantenes uttalelser om sine opplevelser i kategorien «Annerledeshet som ressurs». Jeg følte også at det var viktig hvordan kunstnerne legger til rette for barnas medvirkning og mestring i dette prosjektet, så valgte jeg kategorien «Likeverdig partnerskap». Fordi mine informanter er profesjonelle kunstnere og ikke pedagoger, ville jeg fokusere på hvordan dette prosjektet utfordrer dem som kunstnere under kategorien «Kunst som utfordrer». Den siste kategorien heter «Samarbeid med skole» og handler om hvordan mine informanter jobber med skoleadministrasjon, lærere og assistenter. Etter at jeg fant disse kategoriene gikk jeg gjennom de transkriberte datamaterialene enda en gang for å kontrollere om kategoriene jeg hadde funnet var gyldige. Jeg fant ut at de stemte, og føler at de gir en god indikasjon på hvordan profesjonelle kunstnere opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt.

Kvalitet i forskning

troverdighet og gyldighet

overførbarhet

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre et forsøk for å vurdere kvaliteten på min undersøkelse. All forskning skal ha høy kvalitet, ellers blir den ikke nyttig. Derfor er det viktig for forskeren å vurdere sin egen studie og sikre kvaliteten på den.

I kvalitativ forskning er det vanlig at kvaliteten ses i lys av forskeren og kjennetegn ved kvalitativ metode. Det viktigste i forhold til kvaliteten er at forskeren går i dybden og får frem forskningsdeltakeres perspektiv. I min studie knyttes dette til om hvordan profesjonelle kunstnere opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. For meg som forsker har det vært viktig å høre kunstnernes stemme og få frem deres opplevelse.

Selv om flere teoretikere (Gudmundsdottir, 2011; Thagaard, 2009) mener at forskeren har en betydningsfull rolle i forhold til kvaliteten på forskningen, hevder Postholm (2010) at i fenomenologiske studier er forskeren det viktigste instrumentet og kvaliteten er avhengig av hvordan forskeren behandler og tolker data først og fremst. I tillegg må forskeren synliggjøre sin

posisjon i løpet av hele forskningsprosessen. Som forsker har jeg innledningsvis vist mitt perspektiv på problemstillingen. I tillegg har jeg begrunnet valgene jeg har tatt. Jeg har alltid prøvd å komme med kritisk blikk på det jeg har gjort. For å bli i stand til å gjøre det måtte jeg oppføre meg reflektert hele tiden. Det å skrive loggbok har hjulpet meg med å reflektere og vurdere mine funn. Nyttige kommentarer og spennende samtaler med min veileder har bidratt til bedre forståelse av forskningsprosessen og forskningskvalitet: troverdighet og bekreftbarhet (gyldighet).

Begrepene troverdighet og bekreftbarhet (gyldighet) benyttes vanligvis i kvalitative studier (Thagaard, 2009). De uttrykker hvor god kvalitet det er på forskning. Ifølge Thagaard (2009) knyttes troverdighet til hvordan forskeren utvikler data. Bekreftbarhet, eller gyldighet skal knyttes til hvordan resultatene blir tolket av forskeren. Thagaard (2009) hevder at forskning skal oppfattes som troverdig. Det betyr at den må utføres på en tillitvekkende måte og beskrives slik at en annen forsker blir i stand til å gjennomføre en lignende undersøkelse. I forhold til intervjuforskning kan dette knyttes til om en annen forsker får de samme svarene fra en informant, og de samme resultatene etter transkriberingen og analysen. I kvalitativ forskning er dette et vanskelig krav som innebærer at jeg som forsker må vurdere om min forskning er troverdig nok og i hvilken grad jeg har påvirket hele prosessen. Det er spesielt viktig ved kvalitative studier, der det subjektive er mer synlig. Thagaard (2009) uttrykker at forskeren kan styrke troverdigheten ved å skille mellom informasjon fra feltet og egne vurderinger av denne informasjonen. I min undersøkelse har jeg brukt lydopptak for å samle inn data. Dette har bidratt til utviklingen av data som er mer uavhengig av mine egne oppfatninger enn mine observasjonsnotater for eksempel.

Begrepet gyldighet kan forstås som i hvilken grad en metode som benyttes undersøker det den skal. Dette innebærer en vurdering av forholdet mellom det empiriske materialet og analysen. For å gi min leser en sjanse til å vurdere gyldigheten av funnene har jeg gjort en detaljert beskrivelse av metoden. I tillegg har jeg sørget for at hver del av min oppgave skulle bidra til å belyse problemstillingen. Dette har jeg gjort ved å beskrive det som hver del av min oppgave inneholder og oppsummere hver del på slutten.

For å sikre kvaliteten i kvalitative studier er det vanlig å bruke verifiseringsprosedyrer (Creswell, 1998). Postholm (2010) foreslår at forskeren bør ta i bruk ulike prosedyrer for å kvalitetssikre sine studier, blant annet lange opphold på forskningsfeltet, metodetriangulering,

«member-checking» og avkrefte/bekreftende tilfeller. I forskningen finnes det flere måter å sikre kvalitet på. I min undersøkelse har jeg benyttet noen av dem. For det første har jeg sett på tidligere forskningen gjennomført av Breivik og Christophersen (2013) som en evaluering av DKS. For det andre har jeg brukt «triangulering» (Postholm, 2010), det vil si at jeg har brukt flere datainnsamlingsstrategier som observasjon, lydopptak og intervju for å få svar på min problemstilling. I motsetning til Postholm (2010) som hevder at intervju fremstår som den eneste datainnsamlingsstrategi i fenomenologiske studier, har jeg tatt i bruk lydopptak og observasjon i tillegg. Når det gjelder «member-checking» (Postholm, 2010), der forskeren viser sine notater til informanten for å være sikker på at det stemmer, har jeg ikke brukt dette. Dette hadde jeg ikke behov for. Det var ikke noe jeg skulle ha spurt informanten om selv om jeg fikk tillatelse å komme tilbake.

Ifølge Thagaard (2009) handler overførbarhet om at den forståelsen som forskeren utvikler innenfor rammen av en enkelt undersøkelse kan være relevant i forhold til andre studier. Informantene i min studie er ikke et tilfeldig utvalg. I tillegg er de ikke så mange. Totalt representerer de ni prosjekter. Det betyr at funnene ikke kan overføres til andre kunstnere i lignende situasjon, men mine funn kan gi litt mer kunnskap om barn og unge med spesielle behov og deres møte med kunst.

Etiske vurderinger

I dagens samfunn stiller forskning høye krav til forskningsetiske retningslinjer (Dalen, 2011; Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010). I min undersøkelse har jeg fokusert på hvordan profesjonelle kunstnere opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Som en av datainnsamlingsstrategiene har jeg benyttet kvalitativt intervju. Jeg måtte ta ansvar for å ivareta forskningsetiske hensyn. Dette innebærer at jeg måtte følge retningslinjene til den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsskap og humaniora (NESH). Ifølge Dalen (2011) vil det at forskeren følger etiske linjer styrke kvaliteten i kvalitative intervjustudier.

Min undersøkelse er basert på innsamlet data fra enkelt personer. Derfor var det spesielt aktuelt for meg å ta hensyn til krav om respekt for menneskeverdet. Nærhet til forskningsfeltet krever at som forsker må jeg og mitt forskningsarbeid vise respekt for det.

Postholm (2010) skiller mellom etiske vurderinger i kvalitative studier før, under og etter

datainnsamling. I forhold til etikken før datainnsamlingen vil jeg fokusere på kravene om informert og fritt samtykke og forsikring om konfidensiell behandling av datamaterialet. De som skal forskes på har krav om å få nødvendig informasjon om undersøkelse som er forståelig, følgene av å delta og hva som er målet for forskning (NESH, 2006). Under refleksjonskonferansen fikk mine informanter muntlig informasjon om prosjektet. I tillegg fikk de vite at all innsamlet data skulle brukes i min masteroppgave.

Informanten fikk både skriftlig og muntlig informasjon før intervjuet. Det ble tydelig utdypet at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. I tillegg ble det forklart at alle personopplysninger ville anonymiseres i den ferdige rapporten og all innsamlet data skulle slettes. Informanten skrev under samtykkeerklæringen (Vedlegg 1). Der er det presisert at alle som deltar i undersøkelsen kan trekke seg fra studien når som helst.

Under datainnsamlingen var det viktig for meg å legge til rette for tillit. De første minuttene av intervjuet brukte jeg for å informere informanten om hensikten med undersøkelsen og de rettighetene som informanten hadde. Deretter stilte jeg noen generelle spørsmål for å skape en trygg og god atmosfære. En av utfordringene for meg var å holde balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Fordi jeg brukte noen personlige spørsmål, ville jeg ikke vekke følelser som kunne skape uro hos informanten. Under intervjusituasjonen gjorde jeg mitt beste som forsker å være sensitiv på informanten sine reaksjoner. Dette bidro til bedre forståelse av hele prosessen.

Etter datainnsamlingen brukte jeg koder i mine transkripsjoner som en enkel måte å ivareta anonymitet på.

Spesialpedagogisk teoribakgrunn

I dette kapitlet har jeg tatt for meg studiens kontekst som er barn og unge med spesielle behov. Jeg har valgt å fokusere på det som kjennetegner denne gruppen og det å arbeide med disse barna.

Barn og unge med spesielle behov

Kjennetegn

Jeg er unik

Siden tidenes morgen har det aldri
Eksistert noen som meg.
Ingen har mine øyne, nese, hender
Eller stemme.
Ingen har min håndskrift.
Gjennom hele evigheten kommer
Aldri noen til å se ut, tenke,
Eller gjøre det samme som meg.
Jeg er meg, har egen verdi og trenger
Ikke å kopiere andre.
Jeg er unik. (*Voksne for barn*, ukjent forfatter)

INK 2013 er rettet inn mot barn og unge med spesielle behov. Spesialpedagogikk, et internasjonalt fagfelt, har disse barn og unge som primær målgruppe. Ifølge Øyvind Kvello (2012), er begrepet barn med særlige (spesielle) behov en fellesbetegnelse for alle barn som trenger spesiell oppfølging. I betegnelsen særlige behov inkluderes til og med barn med funksjonshemninger. Kvello (2012) mener at det er vanskelig å definere hva som er funksjonshemninger. Definisjonen er avhengig av hvilket perspektiv vi ser funksjonshemming fra: et medisinsk perspektiv, et sosialt eller relasjonelt forståelse. Sett fra det sosiale perspektivet handler funksjonshemninger om i hvilken grad samfunnet er i stand til å tilrettelegge for ulike funksjonsnivå hos innbyggerne. Michael Oliver, sosiolog, den første professoren i Disability Studies i England, legger vekt på omgivelsene og flytter blikket bort fra individet (Oliver & Barnes, 1998). Det er noe som utfordrer enkelte personer i omgivelsene (Tøssebro & Lundeby, 2012). Før det var vanlig å lese og skrive, for eksempel, fantes ikke dysleksi.

Barn og unge med spesielle behov, særlig med psykiske og fysiske utviklingshemninger, er prosjektets fokusgruppe. Ulf Tore Gommæs og Berit Rognhaug (2012) mener at termen utviklingshemming kan beskrive en gruppe med forskjellige karakteristika. Fordi utviklingshemming ikke er et avgrenset funksjonsproblem, refererer man til fler handikap eller multihandikap. Norsk Forbund for Utviklingshemmede definerer utviklingshemning som en betegnelse for en rekke ulike tilstander eller diagnoser (NFU). Det som kjennetegner utviklingshemmede er at evnen til å lære er redusert (NFU). Ifølge NFU, innebærer psykisk utviklingshemning medfødt eller tidlig ervervet kognitiv svikt. For å unngå misforståelser med

psykiske sykdommer bruker NFU betegnelsen «utviklingshemmet». På grunn av kognitiv svikt har barn og unge med spesielle behov redusert funksjoner som tenkning, oppmerksomhet, hukommelse, læring og språkforståelse. Derfor bruker Stephen von Tetzchner (2008) begrepet «lærehemming» som synonym til «utviklingshemming». Begrepet «lærehemming» viser til utfordringer det handler om. Den største utfordringen er at det er vanskelig å lære. I skolen brukes vanligvis betegnelsen «generelle lærevansker» (Tøssebro, Lundeby, Ytterhus, Engan, & Åmot, 2006). I forhold til funksjonsfriske elever trenger barn og unge med psykiske utviklingshemming mer tid for å lære og flere repetisjoner. Resonnering, læring av abstrakte forhold og generalisering er vanskelig for dem (NFU).

I tillegg kjennetegnes barn og unge med utviklingshemming ved mangelfull felles oppmerksomhet (Holden, 2009). Felles oppmerksomhet trengs for å se viktige hendelser i omgivelsene, lære å forstå hva andre sier og lære å snakke (2009). På skolen kan medelevene merke forskjellene fort, ifølge Else-Marie Molund (2013) fordi barn og unge med spesielle behov skiller seg mye fra andre barn. De anvender oppmerksomheten mot ting og hendelser som ikke er så viktige for utvikling. Noen kan være opptatt av små detaljer, mens andre ikke er i stand til å fokusere oppmerksomheten. Dette fører til at barn og unge med utviklingshemming ikke klarer å lære å observere og imitere andre. I forhold til språkutvikling kan dette bety at flere mangler evne til å imitere lyder og utsagn. Tetzchner (2008) mener at daglivet til barn og unge med spesielle behov kan være forskjellig fra daglivet til barn flest. Dette kan vise seg i andre måter å leke og være sammen med venner på. Senere i livet kan disse barna ha begrensninger i valg av utdanning og yrke(2008). Derfor har barn og unge med psykisk utviklingshemming behov for spesialundervisning, tilrettelegging i daglivet, hjelp og støtte.

Som en oppsummering vil jeg si at spesialpedagogikk fokuserer mer på det som barn og unge med spesielle behov «mangler». Det legges ingen vekt på deres annerledeshet med tanke på deres potensial.

Å arbeide med barn og unge med spesielle behov

Fordi barn og unge med spesielle behov(utviklingshemmede, svaktfungerende) har flere utfordringer, trenger de hjelp og støtte for å klare seg bedre i hverdagen. Derfor kreves det mye av de menneskene som jobber med dem. Forst og fremst er det god kunnskap om funksjonshemninger og kompetanse. Ifølge Molund (2013) er det viktig med grunnleggende

kunnskap om hva psykisk og fysisk utviklingshemming er, de forskjellige typene utviklingshemming, hvilke forventninger en kan ha av barn med de ulike typene og kunne noe om kognitive funksjoner, hverdagsferdigheter og verbale og visuelle læringsstrategier. Molund (2013) påpeker at jo større annerledeshet, jo mer kunnskap en omsorgsgiver bør ha. I forhold til de ulike vanskene hos en person med funksjonshemninger, må fokus settes på sanser, motorikk, sanseintegrasjon og oppmerksomhetsretting (Vassenden, 2011). Anny Ekerhovd Vassenden (2011) hevder at det er gjennom sanser og motorikk at man forholder seg til de andre, har relasjoner, samspill og dialog.

