

Forord

Disse to årene på master i fag- og yrkesdidaktikk i estetiske fag er snart ved veis ende, og det jeg sitter igjen med er kunnskap som jeg vet at jeg med sikkerhet kommer til å ta med meg videre. Forskningsprosessen har vært inspirerende, interessant og lærerik, men også utfordrende og til tider frustrerende hvis jeg skal være ærlig. Jeg har møtt på en del hindringer underveis, noe leseren vil få ta del i, men disse har til slutt ført til at jeg faktisk kan si meg stolt og fornøyd med dette sluttproduktet.

Det er mange jeg vil takke etter at masterarbeidet er overstått. Først og fremst vil jeg takke min dyktige og positive veileder, Elin Angelo.

Jeg vil også takke mine 3 forskningsdeltakere, Anne, Siri og Turid. Takk for at dere lot meg få ta del i deres univers, tanker og erfaringer. Uten dere hadde ikke dette vært mulig!

Videre vil jeg takke Ingrid R. Thorstensen og Linda Helseth for konstruktive tilbakemeldinger og korrekturlesning.

Takk også til min familie for god støtte underveis.

Monica Rønning Sørngård.

Malvik, 09.05.13.

Sammendrag

Denne studien handler om estetisk egenverdi i en spesialpedagogisk praksis. Hensikten med denne avhandlingen er også å synliggjøre og artikulere særegne aspekter i en spesialpedagogisk praksis, med fokus på dens egenverdi, som en motvekt til det instrumentelle fokuset i skolen, og dermed berike måten en underviser på, måter å lære på og utfordre synet på kunstfag i grunnskolen. Studien har fått problemstillingen: **«Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?»**

For å kunne synliggjøre og diskutere dette har jeg undersøkt hva en helsesportspedagog, en musikkpedagog og en logoped på en barne- og ungdomsskole, med vekt på spesialpedagogikk, gjør i faget «fys.mus» og «log.mus». Dette er fag som handler om fysisk og logopedrisk aktivitet til musikk, med vekt på spesialpedagogikk. Disse fagene mottar også eksterne elever fra andre skoler i kommunen. Elevene har ulike, sammensatte behov. De er 3 elever i «fys.mus» og 4 i «log.mus». Musikkpedagogen, jeg kaller henne Anne, er medansvarlig i begge fagene, mens helsesportspedagogen Turid er medansvarlig i «fys.mus», og logopeden Siri i «log.mus». Jeg har 1) undersøkt hva disse tre lærerne gjør i deres praksis, og 2) undersøkt deres tanker og meninger om hensikten med fagene.

Måten jeg har undersøkt hva en helsesportspedagog, en musikkpedagog og en logoped gjør, er gjennom tilstedeværelse i deres praksis, intervju, videoobservasjon og observasjonslogg. Jeg har hatt et gruppeintervju med alle tre hvor fokuset ble på hvorfor de føler at de har lyktes med sin undervisning, og hva deres undervisning handler om. Deretter har jeg gjort videoobservasjon i fys.mus, to ganger på 45 minutter. Etter observasjonen var ferdig skrev jeg loggbok om det jeg hadde sett, for å få tak i om det var noe spesielt jeg så. Av ulike grunner (se metodekap.) brukes videoobservasjonene som bakgrunn for avhandlingen. Før jeg startet med videoobservasjon gjorde jeg en før-observasjon i hvert fag, for å gjøre meg bedre kjent med elevene og aktivitetene. Disse observasjonene har jeg gjort om til narrativ, som en innledning til hvert fag (Se kap.4). Min analysemetode er også en tematisk narrativ analyse (se del 3.4).

Avhandlingen starter med en prolog. Kapittel 2 er min teoridel, hvor jeg drøfter hva en spesialpedagogisk praksis består av og hva estetisk egenverdi er. Metodekapittelet inneholder drøfting av min forskningslogikk, av ulike tilnærminger og metoder. Kapittel 4 dreier seg om analyse og drøfting. Konklusjon og oppsummering er kapittel 5. Oppgaven ender med en epilog.

Prolog

«Tvert imot, det finnes hundre!»

*Barnet har
hundre språk hundre hender hundre tanker
hundre måter å tenke på
å leke og å snakke på
hundre, alltid hundre måter å lytte på
å forundres på, og å henføres på
hundre lyster å synge og forstå på
hundre verdener å finne opp
hundre verdener å dømme fram*

*et barn har hundre språk
(og i tillegg hundre hundre hundre)
men blir frarøvet nittini.
Skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen.*

*Loris Malaguzzi (1920 – 1994): grunnleggeren av den pedagogiske
filosofien i Reggio Emilia.*

(Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 57)

Innholdsliste

Forord.....	s. 1
Sammendrag.....	s. 3
Prolog.....	s. 5
Innholdsliste.....	s. 7 - 8
1. Innledning.....	s.10 - 12
2. Teorikapittel.....	s. 13 - 36
2.1 En spesialpedagogisk praksis i grunnskolen.....	s. 14 - 23
2.1.1 Tilpasset opplæring, læringsstrategier og læringsstiler.....	s. 16 - 18
2.1.2 Kollegialitet - tverrfaglig samarbeid.....	s. 18 - 19
2.1.3 Fysisk aktivitet til musikk.....	s. 19 - 21
2.1.4 Logopedisk aktivitet til musikk.....	s. 21 - 23
2.2 Estetisk egenverdi.....	s. 23 - 35
2.2.1 Estetikk og grunnskoleopplæringen.....	s. 26 - 28
2.2.2 Atmosfære.....	s. 28 - 32
2.2.3 Howard Gardner og mange intelligenser.....	s. 32 - 35
2.3 Sammenfatning av teorikapittel.....	s. 35 - 36
3. Forskningsmetode.....	s. 37 - 59
3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming.....	s. 37 - 40
3.1.1 Abduksjon.....	s. 38 - 40
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	s. 40 - 41
3.3 Triangulering.....	s. 41 - 47
3.3.1 Kvalitativt gruppeintervju.....	s. 42 - 44
3.3.2 Videoobservasjon og loggbok.....	s. 44 - 47
3.4 Narrativ analyse.....	s. 47 - 53
3.4.1 Analyseprosessen.....	s. 50 - 53
3.5 Oversikt over datamaterialet.....	s. 53
3.6 Etske hensyn.....	s. 53 - 58
3.6.1 Kvalitetsvurderinger.....	s. 53 - 58

Troverdighet.....	s. 56
Overførbarhet.....	s. 56 - 57
Pålitelighet.....	s. 57
Bekreftbarhet.....	s. 58
3.7 Sammenfatning av metodekapittel.....	s. 58 - 59
4. Analyse og drøfting.....	s. 61 - 77
4.1 Log.mus – narrativ.....	s. 61 - 62
4.2 Fys.mus – narrativ.....	s. 62 - 63
4.3 Den gode atmosfæren.....	s. 63 - 69
4.4 Det svinger i kroppen.....	s. 69 - 73
4.5 Tverrfaglig samarbeid og helhetlige målsetninger.....	s. 73 - 77
4.6 Sammenfatning analyse- og drøftingskapittel.....	s. 77
5. Konklusjon med oppsummering.....	s. 79 - 84
Epilog.....	s. 85
6. Referanseliste.....	s. 87 - 91
<u>Vedlegg:</u>	
Vedlegg 1: Bekreftelse fra NSD.....	s. 93 94
Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring i fys.mus (jeg legger ikke ved sam.erklæringen fra log.mus, da den er helt lik og har bare byttet ut begrepet fys.mus med log.mus).....	s. 95 - 97
Vedlegg 3: Informasjonsbrev til forskningsdeltakerne.....	s. 99 - 100
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	s. 101
Vedlegg 5: Transkribert gruppeintervju.....	s. 103 - 121

1. Innledning

Jeg jobber på en barne- og ungdomsskole som har en egen avdeling for elever med spesielle behov. Her har jeg også valgt å gjøre mine undersøkelser til denne studien. Min problemstilling er:

«Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?»

På den spesialpedagogiske avdelingen kan en merke at de estetiske fagene vektlegges høyt. Det henger kunst av forskjellig slag på veggene, enten skapt av kunstnere eller av elevene selv. I foajeen står et akvarium med mange fargerike fisker, og med stoler og bord rundt slik at man kan sette seg ned og betrakte fiskene. Det hender ofte at man må stoppe opp her når det er noen som for eksempel skal til og fra do eller hente melk og frukt til måltidene. Musikk og sang kan daglig høres i gangene. Alle elevene får også lov til å være med i skolekor hvis de har lyst. I dette skolekoret legger de vekt på tegn til tale. På skolen finnes det også egne store rom og avdelinger for musikkaktiviteter, danseaktiviteter, bevegelsesrom (til bruk av for eksempel en fysio- eller ergoterapeut), kunst- og håndtverkssal med egen sløydsal, samt to gymsaler og en svømmehall. Alle rommene er godt utstyrt. Hver fredag bytter gruppene på å ha samling for hverandre, og her inngår ofte sang, musikk og dans, gjerne med akkompagnement av band med lærerne og elevene selv.

I 2009 skrev jeg min bacheloroppgave på førskolelærerutdanningen. Jeg gikk på en estetisk linje og oppgaven min handlet om musikkterapeutisk tilnærming og språkstimulering i barnehagen. Etter denne oppgaven ble jeg interessert i hvordan ulike diskurser påvirker vårt syn på barn, barndom og danning. Og ikke minst hvordan dette videre påvirker synet på kunstfag i utdanningssektoren, om kunstfag har en viktig plass i skoleverket, og i så fall hvorfor, eller hvorfor ikke (se del 2.2). Dette bunner i om en ser kunstfag med en egen verdi eller som noe nyttig og instrumentelt. Denne interessen, sammen med min jobb på den spesialpedagogiske avdelingen, har vært motivasjonen for denne studien. På denne skolen har de to fag som jeg fattet ekstra interesse for, nemlig fagene «fys.mus» og «log.mus». Fys.mus er en forkortelse for «Fysisk aktivitet til musikk» (forkortet til fys.mus i denne oppgaven) og er et fag hvor bevegelse og trening av kroppen utføres til levende musikk av en musikkpedagog og en helsesportspedagog (se del 2.1.3). Poenget med faget er kort fortalt å gjøre treningen så lystbetont som mulig. Log.mus står for «Logopedisk aktivitet til musikk» (forkortet til log.mus). Faget ledes av en logoped og en musikkpedagog, og handler om kommunikasjon (se del 2.1.4). Det spesielle med log.mus er at dette ikke er et offisielt fag som man finner i andre skoler med spesialundervisning, i motsetning til fys.mus. Det er logopeden og

musikkpedagogen som på eget initiativ har utviklet og startet opp dette faget. Disse fagene har, slik jeg tolker det, fokus på estetisk egenverdi. Selv om disse to fagene inngår i undervisningen i en spesialpedagogisk praksis, så mener jeg de har overføringsverdi til den såkalte normale skolen, fordi også *her* er det meningen at undervisning skal *passé til* den enkelte elev. Dette er grunnen til at jeg har valgt å belyse disse fagene i denne studien.

Mine forskningsdeltakere i denne studien har vært musikkpedagogen Anne, logopeden Siri og helsesportspedagogen Turid (navnene er anonymisert). En helsesportspedagog kan gjerne sammenlignes med en fysioterapeut, forskjellen er at en helsesportspedagog har mer fokus på idrett og spesialundervisning. Anne er musikkpedagog i både fys.mus og log.mus timene. Disse tre lærerne har jeg intervjuet samtidig i et gruppeintervju og videoobservert i undervisningen i fys.mus og log.mus. Etter observasjonene har jeg skrevet loggboknotater. Datamaterialet har jeg analysert ut i fra en tematisk narrativ analyse (Riessmann, 2008), da jeg ønsker å fortelle deres historier om hvordan og hvorfor de underviser på den måten som de gjør. Det er altså lærerne og deres syn som står i fokus i denne studien og ikke elevene.

Utfordringene i arbeidet med studien har vært flere (se kap.5). Jeg har blant annet valgt å bytte problemstilling underveis og derfor skrive et helt nytt teorikapittel. Problemstillingen jeg hadde før jul var: «Hvordan kan musikk som kroppslig kommunikasjon bidra til språkstimulering for barn i grunnskolen?». Med dette som utgangspunkt begynte jeg å skrive et teorikapittel, som jeg senere valgte å forkaste. For å si det på en annen måte, jeg startet arbeidet med en deduktiv tilnærming. Grunnen til dette var at selve datainnsamlingen ikke kunne starte for fullt før etter jul av ulike grunner, og datamaterialet samsvarte ikke med den problemstillingen jeg hadde valgt. Det var ikke språkstimulering lærernes begrunnelser handlet om, men om estetisk egenverdi og hvordan dette kommer til uttrykk i fagene fys.mus og log.mus. Jeg har altså analysert datamaterialet og skrevet teorikapittelet parallelt, og derfor har jeg også valgt en ny problemstilling som er den nåværende problemstillingen. Min studie er altså preget av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming med en abduktiv forskningslogikk (se del 3.1.1 og 3.2), med et induktivt tyngdepunkt.

Oppgaven har 5 kapitler, innledning (1) teorikapittel (2), metodekapittel (3), analyse og drøfting (4) og konklusjon med oppsummering (5). Oppgaven inneholder også en prolog og epilog som inneholder utdrag av diktet «Tvert imot, det finnes hundre!» av Loriz Malaguzzi (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 57). Jeg har valgt å bruke bare utdrag av diktet, da enkelte deler er mer relevante for denne studien enn andre. Grunnen til at jeg har valgt å begynne og å avslutte på denne

måten, er at jeg føler diktet speiler studiens hensikt på en god måte. Diktutdraget i prologen reflekterer det nytte- målbarhetssynet som jeg mener råder i skolen nå, og hvordan dette får konsekvenser for barnet og den estetiske egenverdien. Epilogen består av et diktutdrag som viser motsetningene mellom voksne og barn.