I arbeidet med barn og unge med spesielle behov må man ha som mål å fremme god utvikling innen de ulike utviklingsområder og skape glede, gode opplevelser og god livskvalitet for barnet (Vassenden, 2011). Det viktigste, ifølge Molund (2013) er å legge til rette for en god pedagogisk virksomhet-godt samspill, trygghet, god kontakt og gode relasjoner. Dette kan gjøres ved hjelp av samspillsmetodikk (Vassenden, 2011) i forhold til sansestimulering, stimulering av språk og kommunikasjon, bruk av den dialogiske tilnærmingen, samarbeid og grensesetting. Struktur og mestring bør også legges stor vekt på i arbeid med barn og unge med spesielle behov. For å lage gode tiltak, hevder Vassenden(2011), trengs det gode utredninger som vil vise til barnets sterke og svake sider. Det er viktig å bygge på barnets sterke sider for å framføre positiv utvikling. Man bør tenke helhetlig og ikke bar språk eller syn. Dessuten er det viktig å ta hensyn til barnets våkenhetsgrad, atferdsstil og temperament. Hvis barnet har behov for hvile, må det få det.

Samspillsmetodikk

Ifølge Vassenden (2011) er det samspillsmetodikk som brukes i forhold til svaktfungerende barn sammen med felles oppmerksomhet, formidlet læring og «feilfri læring» som grunnelementene. Gjennom samspill kan man være med å løfte barn og unge med spesielle behov til et høyere nivå, både kognitivt og sosioemosjonelt. Generelt tenker Vassenden (2011) at målet for samspillet kan være glede og gode opplevelser. Vanligvis består samspillet mellom en voksen og barn av små deler med klar begynnelse og avslutning. Vassenden (2011) bruker termen felles fokus for å beskrive en prosess når barn og voksne har oppmerksomheten rettet mot hverandre. I samspillet får barnet full oppmerksomhet og bruker mimikk, lyder, smil og blikkontakt. På den måten er barnet i stand til å utvikle sine grunnleggende ferdigheter i oppmerksomhet, konsentrasjon, språkferdigheter, og emosjonell og sosial kompetanse (Vassenden, 2011). Gjennom formidlet

læring kan en voksen hjelpe barnet å rette oppmerksomheten mot ting og hendelser utenfor det selv. Som en formidler står voksen mellom barnet og omverden. Vassenden (2011) påpeker at «feilfri» læring er viktig når det gjelder prinsippet om at barnet skal lykkes og få en mestringsfølelse. «Feilfri» læring handler om at barnet får konkret hjelp i aktiviteter og handlinger slik at det lykkes. Vassenden (2011) vektlegger at gjennom voksens samspill og lek med barnet stimuleres de ulike sansene og motorikken. Dette kan bidra til å styrke barnets personlighet gjennom å øke sansing og persepsjon, trivsel, glede, oppmerksomhet og gi barnet gode opplevelser.

stimulering av sansene

I forhold til sansestimulering, er det viktig å møte barnet ut fra barnets utviklings- og funksjonsnivå, mener Vassenden (2011), og kommunisere ut fra den beste sansekanal og funksjon. Omsorgsgiver eller en voksen som jobber med barn og unge med spesielle behov må forsøke å optimalisere de sansene der skade sitter. For et synshemmet barn er det nødvendig for eksempel å sørge for nok lys. I samspillsmetodikk er blikkontakt, smil og bevegelse viktige signaler og stimuleringstiltak. Vassenden (2011) mener at den beste synsstimulering er voksnes eget ansikt. Hvis en skal ha samspill med et blindt barn, må stimuleringen skje gjennom hud, berøring, hørselsansen og den kinestetiske sans. I synsstimulering kan man bruke objekter for å få et ytre felles fokus med barnet. For et bedre resultat bør fargene på objektene være farger som vekker oppmerksomhet som gult, rødt og grønt eller sort/hvitt kontrast. Både lekesituasjoner og ADL (Activities of Daily Living-hverdags-aktiviteter) kan virke stimulerende på sansene.

Auditiv stimulering i samspillsituasjoner handler om aktiv lytting i lek, spill, lesing, sang, musikk osv. I samspillsituasjoner kan en omsorgsgiver forsøke å imitere barnets lyder, og videre få barnet til å imitere sine lyder. Vassenden (2011) refererer til Christopher Knill som ser på musikk som en fantastisk måte å få oppmerksomhet og interesse på. Man kan bruke sanger med bevegelse og sanger med tegn-til-tale. I tillegg er det å være med ut i naturen og lytte etter naturlyder kan gi barn glede. Når man er ute i naturen, kan man ta opp lyder og samtaler, foto og video av barna i ulike situasjoner. Det er en god måte å bearbeide opplevelsene på og feste dem i minne.

Vassenden (2011) viser til at språk og motorikk henger sammen, derfor er det nødvendig å stimulere bevegelsessansen (kinestetiske) og motorikk for å fremme utviklingen hos barn og unge med spesielle behov. Dette kan gjøres på forskjellige måte, men det som fungerer best

ovenfor alle barn, er å gjøre den motoriske stimuleringen i form av lek (2011). I forhold til fysisk funksjonshemmete barn, vil repertoaret av kroppsstillinger og bevegelsesmønstre være lite, mener Vassenden (2011). Det trengs mange repetisjoner for å automatisere bevegelsene, derfor kan dette være smertefulle. Omsorgsgiveren sin oppgave er å ta tid og forberede barna på det som skal gjøres.

Når det gjelder taktil stimulering, anbefaler Vassenden (2011) å starte med massasje av føtter og hender for å bygge opp toleranse for taktil nærhet, tillit og skape samspill med barnet. Hun legger vekt på at man alltid forbereder barn på hva som skal skje. Det å tenke forutsigbarhet i forskjellige situasjoner er viktig. Taktil stimulering må oppleves godt, og virke meningsfullt og motiverende for barnet. Vassenden (2011) mener at taktil stimulering er en god kilde både til kontakt og nærhet.

stimulering av språk og kommunikasjon

Ifølge Tetzchner (2008) er språk og kommunikasjon knyttet til sosial erfaring. Gjennom språk og kommunikasjon deler mennesker både kunnskap, opplevelser og følelser. De får en mulighet til å lære om det som de ikke har opplevd selv. Mange barn og unge med spesielle behov har det vanskelig å lære seg språk og kommunikasjon på vanlig måte. Derfor er det viktig med tiltak som retter seg mot kommunikasjon og språk. Språk- og kommunikasjonstiltak bør skape sammenhenger som barn og unge med spesielle behov kan finne meningsfulle og lære av (2008).

Vassenden (2011) fokuserer på at stimulering av språk og kommunikasjon hos svaktfungerende barn er avhengig av på hvilket utviklingsnivå barnet er. Omsorgsgivere kan forenkle talen sin, støtte med tegn for hovedordene og bruke konkrete eller bilder. De bør utnytte alle dagligdagse situasjoner til språklig stimulering og snakke om det som er her-og-nå (2011). Vassenden (2011) mener at svaktfungerende barn er her-og-nå-barn. I forhold til stimulering av språk og kommunikasjon kan man benytte lek med lyder, og rollelek og eventyr. I skolen for eksempel kan leken organiseres med faste rammer som innebærer både rom og utstyr.

samarbeid og grensesetting

I samarbeid med barn og unge med spesielle behov er det viktig med forutsigbarhet og klare og tydelige grenser og regler (Molund, 2013). I tillegg mener Vassenden (2011), Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2013) at barn trenger voksne som klarer å sette grenser. Selv om grensesetting er et populært tema, er det mye uenighet om hva som er riktige grenser og gode måter å sette dem på. Men grenser bør ikke være et mål i seg selv. De legger vekt på at kloke

grenser handler om å lage trygge rammer og voksne bør finne balansen og få vite når de skal ta tak og på en måte som oppleves god for barna. Vassenden (2011) advarer mot å stille store krav til svaktfungerende barn. Hun anbefaler voksne å være gode modeller, i god relasjon med barna og bekrefte barnet når det gjør noe bra. Grenser til barn og unge med spesielle behov bør settes som til en vanlig unge.

nærhet og distanse

Ifølge Vassenden (2011) er vanlige barn i stand til å sørge for sin egen utvikling. Instinktivt kan de ivareta omsorgsrollen slik at de kan få nødvendige kontakt, nærhet og stimulus for en god utvikling. Derimot kan dette være problematisk for svaktfungerende barn. Derfor må man tilrettelegge omgivelsene for å skape god kontakt, trygghet og gode relasjoner. Anne Linder (2012) mener at det er viktig for lærere og omsorgsgivere å være oppmerksomme på hvordan barn oppfører seg. Hvis voksne ikke klarer å se hva barnet ønsker med sin atferd, kan voksne og barn skape distanse.

Linder (2012) anbefaler omsorgsgivere å bruke nærhet- og distansemodell for å reflektere over relasjoner med barn. Omsorgsgiver går gjennom barnegruppe og plasserer barn i den sonen de passer i forhold til han selv. Hvis omsorgsgiveren opplever å ha et nært forhold til barnet, og føler at barnet er trygt på ham, befinner barnet seg i en trygg sone. Sammenlignet med trygg sone, betyr risikosone at det ikke er så mye kontakt med barnet. Mangelen på positive følelser og kontakt med barnet som er preget av negativitet kjennetegner faresone. Systematiserende refleksjoner kan bidra til at omsorgsgiver er i stand til å skille ut relasjoner preget av risiko og fare, og forbedre det relasjonelle forhold ved å få bedre kontakt med barnet (Vassenden, 2011). I tillegg viser Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen (2006) til det nærhetsetiske perspektivet i forhold til relasjoner av typen lærer-elev, sykepleier-pasient osv. Dette perspektivet er sterkt preget av ubalansen i relasjoner. Det nærhetsetiske perspektivet forstår sterkt asymmetriske relasjoner som statiske, med lite bevegelse. Dette innebærer at den sterkeste parten for eksempel lærer blir den sterkeste i forhold til den svakeste, elev. Henriksen og Vetlesen (2006) påpeker at det trengs en dynamisk forståelse av asymmetriske relasjoner slik at den sterkeste og mektigste parten ville bidra til at den svakeste parten i relasjoner skal få mer makt. Dette handler om mer utjevning innenfor relasjoner som starter som asymmetriske.

Struktur

Stephen von Tetzchner og Harald Martinsen (2002) påpeker at det er vanskelig å definere begrepet «struktur», og dette begrepet kan bli brukt på ulike måter. «Struktur» innebærer at aktivitetene for barnet er planlagt og skal skje i en fast rekkefølge. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er strukturering et nyttig verktøy for språk- og kommunikasjonsutviklingen. De understreker at strukturering bidrar til at barn med forsinket utvikling får en oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen og fremme egen aktivitet hos disse barna. I tillegg mener de at tettere strukturering øker samvær mellom personer med autisme for eksempel og nærpersionene, eller omsorgsgivere. Fordi samværet har et definert mål, og nærpersionene vet hvordan de skal reagere på en spesifikk måte, kan dette føre til mer kommunikasjon.

Både Tetzchner og Martinsen (2002), Harald Martinsen og Brit Eli Siverts (1990) skiller mellom strukturer på ulike nivåer: rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter. Rammestruktur er det første nivået i strukturbegrepet. Begrepet innebærer inndelingen i ulike situasjoner som en dag består av for eksempel rutiner og aktiviteter (Martinsen & Siverts, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2002). Man kan mer eller mindre planlegge slike situasjoner. Martinsen og Siverts (1990) påpeker at en planlagt rammestruktur kan føre til økt trivsel for barnet og dannelse av forventningsreaksjoner. Slike reaksjoner er et tegn på at strukturen har ført til en forståelse av det som skal skje (Martinsen & Siverts, 1990). Et tegn på at forventningen er dannet, ifølge Martinsen og Siverts (1990), er at det kan bli lettere å gjennomføre de nye aktivitetene. Det andre nivået i strukturbegrepet er situasjonsstruktur. Situasjonsstruktur kan defineres som den innebygde strukturen til de ulike situasjonene som inngår i rammestrukturen (Martinsen & Siverts, 1990; Tetzchner & Martinsen, 2002). I de mest strukturerte situasjonene er det bestemt på forhånd hvem som skal være til stede og hvilke aktiviteter som skal utføres. Målet med strukturering er å gjøre situasjonen mer oversiktlig for barn og unge med spesielle behov. I tillegg gir høy grad av strukturering en oversikt som gjør det mulig for omsorgsgivere å være systematisk (Tetzchner & Martinsen, 2002; Martinsen & Siverts, 1990).

Martinsen og Siverts (1990) legger også vekt på aktivitetskjeder og naturlige rutiner som en del av situasjonsstrukturen. De mener at de er gode redskaper for å lære å gjennomføre ulike aktiviteter. I aktivitetskjeder følger de ulike aktivitetene i en fast rekkefølge. Derfor er de egnet til å gi språksvake mennesker en oversikt over situasjoner. De faste rekkefølgen av aktivitetene fører til at en aktivitet kan også fungere som markør for den andre aktiviteten. Ved ofte å gjenta

kjedene, kan man få klare forventninger hos språksvake barn. I tillegg letter den faste rekkefølgen muligheten for å forstå tegnene. Ifølge Martinsen og Siverts (1990) kan tegntrening og etablering av aktivitetsskjeder foregå samtidig. Dette kan være en framgangsmåte som letter læringen av kjedene og tegnene, og effektiviserer opplæringen. Det tredje og siste nivået innen strukturering er holdepunkter. Martinsen og Siverts (1990) definerer holdepunkter som det nærpersonene og andre voksne bygger på når de mener å forstå at et annet menneske kommuniserer og de selv er blitt forstått. Siden kommunikasjon kan skje på mange måter, finnes det et uendelig antall holdepunkter. De er en viktig del av situasjonsstrukturen. Forventningsreaksjoner hos en elev kan være holdepunkt for at eleven, gjennom strukturering, har begynt å forstå hva som skal skje (Martinsen & Siverts, 1990).

Mestring

Hege Gjertsen (2008) understreker at det å ha en funksjonshemning kan være utfordrende. Molund (2013) påpeker at særlig når det gjelder barn og unge med spesielle behov, er de en sårbar gruppe. Som alle andre mennesker har de følelser. Derfor kan de lett merke at de ikke mestrer og miste mestringstro, selvfølelse og selvtillit. Innholdet i mestringsbegrepet kan variere fra en fagdisiplin til en annen. Begrepet er lansert av Albert Bandura, psykolog ved Stanford universitet, San-Francisco, USA. Mestringstro innebærer troen på å ha de nødvendige ferdigheter til å gjennomføre en oppgave (Martinsen, 2011). Den velger atferd, mål, motivasjon og mestringsforventninger (forventninger om å lykkes). Liten tro på å mestre en situasjon kan følge til angst og depresjon hos et individ.

I forhold til barn og unge med spesielle behov hevder Randi Hoel og Guro L. Andersen (2011) at det å sette for mye fokus på funksjonsnedsettelsen kan påvirke barnets selvbilde. Noen ganger kan det være mer fokus på hva barnet ikke mestrer enn på hva det mestrer. I tillegg begynner barn med utviklingshemning å sammenlikne seg med andre barn. De merker fort at de andre vil ikke være sammen med dem som har utviklingshemning. Hoel og Andersen (2011) mener at barnet ikke skal tenke negativt om seg selv. Derimot må barnet føle seg akseptert og verdsatt. De understreker at barn må erfare at de er i stand til å påvirke sin egen situasjon. Barn trenger hjelp med å finne verktøy og ulike strategier for å gjøre det. Dette gir omsorgsgivere ekstra utfordringer. De bør tilrettelegge hverdagen slik at det blir mer fokus på det som barnet mestrer. De oppgavene som barnet får må ligge på et slikt nivå at barnet opplever at det lærer.

For barn og unge med spesielle behov er det også viktig å snakke med voksne de kjenner godt og er trygge på. I tillegg er det viktig at disse voksne legger vekt på barnets positive egenskaper, interesser og ferdigheter. Barnet må oppleve at de viktige nærpersionene er glad i det uansett hva slags utviklingshemninger barnet har (2011).

Den dialogiske tilnærmingen

Kommunikasjon ses som en prosess som skapes av hvert enkelt individ for et godt liv. Av den grunn er kommunikasjon noe som knytter mennesker sammen i fellesskap og vennskap. Ifølge Per Lorentzen (2006) skapes virkeligheten, slik vi oppfatter den, gjennom kommunikasjon, og i kommunikasjon med andre skaper mennesker sin identitet. Han ser på utviklingshemmede som en person med en egen stemme og intonasjon i dialog med andre, og ikke gjenstand for omsorg og opplæring.

Karin Ellingsen Aune og Ellen Saur (2007) skiller mellom dialog og samtale. De tar utgangspunkt i en filosofisk forståelse og i Martin Buber og Mikhail Bakhtin. De viktigste kjennetegnene på dialog ifølge Aune og Saur (2007) er at dialog skapes her og nå og er noe som oppleves av begge likeverdige parter. De mener at dialogen er et mål i seg selv., og at ved anvendelse av dialogbegrepet er intensjonene å skape gode relasjoner og en atmosfære for god samhandling. Dialog handler om å gi og ta. Lorentzen (2006) påpeker at i forhold til personer med utviklingshemning ligger hovedutfordringen på relasjonene mellom partene. Den dialogiske tilnærmingen betrakter kommunikasjon som en del av det å bli og være en person.

I min undersøkelse er det profesjonelle kunstnere som prøver å skape dialog med barn og unge med spesielle behov. Kunstformidlingen gir gode muligheter for å gjøre det på den best mulige måte.

Kunstformidling hos barn og unge

«For kunsten er mer enn et fag,
Den er mer enn kallet for utvalgte få-
Den er formende kraft i oss alle»

(Andre Bjerke)

Det estetiske. Kunstbegrepet.

Ordet estetikk kommer fra det greske aisthesis som viste til sanser, sansning og følelser. Gjennom historien har adjektivet «estetisk» blitt oppfattet på ulike måter. Mer vekt ble lagt på opplevelsesestetikk enn uttrykkesestetikk. Likevel handlet estetikken mer om det skjønne. Derfor fantes det både en kunsthøyskole og skjønnhetslære (Malmanger, 2000). Det var vanlig å bruke begrepet «estetikk» i forbindelse med følelsene og kunst (Samuelsen, 2013). På 1750-tallet brukte Alexander Baumgarten, tysk filosof, betegnelsen som sanselig dimensjon og logisk erkjennelse. Senere videreførte Immanuel Kant, 18. århundres mest kjente filosof, Baumgartens syn på det estetiske og kunsten. I motsetning til Baumgarten knyttet Kant det estetiske til mottakerens erfaringer. Hvordan den enkelte oppfatter kunstverket estetisk, var viktig i forhold til estetisk erkjennelse (Samuelsen, 2013).

Det er viktig å skille mellom «kunst» og «estetikk». Derfor må kunstbegrepet presiseres. Flere teoretikere mener at hva som er kunst er en stor diskusjon. Ulike filosofer forsto kunst på sine egne måter. For eksempel kunsten betraktes av Aristoteles som en form for kunsten, en poetisk kunsten (Svendsen, 2013). For Kant handler kunst om verkets form, mens Hegel retter søkelyset mot innhold. I dag handler kunsten mer om å gi raske opplevelser enn erfaringer, og henviser ikke til noe annet enn seg selv (Svendsen, 2013).

Kunstformidling hos barn og unge

John Dewey, amerikansk filosof, vitenskapsmann og psykolog, peker på fire naturlige instinkter som barn har (Waagen, 2013). Et sosialt instinkt viser seg gjennom kommunikasjon, et skaperinstinkt er knyttet til leken. Et instinkt å utforske og et ekspressivt instinkt kommer til uttrykk gjennom kunstnerisk utfoldelse. Kunstformidling kan være en god og spennende måte å tilfredsstille disse behovene på (2013). Erling Lars Dale (1990) fremhever flere viktige momenter i forhold til kunstformidling for eksempel erkjennelse og deltakelse. Hvert møte med kunst innebærer en ny erkjennelse av virkeligheten. Ifølge Dale (1990) åpner kunst muligheter for

erkjennelse, men på en unik måte. I tillegg mener Dale (1990) at i møte med kunstverket blir tilskuer deltaker. Det er tilskueren som tilhører verket og ikke omvendt. Arne Marius Samuelsen (2013) viderefører denne tanken og hevder at kunstverket går i dialog med mottakeren. Derfor må man lære å se kunstverket i rett perspektiv. Det er en holdning hos mottakeren som er avgjørende. Hvis mottakeren ser det, kan kunstverket blir tatt på alvor. Som en følge av dette er det viktig at barn og unge er i stand til å motta og åpne seg for kunstverkets uttrykksmåter for å erfare kunstens virkelighet (Samuelsen, 2013).

Anne Bamford(2013) viser til flere grunner for å gjøre kunst tilgjengelig for barn. Hun tar for seg funnene til de argentinske forskere Patricia Monzon og Maria Vinuela. Ifølge deres undersøkelse økte man elevenes forståelse av faget ved å anvende kunstproduksjon i fysikktimene. Elevene lyktes også i testene. En lignende undersøkelse i Singapore viste en 80prosent forbedring i testresultater ved å bruke kunst i undervisning.

Samuelsen (2013) ser på hvordan Norsk kulturråd definerer kunstformidling. Den innebærer det å gjøre kunsten og det kunstneriske uttrykket tilgjengelig. Carl F. Dons (2013) viser til Guri L. Østbyes kunstformidlingsstrategier: undervisning, en refleksiv samtale og samspill mellom kunstnerne og barna. I undervisningssituasjonen tar man for seg verker fra kunsthistorien eller kunstnere. Under den refleksive samtalen tegner barn og synger, de dramatiserer i møte med kunsten. Den tredje formen innebærer at kunstnerne trekker barna inn i skapelsen av verket.

estetisk erfaring

John Dewey mente at kunsten skulle ha en viktig funksjon både for enkelte individer og for samfunnet. Han ser på kunst som en viktig erfaringsform (Dewey, 1934/1980). Ifølge Dewey (1934/1980) er det nødvendig å feste det estetiske til menneskets naturlige behov. Han vil knytte den estetiske erfaringen sammen med hverdagshendelser. Andre vil bruke estetisk erfaring i forhold til kunst (Samuelsen, 2013). I sin bok «Art as Experience» (1934/1980) skiller Dewey mellom erfaring generelt og en erfaring. Forskjellen mellom en erfaring og den estetiske erfaringen ifølge Dewey er at den estetiske erfaringen er preget av den ekstraordinære opplevelse (Dons, 2013). Mottaker må være i stand til å personliggjøre og bearbeide impulser fra kunstverket det vil si skape egen erfaring. Samuelsen (2013) refererer til Shusterman som fremhever at estetiske erfaringer skal trenes til å få, og kunstformidling må ta utgangspunkt i mottakerens forutsetninger og forståelsesrammer.

barns forutsetninger

Ifølge Samuelsen (2013) er en sanselig tilnærming til kunstformidlingen nødvendig for å personliggjøre estetiske erfaringer. I forhold til kunstformidling hos barn og unge påpeker Samuelsen(2013) at barn og unge har egne forutsetninger blant annet kunstopplevelse, kunstpreferanser og fantasi. Det er avgjørende at barn og unge er under utvikling (2013). De har kunstopplevelser, men kunst for dem er det som innenfor det sanselige er viktig og spesielt for dem. For å reflektere over sine sansninger må barn få tid. For dem er det viktig å oppleve at det er meningsfylt å lære å se. Derfor må voksne respektere deres opplevelse og ikke la dem føle dumme. Samuelsen (2013) også viser til forskningen på fargekombinasjoner. Ifølge undersøkelsen foretrekker barn og unge bestemte farger og fargekombinasjoner.

Fantasi er en viktig del av barn- og unges verden. Samuelsen (2013) referer til Lev Vygotskij, russisk psykolog, som påstår at det ikke finnes motsetning mellom fantasi og virkelighet. Derimot er fantasien en bevissthetsform som kan kombineres med virkeligheten på ulike måter. Fantasi består av elementer som barnet ser i virkeligheten. Derfor må den voksne formidler prøve å utvide barnets erfaringer ved å knytte nytt til gammelt. Dette kan gjøres slik at barnet føler seg utfordret.

modellen for kunstformidling

Uansett alle typer kunst, ulike typer kunstpedagoger og aldersgrupper, viser Samuelsen (2013) til tre hovedfaktorer i kunstformidlingsprosessen: kunstformidleren, kunsten og barnet. I tillegg understreker Samuelsen (2013) at det også finnes visse rammer som har innflytelse på kunstformidling-totalt kulturmiljø og fysisk og sosialt kontekst. Disse rammene gir både muligheter og begrensninger.

I formidlingsprosessen er kunst selve innholdet. Barnet er det som blir utsatt for kunstformidlingen. Det er barnet som mottar og erfarer kunst. Kunstpedagog eller en profesjonell kunstner er kunstformidleren. Han velger kunst og måter å formidle den på. Hele kunstformidlingsprosessen er en prosess som består av samvirkende faktorer. Kunsten påvirker kunstformidleren. Både personlige og faglige sider ved kunstformidleren og av kunstverket påvirker barnet. I tillegg påvirkes barnet av forholdet til andre barn og tidligere kunnskap om kunst. Samuelsen (2013) påstår at en visualisering av kunstformidlingen i form av en modell kan være nyttig i forhold til selve prosessen. Modellen gir en oversikt over et spill mellom sentrale og sekundære faktorer. Hvis man overser sentrale ledd som kunst eller kunstformidler i modellen,

blir kunstformidlingen forenklet. Uten å vektlegge barnet som medspiller og ikke passiv mottaker, blir kunstformidlingsprosessen en prosess preget av enveiskommunikasjon. Derfor er det viktig å ta hensyn til alle disse faktorene samtidig slik at kunstformidlingen fungerer effektivt.

Det er voksnes sitt ansvar å legge til rette for kunstformidling hos barn og unge. Kunst kan skje på skolen som en del av undervisningsprosessen eller i SFO. Den kan også skje i kulturskoler eller som et prosjekt for eksempel DKS og INK 2013. Både kunstnere, kulturskolelærere og profesjonelle kunstnere kan fungere som kunstformidlere. I forhold til kunstformidling bør deres arbeid preges av profesjonalitet (Hjermann, 2013). De må være trygge og positive i samspillet med barnet og i stand til å legge til rette for gode relasjoner. Dette kommer jeg litt senere til. Kunst er selve innholdet i denne modellen I kunstformidlingen hos barn og unge kan kunst være både som fag og terapi. Kunst som terapi er ikke aktuelt i denne oppgaven.

Kunst-rom for annerledesheten og særegenhetene

Vi er alle forskjellige og opplever verden på våre egne måter. Reidar Hjermann (2013) mener at gjennom kunstnerisk utfoldelse dyrker barn frem den forskjelligheten vi har behov for i et komplisert samfunn. Kunst vil hjelpe de unge å kunne akseptere sider av seg selv som viktige. Videre påpeker Hjermann (2013) at gjennom kunst som barn opplever sammen, får de muligheter til å forstå hvordan mennesker opplever samme uttrykk på forskjellig måte. Hjermann (2013) understreker at barn ikke skal se det samme i samme bilde fordi de trenger forskjellighet. Gjennom kunst får man en mulighet til å gjøre sin annerledeshet til sin styrke (Hjermann, 2013). I forhold til det norske samfunnet gjelder det ungdom med minoritetsbakgrunn. Mange norske scenekunstnere som har foreldre fra andre land har blitt en del av den nasjonale kulturarv (Hjermann, 2013). Det er kunsten som gir rom for annerledesheten og særegenhetene. Gjennom kunst får barn og unge med spesielle behov en mulighet til å gjøre sin annerledeshet til sin styrke. Ved å bytte ordet «behov» til «evner» mener den russiske forfatteren Yuri E. Krasniy i sin bok «Art-vsegda terapia» får man et annet uttrykk som viser til de styrkene barn har i forhold til kunstformidlingen: barn og unge med spesielle evner.

Kunst og muligheter for dialog

Ifølge Saur (2007) kan kunst også gi muligheter for dialog mellom voksne, eller omsorgsgivere og mennesker med utviklingshemming. Hun tar for seg den dialogiske muligheten som finnes på kulturarenaer ved å reflektere over virksomheten av to kunstneriske teatre. Der jobber mennesker med psykiske lidelser og utviklingshemming som aktører. I forhold til dialogbegrepet refererer Saur (2007) til Bakhtin, russisk litteraturforsker og kulturfilosof. Hun påpeker at det å gå i dialog, særlig mellom omsorgsgivere eller tilretteleggere og mennesker med ulike hjelpebehov handler om å skape noe nytt sammen. I denne dialogen gir ingen slipp på seg selv, og det er ingen som sitter med definisjonsmakten. Derfor handler dette om å vise respekt for annerledeshet. Det er forholdet mellom kravet til målstyring og behovet for dialog som Saur (2007) legger mest vekt på. Hun understreker at selv om skuespillerne er mennesker med funksjonshemming, mener instruktøren, en kunstner, at dette er kunst og ikke terapi. I denne prosessen er skuespillerne likeverdige deltakere. Skuespillerne er klare på at de ikke blir friske av å arbeide med teateret, med teateret gir dem et meningsfullt liv. Det som skuespillerne og instruktøren gjør sammen er det kunstneriske arbeidet. Sammen skaper de kunst og tar dette på alvor. I den dialogen der de møtes må begge parter gi og ta. Det viktige er aktiviteten i seg selv. Det som er avgjørende, hevder Saur (2007), at man er blitt sett som det mennesket man er og ikke forventes til å bli.

Kunstnerens rolle

«Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive
og mister du evnen til lek, sa mister du livet.»

(Andre Bjerke)

kunstner som veileder i kunstmøte

Ifølge Anna-Lena Østern (2013) er kunstneren veileder for barns kunstmøte. Kunstmøte innebærer at kunstneren vil møte hvert barn med oppmerksomhet og respekt, og at barna skal oppleve kunstens magiske krefter. Østern (2013) tar for seg flere definisjoner av kunstmøte. Hun refererer til Aures studie hvor Aure ser på unge mennesker som medkonstruktører av møte med kunst. Østern (2013) bruker Østbyes definisjon. Østbye definerer kunstmøte som en arena utsatt for risiko å sette ord på egne refleksjoner. Likevel peker Østern (2013) på at kunstmøte er en felles konstruksjon og understreker betydningen av det relasjonelle. Østern (2013) mener at som kunstpedagog er kunstneren forteller, skuespiller, håndverker, regissør og dramaturg i forhold til

scenekunst for eksempel. Steg for steg veileder kunstneren barna med tydelig lederskap og instruksjon slik at barna skaper seg selv. Veiledningen gir et skapende rom, der barna kan produsere kunst, uttrykk. Det er viktig at gjennom veiledning gjør kunstneren barna sensitive for kunst. Ifølge Østern (2013) er det å gjøre barn sensitive for kunst det viktigste i kunstnerens kunstpedagogiske filosofi. Kunstneren er klar over hva kunst kan bety for barna, og hva kunstneren selv vil med sitt arbeid. For kunstneren bør det være viktig at hvert barn er aktiv deltaker, og at hvert barn blir sett.