I teorikapittelet innledes en diskusjon om hva en spesialpedagogisk praksis i grunnskolen innebærer. Herunder kommer egne deler om tilpasset opplæring, tverrfaglig samarbeid og en nærmere forklaring av fagene fys.mus og log.mus. Deretter kommer en ny del om estetisk egenverdi, hvor jeg forklarer hva estetikk er og hvordan dette kommer til uttrykk i skolen. Atmosfære er et viktig begrep som jeg diskuterer nærmere innfor delen om estetisk egenverdi, da dette er med på å legge et grunnlag for tilpasset opplæring. Jeg avslutter med en forklaring av Howard Gardners teori om de mange intelligensene. Teorikapittelet er med andre ord delt i to. Noen vil kanskje si at det er et instrumentelt grep å dele det opp på denne måten, da leseren etterhvert vil se at delene er uløselig knyttet til og gjensidig avhengig av hverandre. Dette har jeg derimot gjort for å gjøre det mest mulig oversiktlig for leseren i forhold til problemstillingen.

Metodekapittelet starter med å forklare min kvalitative tilnærming og min fenomenologiske - hermeneutiske forankring til denne studien, og mine erfaringer rundt dette. Deretter har jeg en egen del om triangulering og hvordan dette har vært gjort i min studie. Videre kommer jeg inn på mine kvalitative metoder, kvalitativt gruppeintervju, videoobservasjon og loggbok, og mine erfaringer med bruk av disse metodene i denne studien. Jeg har også en egen del som forklarer hva narrativ analyse er og diskuterer videre her mine erfaringer om denne typen analysemetode. Den neste delen viser en tabell med oversikt over hva mitt datamateriale består av. Etiske hensyn og kvalitetsvurderinger i forhold til denne studien er den siste delen i dette kapittelet. Analyse og drøftingskapittelet er bygd opp på følgende måte: det starter med et narrativ fra log.mus og et fra fys.mus som jeg har skrevet etter en førobservasjon i hvert fag. Jeg startet med videoobservasjon, deretter kommer jeg inn på de tre ulike temaene jeg har belyst i den tematiske narrative analysen (Riessmann, 2008). Avslutningsvis oppsummerer jeg funnene og lander i en konklusjon der jeg påpeker lærernes uttalelser om estetisk egenverdi i den spesialpedagogiske praksisen jeg har studert.

Det ville også være interessant å forske videre på log.mus, da jeg ikke fikk gjennomført videoobservasjoner i dette faget på grunn av ulike hindringer (se kapittel 3). Dette faget er ikke offisielt sett et fag i grunnskolen, men det har så mye godt ved seg at det fortjener å belyses nærmere. Den videre forskningen vil kunne være en inspirasjonskilde for lærere, studenter og

logopeder som er interesserte i språk, kommunikasjon og musikk, og i undervisning som innebefatter disse tilnærmingene. Jeg ønsker selv å gjøre videre forskning på log.mus, og da gjerne i sammenheng med en master i logopedi.

En spesialpedagogisk praksis kan i utgangspunktet sees som en ren instrumentell praksis, men med bakgrunn i analyser av hvordan lærerne begrunner fys.mus og log.mus har jeg skrevet fram estetisk egenverdi som grunnleggende. Dette er en motvekt til skolens fokus på nytteverdi og målbarhet, men også den økte interessen for PISA (Programme for International Student Assessment) i grunnskolen.

2. Teorikapittel

Dette kapittelet er utviklet i dialog med mitt datamateriale, noe som kan sies å være abduksjon. Analysearbeidet og drøftingskapittelet, sammen med problemstillingen, har dermed lagt føring for hvordan oppbygningen og innholdet i teorikapittelet skal være.

Jeg vil først i teorikapittelet diskutere hva en spesialpedagogisk praksis i skolen betyr. Dette er del 1 av teorikapittelet. Under dette kapittelet kommer det underkapitler om prinsippet tilpasset opplæring i LK06, et underkapittel om kollegialitet, og fagene fys.mus og log.mus. Disse delene er satt sammen for på best mulig måte å belyse problemstillingen. Underkapitlene er derfor med på å vise hva det er som er viktig i en spesialpedagogisk praksis. De er også relevante i seg selv for å forklare hva det er Anne, Siri og Turid snakker om i temaene i analysedelen.

I del to av teorikapittelet begynner jeg med å definere estetisk egenverdi, for deretter å gå inn på hva estetikk er og hvordan dette har en sammenheng til grunnskolen. Videre diskuterer jeg begrepet atmosfære i skolesammenheng, hva det betyr og hva det inneholder. Tilslutt diskuterer jeg Howard Gardners teori om mange intelligenser. Denne delen er relevant i forhold til problemstillingen for å belyse hva estetisk egenverdi er og underkapitlene bidrar til å utdype dette.

Jeg har valgt å belyse Howard Gardner og hans teori om mange intelligenser. Jeg er klar over og oppmerksom på at Gardner selv kritiserer sin teori om de mange intelligensene for å være for instrumentell, da det betyr å dele opp mennesket i ulike deler i stedet for å se det som en helhet. I dag snakker Gardner heller om mange måter å tenke på (se del 2.2.2) og hvordan dette er med på å se mennesket som en helhet i større grad. Likevel har jeg valgt å belyse Gardners «gamle» teori, fordi det gir meg det språket jeg behøver for å teoretisere datamaterialet mitt på best mulig måte. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om estetisk egenverdi. Jeg kunne også valgt Günther Kress' multimodale meningsteori. Multimodalitet beskriver et system av semiotiske ressurser som er organisert for å skape en mening, hevder Anna Lena Østern (2013). Semiotiske ressurser kan for eksempel være bevegelse, bilde, tale, gjenstander, farge og/eller lyd. «Kress poengterer at multimodal teori, er en teori som konstant skaper mening, men at den meningen som skapes hele tiden forandres.» (Østern, 2013, s. 30). Fagene fys.mus og log.mus kan således sees på som semiotiske ressurser, men dette er ikke det språket jeg trenger for å teoretisere datamaterialet så presist som mulig.

2.1 En spesialpedagogisk praksis i grunnskolen

Spesialpedagogikk er et fag- og forskningsfelt med lange røtter. I følge Edvard Befring (1994) omfatter spesialpedagogikken visse tverrvitenskaplige emner, som pedagogiske, psykologiske, medisinske, etiske, juridiske og teknologiske perspektiver (s. 253). Dette feltet er en forsknings- og profesjons-disiplin hvor det overordnede målet er «å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.», sier Reidun Tangen (2012, s. 17). I de siste 150 årene har målsettingen om å integrere mennesker med funksjonshemninger vært en sentral del av politiske føringer i norsk sammenheng (Fasting & Hausstätter & Turmo, 2011). Feltet spesialpedagogikk handler altså om å legge til rette slik at alle barn og unge kan og skal lære på sine premisser, uavhengig av behov.

Hvem er det som har rett til spesialundervisning, og når? Vurderingene av hvorvidt en elev har rett til spesialundervisning skal, i følge Utdanningsdirektoratet (2009), forstås i lys av den ordinære opplæringen i grunnskolen. Dette betyr at spesialundervisning trer i kraft dersom det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som blir gitt innenfor den ordinære opplæringen. Men «Elever med rett til spesialundervisning har de samme rettighetene som andre elever.» (Ut.dir, 2009, s. 16), selv om de ikke er innenfor den ordinære grunnskoleopplæringen.

Et utgangspunkt for spesialpedagogikken har vært å tenke at elevens ulike deler som menneske er unike og krever en spesiell form for pedagogikk, men Gunnar Stangvik (1994) framhever at den også har blitt kritisert for å være for *fenotypisk* i sin orientering. Man kan skille mellom en *genotypisk* og en *fenotypisk* kompetanseorientering. I en *genotypisk* orientering er det den kognitive motivasjonen og den moralske utviklingen hos en person som er målet. I en *fenotypisk* orientering derimot, er det et mål å forandre personens atferd og oppførsel til visse gjeldende normer. En forklaring på denne fenotypiske orienteringen i skolen kan være at elever har blitt overført til spesialundervisningen fordi de ikke mestrer pensumet i den ordinære undervisningen (Stangvik, 1994), men her ligger også problemet i forhold til ensidig ferdighetslæring. Tone Pernille Østern (1999) beskriver dette: «Problemet med detta har varit att man då i specialundervisningen har koncentrerat sig om färdighetsinläring på lägre associativa nivåer, vilket har skett på bekostnad av ett mera personorienterat och holistiskt förhållningssätt.» (s. 7). Det hun beskriver her er at spesialundervisning har fokusert på ferdighetslæring som har gått på bekostning av en personorientert læring. Opplæringen har dermed gått mot en reduksjonistisk tankegang om mennesket.

Spesialpedagogikken kritiseres nettopp for å være reduksjonistisk, på den måten at den isolerer enhetsfenomen og mister helheten av syne. Dette blir sett på som en motsetning til en mer holistisk tankegang, som Østern såvidt nevner i sitatet over. Reduksjonisme er et «[...] metodologisk program som går ut på å tilbakeføre (reducere) en vitenskap (et system av begreper og lover) til en annen vitenskap som ansees for logisk sett mer fundamental og grunnleggende.» (Store Norske Leksikon, 2005 - 2007). I forhold til spesialpedagogikk vil dette si at mennesket som helhet reduseres til mindre deler, og at man forstår helheten gjennom at hver enkelt reduserte del forstås alene.

«Översatt till pedagogisk praxis leder detta enkelt uttryckt till träning i isolerade uppgifter, med tro på att denna träning automatisk leder till att helheten förbättras. [...].

Reduktionismen blir därmed ett konstgjort begrepp som gör det möjligt att upprätthålla en traditionell specialundervisning, utan att behöva ta konsekvenserna av begreppet specialpedagogik [...].» (Østern, 1999, s. 5 - 6).

Denne reduksjonismen er i direkte motsetning til et holistisk syn på mennesket. Holisme er en retning i filosofi, psykologi og biologi som tar utgangspunkt i helheten istedet for (å summere) enkeltdelene (Cappelens leksikon, 1983). Hovedessensen av dette kan beskrives som at *helhet er mer enn summen av dens deler*; men det er også slik at holisme og reduksjonisme utfyller hverandre som synspunkter fordi de begge er avgjørende for å gi en grundig beskrivelse av et gitt system eller fenomen. Disse diskursene om et reduksjonistisk eller et holistisk syn på mennesket, danning og kunstfag, kommer jeg tilbake til i delkapittelet om estetisk egenverdi.

Når er det så nødvendig med spesialundervisning? «Det er viktig å vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Spesialundervisning kan i noen tilfeller være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring.» (Ut.dir., 2009, s. 20). Det er ikke dermed sagt at spesialundervisning allerede er en tilpasset form for opplæring, men spesialundervisningen skal også være tilpasset i seg selv. Den er altså en form for opplæring som er tilpasset en elevs behov. Hva tilpasset opplæring er og hva det består av, forklarer jeg i neste del.

2.1.1 Tilpasset opplæring, læringsstrategier og læringsstiler

«Skolen og lærebedrifta skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar.», står det i Kunnskapsløftets læringsplakat (Ut.dir, 2006, s. 2). Tilpasset opplæring er et begrep som lenge har vært en viktig framgangsmåte i undervisning i skolen og som er et viktig grunnleggende prinsipp i opplæringen skal en tro Roar Engh (2011). Dette prinsippet handler om at undervisningen skal *passe til* enkelteleven. LK06 (læreplanene) legger ansvaret på skoleeier for å tilse at skolen organiserer et lokalt arbeid med læreplanene. Læreplanene i de forskjellige fagene i skolen forutsetter at valg av innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen planlegges og gjennomføres og hvilke arbeidsmåter som eventuelt skal brukes, bestemmes av skoleeier eller den enkelte skole (Ut.dir., 2006, veiledning i lokalt arbeid med læreplaner), altså på et lokalt nivå. Det vil si at det er den enkelte skole som har ansvaret for at alle elever lærer det de faktisk skal lære, men også ta hensyn til at alle lærer på ulike måter. Opplæringen må derfor:

«[...] planlegges for å tilpasses til den enkelte elev og til elevgruppen som helhet. Den enkelte elev skal ha mulighet til å bruke mer eller mindre tid på innhold og arbeidsmåter i fag ut fra sine behov og forutsetninger. [...] Tilpasset opplæring handler også om lokal tilpassing, for eksempel ved å ta utgangspunkt i lokalt lærestoff eller i lokale forhold.» (Op.cit., s. 22)

Læreplanenes kompetansemål i kombinasjon med en økt frihet til å organisere skolehverdagen og disponere timetall i fagene for skolen, er innført i LK06 for nettopp å kunne gi et større rom for tilpasset opplæring. Men hva betyr egentlig tilpasset opplæring? I dokumentet «Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner» (Ut.dir., 2009) står det: «Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon. Variasjon gjelder for eksempel arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet i opplæringen, organiseringen av opplæringen, læremidler og arbeidsmåter.» (s. 23). Opplæringen skal i tillegg tilpasses til elevenes alder og utviklingsnivå. En tilpasset opplæring er i så måte ment å styrke kvaliteten i opplæringen, og således føre til bedre læring og en opplæring som passer til eleven og fagets kontekst.