Kunstnernes opplevelse av det å møte barn og unge med spesielle behov

Analyse og tolkning

I denne delen presenteres informantenes beskrivelser av sine opplevelse av det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Gjennom fortellinger fra lydopptakene, et kvalitativt intervju og mine observasjoner har jeg skaffet et grundig materiale for analyse og tolkning. Informantene er gitt kodene som står for deres prosjekter for eksempel A, B, C. Tall som kommer etter bokstavene viser til sidetall i det transkriberte datamaterialet eksempelvis A3, B1. Alle opplysningene er anonymisert.

Inndelingen i hovedområder baserer seg på min oppfattelse av hovedtrekkene i de svarene som er gitt og i de områdene som er sentrale i teoridelen. De fire kategoriene jeg velger å fokusere på er: «**Annerledeshet som ressurs**», «**Likeverdig partnerskap**», «**Kunst som utfordrer**» og «**Samarbeid med skole**».

Kategori 1: «Annerledeshet som ressurs»

Her beskrives hva kunstnerne i min undersøkelse tenker om de barna de møter i dette prosjektet. Jeg har delt alle utsagnene i tre grupper: utsagn som gjelder de vanskene som barna har, hvordan kunstnerne opplever barnas diagnoser og hva de sier om de ressursene disse barna har. I begynnelsen av analyseprosessen påpekte en av informantene på de fordommene hun hadde i forhold til barn og unge med spesielle behov før deltakelsen i INK 2013. Under prosjektet fant hun ut at det hun hadde tenkt om disse barna ikke stemte med virkeligheten. De andre informantene har ikke gitt i direkte uttrykk av det, men det er mulig at de opplever det på samme måte.

«den viktigste erfaringen min var at en del av mine forutanelser eller fordommer slo helt feil. Jeg oppdaget for det første at det var en veldig ... de hadde veldig lett for å dikte» (A3).

I analysen av datamaterialet kom det frem at kunstnerne opplevde at de barna de hadde med seg i prosjektet hadde ulike vansker. Noen var barn med Downs syndrom, noen var elever med psykisk utviklingshemning. Flere barn hadde fysisk funksjonshemning.

«på en skole, der var det barn med Downs syndrom og de sa at barn med Down er så blid, men de er jo like forskjellige som andre barn» (E2).

«Siden vi møttes sist så har vi funnet oss vår skole...hvor det går elever med psykisk utviklingshemning» (D).

«Og når vi skal jobbe med døve, som hittil ikke har gjort, så vil det gi et helt annet uttrykk og til sammen vil vi ha mulighet for å ha en veldig stor variasjon» (F1).

Alle informantene uttrykker at de vet veldig lite om de diagnosene som barna har. Fokuset i prosjektet er å gi disse barna mer tilgang til kunst og kunstopplevelser og ikke legge så mye vekt på diagnosene de har. I analysen av datamaterialet kommer det frem at kunstnerne opplever at diagnosene ikke står i veien. Dette kan betraktes som mine informanter klarer å finne en god måte å jobbe med barn og unge med spesielle behov på. En av informantene er overrasket over at de barna hun jobber med går på en spesialskole.

«jeg vet ingen ting om deres diagnoser for eksempel. De er for meg helt...de er akkurat de menneskene de er, og jeg vet veldig lite om hvorfor de går på en spesialskole» (A3).

Men noen informanter er klar over at ved behov må de skape mer kunnskap om de barna de har med i dette prosjektet.

«hvis det ligger noe medisinsk som stenger for oss, da ville jeg nok følte at jeg ikke hadde den kompetansen som skal til...hvis jeg skal gå dypere inn og gjøre dette til en mye større del av arbeidet mitt, så tror jeg nok absolutt at jeg ville hentet inn...også fagkompetanse eller snakket med og blir mer kjent med, får høre fra spesialpedagoger hva er...det spesielle med dette barnet, lært meg noe om hva nå diagnosen er» (A3).

Felles for alle informantene var at selv om de jobbet med barn og unge med spesielle behov, opplevde de at disse barna var virkelig spesielle, men på en annen måte. Informantene understreker at det har vært spennende å jobbe med dem, og fokuserte på de ressursene disse barna hadde. Mine informanter opplever at de barna de jobber med er veldig aktive, har ikke veldig store problemer med å bevege seg.

«jeg har fått en veldig velfungerende gruppe, det er barn som har språk, det er barn som reflekterer, barn som kommer med egne innspill, barn som er fysisk ganske mobile» (A4).

En av informantene ser på alle disse barna som veldig ressursrike og tviler på om det finnes grenser til disse ressursene.

«Det mest spennende er å se eller oppdage hvilke muligheter de har. Hvilke talenta de har og...finns det grenser for hva de kan?» (B1).

Noen informanter prøver å sammenligne de barna med de barna de har jobbet med før. De opplever at disse barna kommer på samme linje med vanlige barn og har like mye kunstneriske talenta.

«det å gå inn i fantasiregnskap og der hadde de masse mer ressurser enn jeg trodde...de var absolutt på høyde med de barna og kanskje enda sterkere enn de barna jeg har jobbet med tidligere» (A3).

«de har like mye kunstneriske talenta som de elevene som velger musikk, dans og drama i videregående skole, de har bare ikke fått det dyrket frem på samme måte, men etter ganske kort tid så fungerer det» (B1).

En av informantene uttrykker at de barna hun jobber med er mer tålmodige og mer konsentrert enn noen barn som går i vanlige skoler.

«Og det har jeg aldri opplevd i normalskolen at barn kan sitte og vente på at jeg har fokus på tre barn, og de er bare følge med på det, og det synes jeg er interessant» (A4).

Som en oppsummering vil jeg si at mine informanter opplever barna og ungene med spesielle behov de har med seg i dette prosjektet som barn med en del av ulike vansker, men veldig ressursrike og begavet. Som utøvere legger kunstnerne vekt på det barna er gode til og ikke på hvor gode de er. I sitt kunstformidlingsarbeid trenger kunstnerne ikke å ha fokuset på det som barna mangler. Derimot setter de pris på det som barna mestrer. Dette gir mine informanter en mulighet til å se andre sider ved barna.

Kategori 2: «Likeverdige partnerskap»

Under dette punktet dreier det seg om kunstnerens utsagn som gjelder opplevelser rundt deres engasjement i forhold til barnas medvirkning og mestring.

Alle kunstnerne legger vekt på det å tilrettelegge for barnas medvirkning i prosjektet. De er klar over at disse barna har ulike vansker og har behov for en tilrettelagt skoledag: «Jeg tenker også på en annerledes skoledag i en klasse der det har skjedd noe, at en elev har gått bort, at de har behov for en annerledes skoledag» (E1). Derfor må man finne ut hvordan man kan møte barna slik at de blir både aktive og engasjerte deltakere og til og med medarbeidere i dette prosjektet. Alle informantene er profesjonelle kunstnere og har ingen pedagogisk utdanning og lite erfaring med å jobbe med barn. Derfor var det utfordrende for noen av dem å få barna i prosessen: «Og når vi skulle prøve å få til interaksjon-få elevene inn- så hadde vi ingen erfaring» (C1). En av informantene hadde foreldre som var lærere. Det er kanskje en av grunnene til at hun har en god forståelse av hvordan det er å jobbe med barn.

«Jeg har ingen faglig kunnskap om det. Eh...jeg har ingen pedagogisk utdannelse, eh...men jeg har kanskje litt...Jeg har anlegg for å være lærer. Det vet jeg om at begge mine foreldre var lærere....kombinasjonen å være skuespiller som har møtt tusenvisse barn og det at jeg også har også instruert tak for de beste voksenskuespillere, tror jeg der ligger veldig til rette for ...for å jobbe med en hvilken som helst gruppe, om det er barn som har atferdsvansker eller om det er en skoleklasse hvor det er sterke motsetninger eller et barn som har et spesiell handikap. Så handler mitt arbeid som skuespiller om å lytte, om å tune meg inn» (A2).

I analysen av datamaterialet kommer det frem at intuitivt føler informantene behov for å legge til rette for barnas medvirkning. De har lagt merke til at barna er trygge og har lyst til å delta, men det er mye som informantene selv må gjøre for å få barna i prosessen for eksempel snakke mer med dem: *«de blir fort trygge, de vil gjerne stå på scene...de vil gjerne bli sett» (B1); «og så merker vi at jo mindre samtaler vi kan ha, jo mindre innspill får vi fra dem» (F2).*

«jeg så på INK-prosjektet som en mulighet for å få lov til å nærme meg de barna, og finne ut hva de trenger, hva mer trenger de, hva mindre trenger de, hvordan kan jeg tune meg inn på deres nivå...jeg trives veldig godt i det å tilrettelegge for at andre skal forstå, tilrettelegge en ide» (A2).

«å tilrettelegge for dem som psykisk utviklingshemmede, som har fysiske utfordringer og er innenfor barne- og ungdomspsykiatrien» (E1).

I informantenes utsagn kommer ordet «å tilrettelegge» fire ganger. Noen bruker «tune seg inn» eller «tilpasse» som har samme betydning. Når kunstnerne snakker om tilrettelegging for barnas medvirkning, mener de «å tilrettelegge for at kroppen skal klare det» (E2), nivåtilpassing i forhold til de ulike vanskene som barna har, det å få god kontakt og etablere gode relasjoner med barna og hjelpe dem føle at de mestrer. En av informantene forteller om hvordan de måtte tilrettelegge for en funksjonshemmet gutt for å få ham inn i prosessen.

«Og da må vi gjøre sånn, tilpasse sånn at han kan male med hånda høyt oppe og i vinkel. Og da har vi noe som heter frysetape og sånne bånd vi bruker når vi trener, sånne elastiske bånd, støttebandasje, så vikle vi det rundt arma og så stikk vi malerkosten inn der» (E1).

Det er flere historier som informantene forteller. De har sin egen visjon og måte å legge til rette for barnas medvirkning i dette prosjektet.

«Også det å kunne ta på et instrument. Jeg husker jeg var på videregående skole og det var en gutt som var blind, og jeg spurte «Hvorfor sitter han bakerst? Han skal komme fram».

«Ja, men han ser ikke likevel.» «Ja, men han skal komme fram og sitte foran meg. For bak meg her så hadde jeg masse malerier, og det er klart at han skulle sitte nært for han skulle kjenne den energien. Han kom fram og leste bildene med hånden sin. Så kunne han fortelle de andre elevene hva han så» (E1).

Mine informanter opplever at tilrettelegging er avhengig av de behovene som barna har- *«å sikre at de får ulike ting ut fra de ulike nivåene og behovene» (F2).* Dette vises i hvordan informantene lager et manus for eksempel, hvordan de jobber med forskjellige grupper.

«så når man lager et manus som skal fungere, så må det være lagt opp i forhold til hva de klarer å si og gjøre» (B1).

«jeg skal sette sammen lignende grupper i mai» (A3).

De fleste kunstnerne formidler at det er viktig å være tydelig spesielt når man har barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt.

«Det er viktig at jeg er et tydelig menneske...at min intensjon er veldig klar» (A3).

«Jeg styrer ikke, jeg har det som en klar ramme og så det er der jeg inviterer elevene inn med de forskjellige kognitive evnene og tilrettelegging for at kroppen skal klare det. Det er derfor jeg sier at det er så viktig dette med rammene» (E2).

Når informantene snakker om rammene, understreker de betydningen av struktur i arbeid med barn og unge med spesielle behov. I analysen av datamaterialet kommer det også frem at alle kunstnerne er opptatt av å involvere elevenes sanser under kunstformidlingen *«alle sansene må på» (E2).* Derfor bruker kunstnerne mye musikk, lyder, bilder, fjær og steiner i sitt arbeid. Kunstnerne inviterer elevene til å bevege seg, danse, bygge, spille, leke og kommunisere med hverandre. De opplever at dette i stor grad påvirker elevene for eksempel *«En styrke med musikken, du kjenner det på kroppen, men det kan også bli mye-virker også beroligende på barna» (C1).*

«så hadde jeg et veldig behov for å få med meg en som er musiker, som er improviserende jazz-musiker og som jeg har jobbet mye med på scenen sammen med fordi jeg ønsket å legge musikk til de små hendelsene som barn skaper, og jeg hadde lyst til at den musikken skulle være fleksibel» (D).

«Jeg hadde truffet dem før og på grunn av at jeg hadde truffet dem før så visste de hva det ville si å lytte på musikk, og det med fjærene og det med

sansing, det å tegne musikk, så visste de at de måtte oppføre seg på en spesiell måte» (E1).

«ønsker at de skal få lov til at deres verden kanskje utvides bitte little granne i forhold til det sanselige arbeidet, det å være i kontakt med et materiale, å bruke fantasi for å skape noe sammen med de andre...Man får bruke kroppen sin og emosjonene sine ...så emosjoner eh...sanseapparat, få utvikle sanseapparatet sitt både ...både visuelt og auditivt og få lov å være med å bruke kroppen sin i fellesskap» (A2).

I analysen av datamaterialet kom det frem at kunstnerne er opptatt av relasjonen til barna de møter. Dette kommer frem når de uttrykker at de opplever det som de gode møtene, noe som er veldig spesielt. Det å skape et godt møte spiller en stor rolle i å få elevene inn i prosessen «...*det vi skal gjøre sammen er viktig, men det kan først begynne å gro når det er et godt møte mellom oss» (A4).* Mine informanter vektlegger at for å skape et godt møte må man være i stand til å få god kontakt med barna først. Størrelse på en gruppe er avgjørende, men de understreker at hvis de har mange barn, må de få kontakt med dem alle.

«Og så derfor det ...at jeg nok alltid-når jeg har 20 barn...så ser jeg de 20 barna, jeg ser alle 20 barn. Jeg bestemte at det skal ikke være flere enn 20 fordi jeg ønsker å kunne være i god kontakt med alle 20 (A2).

Den måten kunstnerne kommuniserer med barna på er ikke nødvendigvis verbalt. Noen ganger er responsen som kom fra barna ikke helt verbalt heller. Uansett er det alltid et tegn på at kunstnerne lykkes å få kontakt med barna.

«jeg merker at jeg får respons. Jeg merker at... det kommer smil, at blikkene deres er med meg, at ting jeg gjør de tar, de ser humor, de svarer på spørsmålene mine, og de...de...blir aldri eh...de trekker seg ikke» (A3).

«fikk en øyeblikkelig respons på hva de likte og ikke likte som var veldig fysisk-det å være helt stille til det å reise opp med et kjempeskrik» (F1).

Informantene i min undersøkelse har funnet ut at alle barna har forskjellige kommunikative behov (F2). Dette har hjulpet dem å komme fram til noen viktige forutsetninger for å skape god kommunikasjon med barna som deltar i prosjektet blant annet det å være høflig (E2), hilse på alle det vil si møte dem med «Hei!», noe som er kjent og se alle barna (C1) selv om det «å se alle og at de føler seg inkludert» fungerer både som utfordrende og tidkrevende (C1). I tillegg forteller mine informanter at av og til må de bruke mer tid for å få kontakt: «langsomhet er en viktig ingrediens for å få kontakt» (C1). De er også klar over at det er deres ansvar.