Tilpasset opplæring har også vært et omdiskutert tema i skole- og opplæringssammenheng i mange år. Dette er det flere grunner til i følge Roar Engh (2011). En grunn kan være at det fortsatt er en del usikkerhet i forhold til hvordan dette begrepet skal tolkes og forstås. «Når selve begrepet er uklart, blir det heller ikke lett å forholde seg til det i praksis. Spesielt gjelder dette når lærere seg i mellom har ulike oppfatninger om hvordan det skal tolkes.» (Engh, 2011 s. 161). Mange lærere synes derfor

at det er vanskelig å innfri elevenes rettigheter på dette området. En annen grunn til at begrepet er omdiskutert er fordi enkelte rammefaktorer må være tilstede for å kunne gjennomføre en tilpasset opplæring, og i flere tilfeller er kanskje ikke disse rammefaktorene tilstede i den gjeldende skole. Disse rammefaktorene kan for eksempel være at læringsmiljøet har nødvendig og godt utstyr, som ulike læringsmateriell, og at skolens rom tillater at elevene kan samarbeide i grupper. Lærerne må også ha nok kompetanse til å organisere undervisningen slik at alle og den enkelte elev får utfordringer tilpasset sine forutsetninger. I Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) kommer det frem at lærere ikke er dyktige nok til nettopp å tilpasse undervisningen for elevene. Alle disse faktorene har vært utslagsgivende for at tilpasset opplæring ikke har fått det gjennomslaget som det var tiltenkt å få (Engh, 2011).

Tilpasset opplæring innebærer altså et fokus på hvordan den enkelte elev faktisk lærer. I dette ligger det en bevissthet fra lærerens side om ulike læringsstrategier og læringsstiler. I følge Eyvind Elstad og Are Turmo (2006) er det en vesentlig forskjell mellom læringsstrategier og læringsstiler. En strategi er en fremgangsmåte som innebærer å ta flere valg for å komme frem til et resultat (Elstad & Turmo, 2006), og læringsstrategier handler altså om hvordan eleven utfører læringsarbeidet, noe som har betydning for hvordan utbytte av læringen blir. Det er likevel eleven som må velge hvilken strategi som passer best for å løse den oppgaven som ligger foran en. Læringsstrategier handler derfor om elevens bevissthet om sin egen læring.

«Læringsstrategier er en betegnelse som knyttes til elevens strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser. [...]. Lærerens og læringsmiljøets tilrettelegging for at elevene skal lære å lære på en aktiv måte, blir imidlertid læringsstrategier først når eleven tar i bruk strategiene på egne vegne.» (Elstad & Turmo, 2006, s. 15).

For å kunne velge hvilken strategi som passer best for oppgaven, må eleven beherske og vite noe om ulike strategier. Læreren har ansvar for å introdusere ulike strategier for elevene, veilede dem om hvordan og når det passer å bruke disse, og gi en tilbakemelding eller vurdering av bruken av læringsstrategier i elevens arbeid. Ulike læringsstrategier kan i følge Elstad og Turmo (2006) for eksempel være hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier eller utdypningsstrategier. En læringsstil derimot, «[...] tar for seg et individuelt sett av foretrukne læringsbetingelser.», og som skolen har et ansvar for å tilpasse seg etter (Elstad & Turmo, 2006, s. 16). Det handler med andre ord om hvordan den enkelte elev lærer best og om hvordan læringen kan gjøres mer effektiv. Det er viktig å huske på at en elevs læringsstil forandrer seg med alderen, både på grunn av arv og på

grunn av miljø. En læringsstil er ikke konstant. Fokuset på læringsstiler blir i dag gjerne sett på, av flere forskere, som et svar på utfordringene med tilpasset opplæring i følge Claire Weinstein, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006). Andre tar til tale for å satse på læringsstrategier i stedet for å fokusere på læreren og læringsstiler, og at dette er et godt middel mot tilpasset opplæring (Elstad & Turmo, 2006).

Det å derimot satse på både læringsstiler og læringsstrategier er en mer holistisk og *genotypisk* (Stangvik, 1994) tilnærming til mennesket, og vil åpne opp for at opplæringen passer til den enkelte elev. Denne tankegangen er også viktig å ta med seg inn i lærernes arbeide, spesielt i måten de samarbeider på, da dette vil få konsekvenser for hvordan den tilpassede opplæringen blir. Dette kommer jeg nærmere inn på i den påfølgende delen.

2.1.2 Kollegialitet – tverrfaglig samarbeid

Et skolemiljø hvor lærere kan samarbeide best mulig handler ikke bare om et godt sosialt arbeidsmiljø, men også om *kollegialitet* hevder Thomas Hoerr (2007). Hoerr er skoleleder ved New City School i Missouri, USA, som praktiserer Howard Gardners teori om mange intelligenser. «Kollegialitet betyr at pedagoger arbeider med og lærer fra hverandre som kolleger, som samarbeidspartnere.» (Hoerr, 2007, s. 42). Det handler altså ikke bare om det å arbeide og hygge seg sammen i arbeidstiden, men om hvordan man kan utveksle erfaringer og dra nytte av hverandres kunnskaper. Å være klar over sine egne og hverandres styrker og svakheter er en fordel for alle. Hoerr diskuterer hvordan skolene kan bli en lærende organisasjon gjennom kollegialitet. «I en lærende» organisasjon argumenterer han for at impliserte lærere og ledere må alle være villige til å åpne for en diskusjon om elevenes fremgang og behov, å jobbe sammen for å utvikle fagplaner, å observere hverandres undervisning og å undervise hverandre. Lærere og ledere bør også møtes i ulike komiteer/lærerutvalg på skolen for å drøfte og reflektere over dagens praksis og planlegge fremtidens praksis, og i tillegg samtale om elevenes fremgang og behov.

For å kunne diskutere elevens fremgang og behov må man kjenne sine elever, og det gjør en bare ved å se hele eleven gjennom et holistisk syn på mennesket. Om eleven har vanskeligheter for å tilegne seg kunnskaper i et fag kan man se på de områdene eleven allerede mestrer og vurdere om det går an å trekke paralleller derfra for å styrke elevens forståelse. For å vite det må læreren diskutere og reflektere med de andre lærerne eleven har. Dette er en *genotypisk* (Stangvik, 1994) tankegang om læring, da en tar til seg og ser hva det er *hele* eleven trenger for å lære på best mulig måte. Å se helhetlig på læring kan med andre ord forenes med kollegialitet.

Et eksempel på en strategi for kollegialitet er utnyttelsen av rom i skolen. Mange skoler var tidligere ikke konstruert for at et slikt samarbeid skulle kunne finne sted, og dette var tydelig i oppdelingen i adskilte rom. Nå har man begynt å bygge det man kaller «åpne skoler», hvor det finnes flere og nye typer rom, men fortsatt finnes det potensiale for utbedring, spesielt med tanke på støynivået i åpne klasserom og skoler. Internasjonal og norsk forskning tyder for eksempel på at organisering av baseskoler, eller åpne skoler, ikke gir et økt læringsutbytte i forhold til de tradisjonelle klasseromsløsningene, men at baseskoler gir større utfordringer når det gjelder støy, lydnivå, uro og forstyrrelser (f.eks Schanke & Skålholt, 2008; Ramstad, 2011). Norsk forskning tyder også på at åpne skoler også kan forverre situasjonen til de svakeste elevene i skolen (Nordhal & Mausethagen & Kostøl, 2009), og det er kanskje elever med atferdsproblemer (som f.eks AD/HD) som sliter mest. «Elever med AD/HD ved skoler med såkalte åpne klasserom synes å ha økt risiko for å bli behandlet med sentralstimulerende midler [...]» (Vik & Grov & Garåsen, 2001, s. 2261). En del skoler i Norge, som fortsatt er i bruk, er bygget etter en eldre stil og annen norm som verken fremmer kollegialitet mellom lærerne, et holistisk syn på eller en *genotypisk* (Stangvik, 1994) tankegang om elevene som lærende individer. Et samarbeid mellom lærerne, eller kollegialitet, blir ikke bare hindret av skolens romlige utforming. Det kan også være vanskelig å gjennomføre fordi skolens budsjett og økonomi ikke tillater så mange pedagogiske verksteder med lærerne som man skulle ønske, og det koster også å reise og delta på forskjellige konferanser (Hoerr, 2007). En annen grunn handler om tid. Det er ikke til å komme bort i fra at det er et visst tidspress i læreryrket i forhold til planlegging, dokumentasjon, evaluering, oppfølging, møter og undervisning. Når skal man få tid til kollegialitet når det ikke er satt av tid til det eller finnes tilgjengelig tid for det? Derfor blir det også i stor grad nedprioritert (Hoerr, 2007).

For å oppsummere er altså kollegialitet noe annet enn et godt sosialt miljø mellom kolleger på en arbeidsplass. Det handler om evnen til å samarbeide på tvers av fag, lære av hverandre og dra nytte av hverandres kompetanse. Dette er også et viktig prinsipp i fagene fys.mus og log.mus.

2.1.3 Fysisk aktivitet til musikk

Fys.mus er et fag med spesialpedagogisk vinkling, og forkortelsen står for *Fysisk aktivitet til musikk*. Fokuset ligger altså på bevegelse og musikk. Ingelill Eide (2008) sier at dette faget er et tverrfaglig samarbeid mellom en musikkterapeut og en fysioterapeut. Musikkterapeuten har ansvaret for musikken og sitter som oftest i ro bak pianoet, mens fysioterapeuten er på gulvet for å hjelpe til, støtte og vise underveis. Sammen lager de et treningsprogram for gruppefysioterapi som gjentas ukentlig gjennom skoleåret. Når programmet først er satt opp, skjer det få endringer.

«Struktur handler om forutsigbarhet og trygghet. Man merker ofte at en fys.mus - gruppe fungerer bedre og bedre etter som skoleåret går.» (Eide, 2008, s. 261). Dette handler om kollegialitet, da det dreier seg om et tverrfaglig samarbeid mellom en musikkterapeut og en fysioterapeut. De drar nytte av hverandres kompetanse for å skape et fag som tar utgangspunkt i elevenes ulike behov, sett i lys av eleven som helhet. I dette ligger det også et holistisk syn på mennesket. Videre sier Eide (2008) at det også er det tette samarbeidet mellom disse to som kjennetegner fys.mus. I tillegg til en fysioterapeut, en musikkterapeut og elevene, så har hver elev med seg en ledsager som de er trygge på, og som hjelper til underveis i opplegget. Helst skal denne ledsageren være fast for at eleven skal kunne føle en forutsigbarhet og ha oversikt. En ledsager som har vært med noen ganger i timen vet også hvor mye hun skal utfordre og hvor mye hun skal støtte, i forhold til en ny og ukjent ledsager. Kjennetegnet ved en god ledsager er nettopp at hun er en god støtte og lever seg inn i musikken hver gang. Ledsageren sitter altså ikke i ro på sidelinjen og ser på, men er aktivt deltakende underveis.

Fys.mus oppsto på 70-tallet på Haug skole (Eide, 2008). Her ble Unni Tanum Johns (musikkterapeut), Rita Birkeland (fysioterapeut), Rita Strand Frisk (musikkterapeut) og Tom Næss (musikkterapeut) inspirert av Ellen Boysens (fysioterapeut) tilbud på Rikshospitalet. Den engelske fysioterapeuten Veronica Sherborne var også en viktig inspirasjonskilde for faget. Hun var selv inspirert av danseren og koreografen Rudolf Labans bevegelsesteori, og var opptatt av barns lek og relasjoner. Hun baserte også aktivitetene sine på arbeid i en-til-en-forhold (Sherborne, 1997). Metodene og aktivitetene i Sherbornes opplegg bygger på en bevissthet om at «[...] bevegelseserfaring er fundamentalt for utviklingen hos alle barn [...]. [...] tilførselen av bevegelseserfaringen må være mer konsentrert og mer sammenhengende for barn med spesielle behov enn for barn i vanlig skole.» (Sherborne, 2006, s. 12). Det overordnede målet med fys.mus er nettopp å trene motorikk, og grunnideen er å sette treningen inn i en musikalsk ramme (Eide, 2008). For barn med fysisk og psykisk utviklingshemming handler ofte trening om noe *andre* synes de må og bør gjøre. Treningen kan være smertefull og uten mening for dem det gjelder, siden de mangler en intern motivasjon for treningen. Fys.mus gjør treningen lystbetont, men faget har også en sosial funksjon ved at det innebærer lek, samhandling, vente på tur og engasjere seg i hverandres aktivitet. Dette gjenspeiler også en *genotypisk* orientering (Stangvik, 1994) om mennesket, da faget ser eleven som et helt individ og ikke delt i mindre biter som en jobber isolert med, jamfør tankegangen i et reduksjonistisk syn på mennesket. Denne *genotypiske* orienteringen om mennesket gjør at eleven får utvikle hele seg på sine egne premisser i motsetning til en *fenotypisk* orientering (Stangvik, 1994). Med en *genotypisk* orientering til faget kan elevene sosialiseres til å få en bedre

og mer selvstendig hverdag.

Musikkens rolle i fys.mus blir å binde sammen de ulike aktivitetene på en meningsfull måte. Musikken skal også tilpasses og følge gruppas tempo og dynamikk (Eide, 2008). Den blir en inspirasjon og motivasjonskilde for treningen, gjennom å bruke ulike (men faste) rytmer, melodier, harmonier, tempi og klangfarger. Dette er en grunntanke vi finner i mye trening som foregår til musikk, hvor musikken brukes til å øke utholdenhet. Det er også viktig at det er levende musikk. Med levende musikk menes det at musikken spilles på instrumenter i timen, og ikke et opptak fra cd. Den gjør det mulig å tilrettelegge og justere etter det som skjer i gruppa og på det individuelle nivå. Teksten er også viktig, da den gir instruksjoner om det som skjer underveis i treningsprogrammet. Man synger om det man gjør, eller sunger instruksjoner. Musikken gir en kontinuitet fordi vi husker musikk bedre enn andre ting og knytter musikken lett til ulike situasjoner hevder Eide (2008).

Som nevnt tidligere er tankegangen bak faget fys.mus at treningen skal være lystbetont og til levende musikk. Men Eide påpeker også at det er viktig at det er en fysioterapeut og en musikkterapeut som leder opplegget for at det skal kunne kalles fys.mus, men er det egentlig så viktig? Kanskje kan en helsesportspedagog og en musikkpedagogs samarbeid føre til like gode resultater for elever som har behov for fysisk stimuli. Dette faget er også et godt eksempel på kollegialitet, da de samarbeider på tvers av fag og drar nytte av hverandres kompetanse og lærer av hverandre. Dette gir også et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Faget log.mus har klare likhetstrekk med fys.mus, som vi skal se i den neste påfølgende delen.

2.1.4 Logopedisk aktivitet til musikk

Logopedisk aktivitet til musikk, eller her forkortet til *log.mus*, er et fag som musikkterapeuten og logopeden (to av mine forskningsdeltakere) har arbeidet frem sammen. Dette er altså ikke et fag som man finner på alle spesialskoler i Norge, men bare på denne skolen i denne kommunen. De har også samarbeidet kollegialt i faget fys.mus. Log.mus handler først og fremst om kommunikasjon og om bevissthet på sin egen kropp for å kunne uttrykke seg. Log.mus er forholdsvis likt faget fys.mus, de eneste forskjellene er at det ikke er andre voksne (ledsagere) tilstede enn Siri og Anne, at det er andre elever i gruppen og at det er mer fokus på pust og pauser i tale, stemmebruk, sangtekster med tegn til tale, rytme og mer spill på instrumenter. Dette er temaer som er viktige i logopedisk arbeid, men som også har klare linker til faget musikk. Logopeden så i sitt arbeid med elever som trenger logopedisk oppfølging, at det var mange av disse elevene som også trengte annen type stimuli for å kunne ta til seg den informasjonen og forstå det som hun skulle formidle og jobbe med. Dette fagets

fokus på kommunikasjon har klare sammenhenger med musikk på det viset at de begge handler om en form for kommunikasjon. Det handler om evnen til å være mottakelig for læring, og forstå det man skal lære. Det som skal læres må kroppsliggjøres, derfor er det også ofte slik at mange av Siris elever starter med fys.mus – undervisning før de kan gå videre til log.mus – undervisning. Dette er også kollegialitet, da logopedene spør lærerne i fys.mus om råd fordi hun ser at eleven trenger noe mer. Deres tverrfaglige samarbeid gagnar altså deres elever på en positiv måte. I log.mus får elevene begreper om og sammenhenger til det de senere skal lære i log.mus. Veronica Sherbourne (1997) sier nettopp at: «Ord som beskriver handlinger, og som er opplevd gjennom bevegelse, vil gjerne bli husket lettere og bli mer brukt enn ord som ikke er brukt ved fysisk aktivitet.» (s. 18). I fys.mus får elevene knagger å henge ord og begreper på, slik at de kan videreutvikle seg i log.mus. Denne tankegangen henspiller også et holistisk, helhetlig og et *genotypisk* (Stangvik, 1994) syn på og orientering om mennesket, likt faget fys.mus.

Mange av elevene som skal ha logopedisk oppfølging har også vansker med turtaking, dårlig selvbilde, ingen eller liten mestringsfølelse osv. Dette er ting man må ta tak i før en kan begynne med noe så konkret som språk - og kommunikasjonsutvikling. Hvordan skal eleven klare å mestre å kommunisere hvis selvbildet og mestringsfølelsen av å kommunisere er dårlig? Hele mennesket og kroppen må med i læringen, og da gjerne med en leken tilnærming. Å lære og vente på tur i forhold til kommunikasjon handler om evnen til å lytte og ta seg tid til å lytte, noe som også er viktig i faget musikk. Derfor er logopediske aktiviteter til musikk til stor hjelp for de som trenger slik stimuli. Et dårlig selvbilde henger sammen med mestringsfølelsen. Hvis du føler at du ikke mestrer noe, så blir selvbildet ditt gjerne dårligere. Hvis eleven mestrer noe foran andre hvor kroppen er med, noe den er i log.mus, så kan selvbildet gradvis bli bedre. Dette bunner i at elevene må ha bevissthet om sin egen kropp for å kunne kommunisere, lære, sosialiseres og takle hverdagslivet etter skolen, noe som er viktige fokusområder både i fys.mus og log.mus. «Det er svært viktig at barn blir bevisste sin egen kropp. Mange forfattere har diskutert begrepet «body awareness», og det er interessant å notere seg de ulike måtene de beskriver det på: kroppsoppfatning, kroppsbilde, kroppsbevissthet, kroppsfølelse, kroppsskjema.» (Sherborne, 1997, s. 60).

Log.mus og fys.mus er således to forskjellige fag, men også to fag som har mange fellesnevner og mye med hverandre å gjøre. Synet på mennesket og kropp er et eksempel på en fellesnevner. Dette handler i så måte om hvilket grunnsyn man har som lærer, noe som får konsekvenser for hvordan den tilpassede opplæringen blir. I min problemstilling, «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?», nevner jeg

begrepet *spesialpedagogisk praksis*. Jeg har i denne første delen av teorikapittelet forsøkt å vise hva en slik praksis består av. Det som er viktig i en slik praksis er prinsippet om en tilpasset opplæring hvor en fokuserer på både læringsstiler og læringsstrategier. Videre er kollegialitet også avgjørende for hvordan den tilpassede opplæringen blir. Et reduksjonistisk og *fenotypisk* (Stangvik, 1994) grunnsyn hos lærerne kan derimot hindre elevenes utvikling og tilpassede opplæring, men også redusere kollegialiteten mellom lærerne. Den orienteringen og synet på mennesket man eventuelt heller mot kan sees i sammenheng med to ledende diskurser om syn på barn og danning. Dette tar jeg opp i den påfølgende delen om «estetisk egenverdi», den neste delen i problemstillingen og teorikapittelet.

2.2 Estetisk egenverdi

Mitt utgangspunkt for å diskutere «estetisk egenverdi» er to diskurser om syn på barn og danning. Danning er i følge Synnøve Haugen, Gunvor Løkken og Monika Røthle (2005) en prosess som barnet danner (lærer og utvikler) seg igjennom.

«I motsetning til utdanning, som har en begynnelse og en slutt, er danning en kontinuerlig prosess som tar utgangspunkt i dagliglivets praksis og menneskenes grunnvilkår(...). Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette.» (s. 11 - 12)

Danning er altså en viktig del i alle menneskers liv, slik at vi skal kunne makte forskjellige livssituasjoner og kunne få en åpenhet overfor verden. Kjernen av danning er menneskets indre holdning, en personlig dannelselse. I følge Stig Broström og Mogens Hansen (2004) blir danning også ofte omtalt som en åndelig prosess, som igjen er preget av en personlig, myndig og ansvarlig måte å forholde seg til verdier på.

Den første diskursen dreier seg om *et reduksjonistisk syn* på barn og hvor danning kan forstås som å ha et framtidsrettet syn på barnet. Barnet skal bli til noe, eller «Human becomings» som Brit Johanne Eide og Nina Winger (2006) kaller det, og vi (både skolen og de voksne) skal forme det til å bli bra nok. Barnet skal dannes og bli nyttig. Dette blir ofte kalt en klassisk og instrumentell dannelselse. Her deles mennesket opp i ulike enheter og tar utgangspunkt i en enhet av gangen istedet for å se mennesket som et helt individ (holisme). Barnet skal bli lønnsomt, nyttig, lydig og fornuftig for samfunnet. Gaile Cannella (1999) hevder at «eksperter» har funnet ut hvordan unge mennesker er, hva vi kan forvente av dem når de er i ulike aldre og hvordan man deretter skal behandle dem i

utdanningssystemet i forhold til dette. Det hun sier er at alle barn blir gjort like for at de skal kunne dannes til å bli «gode borgere». Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (2011) hevder at «[...] resultatet av en slik disiplinert utvikling av hele personligheten vil være et godt dannet menneske som viser en velbalansert utvikling av alle evner og anlegg.» (s. 7). Synet på barn og barndom blir da at det er en ventetid eller en forberedelse på livet som voksen, og barnet blir et objekt. Voksne og eldre i samfunnet blir gitt eksklusiv rett til å handle og til å snakke på vegne av barna. Voksne blir da under dette synet sett på som «eksperter» på barns liv, at vi skal lære dem sannhetene. «Vi snakker om utdanningsreform og samarbeid, men det samarbeidet er bare med de som er voksne» (Cannella, 1999, s. 39). Det å kalle seg ekspert er i utgangspunktet en reduksjonistisk tankegang, da man er ekspert på *noe*. Man *er* ikke ekspert i seg selv. En *fenotypisk* orientering (Stangvik, 1994) om læring, barn og undervisning er også forenlig med et reduksjonistisk syn. Dette synet på barn og barndom har også gjerne vært den dominerende diskursen om barn og danning.

Det å ha *et holistisk syn* på barn og danning derimot, vil ofte innebære at man ser barnet som et individ som er «her og nå», og kan beskrives som «Human beings», (Eide & Winger, 2006). Dette er den andre diskursen, og er en type danning som fokuserer på egenverdi, i motsetning til en instrumentell danning. Her har man en estetisk tilnærming til kunnskap og et inkluderende syn på barnet hvor hele kroppen, med alle dens sanser, tanker og følelser, er med. Derfor kan denne typen danning også kalles for en estetisk dannelse. Estetisk kunnskap har lenge vært en motpol til den kunnskapen som blir lært gjennom tanke og forstand. Hvorfor estetisk kunnskap har blitt sett på som unyttig, kan være at den ikke har like høy status som den kunnskap vi får gjennom tanke og forstand. Den er ei heller like målbar som den kunnskapen man får gjennom tanke og forstand, eller epistemisk kunnskap som det også heter. I denne diskursen blir barndommen sett på som en væretid og at barndommen har en egenverdi, i stedet for å se på den som en forberedelse. Barnet blir her et subjekt i følge Berit Bae (2006). Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) hevder at dialog med andre mennesker og forståelse er den måten barnet skal få kunnskap om verden på. Dette skjer i «mellomrommet», mellom deg og meg (Steinsholt, upublisert). For å oppnå en forståelse og kunnskap kan det ikke skje gjennom monolog, men gjennom et dialogisk samspill, mener han. Grunnen til at dette blir kalt monolog er fordi man prøver å forme objektet i samtalen. Forståelsen skjer ikke gjennom å distansere seg fra andre mennesker, noe en gjør ved å være en ekspert på andre enn seg selv, og det de ønsker å fortelle oss. Den skjer ved å delta sammen med dem som forteller. Her er det barnet som er «eksperter» på egne liv, og vi voksne kan også lære noe av barnet. Man er åpne for andre tolkninger og forståelser. Her kan det også trekkes tråder til den *genotypiske* (Stangvik, 1994) orienteringen om individet.

Det er viktig å påpeke at disse to synene eksisterer samtidig og er gjensidig avhengig av hverandre, da de utfyller hverandre. Helst skal disse synene forenes i skolesammenheng (jf. LK06), men det er ikke alltid at det er slik. Disse to diskursene er en god innfallsvinkel til å forstå kunstfagene enten som instrumentelle fag eller som fag med egenverdi. Men når blir kunstfagene instrumentelle og når er det fokus på dens egenverdi? Dette har sammenheng med barnesyntet i praksisen man befinner seg i. Når en har med et reduksjonistisk syn på barn og danning å gjøre, kan man hevde at kunstfagene blir brukt instrumentelt. Dette vil også påvirke hvordan kollegialitet og den tilpassede opplæringen blir. Interessen for kunstfagene blir her på det man kan kalle de «heldige bieffekter» en får når en utfolder seg estetisk. Man kan lese overskrifter som «Kunst gir bedre karakterer» (Tesseem, 2011) eller «Estetiske fag gjør elever bedre i matte» (Lien, 2013), og at det er dette som er grunnen til at man bør ha estetiske fag i skolen. Dette er et instrumentelt syn. Svein Sjøberg (2013, s. 13 - 18) argumenterer for en egenverdi – tenkning. Hans tenkning er interessant for denne studien fordi han diskuterer det instrumentelle synet på kunstfagene. Han skriver at påstanden om at en satsning på estetiske fag skal føre til bedre resultater i alle fag er en tvilsom påstand, da det ikke finnes henvisninger til faglige studier for å kunne hevde dette. Musikk som fag kan for eksempel benyttes som et verktøy for å oppnå noe, det kan være godt for noe annet. Det gir ønskelige bieffekter som man kan dra nytte av. Det er en kjent sak at aktiviteter med musikk virker på barns generelle utvikling, på ulike områder, og påvirker barnets allsidige utvikling. Blant annet kan musikkaktiviteter stimulere til å danne og skape egenskaper som for eksempel konsentrasjon, hukommelse, selvtillit, identitet, lese - og skriveferdigheter, logisk - matematisk forståelse, sosialt samspill, kommunikasjon og motorikk, nevner Morten Sæther og Elin Angelo Aalberg (2006).