«jeg er veldig klar over at det er jeg som må drive den kontakten...den sentrifugen av kommunikasjon som vi har sammen, som er veldig dyp og utfordrende og den ønsker jeg å smitte barna (A2).

Noen kunstnere har lagt merke til at det ikke er bare de som ønsker kontakt, men barna søker kontakt, også. Og noen ganger kommer det som et dilemma-spille en forestilling og holde fysisk kontakt med de barna.

«Vi hadde jo den siste forestillingen, de søkte jo kontakt og jeg ble stående å holde en i hånden neste hele forestillingen, ikke sant, som ikke ville slippe- og da visste jeg ikke helt hva, ja det var jo en vanskelig situasjon, da. Du skal jo egentlig spille en forestilling, og samtidig så...og akkurat det dilemmaet man kommer i egentlig. Og da må man velge hvordan man skal møte akkurat det» (C2).

Nærhet og distanse oppleves som et annet dilemma i forhold til barnas medvirkning (C2). Det å komme veldig nært på barna kan oppleves som noe bra, men det kan også virke negativt på barnas deltakelse. I analysen av datamaterialet kom det frem at kunstnerne ønsker enda mer enn bare å få god kontakt med barna for å legge til rette for barnas medvirkning i prosjektet. De prøver å skape «her- og nå dialog» (D) slik at begge partene kan fungere som likeverdige deltakere i prosjektet. Da blir det mulig å kalle barna medarbeidere. For å skape denne dialogen må kunstnerne være lyttende og tilstedeværende (E2).

Alle informantene vektlegger at for å skape noe sammen med elevene i et kunstformidlingsprosjekt må de både inspirere og motivere barna, eller «*tenne et engasjement i barna*»(D) selv om de er bekymret for at de «hadde ingen erfaring med å få elevene inn» og måtte «forske litt på i hvor stor grad er elevene med» (C1) og «*det som jeg jo er mest redd for det...at det skal være en avvisning...at de ikke har lyst til å være med*» (A3). Mine informanter opplever at den beste måten å motivere og inspirere barna på er å være inspirerende, motiverende og engasjerte mennesker selv.

«Det var alltid veldig godt og spennende å være sammen med engasjerte mennesker...det å finne en begeistring og en entusiasme hos voksne-barna føler seg sett, verdsatt og betydningsfull» (A2).

Informantene ser på mestring som en viktig forutsetning for barnas medvirkning. Jo mer barna opplever at de mestrer, jo mer aktive blir de i prosjektet. Kunstnerne opplever at de må veilede barna og ikke la dem gi opp.

«barn har krav på å kjenne de kreftene i seg selv (A2)...jeg ønsker at de barna som får være med i dette prosjektet får en følelse av å mestre noe» (A2)

«det å ikke la barna ...når de møter motstand å gi opp eller gå på et sidespor, men veilede de og holde de og komme til det at de til slutt er stolte over at de klarte å gå hele veien» (A4).

Informanten vektlegger at det er viktig å vise barna det de er flinke til. Her rettes fokuset mot det potensialet barna har. I tillegg understreker informanten at det er like viktig å lede barna slik at de opplever mestring.

«Og da var han med og malte. Han lå også på gulvet på F. Så alt går. Men man må ta den tida. Og elevene må ikke tenke at dette er uff og usj og oj, men føle at dette er «yes!». Og han blomstret...» (E1).

Som en oppsummering vil jeg poengtere at i arbeidet med barn og unge med spesielle behov må man legge til rette for deres medvirkning og mestring gjennom å bruke samspillsmetodikk i forhold til sansestimulering, stimuleringen av språk og kommunikasjon, samarbeid og grensesetting, strukturering, nivåtilpassing og den dialogiske tilnærmingen.

Kategori 3: «Kunst som utfordrer»

Hensikten med denne studien har vært å finne ut hvordan profesjonelle kunstnere opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Derfor vil jeg i denne kategorien gjøre kort rede for hvordan mine informanter opplever selve kunstformidlingen hos disse barna. Kategorien ble dannet tidlig i analyseprosessen. Det var tydelig at informantene hadde positive erfaringer med selve gjennomføringen av dette prosjektet, men de hadde utfordringer i forhold til å formidle selve det kunstneriske. Dette gir meg grunnlaget for hva jeg vil legge vekt på i analysen av denne kategorien. Jeg vil fokusere på det som informantene ville oppnå og de utfordringene som de har fått i sitt arbeid med kunstformidlingen.

Det er vel kjent at kunst alltid henger sammen med noe magisk. Kunstneriske opplevelser er berikende og gir en mulighet til å erkjenne verden på en helt spesiell måte. De viser til drømmer, hendelser og ting som overrasker og beundrer. Kunst virker både som en inspirasjonskilde og motivator i hverdagen og gir oss en mulighet til å kommunisere noe til verden rundt oss. Derfor har alle mine informanter det som mål å gjøre kunst tilgjengelig for de barna under dette prosjektet. Når de forteller om hvordan de jobber med barna, opplever jeg at de formidler økt engasjement i forhold til kunstformidlingen. Kunstnerne er klar over det de vil oppnå i sitt arbeid.

«det er viktig at ...alle barn uansett forutsetninger får utvikle sin kompetanse både på å være med å oppleve kunst, det å være trygg på det å gå i teateret og det å høre musikk» (A2).

Noen kunstnere går videre i sin visjon av det de ønsker. Det er ikke bare kunstopplevelser de tenker på, men de vil jobbe med elevene sånn at de får

«dette med profesjonelle konsertfølelser» (E1).

Det å hjelpe elevene med å oppleve kunst og gjøre kunst mer tilgjengelig er et stort mål. Men i hvert prosjekt har kunstnerne konkrete deltidsmål.

«Det vi har erfart så langt i forhold til kunstnerisk innhold er at vi har en ganske trygg og etablert form og vi har et fremtidig mål både i det enkelte prosjektet, men også i at vi skal bruke det en gang til»(utstilling)(F1).

Flere informanter legger vekt på at det å ta vare på elevenes forutsetninger i kunstformidlingsarbeid er viktig i forhold til de målene de vil oppnå:

«viktig med de forutsetningene elevene har» (F2).

«hvert enkelt individ kommer med noe som er akkurat dets ressurs og derfor så må man gå inn i en som gruppe og være helt åpen fra starten. Man må starte helt på lik linje også når man begynner å lete etter hvor treffer jeg hvert enkelt» (A3).

Det «å være helt åpen fra starten» kan betraktes som at man må være veldig oppmerksom på de barna man får jobbe med og legge merke til både deres sterke og svake sider, det de ønsker og viser interesse til. Et veldig viktig poeng i analysen av denne kategorien er at informantene understreker at de

«er jo kunstnere og utøvere» (F2).

På den måten prøver de å understreke at de er fagsterke og skille seg ut fra både pedagoger, lærere og spesialpedagoger. Som kunstnere har de andre oppgaver enn for eksempel lærere. De er sikre på at de ikke skal styre mye (E2). I tillegg opplever de at det er en forskjell mellom det å være kunstner som kommer inn på møter og en kunstterapeut som tilrettelegger.

«Jeg bare tenker litt høyt, om det er forskjell på å være kunstner som kommer inn på møter enn en kunstterapeut som tilrettelegger» (F2).

Selv om mine informanter må legge til rette for barnas medvirkning, jobber de ikke på samme måte som en kunstterapeut gjør det. Uansett hvilke mål prøver mine informanter å oppnå i dette prosjektet, er det først og fremst det kunstneriske som må komme på plass (F2).

«det er veldig tydelig at jeg kommer inn som kunstner, som skuespillerpedagog» (A3).

Felles for alle informantene er at det å ha det kunstneriske på plass i kunstformidlingen hos barn og unge med spesielle behov har vært utfordrende. For noen informanter er det *«å skulle snakke om kunstnerisk innhold i bilder og lyd»* (F1) med barna har vært en vanskelig oppgave. De opplever at de ikke klarte å få kunstneriske samtaler som de hadde ønsket. I tillegg framhever de at det var komplisert å gjøre det mange ganger (F1). Det å få elevene til å øve mye er en vanlig oppgave for lærere, men fordi kunstnere representerer et kreativt yrke, er de ikke vant til det. Noen informanter også formidler at det ikke har vært lett å spille for en stor gruppe (C1).

Som en oppsummering i analysen av denne kategorien vil jeg peke på at selv om kunstnerne har hatt flere utfordringer i forhold til kunstformidlingen, er de optimistiske i forhold til det å fortsette å jobbe med barn og unge med spesielle behov.

«jeg og S. tenker at vi skal fortsette å utfordre oss...inn mot barn som ikke har så mye språk ...eller barn som...handikap...barn som ikke bruker sitt verbale språk» (A4).

«jeg er nysgjerrig på å utfordre meg og gå inn i gruppe som krever at jeg får noe å jobbe med» (A4).

Kategori 4: «Samarbeid med skole»

Under dette punktet dreier det seg om kunstnernes utsagn når det gjelder opplevelser rundt deres engasjement i forhold til samarbeid med skolen og lærere. Her vil jeg se på hvordan mine informanter opplever både samarbeid, utfordringer og videre perspektiver. Jeg har valgt å kalle denne kategorien «Samarbeid med skole» med tanken på hvordan de profesjonelle kunstnerne opplever betydningen av samarbeid med skolen og lærere. Denne kategorien er viktig i forhold til min problemstilling. Det skulle ha vært umulig å gjennomføre INK 2013 uten hjelp og støtte fra skolemyndighetene og lærerne. Navnet på kategorien viser både til nåtiden og framtiden av prosjektet. Det understreker at mine informanter opplever samarbeid med skolen som positivt og samtidig tenker de på mulighetene som man kan få hvis skolen og de profesjonelle kunstnerne lykkes i å samarbeide.

Kunstnerne uttrykker at for å legge til rette for et godt samarbeid må man få god kontakt med skolen. Informantene mener at de har god kontakt med skolen. De uttaler at dette innebærer flere forhold for eksempel:

«så har jo (skolen)vist veldig vilje til å gi prosjektet det vi trenger» (A4).

I tillegg understreker mine informanter at

«både administrasjonen og ikke minst lærerne la veldig til rette og ikke minst i det å engasjere elevene» (F1).

Som følge av det fikk elevene god oversikt over prosjektet og motivasjonen var på toppen.

«elevene var veldig klar over hva som skulle skje og spurte når kommer de to» (F1).

Min undersøkelse viser at alle informantene setter veldig pris på stor glede og entusiasme blant elevene og lærerne på skolen. Flere av kunstnerne beskriver lærerne som kjempepositive. De formidler at lærerne *«skjønner det med en gang»* (H), og er med. De poengterer at av og til får de god råd fra dem. Samtidig understreker de profesjonelle kunstnerne at godt samarbeid med skolen ikke kommer av seg selv. Begge partene må legge forholdene til rette for det. Mine informanter forklarer at de må gjøre innsats for å engasjere lærerne mer i dette prosjektet. De gjør det på forskjellige måter blant annet ved å presentere INK 2013 både for lærere og foreldre. De ber dem om ideer om hvordan man kan forbedre prosjektet.

Selv om de profesjonelle kunstnerne har positive opplevelser i forhold til samarbeid med skolen og lærerne, forteller de om flere utfordringer som oppstår i dette arbeidet. Utfordringene gjelder noen fysiske forhold, timeplan, lærere og assistenter. Når man jobber med et prosjekt som handler om kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov, må man ta hensyn til at selve kunstformidling er en kreativ prosess og funksjonshemmede barn er en sårbar gruppe. Mine informanter poengterer at noen ganger har de problemer med å få et rom som passer bra for deres arbeid.

«jeg opplever ofte at skolehverdag og skolestruktur har så mange krav til seg og det er veldig konkurranse om de rommene som man har til rådighet» (A4).

Det er ikke overraskende at kunstnerne stiller krav til de rommene de får på skolen selv om de mislykkes av og til.

«må ta de rommene jeg får...det er sjelden at jeg finner på en skole det rommet som jeg synes er godt for det vi skal gjøre-et rom som løfter mer enn at det trekker ting ut av oss.» (A4).

Noen ganger tok det lang tid for å finne et bra rom. Derfor forteller mine informanter at dette virket stressende.

«jeg ble litt stresset i starten fordi jeg setter store krav til at jeg skal være på plass når elevene kommer. Ingen ting skal være i fare å bli pakket ut eller tilfeldig, bare setter der dere, ingen skal sitte og vente på det jeg skal gjøre meg klar» (A4).

En av kunstnerne forteller at for å unngå problemer med å få et rom som passer vil de gjerne bruke sine egne lokaler. Flere av mine informanter formidler at de måtte tilpasse seg veldig til elevenes timeplan. Av denne grunnen hadde de bare en elev i timene av og til.

De fleste kunstnerne viser til flere utfordringer i forhold til lærere og assistenter. Selv om alle informantene opplever vesentlig entusiasme rundt prosjektet, har de lagt merke til at det finnes noen skeptiske lærere. Disse lærerne tviler på om dette prosjektet kan være til nytte for barn og unge med spesielle behov.

Fordi INK 2013 gjelder utviklingshemmede barn og unge, er det vanlig at de kommer på møter sammen med sine assistenter. De profesjonelle kunstnerne uttaler at den største utfordringen de har i forhold til samarbeid med skolen er et stort antall av assistenter i timene. En av mine informanter var overrasket at en gang var det 15 elever og 15 assistenter.

«Men noen ganger så de (assistenter) var virkelig, de holdt seg i bakgrunn alt sånn, men det var nesten som jeg hadde en gjeng på seks, sju voksne publikum i tillegg, og det første møtet, så var det litt spesielt at det var mange andre enn bare meg og barna.» (A4).

Selv om assistenter viser interesse og er veldig nysgjerrige, opplever mine informanter dette som en stressende faktor.

«Jeg ble litt stresset-også overalt hadde barna med seg så veldig mange assistenter...like mange voksne som barn i rommet-det var deres time og de var med denne gruppa, og istedenfor å ta fri, så viste de interesse og nysgjerrighet på hva vi kommer videre med, hva vi gjorde» (A4).

Undersøkelsen viser at alle informantene opplever INK 2013 som et spennende og nyttig prosjekt. Derfor kommer de med noen forslag til videre samarbeid med skolen. De profesjonelle kunstnerne uttaler at det er viktig å ha kontinuiteten i prosjektet. Med dette mener de at det ikke skulle være engangsaksjon, men et prosjekt der flere barn og unge med spesielle behov vil få en mulighet til å oppleve kunst. I tillegg vil de involvere funksjonsfriske elever i prosjektet slik at de *«kan få en helt unik opplevelse ved å samhandle med barn og unge med spesielle behov»* (B1,B2).

Som en oppsummering vil jeg si at de profesjonelle kunstnerne har positive opplevelser i forhold til samarbeid med skolen. Men samtidig uttaler de at de har utfordringer i dette arbeidet, og det finnes rom til dets forbedring og videreutvikling.

Drøfting

Problemstillingen i studien belyser kunstnernes opplevelser av det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Den fokuserer på de tankene og refleksjonene som kunstnerne har fått i løpet av deres arbeid.