I disse dager pågår det en debatt i *Morgenbladet* om kunstfagenes egenverdi som startet med artikkelen *Estetiske fag gjør elever bedre i matte* (Lien, 2013). Debatten illustrer og diskuterer et rådende instrumentelt syn på kunstfagene i grunnskoleopplæringen. Det påpekes for eksempel i artikkelen at K06 har ført til en akademisering og teoretisering av skolen, og at man må tørre å gi plass til de estetiske fagene fordi det vil gi resultater også til de andre fagene. Hvis en skal tolke dette, så skal de estetiske fagene styrkes i skolen fordi det gir resultater i de andre fagene som finnes i skolen. Dette er forenlig med et reduksjonistisk og instrumentelt syn på kunstfag. Orienteringen om individet er også *fenotypisk* (Stangvik, 1994). Fokus på estetisk egenverdi handler derimot om det stikk motsatte av den instrumentelle verdien. Egenverdi handler om hvilken verdi disse fagene har i seg selv, gjerne med en sammenheng til det holistiske synet på barn og danning. Det handler om kropp, sanser, følelser og tanker. Det har også en sammenheng med en her og nå tenkning, eller «human beings» (Eide & Winger, 2006) om du vil. Men hvordan måler man dette i

skolesammenheng? Hvordan nærmer man seg diskursene om kvalitet?

«Evaluering er et kjerneproblem i kunstfagene. Det kommer bl.a. av at kreativitet er vanskelig å vurdere etter en karakterskala. Særlig problemfylt er det å evaluere estetiske verdier i en pedagogisk modell som setter målstyringen i sentrum. Årsaken til dette er åpenbart at en kreativ prosess/produktutvikling ikke med sikkerhet kan forhåndsbestemmes eller målstyres.» (FKS, 1995, s. 8)

Dette handler også om hvilket syn en har på estetikk, på barn og danning. Er estetikk noe vakkert å se på eller har det noe med sanser og følelser å gjøre? Dette går jeg nærmere inn i i den påfølgende delen.

2.2.1 Estetikk og grunnskoleopplæringen

I vår tid blir estetikk gjerne knyttet til noe som har med kunst, kunstopplevelse og skjønnhet å gjøre, men estetikk har ikke alltid vært nært forbundet med kunst og kunstopplevelse. Anny Haabesland og Ragnhild Vavik (2005) sier at ordet estetikk stammer fra gresk og substantivet «aisthesis» som har i seg betydningen fornemmelse, sans, sansepersepsjon. Begrepet betydde opprinnelig også «de kunnskapene man erverver seg gjennom sansene», hevder Brit Paulsen (1994, s. 11). I antikkens Hellas ble estetiske aktiviteter ansett som allmenndannende fag. Alle frie menn fikk på denne tiden opplæring i de «musiske fagene», det vi nå kaller kunstfag. Grekerne hevdet at oppdragelse (jf. danning) gjennom kunst skulle være selve grunnmuren i oppdragelsen, og dette gjaldt spesielt musikk, dans og diktning (Paulsen, 1994). Filosofene i det antikke Grekenland antydte med dette at estetikken ga en annen kunnskap enn logikken, kunnskapen som erverves gjennom intellektet, tanke og forstand (Haabesland & Vavik, 2000; Paulsen, 1994). De så på estetikken som en del av filosofien, og ikke som et eget fagfelt. Nils Kjær sitt dikt *Æstetik* (1963) utdyper og forklarer på en fin og filosofisk måte hva estetikk er:

Æstetik!
Læren om værdien af det unyttige,
værdien af det som gør os mennesker
til noget andet og mere
end en transithavn for vore fødemidler.
(Kjær, 1963, s. 45)

Det var A. G. Baumgarten (1714 – 62) som plasserte estetikken i den nederste form for erkjennelse, som følelsererkjennelse, og som ga den et navn. Han fant ut at det var noe ved kunsten som ikke lot

seg forklare ut i fra den teoretiske filosofi, at den hadde noe som var særegent for den estetiske opplevelse. Baumgartens ide om en estetisk vitenskap inneholder «[...] et tydeligt forbehold over for den matematisk-rationale tænkningens monopol på at være erkendelse. Sansning er for ham andet og mere end blot intellektets slumrende aktivitet.», skriver Knud Løgstrup (2008, s. 120). Dette var begynnelsen på en idé om at det estetiske har en særlig posisjon som en erkjennelsesform (Paulsen, 1994).

Det estetiske i forhold til aktiviteter og fag i grunnskolen, blir omtalt under i læreplanen for kunnskapsløftet (LK06), hvor musikk og kunst og håndverk er egne fag, og dans og drama inngår i valgfagene. Dans inngår også i fagene kroppsøving og musikk. I musikk er det musisering, komponering og lytting som står i fokus gjennom hele grunnskoleopplæringen, men da med forskjellige kompetansemål etterhvert som elevene kommer høyere opp i årstrinnene (Ut.dir., 2006). I kunst og håndverk er det en vekt på visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur, og har samme oppbygning som musikk når det gjelder kompetansemål (Ut.dir., 2006). En av skolens hovedoppgaver er å utvikle barns kreative evner, til å bli kreative individer (Adam, 1995; LK06, generell del). Ikke fordi at det er et mål i seg selv å utdanne flere kunstnere, men for å utdanne kreative mennesker. Milena Adam (1995) sier det slik:

«Kreative evner er en etterspurt kompetanse innenfor alle samfunnslag og yrkesgrupper i dag. Den estetiske sinnsstemningen åpner for kreativitet, fordi den åpner sansene for en rekke fenomener og alternativer som ikke ville kommet til uttrykk i en ikke-sanselig sammenheng. Det «usynlige blir synlig.»» (s. 12).

Å danne kreative individer vil da si å gi dem trening i å bli og være skapende mennesker. Det er dette som gjør skolens syn på barn, danning og estetikk så viktig. Hvilket syn man har spiller inn på, som vi har sett, hvordan elevens tilpassede opplæring og kollegialiteten mellom lærerne blir. Å utdanne kreative mennesker gjenspeiler et holistisk syn på mennesket, da en innser at man trenger det estetiske for å få det til. En reduserer altså ikke individets evner til bare å gjelde det man kaller realfagene, men tenker helhetlig i opplæring og undervisning. Det er dette som også er en *genotypisk* (Stangvik, 1994) tankegang.

Estetisk egenverdi handler også om det som foregår i rommet, hvordan atmosfæren og stemningen er i rommet der det undervises. Men hva er egentlig atmosfære?

2.2.3 Atmosfære

Vi vet alle når vi er et sted med en god atmosfære. Vi vet det ikke bare med hodet, det kjennes i hele kroppen og med alle sansene. Atmosfære er et uttrykk som ofte brukes i hverdagen, men som kan være vanskelig å definere. Det er noe man erkjenner og erfarer, noe som knytter seg til en subjektiv opplevelse og iakttagelse. Dette kan være en av grunnene til at det er et vanskelig begrep å forklare. Søren Dupont og Ulla Liberg (2008, s. 11) sier følgende om begrepet:

«Atmosfære beskriver uttrykk, indstryk, relationer og karakterer. Atmosfære skaper virkning, oppfattelse, evt. forskjellige oppfattelser. På den måte er atmosfære en del av den menneskelige praksis og det menneskelige liv. Den skaber rammer om liv, den skaber innhold i liv, den skaber perspektiver på liv. Atmosfære er noget, der mærkes, fornemmes, føles, før det registreres, eller retttere det at registrere atmosfære knytter an til det emotionelle.»

Atmosfære er ikke direkte lokaliserbart, men en *bærer* av rommets stemning. Det bare er der som en bevegelse og et forbindelsesledd mellom mennesker, mennesker og ting, og mennesker og omgivelser (Dupont, 2008). På denne måten er dette begrepet en del av det menneskelige liv og den menneskelige praksis. Hvis atmosfære handler om erkjennelse og erfaringer, handler det også om å sanse med kroppen. Eller som den franske filosofen Maurice Merleau - Ponty (1908 – 1961), kroppsfenomenologiens stamfar, kaller det, en «væren i verden» (Dupont, 2008, s. 30). Det er med kroppen vi er i verden og det er med kroppen vi sanser. Eller for å si det på en annen måte; det er i kroppen at erkjennelsen er forankret. Merleau – Ponty sier nettopp at det er kroppen som er vårt anker i verden, og kroppen er aldri alene i den forstand at den alltid befinner seg i et rom. Det er dette Merleau – Ponty kaller for *kroppsrom* (Dupont, 2008). Kroppsrommet er det rommet hvor møtet med det andre menneske finner sted, og det er også her nærværet og det han kaller *den nærværende kropp* finner sted og gjøres. Det er dette nærværet som Gernot Böhme (se neste avsnitt) diskuterer i forhold til atmosfære. Det er den nærværende kroppen som er tilstede og åpner seg opp for atmosfæren.

Dupont og Liberg støtter seg til den tyske filosofen Gernot Böhmes definisjon av atmosfære i sin bok om atmosfære. Böhme sier at en må føle atmosfære og at en blir stemt av en atmosfære. Begrepet atmosfære kan derfor knyttes an til Martin Heideggers tanker om stemning og *stemthet* (Løgstrup, 2008). Martin Heidegger (1889 – 1976) var en tysk filosof og professor i Marburg, før han i 1929 overtok rektorstillingen i Freiburg im Breisgau etter hans læremester Edmund Husserl. Husserl er også kjent som fenomenologiens far og førende filosof. Heidegger er også derfor, i en

viss forstand, selv påvirket av Husserl og fenomenologi i sin egen filosofi. Guttorm Fløistad (1968, s. 9) sier at Heidegger har «[...] grepet inn i de fleste filosofiske problemområder, i metafysikk og ontologi, i filosofisk antropologi og metodeproblemer i åndsvitenskapene, i estetikk og språkfilosofi, i filosofiens historie og indirekte og så erkjennelsesteori og moralfilosofi.» Dette kommer til uttrykk i hovedverket *Sein und Zeit (Væren og Tid)* fra 1927, hvor han presenterer og diskuterer sine grunnleggende tanker (Løgstrup, 2008; Fløistad, 1968). Det kan være nyttig å begynne med å bemerke at et menneske alltid er stemt, på en eller annen måte. Det befinner seg kontinuerlig i en eller annen «tilstand». Mennesket i stemningen er åpen for menneskets opprinnelige situasjon, og siden mennesket alltid befinner seg i denne situasjonen er det derfor alltid stemt.

Hvilken forståelse er det da som kan sies å kjennetegne stemningene og følelsene? Heideggers svar er at det er gjennom stemningene vi primært oppdager og forstår oss selv, andre mennesker og verden på. «Eftersom stemningen er min situations åbenhed for sig selv, så har selvsagt også åbenheden for verden i beskæftigelsen med tingene stemningens karakter.» (Løgstrup, 2008, s. 22). Eller for å si det på en annen måte, den primære kilden til vår bevissthet om tingene, oss selv og våre medmennesker, er stemningene og følelsene. Når vi da forholder oss til tingene, oss selv og medmenneskene, så er disse forholdene forankret i en eller annen stemning eller en sinnstilstand (Fløistad, 1968). Den primære oppdagelsen av verden skjer derfor i stemningen, mener Heidegger, fordi våre sanser tilhører et vesen som er åpen for verden. «Stemningen, sier Heidegger, klargjør eller gir på ethvert tidspunkt beskjed om 'hvordan man har det og vil komme til å få det' eller 'hvordan det står til med en og fortsatt vil komme til å stå til med en.' [...]» (Fløistad, 1968, s. 197). Det er viktig å påpeke at en stemning eller følelse ikke er et isolert sjelelig fenomen, men at det er noe som eksisterer i og gjelder hele ens eksistens i verden. «Stemningen kommer over en. Den kommer hverken «utenfra» eller «innenfra», men stiger opp som en måte å være i verden på fra denne (væremåte) selv.» (Op.cit., s. 199). At stemninger kan bli ødelagt og/eller kan slå om, viser bare at mennesket allerede er stemt. Musikkinstrumenter kan være et bilde som kan belyse stemthet på en annen måte. Alle instrumenter er stemte på en eller annen måte, men ikke på samme måte., og de stemmes i en kontekst for å gi samklang og mening. «På samme måte som musikkinstrumenter er stemt (eller ustemt) i forhold til hverandre, kan også våre tanker og fornemmelser være mer eller mindre kalibrert i forhold til en spesifikk kontekstgrunnstemning.», skriver Angelo i «Barnet og musikken» (2012, s. 62). Å være stemt kan også forenes med kollegialitet og tilpasset opplæring. Er ikke lærerne stemte seg i mellom, blir heller ikke elevene stemte. Atmosfæren for den tilpassede opplæringen blir da ikke stemt. Atmosfæren vil heller hindre samklangen og undervisningen, i

stedet for å fremme den.

Det som kjennetegner en god atmosfære og stemning i undervisning hvor estetisk egenverdi vektlegges, er i følge informantene i denne studien glede og humor, gjensidig respekt og trygghet. Den legger et grunnlag for helhetlig, kroppslig og livslang læring. Dette har jeg valgt å tolke som estetisk egenverdi. Kunstfag og glede har mye til felles. De handler begge om kropp og sanser, det som foregår inne i vår egen kropp. Glede og humor har også mye til felles, noe vi skal se nærmere på.

Glede og humor

De aller fleste vil si seg enige i at glede er en viktig følelse, og forbindes gjerne med smil, latter og humor. «På norsk har ordet røtter til det oldnorske ordet *gledja* som betyr oppmuntre eller oppleve [...]» sier Frode Søbstad (2006, s. 22).

Humor er et mangfoldig begrep med mange definisjoner, fordi det er veldig individuelt hva man legger i begrepet humor. Et forslag til en definisjon kan være at humor er det som får oss til å le eller smil. Det er også mange teorier omkring latter og smil. Noen hevder at et smil er en form for taus latter, mens andre mener at et smil innleder og avslutter latter (Søbstad, 2006). Et smil forteller oss om andre individer er til å stole på og om de er vennlige, samtidig som det også er en måte å uttrykke følelser en har inni seg. «Sånn sett er ikke smilet et direkte uttrykk for humor, men heller en måte å skape et godt sosialt klima for å uttrykke humoren.» (Søbstad, 2006, s. 42). Det er også blitt forsket på hva det er som får oss til å le. En definisjon sier at det er det absurde og det inkongruente som får oss til å ty til latter. Inkongruens «[...] betyr det som ikke passer sammen.» (Op.cit., s. 46). Det inkongruente betyr altså det som ikke stemmer overens og det som er meningsløst, noe man gjerne kaller for komisk.

Kropp, humor og glede henger tett sammen, da det handler om følelser og sanser. Dette er med på å skape en god atmosfære og stemning for læring gjennom estetisk egenverdi. En atmosfære som fremmer glede og humor vil også stimulere kollegialiteten mellom lærerne og elevens tilpassede opplæring på en positiv måte. Denne atmosfæren er en atmosfære preget av trygghet, og i et rom med denne typen atmosfære er det godt å utvikle seg på alle plan i følge Anne, Siri og Turid. Her tør en å prøve og feile, noe som gir bedre selvtillit. Får en det til med andre til stede får en også økt mestringsfølelse, og den tilpassede opplæringen har nådd sitt mål med denne typen stemning. I denne studien sier også lærerne i gruppeintervjuet at respekt og trygghet er viktige bestanddeler i en

god atmosfære.

Respekt, anerkjennelse og trygghet

I sin bok «Trygg. Godt fellesskap – god læring», hevder Britt Neumann (2004) at respekt går begge veier mellom elev og lærer, og innbefatter respekt for den andres meninger, holdninger, væremåte, utseende og dagsform. Lærerne skal respektere elevene, men elevene skal også respektere lærerne i tillegg til å respektere hverandre. Respekt trenger derimot ikke å bety at man som person trenger å godta alt det den andre gjør eller sier, men man skal respektere at andre kanskje ikke er enige med deg eller gjør ting annerledes enn deg (Neumann, 2004).

Et annet begrep som kan brukes i denne sammenheng er *anerkjennelse*, et begrep som Bae (1996) er kjent for å ha diskutert mye opp igjennom årene. Anerkjennelse er en væremåte som kommer til uttrykk gjennom en grunnleggende holding av respekt og likeverd. Det handler om hvordan man er i relasjon til andre rundt seg, og som innebærer å oppleve «[...] selvtillit, selvstendighet, toleranse, medmenneskelig respekt.» (Bae, 1996, s. 148). Å være anerkjennende er noe man *er*, eller noe som er en naturlig del av deg som person. Anerkjennelse handler om å kunne sette seg inn i den andres livsverden, men det forutsetter at man er åpen og lydhør. «Å forstå andre ut fra egne forutsetninger forutsetter *lytting*. «Å lytte til vil si å være åpen for den andre.» (Bae, 1996, s. 150). Å lytte anerkjennende er viktig i forhold til blant annet kollegialitet og tilpasset opplæring, hvor denne typen lytting gjør det mulig å samarbeide tverrfaglig. Det er gjennom å være anerkjennende og lyttende at en kan lære av hverandre og bli en lærende organisasjon (Hoerr, 2007). For at en opplæring skal kunne passe til den enkelte elev, trengs også en anerkjennende lytting til elevens behov. Det handler blant annet om å vise respekt for hvor eleven er i sin utvikling, og for hva som er elevens sterke og svake sider. Lytting kan derfor sammenlignes med *stemthet* (Løgstrup, 2008). Er ikke lærerne stemt vil de heller ikke kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev, da det å være stemt handler om å anerkjenne og lytte til den andre. Er ikke læreren stemte vil de heller ikke kunne ha en god kollegialitet seg i mellom. Kollegialitet handler om se og lytte til hva den andre kan og vet, og samarbeide om undervisningen slik at det gagnar elevens utvikling på en positiv måte.

Trygghet og respekt henger uløselig sammen, men hvordan man definerer trygghet kommer an på hvor i verden og hvem man spør. Noen vil kanskje si økonomisk trygghet (hvis noe uforutsett skulle skje, som for eksempel sykdom eller brann), eller å vite at en har mat, vann, klær og tak over hodet slik at en klarer seg i hverdagen. For andre kan det handle om alt fra å kunne gjøre det en vil (under

visse begrensninger), si det en vil (også under visse begrensninger), tro på det en vil, skrive det en vil, synge, spille, danse og male det en vil, kle seg i det en vil, elske den man vil etc., og bli respektert for dette av andre og samfunnet. I den store sammenhengen kan det også dreie seg om en hverdag fri for vold, rasisme, krig, terror og mobbing. I undervisnings- og skolesammenheng handler trygghet om, skal vi tro Brit Neumann (2004), fellesskap eller kvaliteten på fellesskapet. Hvis kvaliteten på fellesskapet er godt, kan det være med på å gi et individ muligheten til å hente frem ressurser, som det kanskje ikke visste at det hadde. I et slikt fellesskap er det godt å være, og det gir gode utviklingsmuligheter og grobunn for en livslang læring, hvor man kan være seg selv med hele seg.

En tilpasset opplæring, og tilpasset læringsstil og læringsstrategi, kan også sies å være viktige bestanddeler i en lærende atmosfære med fokus på egenverdi. Det handler om å vite hvordan elevene lærer best og hvordan lærere kan veilede elevene til å lære på best mulig måte. Alle barn kan lære, men ikke på samme måte eller på samme dag. En må altså kjenne sine elever for å gi dem det de har krav på. Howard Gardner og hans teori om at mennesket har mange intelligenser, og ikke bare en intelligens, handler om nettopp det at alle kan lære, men at ingen lærer på samme måte. Det er dette som er et holistisk syn på mennesket, det å se hva barnet trenger her og nå. I dette ligger det også et bindeledd til estetisk egenverdi, noe man finner i kunstfag. Kunstfagene er fag som gjenspeiler det kroppslige og sanselige ved mennesket, nettopp noe av det estetisk egenverdi handler om. Kunstfag gir alle barn muligheten til å lære på sin måte hvis man fokuserer på egenverdi. Det er altså noe alle, ubevisst og bevisst, kan relatere seg til. Gardners teori er dermed en innfallsvinkel for hvordan alle kan lære på forskjellige måter.

2.2.2 Howard Gardner og mange intelligenser

Howard Gardner (1943 –) er ansatt som professor i utviklingspsykologi, kognitiv psykologi og pedagogikk ved Harvard Graduate School of Education. I følge Marie Sandell (2006) var han med på å grunnlegge det som kalles «Project Zero» ved denne avdelingen av Harvard. Project Zero eksisterer for å forske på utvikling av barns læringsprosesser. Howard Gardner ble leder av Project Zero sammen med David Perkins i 1972, og i løpet av denne tiden har Gardner og Project Zero hatt fokus på prestasjonsbaserte vurderinger og utdanning for forståelse. Hans teori om mange intelligenser ble utviklet videre for å bidra til å skape mer personlig pensum, undervisning og vurdering i skolevesenet (Gardner, Perkins, Quense, Seidel & Tishman, 2003).

Da han arbeidet ved Boston Veterans Administration Medical Center på 80 – tallet, «[...] ble han oppmerksom på at hjerneskadde pasienter mistet forskjellige ferdigheter avhengig av hvor i hjernen skaden var lokalisert.» (Hoerr, 2007, s. 19). Dette, og grunnleggelsen av «Project Zero» og utgivelsen av hans bok *Frames of minds: The theory of multiple intelligences* (1983), regnes som de sju første intelligensenes «fødsel» og startskuddet for teorien om de mange intelligensene (Sandell, 2006). Senere har Gardner tilført både en åttende og en niende intelligens.

Han hevder altså at mennesket ikke bare har én intelligens (én IQ) for å forstå seg selv og omverdenen, men flere. Gardner mente at en intelligens er evnen til å formulere og løse et problem eller skape et produkt som er verdsatt i mer enn én kultur (Sandell, 2006; Hoerr, 2007). Intelligens er ikke noe man kan se eller beregne, det er derimot et potensiale som kan aktiveres. Det er verdivalgene innenfor den gjeldende kulturen, individets personlige valg eller valg som blir tatt av for eksempel familie eller lærere, som avgjør om de aktiveres eller ei (Sandell, 2006). Å skape et produkt som er verdsatt i mer enn én kultur har samsvar til antropologi. I antropologien sies det nettopp at intelligens henger sammen med hvilken kultur man er en del av. Videre hevder Gardner at en ferdighet kan anses som en intelligens hvis den oppfyller enkelte krav, som for eksempel at den kan bli isolert på grunn av en hjerneskade (Hoerr, 2007).

Gardners intelligenser er som følger (Sandell, 2006; Hoerr, 2007):

1. *Verbal/språklig intelligens*
2. *Logisk – matematisk intelligens*
3. *Visuell – spatial intelligens*
4. *Kroppslig – kinestetisk intelligens*
5. *Musikalsk intelligens*
6. *Interpersonlig (sosial) intelligens*
7. *Intrapersonlig intelligens*
8. *Naturalistisk intelligens*
9. *Eksistensiell intelligens*

Det må påpekes at det kun i teoretisk sammenheng er mulig å skille så tydelig og avgrenset mellom hver intelligens. I det virkelige liv overlapper disse hverandre, og må stimuleres og utvikles parallelt. De fungerer sammen og utvikles stadig gjennom et menneskets liv. Ifølge Gardner finnes

det innslag av alle intelligensene hos alle mennesker, men hvert individ har sin spesielle intelligensprofil (Sandell, 2006). Det vil si at noen av intelligensene gir større utslag hos noen individer og mindre hos andre, men alle mennesker har innslag av alle intelligensene. Dette kan også bety at ingen lærer på samme måte, men alle intelligensene kan utvikles og styrkes. «[...] en persons intelligensprofil er ikke statisk, men [...] samtlige intelligenser kan utvikle seg og være mer eller mindre framtreddende hos en person i ulike faser av livet.» (Sandell, 2006, s. 34). Gardner har derfor bevisst valgt å ikke lage egne tester for å undersøke elevers mest framtreddende intelligens (Hoerr, 2007).

Gardner hevder videre at de tradisjonelle IQ- testene i mange år har favorisert og verdsatt særlig to av intelligensene, nemlig den verbal/språklig intelligensen og den logisk - matematiske intelligensen. Disse intelligensene kalles også de «skolske» intelligensene, da de viser til fag som matematikk, naturfag, norsk og engelsk (Hoerr, 2007). Dette er eksempler på fag som det er mulig å måle kunnskap og evner i. Men hvordan er det mulig at alle av individets egenskaper og evner kan dokumenteres ved hjelp av en enkel test? Her kan man trekke sammenhenger til skolen. Eksempler på at den verbal/språklig intelligensen og den logisk - matematiske intelligensen blir høyt prioritert i skolen, kommer tydelig frem når man ser hvilke former for oppgave- og prøveformer som prioriteres i skolen. I disse testene dokumenteres elevens kompetanse innen lesing, skriving og regning. Det er selvfølgelig viktig å kunne lese, skrive og regne, og å kunne dokumentere elevenes fremgang, men det finnes andre måter elevene kan vise sin forståelse for dette enn papir- og blyantprøver. Et reduksjonistisk og en fenotypisk orientering fremmer ikke den tilpassede opplæringen eller utviklingen for de elevene som lærer på en annen måte. Ved for eksempel å bruke alternative vurderingsteknikker, noe som også gagnar de som lærer best gjennom de «ikke – skolske» intelligensene, kan disse elevene vise hva de kan. Alternative vurderingsteknikker kan være mappevurdering, utstillinger og presentasjoner (Hoerr, 2007). En tilnærming til teorien om mange intelligenser kan være en måte å nå disse elevene som sliter i skolen på, og som ikke har sine talenter innenfor lesing og skriving (Hoerr, 2007). Men å «[...] utarbeide pålitelige og gyldige tester for å evaluere elevenes musikalske eller kunstneriske talenter er for eksempel atskillige vanskeligere og utvilsomt mer kostnadskrevede.» (Hoerr, 2007, s. 19). Det handler om å være anerkjennende og lyttende, eller stemt om du vil, for hvordan eleven lærer og hva det er eleven kan fra før her og nå, noe som er forenlig med et holistisk syn på mennesket.

I 2006 ga Howard Gardner ut boken «Minds for the future», hvor han kritiserer sin egen teori om de mange intelligensene som for instrumentell, og presenterer i stedet fem måter å tenke på. Disse

ulike måtene å tenke på gjør at man blir «[...] väl rustad att hantera det som förväntas liksom det som inte kan förutses.» (s. 16). Som han sier selv så er han nok mest kjent for teorien om de mange intelligensene, men at han her så hvert menneske som en separat intelligens (Gardner, 2009). Dette kan en kjenne igjen i en reduksjonistisk og fenotypisk tankegang. Det går frem av teorien at av ulike grunner har hvert individ sin egen intelligensprofil og hvordan disse intelligensene samarbeider i hjernen. Dette får konsekvenser for hvordan det for eksempel planlegges og undervises i skolen, noe som kan sees på som instrumentelt. De fem måtene å tenke på som han presenterer er derimot ikke like kalkylerende, men er «[...] bredda användningar av intellektet, som vi kan odla i skolan, inom akademiska professioner eller arbetsplatsen.» (Gardner, 2009, s. 18). Utviklingen av denne teorien har gjort at Gardner har gått bort i fra de mange intelligensene.