Mye av forskning som er gjort de siste årene (Befring & Tangen, 2013; Briseid, 2006; Molund, 2013; Vassenden, 2011) ser på hvordan lærere, pedagoger og spesialpedagoger opplever det å jobbe med barn og unge med spesielle behov i en læringssituasjon på skolen. For meg blir det spesielt viktig å høre kunstnernes stemme og se på barn og unge med spesielle behov fra et helt nytt perspektiv.

I denne delen diskuterer jeg funn fra analysen med utgangspunkt i konteksten og teorien jeg presenterte i henholdsvis i teoridelen. I drøftingen vil jeg ta tak i det jeg synes er de viktigste funnene i forhold til min problemstilling. Under analysen presenterte jeg fire kategorier som tegner en felles essens av datamaterialet og slik gjenspeiler informantenes opplevelser av det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Overskriftene i underkapitlene er sitater fra informantene og har relevans i forhold til avsnittenes innhold.

Kategori 1: «Annerledeshet som ressurs»

Under dette punktet vil jeg drøfte hvordan kunstnerne opplever barn og unge med spesielle behov med det forskningen sier på dette området. Jeg har valgt å kalle denne kategorien «Annerledeshet som ressurs». Her understrekes at de profesjonelle kunstnerne opplever barna de har med seg i prosjektet som annerledes, men samtidig verdsetter de deres annerledeshet og oppfatter barna som unike individer.

Som jeg har vist til tidligere i teoridelen, er det som kjennetegner barn og unge med spesielle behov, eller utviklingshemmede i følge NFU, at evnen til å lære er redusert. Kognitiv svikt reduserer funksjoner som tenkning, oppmerksomhet, hukommelse og språkforståelse. Derfor er det å lære den største utfordringen for utviklingshemmede barn. Som en følge av dette har barn og unge med spesielle behov krav på tilrettelagt opplæring i form av spesialundervisning

i dagens norsk skole. Dette tilbudet gir dem en god mulighet til å bli en del av en vanlig klasse og samtidig få ekstrahjelp. Selv om de profesjonelle kunstnerne møter barna utenfor klasserommet og en vanlig læringssituasjon, uttaler de at disse barna har vansker som utfordrer dem.

I analysen av datamaterialet kom det frem at informantene nevner Downs syndrom, hørselsvansker, fysisk og psykisk utviklingshemming blant disse vanskene. De understreker at alle elevene er forskjellige-noen kan ikke språket, noen hører dårlig og noen kan ikke bevege seg. Derfor tror mine informanter at barna som deltar i prosjektet trenger hjelp og støtte for å klare seg bedre. Dette stemmer overens med Tetzchner (2008) som mener at funksjonshemmede barn trenger tilrettelegging i daglivet. Men i forhold til lærere og pedagoger som hevder at tilrettelegging er enda viktigere for bedre læring (Vassenden, 2011), uttaler kunstnerne at diagnoser ikke står i veien i deres arbeid. De mener at det ikke er sykdom som er viktig, men kunstmagi. Flere informanter kjenner ikke diagnosene av sine deltakere. I tillegg mener de at kunnskapen de har om funksjonshemmede barn er nok for å lykkes i kunstformidlingsarbeid.

Når det gjelder omsorgsgivere generelt, påpeker Molund (2013) at det er viktig med grunnleggende kunnskap om psykisk og fysisk utviklingshemming i arbeidet med barn og unge med spesielle behov. Selv om mine informanter mangler mye teoretisk kunnskap, er de enige om at disse barna er begavet og ressursrike i forhold til kunstformidling. Til og med kom det frem fra datamaterialet at de opplever at disse barna kommer på samme linje med vanlige barn i forhold til kunstneriske talenta. Noen av mine informanter har lagt merke til at de deltakende barna er mer tålmodige og mer konsentrert enn noen barn i vanlige skoler. Dette er ikke i tråd med hvordan lærere og spesialpedagoger ser på barn og unge med spesielle behov. De fokuserer mer på deres lærevansker.

Jeg har her drøftet hvordan mine informanter opplever barna de har med i prosjektet. De mener at disse barna er spesielle på en annen måte. Det er disse barnas annerledeshet som gjør dem til unike individer i forhold til kunstformidling. Analysen viser at mine informanter tar lite hensyn til barnas diagnoser. Derimot prøver kunstnerne å legge vekt på de ressursene disse barna har. Videre skal jeg drøfte hvordan mine informanter legger til rette for barnas medvirkning og mestring i prosjektet.

Kategori 2: «Likeverdig partnerskap»

Under dette punktet diskuterer jeg hvordan mine informanter opplever det å legge forholdene til rette i deres arbeid med barn og unge med spesielle behov. Sitatet fra analysen viser at de profesjonelle kunstnerne understreker betydningen av den rollen de ønsker for barna de har med seg i prosjektet. I analysedelen kom det frem at de har fått forståelse av hvordan disse barna kan bli deres medarbeidere i dette prosjektet, og ikke tilskuere eller vanlige deltakere. Hvorfor er det så viktig for dem å ha disse barna som medarbeidere? Er det en bekreftelse på det at de ser deres potensial?

Dagens vestlige samfunn retter søkelyset mot funksjonshemmede mennesker. Flere teoretikere (Oliver & Barnes, 1998; Tøssebro & Lundeby, 2012) vektlegger betydningen av omgivelsene som utfordrer funksjonshemmede. Derfor er det viktig å legge forholdene til rette slik at de klarer seg bra i hverdagslivet og føler seg som likeverdige medlemmer av samfunnet. Under drøftingen av Kategori 1 har jeg vist at på skolen kan det være vanskelig for lærere og pedagoger å legge forholdene til rette slik at utviklingshemmede barn føler seg på samme linje med funksjonsfriske barn i en undervisnings- og læringssituasjon. Ifølge Tetzchner (2008) og Vassenden (2011) er grunnen til dette at det er vanskelig for dem å lære. Men min oppgave handler om kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov, og jeg har funnet ut at mine informanter har positive opplevelser i forhold til denne prosessen.

I teoridelen kom det frem at kunst er en annerledes virkelighet. Flere teoretikere (Dale, 1990; Dewey, 1934/1980; Samuelsen, 2013) hevder at kunst åpner muligheter for erkjennelse på en unik måte. Det viktigste er at barn og unge er i stand til å åpne seg for kunstverkets uttryksmåter. Som en konsekvens av dette blir tilskuer deltaker. Informantene i min undersøkelse prøver å engasjere barna, og derfor trekker de barna inn i skapelsen av verket. Dette har jeg sett under mine observasjoner. Det er mye kunstnerne og barna gjør sammen for eksempel de bygger opp fantastiske byer av steiner, danser, tar bilder, forteller historier og tegner. Ifølge Dons (2013) som viser til Østbyes kunstformidlingsstrategier innebærer denne formen samspill mellom kunstnere og barn. Flere, deriblant Samuelsen (2013) peker på kunstneren, kunsten og barnet som hovedfaktorer i kunstformidlingsprosessen. Selv om det finnes situasjoner i kunstformidling der det er vanlig å være passiv, må kunstformidleren ta hensyn til alle faktorene. Det er en forutsetning for at kunstformidlingen skal fungere effektivt. Som følge av dette kan det være en stor fordel av hele prosjektet at det gjelder kunst. Kunstformidling kan bidra til økende

engasjement fra barn og unge. I tillegg kan det bli lettere for barn og unge med spesielle behov å føle seg trygt i omgivelsene og stole på kunstformidlere i en kunstformidlings situasjon.

I tillegg viser teoridelen til at kunst gir rom til annerledeshet. Gjennom kunst, som Hjermann (2013) for eksempel mener, får barn og unge se at de er forskjellige og de opplever verden på ulike måter. Han påstår at kunst gir disse barna en mulighet til å være annerledes, men på en måte, som alle forstår. I tillegg får barna en mulighet til å gjøre sin annerledeshet til sin styrke fordi kunst gir en mulighet til å uttrykke seg og vise hvem de virkelig er. I daglivet, for eksempel, kan de være veldig sjenerte. Men jeg har sett hvordan de oppførte seg på scenen. De var engasjerte og veldig interessert i prosessen. Jeg kan også si at de var modige. Jeg fikk inntrykk av at de hadde lyst til å si «Se på meg! Jeg kan spille!» I analysen av funnene kom det frem at mine informanter legger vekt på det å vise barna at det å være annerledes kan være deres styrke i dette prosjektet. Dette kan bidra til at begge partene opplever hverandre som medarbeidere med samme rettigheter for medbestemmelse.

Det kom også frem i analysedelen at de profesjonelle kunstnerne opplever at det er deres ansvar å legge til rette for kunstformidlingen. Dette stemmer overens med teoridelen, der både Molund (2013), Tetzchner (2008) og Vassenden (2011) understreker betydningen av tilrettelegging i det å jobbe med barn og unge med spesielle behov. Dette gjelder også kunstformidling. Hvis man ikke klarer å legge til rette for kunstformidlingen, kan man ikke forvente stort engasjement og motivasjon hos barna. Flere, til og med Hjermann (2013), mener at kunstformidlere må være trygge og positive i samspillet med barnet og i stand til å legge til rette for gode relasjoner. Uten det blir det ikke mulig å gå i dialog med barna, som Aune og Saur (2007) og Vassenden (2011) peker på. I tillegg blir det understreket (Molund, 2013) at en omsorgsgiver bør ha mer kunnskap om barn som skiller seg ut. Men i analysedelen kom det frem at de profesjonelle kunstnerne har lite teoretisk kunnskap om svaktfungerende barn, selv om denne undersøkelsen viser deres store behov for å legge forholdene til rette for disse barnas medvirkning og mestring i prosjektet. Mine informanter opplever at de er trygge på sitt eget fag. Andre for eksempel lærere og assistenter får ta ansvaret for pedagogisk kunnskap.

Analysen viser at når informantene sier «tilrettelegge» eller «tilpasse», «tune inn», mener de ulike forhold som kan påvirke barnas medvirkning og mestring, blant annet nivåtilpassing, det å få en god kontakt og etablere gode relasjoner med barna. Dette stemmer overens med hva ulike teoretikere eksempelvis Molund (2013) og Vassenden (2011) vektlegger i arbeidet med barn og

unge med spesielle behov-godt samspill, trygghet, god kontakt og gode relasjoner. Hvis omsorgsgiver ikke klarer å oppnå dette, kan det lede til at funksjonshemmede barn kan føle seg utrygge og umotiverte.

Som jeg har vist til i teoridelen, handler tilrettelegging om flere forhold. Molund (2013) og Vassenden (2011) understreker betydningen av samspillsmetodikk i arbeid med barn og unge med spesielle behov og legger vekt på at først og fremst bidrar samspillsmetodikk til sanse- og motorikkstimulering. I forhold til sansestimulering er det viktig å peke i retning av selve kunstformidlingen. Det kommer frem i teoridelen at både kunst og estetikk handler om sanser. For å være i stand til å oppleve kunst, må man utvikle sine sanser. Flere teoretikere (Knill i Vassenden, 2011; Vassenden, 2011) refererer til musikk som en spennende måte å få oppmerksomhet og interesse på. Noe av hensikten med å bruke musikk og visuelle midler i prosjektet som mine informanter hevder, er at de utfordrer sanser og virker som en inspirasjonskilde. I analysedelen viser jeg til at alle informantene bruker mye musikk, lyder, bilder, fjær og steiner i sitt arbeid for å involvere alle sansene til barna. Flere av mine informanter understreker betydningen av musikk i denne prosessen. Under mine observasjoner fikk jeg se hvordan noen kunstnere prøvde å finne ut hvilke lyder og musikk elevene likte. De spilte forskjellige instrumenter og spurte barna om hvordan de opplevde musikken de hørte på. Da elevene fikk jobbe med steiner for eksempel snakket de veldig mye om hva slags lyder steiner lager. Elevene slapp steiner i en bøtte med vann og trillet dem gjennom en tube. Som alle barna fikk jeg delta på et eksperiment med steiner. I løpet av dette eksperimentet prøvde barna å finne ut om deres hender har hukommelse og de kan huske steiner. Alle sammen var overrasket at det stemte. I tillegg inviterte de profesjonelle kunstnerne elevene til å bevege seg, danse, bygge, spille, leke og kommunisere med hverandre.

Dans er en god måte å kommunisere med omgivelsene. Under mine observasjoner fikk jeg se på en liten forestilling av en veldig begavet gutt som danser. Han har utviklet seg enormt. Selv om denne gutten ikke er god på verbal kommunikasjon, prøver han å uttrykke seg gjennom dans. Gjennom dans utvikles hans sanseapparat.

Jeg har også lagt merke til at informantene opplever ingen frustrasjon på hvordan de skal stimulere sansene. De mener at det er viktig å utvikle sanseapparatet både visuelt og auditivt. De formidler at gjennom kunst gir de barna en opplevelse. Alle kunstnerne uttrykker at det er opplevelse som er intensjonen. De profesjonelle kunstnerne som analysedelen viser bruker sine

sanser for å invitere barna til å kjenne på sine. Dette kan lede til at barna lærer å stole på sin egen verden og evne til å forholde seg til sansene. Slik får barna lyst til å uttrykke seg selv gjennom å tegne, stå på scenen, ta bilder og bygge byer av steiner.

Samspillmetodikk kan også bidra til stimuleringen av språk og kommunikasjon, som flere teoretikere (Tetzchner, 2008; Vassenden, 2011) viser til. Det som mine informanter opplever som utfordringer i forhold til å skape god kommunikasjon med barna kan knyttes til den dialogiske tilnærmingen. Ifølge Aune og Saur (2007) og Lorentzen (2006) er det viktig å skape her- og nå dialog med barn og unge med spesielle behov. I denne prosessen bruker mine informanter både verbal og non-verbal kommunikasjon i samspillet med barna. De tar i bruk både stemmen, mimikk og kroppsspråk. Dette mener de har stor betydning for barnas utvikling. Ved å oppmuntre og vekke til live barnas uttrykk gjennom non-verbalt kommunikasjon, stimulerer kunstnerne barna til å være med og uttrykke seg. Selv om flere informanter opplever det som utfordrende og tidkrevende, klarer de å være veldig aktive selv. De har funnet ut flere måter å gjøre det på. Det å hilse på alle, være høflige og se alle er viktige forutsetninger i dette arbeidet. I tillegg mener kunstnerne at det blir bedre hvis de hadde mindre grupper i dette prosjektet. På den måten blir det lettere å få tak i den enkeltes perspektiv.

Informantene legger stor vekt på den enkelte. I kunstformidlingsarbeid, mener de, er det lettere å gi barnet en opplevelse av å være verdifull. Derimot er det vanlig å vurdere barn i en skolesituasjon fordi det handler om læring. Mine informanter mener at kunst gir rike muligheter til å se den enkelte og møte den med interesse og respekt. Ifølge kunstnerne er det å skape et godt møte med barna nøkkelen til god kommunikasjon i dette prosjektet. Vanligvis står barn og omsorgsgivere i maktposisjon til hverandre. Omsorgsgivere for eksempel lærere har mer fokuset på målstyring enn å skape balanse i maktposisjonen. I motsetning til lærere prøver de profesjonelle kunstnerne å finne en måte å skape mer balanse i denne posisjonen og se på de barna som de menneskene de er og likeverdige deltakere. Dette belyses av Lorentzen (2006) som ser på utviklingshemmede som personer med egen stemme i dialog med andre, og ikke gjenstand for omsorg og opplæring. I forhold til kunstformidlingen, er det avgjørende ifølge Saur (2007) at man er blitt sett som det mennesket man er.

I tillegg til stimuleringen av sanser, språk og kommunikasjon, opplever mine informanter et stort behov for samarbeid. Teorien viser til Dale (1990) som mener at både erkjennelse og deltakelse er viktige momenter i forhold til kunstformidling. I analysen kommer det frem at mine

informanter legger stor vekt på samarbeid med barna. Jeg har sett hvordan kunstnerne og barna samarbeidet. Da det var masse bilder på skjermen for eksempel kom elevene frem og pekte på de bildene de likte. En av mine informanter fortalte at sammen med elevene hadde de laget kostymene for en forestilling. Uten samarbeid kan hele prosjektet domineres av kunstnerne. Men i kunstformidlingen finnes det også situasjoner der det ikke er noen behov for samarbeid. Det er situasjoner der barna bør bare se, nyte og oppleve kunstverk.

I teoridelen kommer det også frem at både forutsigbarhet, klare og tydelige grenser, og regler er viktige i samarbeid med barn og unge med spesielle behov (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013; Molund, 2013; Vassenden, 2011). Mine informanter opplever det som betydningsfull å være et tydelig menneske med klare intensjoner, rammer og regler. De skiller mellom det å styre og sette grenser. Dette kan også knyttes til strukturering i forhold til svaktfungerende barn. Under presentasjon av teori, analyse og tolkning tidligere, viser jeg til at struktur kan være egnet for å imøtekomme de vanskene som forårsaker barnets usikkerhet og utrygghet. Det er mulig å legge til rette for at barnet kan føle seg trygg og vite på forhånd det som skal skje gjennom strukturering. Sett ut fra barnets behov, kan struktur være et nyttig og riktig hjelpemiddel. I teoridelen (Martinsen & Siverts, 1990) kommer det frem at strukturering kan lede til økt trivsel og dannelse av forventningsreaksjoner. Analysen viser at flere barn er avhengige av en viss strukturering, men samtidig er det tydelig at rammene er tilpasset den enkelte. I analysen kom det også frem at gjennom strukturering søker mine informanter å imøtekomme barnas behov.

I kunstformidling opplever flere informanter nærhet og distanse som et dilemma. På den ene siden vil de komme veldig nært på barna, men på den andre siden opplever de at det kan virke negativt på barnas deltakelse i prosjektet. I teoridelen viser jeg til Henriksen og Vetlesen (2006) og det nærhetsetiske perspektivet, der den sterkeste parten kan bidra til at den svakeste parten i relasjoner skal få mer makt. I analysen av datamaterialet kom det frem at kunstnerne prøver å skape «her- og nå dialog» slik at begge partene kan fungere som likeverdige deltakere i prosjektet. Mine informanter opplever det som et nyttig verktøy og er klare over at i denne prosessen må de være lyttende og tilstedeværende.

Både teori- og analysedelene viser til at for å få barna som medarbeidere i prosjektet er det viktig å legge til rette for at de føler seg akseptert og anerkjent. Gjennom kunst blir det lettere for barn og unge med spesielle behov å akseptere seg selv som verdifulle og mestre. Fordi

funksjonshemmede barn er en sårbar gruppe, kan de lett miste mestringstro, selvfølelse og selvtillit (Gjertsen, 2008; Hoel og Andersen, 2011; Molund, 2013). I analysen kom det frem at mine informanter opplever det som en ekstra utfordring å tilrettelegge aktiviteter slik at det blir mer fokus på det som barna mestrer. For det første gjør de innsats for å inspirere og motivere barna. For det andre passer de på at barna får gode sjanser til å mestre, for eksempel de velger oppgaver som krever mer kreativitet enn kunnskap. I tillegg ser de et stort behov på å veilede barna. Dette stemmer overens med det som Hoel og Andersen (2011) mener i forhold til barn og unge med spesielle behov. Det er viktig for dem å snakke med voksne de er trygge på og som legger vekt på deres positive egenskaper. Mine informanter uttrykker at de ikke vil la barna gi opp. Jeg har sett flere episoder der mine informanter prøver å hjelpe barna oppleve at de mestrer. En av kunstnerne ba elevene å løfte en stor stein. For å støtte elevene sa kunstneren at det var viktig å finne ut om elevene var verdens sterkeste barn. Dette er et godt eksempel på inspirasjon. Da elevene laget skyggeteater for eksempel sa en av dem at han ville bli skyggestjerne. Kunstneren var flink til å gi tilbakemelding med en gang. Han sa at alle store ting begynner med småting. Hver gang elevene ble ferdige med en oppgave fikk de høre som en oppsummering at de hadde gjort en bra jobb og var veldig flinke.

Undersøkelsen viser hvordan de profesjonelle kunstnerne opplever det å legge til rette for barnas medvirkning og mestring i prosjektet. Selv om de profesjonelle kunstnerne har flere utfordringer i dette arbeidet, fokuserer de på barna og ungene med spesielle behov som likeverdige deltakere i dette prosjektet. Videre vil jeg drøfte hvordan mine informanter opplever selve kunstformidlingen hos disse barna.

Kategori 3: «Kunst som utfordrer»

Min undersøkelse handler om hvordan profesjonelle kunstnere opplever det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Tidligere har jeg sett på deres opplevelser i forhold til funksjonshemmede barn og unge og tilrettelegging for deres medvirkning og mestring i prosjektet. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte hvordan informantene opplever selve kunstformidlingen hos disse barna. Jeg har valgt å kalle denne kategorien «Kunst som utfordrer» for å understreke at en del opplevelser er knyttet til det kunstneriske.

I teoridelen kommer det frem at kunst er selve innholdet i formidlingsprosessen (Samuelsen, 2013). Gjennom kunst får man mulighet både til å se skjønnheten og uttrykke noe til

verden rundt seg. Som kunstformidlere i min undersøkelse velger mine informanter både kunst og måter å formidle den på. Blant prosjektene finner man scenekunst, dans, maleri, musikk, fotokunst, litteratur og steiner. I ett av prosjektene lager barna historier om forskjellige objekter. Mine informanter opplever at de må finne ting det blir spennende for barna å fortelle om. Når det gjelder steiner for eksempel er det mye interessant man kan gjøre med dem: fra sanse- og motorikkstimulering til utviklingen av kreativitet og fantasi.

I analysen kommer det frem at mine informanter har som mål at alle barna får utvikle sin kompetanse på å være med å oppleve kunst. Flere teoretikere deriblant Østern (2013) poengterer at det viktigste i kunstnerens kunstpedagogiske filosofi er det å gjøre barn sensitive for kunst. Dette gjelder også barn og unge med spesielle behov. I tillegg legger de profesjonelle kunstnerne vekt på at de bør prøve å vekke interesse hos disse barna for teater og musikk. Tidligere har jeg vist til betydningen av musikk i forhold til barn og unge med spesielle behov. Når det gjelder teater, kan man uttrykke at teater kan bidra til bedre forståelse av verden og seg selv. Det er det som mine informanter fokuserer mye på i kunstformidlingsarbeid hos barn og unge med spesielle behov. For å oppnå dette opplever de at de bør satse på elevenes forutsetninger i deres arbeid. Dette er i tråd med Samuelsen (2013), som mener at kunstformidling må ta utgangspunkt i mottakerens forutsetninger. Mine informanter understreker at barna som deltar i prosjektet har egne ressurser, og deres oppgave er å se og utvikle dem. Jeg har observert at kunstnerne satser på utviklingen av fantasi og kreativitet hos sine deltakere. For eksempel en forestilling laget av en gruppe barn som jeg har sett, handler om disse barnas drømmer. Noen av dem drømmer om kjærlighet, mens noen har lyst til å bli stjerner. I samarbeid med de profesjonelle kunstnerne får barna og ungene forstå at det er lov å ha drømmer. Det spiller ingen rolle om man får drømme om kjærlighet eller noe annet. Under mine observasjoner fikk jeg vite om ei jente med dysleksi som skriver spennende samtaler om sin gullfisk.

I teoridelen kommer det også frem at i kunstformidling er det viktig for barn å oppleve at det er meningsfylt å lære å se (Samuelsen, 2013). I denne prosessen er det viktig at voksne respekterer deres opplevelse og ikke la dem føle dumme. I tillegg viser teoridelen til at først og fremst er kunstneren veileder for barns kunstmøte (Østern, 2013). Dette innebærer både å møte hvert barn med oppmerksomhet og respekt og se på unge mennesker som medkonstruktører av møte med kunst. Denne tankegangen stemmer overens med hvordan mine informanter opplever barna og ungene i dette prosjektet. I analysedelen kommer det frem at de profesjonelle

kunstnerne også viser respekt for betydningen av det barna gjør. I møte med kunst må de som kunstnere passe på at alle barna er aktive deltakere, og at hvert barn blir sett.

Ifølge Østern (2013) har kunstneren flere roller som kunstpedagog. I min undersøkelse ser en at informantene er fortellere, skuespillere, regissører og dramaturger. Som analysedelen viser til er det viktigste for dem å få det kunstneriske på plass. Dette ser ut som mest utfordrende i deres kunstformidlingsarbeid. Det kan være flere grunner til dette. Hvis man sammenligner kunstformidling med pedagogisk arbeid for eksempel kan man se noen forskjeller.

Kunstformidling har mer fokuset på det kreative, mens pedagogisk arbeid er mer målstyrt og legger mer vekt på struktur og repetisjon. Derfor er det ikke overraskende at det å slå disse to områdene sammen kan oppleves som utfordrende av mine informanter. I analysen kommer det frem at noen kunstnere ser på det som en stor utfordring å snakke om kunstnerisk innhold i bilder med barna. Noen opplever det å gjøre en ting flere ganger med barna som vanskelig selv om det er vanlig å øve på skolen. Dette kan lede til at elevene husker og forstår bedre. I tillegg opplever noen informanter at de ikke er vant til å spille for store grupper. Hvis profesjonelle kunstnere ikke er skuespillere, kan det være utfordrende for dem å lage en forestilling for en stor gruppe.

I denne delen av oppgaven har jeg drøftet hvordan mine informanter opplever selve kunstformidlingen hos barn og unge med spesielle behov. Videre vil jeg drøfte hvordan mine informanter opplever samarbeid med skole og lærere.

Kategori 4: «Samarbeid med skole»

Denne kategorien er viktig i forhold til min problemstilling fordi samarbeid med skole er en del av hele prosjektet. Jeg skal løfte fram og diskutere utfordringer og spenninger knyttet til samarbeid, som kommer fram gjennom kunstnerens utsagn. Drøftingen blir også basert på mine observasjoner og relevant teori. Her vil jeg poengtere at det blir for lite teori. Dette skyldes av at denne delen av oppgaven er veldig praktisk. Men i min drøfting vil jeg bruke Breivik og Christophersen sin forskning omkring DKS fra 2013.

Når profesjonelle kunstnere møter barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt, er det vanlig at samarbeid med skole legges stor vekt på. I analysedelen kommer det frem at mine informanter ønsker hjelp og støtte fra skole. For det første vil de gjerne få hjelp fra lærere med å engasjere og motivere elevene. For det andre trenger de hjelp med å få rom for kunstformidlingsarbeid. For det tredje må de få en mulighet til å møte

barna i timene. Undersøkelsen viser at kunstnerne uttrykker seg positivt i sin evaluering av samarbeid med skole. De hevder at de opplever stor glede og entusiasme blant elevene og lærerne. Dette er et godt tegn på at prosjektet lykkes og at informantene trives i sitt arbeid. Et av prosjektene handler om å lage en skolehage. I tillegg til en gruppe barn og unge med spesielle behov prøver mine informanter å involvere hele skolen i dette prosjektet-både pedagoger, lærere, foreldre og til og med SFO. Selv om alle kan komme med forslag om hvor og hvordan hagen skal anlegges, er det elevene som bestemmer. Dette kan være en bekreftelse på at kunstnerne respekterer og verdsetter barna og vektlegger deres rolle som medarbeidere.

I analysen kommer det frem at kunstnerne opplever viktigheten av det å involvere flere lærere fordi lærere står sentralt i forhold til elevers læring og er omsorgsgivere for elever med spesielle behov. Undersøkelsen viser at informantene opplever det som krevende. En av grunnene, som kunstnerne hevder, kan være at det finnes noen skeptiske lærere. De er skeptiske i forhold til kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov. Det er vanskelig å si hva årsaken er, men jeg vil minne på at i dagens skole står lærere overfor mange utfordringer eksempelvis tidspress, papirarbeid, disiplinproblemer og mangel på autonomi (Marsdal, 2012). Alle disse faktorene kan virke hindrende på at lærere får en bedre mulighet til å finne ut mer om INK 2013 og samarbeide med kunstnerne. I analysedelen kommer det frem at mine informanter ønsker mer engasjement fra lærere. Jeg vil her sammenligne det som mine informanter sier om lærere med Breivik og Christophersen sin forskning. De skriver om skoler som ikke tar godt imot kunstnere. I denne undersøkelsen står det mye negativt om lærere. Kunstnere forteller om lærere som ikke bryr seg og er veldig uhøflige. Til og med finnes det lærere som ikke involverer seg og oppfører seg dårlig på forestillinger. Mitt datamateriale viser mer positive holdninger til skole og lærere.

Analysedelen viser at som gruppe opplever informantene andre utfordringer i samarbeid med skole blant annet fysiske forhold, noen ulemper av timeplaner og assistenter som observatører. Selv om de profesjonelle kunstnerne får hjelp og støtte fra skole, skjer det av og til at det er vanskelig for dem å få et rom for kunstformidlingsarbeid. Noen ganger får de et rom som ikke passer til kunstformidlingsarbeid. Det kan være vanskelig for skole å løse dette problemet, derfor vil noen kunstnere bruke egne lokaler. Som observatør har jeg vært både på skolen og på lokaler som tilhører mine informanter. Jeg kan si at dette er en god løsning selv om den setter noen krav til assistenter som må kjøre barna dit. I tillegg uttrykker mine informanter at av og til

har de en elev i timene. De opplever dette som en økonomisk utfordring fordi ifølge INK bør kunstnere jobbe med en gruppe barn.

Tidligere i oppgaven har jeg vist til at det å ha et stort antall assistenter i timene oppleves som problematisk av kunstnerne. Under mine observasjoner har jeg sett flere ganger at det var fem, sju eller flere assistenter sammen med barna. De var hyggelige og var interessert i det som foregikk. På den ene siden er assistenter interessert i prosjektet, men på den andre siden kan deres tilværelse virke både stressende og belastende på barna og kunstnerne. I teoridelen kommer det frem at kunst gir gode muligheter for dialog (Saur, 2007). Med mange assistenter på rommet kan det være vanskelig for de profesjonelle kunstnerne å skape «her-og-nå dialog» med barna, og som følge av det skape noe nytt sammen. I tillegg kan dette handle om uklar ansvarsfordeling mellom kunstnerne og assistenter. Det blir ikke tydelig hvem som skal gripe inn hvis det skjer noe.