2.3 Sammenfatning av teorikapittel

I teorikapittelet har jeg tatt utgangspunkt i min problemstilling når jeg har laget overskrifter og oppdeling, men også av funn i analysearbeidet. Min problemstilling var: «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?». Jeg startet med å definere hva en spesialpedagogisk praksis i grunnskolen innebærer (del 2.1). Hva denne praksisen innebærer har jeg tolket ut ifra Anne, Siri og Turids uttalelser i intervjuet og log.mus-narrativ (del 4.1) og fys.mus-narrativ (del 4.2). Det er altså ikke lærerne som direkte sier hva denne praksisen innebærer, det er mine tolkninger. Denne spesielle praksisen innebærer en tilpasset opplæring, med vekt på læringsstrategier og læringsstiler, og tverrfaglig samarbeid mellom lærerne. I denne delen har jeg også med teoretiske forklaringer på hva fys.mus og log.mus innebærer, og hvilke innvirkninger disse har på en spesialpedagogisk praksis.

Videre i den neste delen (del 2.2) i problemstillingen og teorikapittelet, som omhandler estetisk egenverdi, drøfter jeg hva estetikk og egenverdi er og hvordan ulike diskurser påvirker synet på kunstoffag og læreres syn på barn og danning. Videre er atmosfære og stemthet (Løgstrup, 2008) viktige begreper i så måte, da dette også virker inn på hvordan for eksempel læreren underviser. Jeg diskuterer også hva en god atmosfære for læring innebærer, som glede og humor, og respekt, anerkjennelse og trygghet. Til slutt presenterer jeg Howard Gardners teori om mange intelligenser. Disse to delene (del 2.1 og 2.2) er det jeg tolker som estetisk egenverdi, ut ifra uttalelsene til Anne, Siri og Turid.

I det neste kapittelet, som jeg har valgt å kalle «forskningsmetode», begynner jeg først med forholdet mellom en kvantitativ og kvalitativ tilnærming, deretter en del om fenomenologi og

hermeneutikk. Dette er min vitenskapsfilosofiske forankring i denne studien. Videre utdyper jeg triangulering med egne underkapitler som omhandler de ulike metodene jeg har brukt i dette forskningsprosjektet, som gruppeintervju, videoobservasjon og loggbok. Under hvert av disse punktene har jeg deler med mine egne erfaringer omkring temaet i forhold til forskningsprosessen. Dette har jeg gjort for å gjøre det mest mulig oversiktlig for leseren.

Den nesten delen dreier seg om min analysemetode, en tematisk narrativ analyse (Riessmann, 2008). Her vil jeg først gjøre rede for hva narrativ analyse og forskning innebærer, og mine erfaringer rundt dette, for deretter å gå inn på analyseprosessen i denne studien. En oversikt over mitt datamateriale følger deretter. Til slutt vil jeg drøfte hvilke etiske hensyn jeg som forsker har vært nødt til å ta til etterretning i denne forskningsprosessen. Under denne delen trekker jeg frem ulike kvalitetsvurderinger for denne studien, som troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

3. Forskningsmetode

En forskningsmetode er en fremgangsmåte for å skape kunnskap eller kontrollere utsagn som fremstilles med fordring om å være sanne, holdbare eller gyldige. Metoden forteller oss noe om hvordan man bør gå frem for å skaffe seg eller prøve ut og kontrollere kunnskap. Den er også en hjelp for å samle inn funn og data, det vil si den informasjonen man trenger til den undersøkelsen som gjennomføres. Forskningsmetoden blir da et verktøy i en undersøkelse, hevder Olav Dallan (2007).

Det finnes to ulike tilnærminger en forsker kan velge mellom for en undersøkelse, enten en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. Det er også mulig å kombinere disse i samme studie. Hvilken tilnærming man velger, kommer an på hva og hvordan forskeren vil undersøke.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Kvantitativ tilnærming er en strukturert og systematisert tilnærming, og kalles også for tallenes tale i følge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010). Informasjonen man får gjennom bruk av kvantitative metoder, gir data av typen målbare verdier, og resultatet av forskningen er et tall eller en viss mengde med tall. Disse blir igjen ofte fremstilt i grafer, tabeller eller andre statistiske fremstillinger. Kvantitative metoder benyttes når man ønsker en breddekunnskap, å teste hypoteser eller å teste årsakssammenhenger. «De *kvantitative metodene* har den fordelen at de tar sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter som i sin tur gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner, som det å finne gjennomsnitt og prosenter av en større mengde.» (Dallan, 2007, s. 82).

En *kvalitativ tilnærming* blir ofte satt opp i kontrast til en kvantitativ tilnærming. Dette er fordi de kvalitative metodene i større grad fokuserer på å innhente mening og opplevelse som ikke lar seg måle eller tallfeste. De er også ofte mer helhetsorienterte i sin tilnærming til emnet, temaet eller fenomenet som skal forskes på, og er ofte mer fleksible enn de kvantitative metodene. Det som studeres kan være menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, holdninger eller livsverden. For å innhente data kan man benytte flere metoder, som intervju, observasjon, lydopptak, bildeopptak, tekster og/eller dokumenter. Med disse metodene ønsker forskeren å *forstå* menneskers adferd og handlinger, i stedet for å *forklare* dem. Pål Repstad (2007) hevder at kvalitative studier har et mer sjenerøst menneskebilde enn kvantitative:

«Kvalitative studier viser mennesket som fritt, kreativt og bevisst og beveger seg dermed tett opp til hverdagsbildet av mennesket, mens det menneskesynet man kan finne i kvantitativ samfunnsvitenskap innebærer at mennesket sammenliknes med en nokså enkel datamaskin.» (s. 20).

Det er altså store forskjeller på en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. En kan også trekke linjer til et mer holistisk syn på mennesket innenfor en kvalitativ studie enn en kvantitativ studie. I en kvantitativ studie er man gjerne deduktiv, noe som innebærer å teste ut hypoteser. Jeg var selv deduktiv i begynnelsen av forskningen, men det endte med at jeg fikk en abduktiv tilnærming med et induktivt tyngdepunkt. Dette vil jeg se nærmere på i den neste delen.

3.1.1 Abduksjon

I min studie har jeg hatt en kvalitativ tilnærming. Dette er fordi jeg har vært opptatt av å finne ut av tre lærere, på en spesialpedagogisk skole, sine meninger og erfaringer om estetisk egenverdi i deres undervisning. Jeg er ikke ute etter å tall- eller tidfeste noe, jeg vil ikke føre statistikk, noe som kunne vært fokus i en kvantitativ undersøkelse. Jeg vil derimot finne ut hvordan og hvorfor de gjør som de gjør i sin undervisning, og hva de tenker om sin undervisning. Det er deres erfaringer jeg vil få tak i og løfte frem. Jeg har hatt et fokusgruppeintervju med tre lærere, videoobservert dem i fagene fys.mus. og log.mus. og skrevet logg etter hver videoobservasjon. Dette kommer jeg tilbake til under «Egne erfaringer» av intervju, videoobservasjon og logg som metode senere i studien.

Når man har valgt en kvalitativ tilnærming som en fremgangsmåte til en undersøkelse, er det ofte også sånn at forskningslogikken blir *induktiv* hevder May Britt Postholm (2005). Å *indusere* kommer fra det latinske ordet *in ducere* og betyr «å føre inn i», og betyr at man «trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne.» (Johannessen, et. al., 2010, s. 51). Man starter forskningen uten å ha noe teoretisk utgangspunkt. Forskeren er ute i felten, produserer data og hensikten er å prøve å finne frem til noen generelle mønstre som kanskje lar seg omskrive til teorier eller generelle begreper. Dette er en kontrast og motsetningen til en *deduktiv* forskningslogikk, noe som er vanlig innenfor et kvantitativt forskningsprosjekt, selv om det også er mulig å ha en deduktiv tilnærming i et kvalitativt forskningsprosjekt. Å *dedusere* betyr «å utlede, å slutte» (Ibid.). En forsker har i et slikt forskningsprosjekt på forhånd valgt ut ulike hypoteser og påstander som hun ønsker å prøve ut gjennom empirisk data. Prosessen i forskningen går altså fra et teoretisk utgangspunkt til empiri, og undersøker om hypoteser stemmer med virkeligheten.

Induksjon og deduksjon er de mest kjente og brukte slutningene innenfor forskning. En tredje slutning som ikke er like ofte nevnt som de to andre begrepene, er *abduksjon*. Begrepet stammer fra den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (1839 – 1914). Forstavelen i ordet *abduksjon*, *ab*, kommer fra latin og betyr føre bort eller lede bort. For å sette dette i en forskningssammenheng vil det si å gi slipp på etablerte tanker og la nye og kreative tanker slippe til i en forskningsprosess. Abduksjon står for Peirce «[...] som den mest afgørende proces i forskningen, da det er den, der giver nye ideer – og som deduktion og induktion faktisk er henvist til i anden omgang at søge at be- eller afkræfte.», skriver Anne Marie Dinesen og Frederik Stjernfelt (1994, s. 21). En abduktiv slutningsprosess dreier seg videre om å stadig gå frem og tilbake mellom teori og empiri og justere deretter (Østern, 2009). Nye og kreative tanker og innsikt spinner ikke bare ut i fra en deduktiv eller induktiv slutning, men at forskerens tanker må få lov til å nettopp gå frem og tilbake mellom empiri og teori for å få nye og kreative tanker og innsikt. En kan derfor si at alle forskningsprosesser på en eller annen måte består av en abduktiv tenkning (Østern, 2009). En abduktiv tilnærming tar også forskerens forforståelse i betraktning (Postholm, 2010). Det er en grunn til at en velger den forklaringen eller de forklaringene man gjør i en studie, og grunnen er den forforståelsen som forskeren har med seg. Dette kan gjerne sammenlignes med å ha med seg ulike hypoteser inn i forskningsprosessen. En forskeren som velger en abduktiv tilnærming foreslår nettopp en hypotese, en kan kalle det for en kvalifisert gjetning (Dinesen & Stjernfelt, 1994). Abduksjon foreslår altså at noe «kanskje er» (Østern, 2009).

I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt en abduktiv tilnærming med et induktivt tyngdepunkt. Jeg er induktiv på den måten at jeg har latt empirien vise vei til teorien. Et eksempel på det er at jeg valgte å lage et nytt teorikapittel fordi empirien viste noe annet enn det jeg trodde jeg skulle se. På grunn av dette måtte også problemstillingen forandres. Den problemstillingen jeg hadde i begynnelsen var: «Hvordan kan musikk som kroppslig kommunikasjon bidra til språkstimulering hos skolebarn?». Jeg kunne selvsagt valgt å fortsette arbeidet med denne problemstillingen og det teorikapittelet som hørte til, som handler om hvilke «briller» man velger å ha på seg i forskningsprosessen. Jeg gikk deduktivt til verks i begynnelsen med denne problemstillingen, men det er også vanlig i forskning. Det handler om hva det er man vil ta nærmere i øyesyn, men for meg som forsker ville det vært utenkelig å ikke skulle ta det empirien sa i betraktning. Jeg er også abduktiv på den måten at jeg har med meg min forforståelse (Postholm, 2010). Selv om jeg valgte å skrive et nytt teorikapittel og lese annen litteratur knyttet til denne nye vinklingen, så fikk jeg bruk for det jeg tidligere hadde lest og skrevet. Min forforståelse som førskolelærer har jeg også med meg, og det faktum at jeg spiller i korps og synger i kor gjør at jeg kan en del om barn og estetiske

fag fra før. Jeg jobber også som tilkallingsvikar på en skoles spesialpedagogiske avdeling, både i skoletida og på SFO, noe som også gjør at jeg vet en del om spesialundervisning. Forforståelsen gjør meg til den jeg er og er med på å bestemme hvilke forklaringer, eller «briller», jeg velger i denne studien (Postholm, 2010).

Undersøkelsens forskningslogikk og dens vitenskapsteoretiske, eller filosofiske, forankring handler om hvilket grunnsyn forskeren går inn i forskningsprosessen med, og bestemmer hvordan vil en gå frem for å undersøke det man vil undersøke. Min vitenskapsfilosofiske forankring i denne avhandlingen har vært fenomenologisk – hermeneutisk, som jeg vil gå nærmere inn på i den påfølgende delen.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien kan spores tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (1859 – 1938) og hans filosofiske perspektiver (Postholm, 2010). Hans filosofi dreide seg om at gjennom konsentrerte studier, ved hjelp av et reflekterende selv, kunne forskeren erverve vitenskapelig kunnskap. En fenomenologisk tilnærming til en studie vil altså si at en forsker studerer og beskriver noen mennesker og erfaringene deres med «forståelse av, et fenomen.» (Johannessen, et.al., 2010, s. 82). Forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen, som en ytring eller handling, sett gjennom øynene til ett eller flere mennesker. Å beskrive handlinger og hendelser slik individet opplever det, inngår derfor som en viktig del i fenomenologisk forskning. Det er nettopp dette jeg har gjort i denne studien. Jeg har intervjuet og observert tre lærere for å finne ut om deres tanker og erfaringer om estetisk egenverdi i deres praksis. De spørsmålene jeg stilte handlet om hva deres undervisning handler om, hva som er spesielt ved deres undervisning og disse to fagene, hva det er som gjør at de lykkes med sin undervisning og hvordan det føles å lykkes (se vedlegg 3). Gjennom observasjon i fagene, som kan sies å være to spesielle fenomener, og intervju av lærerne om disse fenomenene, har jeg forsøkt å få en større forståelse og innsikt i deres livsverden.