Som en oppsummering vil jeg si at for at kunstformidling skal fungere med barn og unge med spesielle behov i skolesammenheng, kreves det tilrettelegging. Både lærere og kunstnere bør bidra i denne prosessen. Mine informanter har en positiv opplevelse av samarbeid med skole. De mener at samarbeid gir gode muligheter i forhold til videreutvikling av hele prosjektet. De sier at kontinuitet er viktig. På den måten kan flere barn og unge med spesielle behov delta i prosjektet og utvikle sin opplevelse av kunst. Gjennom samarbeid med skole vil mine informanter utfordre INK 2013 ved å involvere funksjonsfriske elever. De hevder at dette kan virke berikende på begge partene.

Oppsummering og avsluttende kommentarer

Barn og unge med spesielle behov har vært i spesialpedagogikkens fokus i mange år. Temaet er ikke nytt, men det er fremdeles veldig aktuelt i dagens samfunn. Det har blitt mye forsket på både i Norge og internasjonalt. I forhold til skolesituasjon er barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse primær gruppe for spesialundervisning. Men mitt forskningsprosjekt er et forsøk på å se på denne gruppa med andre briller. Det er gjennom kunstneres opplevelser at jeg ville se ved andre sider hos disse barna. Gjennom denne undersøkelsen fokuseres det på kunstneres opplevelser knyttet til det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt. Innledningsvis til denne forskningsteksten presenteres det problemstillingen som har vært retningsgivende for valg av metode og retning for studien. Det viktigste i mitt forskningsarbeid har vært å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever profesjonelle kunstnere det å møte barn og unge med spesielle behov i et kunstformidlingsprosjekt?

Denne studien bygger på en praksissituasjon, hvor profesjonelle kunstnere jobber med barn og unge med funksjonsnedsettelse innenfor rammene av INK 2013 som en del av DKS. Gjennom studien er fire kategorier utviklet som bidrar til å belyse problemstillingen. Under kategorien «Annerledeshet som ressurs» vises det til at selv om de profesjonelle kunstnerne forstår at barna har diagnoser, velger de å se på barna fra et annet perspektiv. Det er betydningsfullt at de ser mer enn diagnoser. I kunstformidlingsarbeid prøver kunstnerne å fokusere på potensiale som barna har. Annerledeshet oppleves som ressurs og barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse som ressursrike og begavet.

Dersom vi går nærmere på kategorien «Likeverdig partnerskap», ser vi at denne legger vekt på kunstneres opplevelser rundt deres engasjement i forhold til barnas medvirkning og mestring. Selv om det er vanlig å være tilskuer i kunstformidling, ønsker de profesjonelle kunstnerne sterkere medvirkning fra barnas side. De ser på barna som sine medarbeidere i dette prosjektet. Dette stemmer med tidligere forskning gjennomført i regi av evalueringen av DKS (Breivik & Christophersen, 2013). Gjennom prosjektet har kunstnerne funnet ut hvordan de kan legge til rette for barnas medvirkning og mestring. Teorien som er tatt med i tilknytning til denne kategorien understreker at i arbeidet med barn og unge med spesielle behov har spesialpedagogikken fokuset på samspillsmetodikk (Vassenden, 2011). Ved å bruke samspillsmetodikken i forhold til sansestimulering, stimulering av språk og kommunikasjon,

samarbeid og grensesetting prøver de profesjonelle kunstnerne å forsterke barnas medvirkning og mestring. De opplever strukturering og den dialogiske tilnærmingen som viktige aspekter av sitt arbeid. I tillegg står mestring og at alle barna føler seg akseptert og verdsatt sentralt i deres arbeid.

Kategorien «Kunst som utfordrer» setter fokus på hvordan de profesjonelle kunstnerne opplever det å formidle kunst til barn og unge med spesielle behov. Som utøvere opplever kunstnerne at de er trygge i sin rolle og fagsterke. I kunstformidlingsarbeid har de egen visjon av det de ønsker. I tillegg til å hjelpe elevene å oppleve kunst ønsker kunstnerne å gjøre kunst mer tilgjengelig for barna. Funnene viser også at de profesjonelle kunstnerne opplever kunstformidlingsarbeid hos barn og unge med spesielle behov som utfordrende på flere måter. Selv om det er krevende, har de tro på både faget sitt og barna.

Kategorien «Samarbeid med skole» vektlegger hvordan de profesjonelle kunstnerne opplever samarbeid med skoleadministrasjon, lærere og assistenter. De setter stor pris på hjelp og støtte de har fått. Samtidig viser de til noen problemer som oppstår underveis. Hvis jeg sammenligner mine funn med tidligere forskningen på DKS, vil jeg se at de profesjonelle kunstnerne i INK 2013 har mer positive opplevelser i forhold til lærere. Når det gjelder assistenter, er kunstnerne litt skeptiske i deres rolle. Av og til er det vanskelig for dem å forstå hvem som skal ta ansvaret nå de, lærere eller assistenter.

Innledningsvis har jeg presisert at problemstillingen i denne studien omfatter både spesialpedagogiske og estetiske tilnærminger. Selv om jeg ikke ønsker å komme med noen konkrete konklusjoner i denne oppgaven, vil jeg poengtere likevel at på vei til å finne svar på problemstillingen har jeg oppdaget en forskjell mellom de to tilnærmingene i forhold til forskningsspørsmålet. Mens spesialpedagogikken møter barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse med vurderingen, ser den kunstneriske tilnærmingen på dem med interesse og nysgjerrighet på det som barna kan. Når spesialpedagogikken har fokuset på det som barna mangler eksempelvis medfødt eller tidligere ervervet kognitiv svikt (NFU), legger den kunstneriske tilnærmingen vekt på det som barna har, deres ressurser og potensiale. Der spesialpedagogikken legger mest vekt på hjelpe- og støttetiltak, setter den kunstneriske tilnærmingen søkelyset på aksept, anerkjennelse og mestring. Det å se barnas potensiale, engasjere og hjelpe dem med å oppleve at de mestrer ser ut som noen av de viktigste aspektene

som de profesjonelle kunstnerne opplever i kunstformidlingsarbeid hos barn og unge med spesielle behov.

Denne undersøkelsen er ikke bare en vanlig masteroppgave, men forhåpentligvis kan den også være et bidrag til forskningen på INK 2013. En kan også stille spørsmål ved om denne undersøkelsen kan gi kunnskap som kan være nyttig for virksomheten i skole spesielt for lærere og spesialpedagoger. Selv om jeg ikke vil komme med noen råd i denne rapporten, håper jeg at den kan gi mer innsikt og øke kunnskap om barn og unge med spesielle behov. Funnene kan tas i bruk av studenter, lærere, spesialpedagoger og de som har interesse for spesialpedagogikk. I arbeidet med barn og unge med psykiske og fysiske funksjonsnedsettelse må spesialpedagoger være flinke til å se og benytte deres potensiale. Det kan være verdifullt for hver lærer og spesialpedagog å gi barna en mulighet til å oppleve egne ressurser og få dem til å mestre. I tillegg må lærere og spesialpedagoger være flinke til å legge til rette for barnas medvirkning. Det å prøve å få barna som medarbeidere kan være til nytte. Dette krever både pedagogisk kompetanse og evne til å bry seg og se den enkelte. Som forsker har jeg lært dette av de profesjonelle kunstnerne i løpet av dette forskningsprosjektet.

I denne rapporten finnes det noe for politikere å lære. INK 2013 er et prosjekt som utvikles i nært samarbeid med barn og unge med spesielle behov. Det gir disse barna muligheter til å kunne lage kunst selv i samarbeid med profesjonelle kunstnere og få kvalitative kunstopplevelser. Foreløpig er det bare ni kunstprosjekter som har fått midler. De profesjonelle kunstnerne har lyst til å gå videre og omfatte flere barn. Derfor ønsker de at prosjektet skal videreutvikles. Jeg har funnet ut at det finnes allerede noen kommuner som ønsker dette prosjektet i flere år.

Tidligere har jeg poengtert at det kreves videre forskning på feltet fordi min undersøkelse er en liten del av det store prosjektet. De profesjonelle kunstnerne ønsker å involvere funksjonsfriske elever. De mener at det kan være både berikende og lærerikt for begge partene. Det hadde vært svært interessant å forske på hvordan elever med funksjonsnedsettelse og funksjonsfriske elever kan samarbeide i et kunstformidlingsprosjekt.

Som masterstudent i spesialpedagogikk har jeg fått veldig god erfaring og har lært veldig mye av dette prosjektet. Jeg vil gjerne bruke denne erfaringen i min jobb som spesialpedagog på skole. Hele prosessen har vært både spennende og betydningsfullt. Selvfølgelig finnes det noe som kunne vært gjort annerledes. Jeg kunne ha brukt fokusgruppe som datainnsamlingsstrategi.

Det skulle ha vært en god mulighet til å samle mye data på en kort tid. I tillegg kan det vært en god ide å skrive en artikkel på bakgrunn av denne oppgaven.

Litteraturliste

- Askheim, O. G. A., & Grennes, T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aune, K. E., & Saur, E. (Red.). (2007). *Dialogiske perspektiver når vi er forskjellige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2013). Hvorfor kunst er så viktig for barn og hvorfor vi ikke må overse dette. En introduksjon. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. (ss.45-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Breivik, J.-K., & Christophersen, C. (Red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bull, O. J. (2002). *Mer og bedre kunstformidling*. Oslo: Nytt fra Norsk kulturråd 2/02.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet-om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitative tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: The Berkley Publishing Group.

- Dons, C. F. (2013). Lykkelig som liten? Skolen i møte med barns og unges estetiske hverdagskompetanse. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. (ss.63- 68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, H. (2008). *Aldring med funksjonshemning-begreper, teorier og tilnærminger*. Tønsberg: Forlaget Aldring og Helse.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning-mangfold og lærehemning. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., ss. 385-407). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (ss. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hjermann, R. (2013). Kunsten er barnas språk, kulturen deres arena. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. (ss. 23-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, R., & Andersen, G. L. (2011). Habiliteringsforløp for barn med cerebral parese. I E.V. Lunde, B. Lerdal, & L.H. Stubrud (Red.), *Habilitering av barn og unge. Tiltak for helsefremming og mestring*. (ss. 146-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holden, B. (2009). *Utfordrende atferd og utviklingshemning. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hylland, O. M., Kleppe, B., & Stavrum, H. (2011). *Gi meg en K. En evaluering av Kunstløftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jeg er unik. (2013). *Voksne for barn*, 4. Oslo: Grøset.
- Krasniy, Y. E. (n.d.). *Art-vsegda terapia*. Lastet ned 05.februar 2014, fra

<http://prostorebenok.com/node/802>

- Kunnskapsdepartementet. (2011-2012). *Meld. St.10 Kultur, inkludering og deltaking*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. (2012). Utsatte barn og unge. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (ss. 359-371). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmanger, M. (2000). *Kunsten og det skjønne. Vesterlandsk estetikk og kunstteori fra Homer til Hegel*. Oslo: H. Aschenhoug & Co.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest AS.
- Martinsen, E. W. (2011). *Kropp og sinn. Fysisk aktivitet-psykisk helse-kognitiv terapi* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, H., & Siverts, B. E. (1990). *Tegntrening og kommunikasjon. Opplæring av autister og andre språksvake mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Molund, E.-M. (2013). Opplæring til personer med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk*, 8, 18-23.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Forbund for utviklingshemmede (NFU). Lastet ned 06.mars 2014 ,fra <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning/>
- Nergaard K., & Nerland, M. (Red.). (2012). Leder \ Editorial. *Norsk kunstårbok* (20, ss.4-5). Pax Forlag.
- Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelson, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saur, E. (2007). Kulturarenaer-mulighet for dialog? I K. E. Aune, & E. Saur (Red.), *Dialogiske perspektiver når vi er forskjellige*. (ss. 63-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: H. Aschenhoug & Co.
- Svendsen, L. Fr. H. (2013). Kunst-en begrepsavvikling. I M. Bakken, & S.B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. (ss. 31-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. von (2008). Kommunikasjon og språk. I S. von Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schjørbeck (Red.), *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2. utg., ss. 181-238). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tetzchner, S. von (2008). Utviklingsperspektiver på funksjonshemning og habilitering. I S.von Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schjørbeck (Red.), *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2. utg., ss. 29-50). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tetzchner, S. von, & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2012). Barn og unge med nedsatt funksjonsevne. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (ss. 373-393). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J., Lundeby, H., Ytterhus, B., Engen, E., & Åmot, I. (2006). Kort om datagrunnlaget. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 39-49). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vassenden, A. E. (2011). *Praktisk pedagogisk arbeid med svaktfungerende barn*. Oslo: SEBU Forlag.
- Waagen, W. (2013). Kunstfaglige læringsprosesser. En vei til livskompetanse. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. (ss. 175-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øiestad, G. (2012). Vennskap bygger selvfølelse. I J. Sandmark (Red.), *Voksne skaper vennskap: arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. (ss. 23-37). Oslo: Kommuneforlaget.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. En studie av prosjektet « En stein er en del av jordkloden». I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (ss. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Frivillig informert samtykke

Trondheim, 23.01.14

Fra
Navn:
Adresse:
Telefon:

Frivillig informert samtykke:

Dette intervjuet vil bli brukt som en del av vårt prosjekt innen spesialpedagogikk. Hensikten med intervjuet er å undersøke hvordan profesjonelle kunstnere opplever arbeidet med kunstformidling hos barn og unge med spesielle behov.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Opplysningene som du som informant gir, vil bli behandlet konfidensielt. Alle notater og kassetter vil bli makulert etter at undersøkelsen er ferdig, og opplysninger som kommer fram i intervjuet vil bli anonymisert og vil ikke kunne knyttes til deg i oppgaven.

Vi takker for at du er villig til å bruke din tid på å la deg intervjuet.

Jeg vil til slutt understreke at du som informant når som helst har anledning til å trekke deg fra intervjuet.

Jeg sier meg villig til å delta.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

- Informerer om at intervjuet vil bli tatt på bånd
- Hvem er jeg og hva jeg ønsker med studien
- Informert samtykke og konfidensialitet
- Forskningsdeltaker kan når som helst trekke seg uten negative konsekvenser

Bakgrunn

Kan du fortelle litt om deg selv?

Prosjektet

- Hvorfor deltar du i dette prosjektet?
- Prosjektet gjelder barn og unge med spesielle behov. Hvilken kunnskap har du om disse barna?
- Hva vil du oppnå? Hva er ditt personlige mål?
- På hvilken måte, tror du, påvirker din kunst og ditt arbeid disse barna?
- Hvorfor, tror du, gjelder dette prosjektet kunst?

Nytteverdi

- Hvordan opplever du behovet for et slikt prosjekt?
- Hvilke erfaringer vil du ta med deg videre fra dette prosjektet? Anser du disse som meningsfulle erfaringer?
- Hva har du allerede lært?
- Føler du noen ganger at du har for lite kunnskap? Om hva? Hvorfor?
- Hvordan opplever du dette?
- Hva er det viktigste i dette arbeidet?

Relasjoner

- Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og deltakerne?
- Hvordan, tror du, opplever deltakerne relasjonen med deg?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skolen og lærere/assistenter?

Avslutning

-Er det noe mer du vil føye til, som vi ikke har snakket om?

-Om jeg skulle finne ut at det er noen flere spørsmål jeg skulle stilt deg, kan jeg få lov til å komme tilbake?

Tusen takk for at du ville stille opp til dette intervjuet!