Hermeneutikk betyr *fortolkningslære*, og er knyttet til skillet mellom forklarende og forstående vitenskaper (Dallan, 2007). Metodene man finner innenfor naturvitenskapen er gjerne forklarende, mens samfunnsorienterte og humanistiske vitenskaper derimot ivaretar forståelsen og denne typen vitenskap kalles hermeneutikk. Forskeren ønsker på denne måten å finne frem til og gi mening og klarhet til noe som fremstår som uklart. «Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig.» (Dallan, 2007, s. 54). Forskeren trekker altså frem ulike menneskelige aktiviteter og fortolker disse for å kunne forstå

dem. Fenomener må fortolkes for at en skal kunne forstå dem, da meningene i disse fenomenene er skjulte. Hermeneutikken er med på å klargjøre denne prosessen. Denne fortolkningsprosessen kan forklares som en *hermeneutisk sirkel* (Fløistad, 1968). *Sirkelen* symboliserer noe som «aldri» tar helt slutt, men går i ring. En hermeneutisk forsker må på denne måten stadig skifte posisjon og veksle mellom forskjellige fokus. I hermeneutisk forskning er derfor også forforståelsen vår viktig, da den er et verktøy i tolkningsarbeidet og en ressurs for å tolke og forstå fenomenene (Postholm, 2010). De ulike fenomenene jeg har valgt å belyse i denne studien, har jeg tolket for at jeg og andre skal kunne forstå dem. Hadde jeg ikke fortolket dem, eller latt empirien vise veien inn i teorikapitlet som jeg nevnte i den forrige delen, ville de fortsatt vært skjulte. Den abduktive tenkningen i denne studien, som handlet om min forforståelse, henger godt sammen med den hermeneutiske sirkel. Jeg har «gått i sirkel» mellom det jeg har observert og hørt, teori og min forforståelse for å kunne avdekke det spesielle ved disse fenomenene.

Videre i prosessen må forskeren velge hvilke metoder hun vil benytte seg av i studien, og ikke minst hvor mange metoder. Å bruke flere verktøy i samme studie kan for eksempel være med på å gi selve studien og resultatet større troverdighet (Johannessen, et.al., 2010). Innenfor forskning betegnes dette som triangulering, noe som kan gjøres på flere måter. Dette vil jeg se nærmere på i det neste delkapitlet.

3.3 Triangulering

I forhold til forskning vil triangulering innebære at en forsker ikke anvender flere fremgangsmåter, innfallsvinkler, eller forståelser i en studie, hevder Esle Askerøi og Ingrid Barikmo (2005). Målet er ikke i seg selv å triangulere, men å kvalitetssikre og validere det valgte forskningsdesign og prosjektets datamateriale.

Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2006, s. 38) sier at det er fire ulike typer triangulering man kan skille mellom, disse er *datatriangulering*, *flere forskere*, *teoritriangulering* og *metodetriangulering*. *Datatriangulering* kan for eksempel være triangulering i forhold til tid, rom og person(er). Den andre trianguleringsmetoden, *flere forsker*, eller *forskertriangulering* (Askerøi & Barikmo, 2005, s. 22), betyr å inkludere flere personer inn i en studie som undersøker samme fenomen eller situasjon. En *teoritriangulering* vil si å vurdere en situasjon ut fra motstridende teorier. Denne typen triangulering sees gjerne i kombinasjon med forskertriangulering, da de legger til rette for tverrfaglig forskning (Askerøi & Barikmo, 2005). Hvis vi bruker to, eller flere, forskjellige metoder i samme prosjekt, kalles det en *metodetriangulering*. Metodetriangulering går ut på at vi angriper et

problem fra to forskjellige perspektiver for å finne et tredje.

Trianguleringen i denne oppgaven er mellom intervju, videoobservasjon og logg som metoder for å generere data, eller en *datatriangulering*. Dette har jeg gjort gjennom å sidestille en bred diskusjon av de ulike informasjonstypene i denne studien, noe som kan være med på å gi en større forståelse av hvordan musikkpedagogen, logopeden og helsesportspedagogen jobber og hva de tenker om egenverdi i denne praksisen. Denne typen triangulering kan være nyttig når en vil identifisere synspunkter fra flere ulike kilder med samme metode. Det øker også muligheten for at forskningen blir mer nøyaktig og at forskeren utvikler mer kunnskap om temaet og fenomenet hun ønsker å finne ut mer om (Løkken & Søbstad, 2006; Akserøi & Barikmo, 2005).

Videre i de neste delene vil jeg se på min bruk av datatriangulering i denne studien. Jeg starter med gruppeintervju som metode, og deretter videoobservasjon og loggbok.

3.3.1 Kvalitativt gruppeintervju

Et intervju er kort fortalt en samtale mellom to eller flere personer hvor personene har ulike roller. Ofte stiller intervjueren spørsmål, og den som blir intervjuet svarer. Et forskningsintervju skal ikke bare fortelle oss noe om den vi intervjuer, men også belyse noe utover intervjuobjektet. Man skal innhente beskrivelser fra intervjuobjektets livsverden, for deretter å skildre og analysere det som blir fortalt (Dallan, 2007). Her er det intervjueren som er instrumentet, fordi det er på grunnlag av de spørsmålene man har valgt at en får svar. I *kvalitative intervjuer* er hovedpoenget at man lar intervjuobjektet formulere svarene selv. Formålet er å komme frem til informantens egen beskrivelse av den livssituasjonen denne personen måtte befinne seg i (Dallan, 2007). Som forsker ønsker en her å få frem betydningen av folks erfaringer, å avdekke deres opplevelse av verden og komme frem til vitenskapelige forklaringer. Denne typen intervju er også mindre strukturert enn et kvantitativt forskningsintervju.

Johannessen skiller mellom tre typer kvalitative intervjuer: *Ustrukturert intervju*, *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* og *strukturert intervju* (et.al., 2010, 137). *Ustrukturert intervju* er et uformelt intervju der forskeren har et tema å forholde seg til, men hvor spørsmålene tilpasses hver enkelt intervjusituasjon. Empiri som samles inn ved hjelp av denne metoden kan være vanskelig å sammenligne med andre funn, men man kan ved å gjøre flere ustrukturerte intervjuer få både bredde og dybde rundt det temaet eller emnet man gjør forskning rundt. *Semistrukturert eller delvis strukturert intervju* er en metode som er mye brukt i forskning. Her har man laget et skjema på

forhånd med temaer og/eller spørsmål, en *intervjuguide*. En intervjuguide kan forstås som en ramme for selve samtalen. Intervjuguiden lar intervjueren stå forholdsvis fritt til å endre rekkefølge på temaer og spørsmålene, eller stille spørsmål som man kommer på underveis i samtalen (Løkken og Søbstad, 2006). Men intervjuguiden bør ikke følges slavisk, den skal heller fungere som en huskeliste slik at man får med alle temaene som skal undersøkes (Repstad, 2007). *Strukturert intervju* er et type intervju som gir nøyaktighet og større grad av kontroll. På forhånd har en fastlagt både tema og spørsmål man skal igjennom, og forskeren har faste svaralternativer som krysses av underveis. Både i semistrukturerte intervju og strukturerte intervju kan en ulempe være at man risikerer å gå glipp av et eller flere tema, fordi man på forhånd har bestemt hva intervjuet skal dekke.

I forskning er det også vanlig å gjøre gruppeintervju, både innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, men hovedsaklig er dette en kvalitativ datainnsamlingsteknikk (Postholm, 2010). Denne typen intervju kan både gjennomføres på en svært strukturert, planlagt og formell måte eller på en halvplanlagt, semistrukturert og uformell måte. Fellesnevneren er at dette er en type intervju «[...] som baserer seg på en utspørring av flere individer enten hver for seg eller samtidig [...]», i en eller annen setting (Postholm, 2010, s. 72). En forsker kan for eksempel bruke gruppeintervju som en idemyldringsprosess for å hjelpe informantene til å erindre og utdype erfaringer eller hendelser som deltakerne har felles.

Egne erfaringer

Jeg har i denne studien benyttet meg av gruppeintervju som metode. I begynnelsen av studien da jeg ble kjent med forskningsdeltakerne hadde jeg tenkt å intervju alle hver for seg først og avslutte med et gruppeintervju. Dette ble overflødig siden jeg i observasjonene kunne konstatere sammenfallende meninger og holdninger om deres undervisning. Nettopp derfor fant jeg ut at det ville være bedre, både for meg og for dem, å diskutere i fellesskap. Det ville også blitt mye arbeid med transkribering hvis jeg skulle hatt tre kvalitative intervjuer og et gruppeintervju.

Gruppeintervjuet er et halvplanlagt og halvformelt intervju, med en intervjuguide. Det er preget av at Anne, Siri og Turid idemyldret og diskuterte åpent seg i mellom, mens jeg som intervjuer prøvde å la være å bryte inn. Jeg avbrøt bare da det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål. På forhånd hadde jeg gitt dem en oppgave om å tenke ut en gang de følte de lyktes med sin undervisning, og hvordan dette føltes. Dette skulle de skrive ned som en praksisfortelling og ta med på intervjuet, slik at vi i fellesskap kunne diskutere deres fortellinger. Tanken bak denne oppgaven handlet om gi en

kobling til denne studiens fokus på narrativ analyse. Denne oppgaven var også en del av min intervjuguide, da jeg ville finne ut hva undervisningen deres handlet om og hva det er som gjør at de lykkes, og hvordan dette føles, ved å diskutere hva fortellingene deres handler om.

Gruppeintervjuet startet med at de ble litt overrasket da jeg la frem lydopptakeren på bordet, da de hadde glemt at det skulle taes opptak. Jeg hadde på forhånd sagt fra om at det var et gruppeintervju, og jeg opplyste også om dette i informasjonsbrevet til dem. Kanskje kom det ikke tydelig nok frem hva et gruppeintervju innebærer og tok det for gitt at det er lurt å gjøre lydopptak på såpass store intervjuer. De hadde heller ikke fått tid til å tenke ut og skrive ned en praksisfortelling fra deres undervisning, men de hadde tenkt ut hva det er som gjør at de lykkes med deres undervisning og hvorfor. Det var disse temaene jeg hadde tenkt å ta utgangspunkt i i intervjuguiden. Jeg valgte å gjennomføre og improviserte, og stilte så åpne spørsmål som mulig. Siden jeg aldri har gjennomført et gruppeintervju før, kjente jeg at jeg ble meget nervøs da ting ikke gikk som planlagt. Dette handler nok om at jeg var redd for å miste kontrollen. Som Postholm skriver: «Et gruppeintervju kan [...] redusere forskerens kontroll på situasjonen. Jeg vil hevde at denne kontrollreduksjonen er fruktbar, fordi den naturlige strøm av ytringer ga opplysninger om de spørsmålene som jeg stilte.» (2010, s. 73). Da er det godt å ha intervjuguiden og kjenne at man virkelig brenner for og er nysgjerrig på å vite mer om det temaet man har valgt. Det var det som hjalp meg til å gjennomføre og ikke avlyse, noe jeg er glad jeg ikke gjorde. Intervjuet hjalp meg til å forstå lærernes handlinger og undervisning i klasserommet, og er derfor blitt det viktigste grunnlaget for denne studien.

Videre i denne studien brukte jeg også videoobservasjon og loggbok som metoder.

3.3.2 Videoobservasjon og loggbok

Observasjon er et ord som kommer fra latin og det betyr undersøkelse eller iakttagelse (Løkken og Søbstad, 2006). Når man skal observere er vi avhengige av sansene våre, og det som blir observert skal tas vare på. Det er gjennom sansene at inntrykkene blir tatt inn og omgjort til eventuell data, og for at denne dataen skal gi mening må vi tolke den. Også innenfor metoden observasjon kan man skille mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. En *kvantitativ observasjon* har fokus på det lett synlige og det ytre for å oppfatte og forklare det som skjer. I motsetning til kvantitativ observasjon, retter en *kvalitativ tilnærming* seg mot subjektive erfaringer, opplevelser og samspill mellom mennesker. Når man velger denne retningen vil en vite grunnen til at individer handler som de gjør, og hvilken hensikt dette har (Dallan, 2007).

Videoobservasjon er en måte å registrere data på under observasjon. Ved bruk av video som metode, er forskeren sikret å få med seg det som man går glipp av hvis man bare skriver notater for hånd. «Filming sikrer dokumentasjon både av bevegelse, kroppsspråk og tale, og dokumenterer både observatør og respondent i felten.» (Johannessen, et.al., 2010, s. 130). Med videoobservasjon blir det mulig for forskeren å «'se' sammenhenge mellom handlinger, bevegelse og uttrykk, som ellers er skjult for det blotte øje.», skriver Sven – Erik Holgersen, Kirsten Fink – Jensen, Anne Maj Nielsen og Helle Rønholt (2003, s. 15). Denne typen observasjon kan imidlertid virke skremmende på den eller de som observeres. En kan for eksempel se for seg at informantene blir meget bevisste på at det er et kamera til stede, og kan bevisst eller ubevisst forandre på holdninger, meninger og «adferd». Da kan man jo spørre seg hvor stor validitet denne typen observasjon har. Nettopp derfor bør man gjøre flere observasjoner slik at forskningsdeltakerne blir fortrolige med at det er en observatør med et kamera tilstede.

Det er også fordelaktig å bruke loggbok, en annen form for dokumentasjon, som et sted for å reflektere over videoobservasjonen man har gjort (Nielsen, 2003). Man kan si at det er en ustrukturert observasjonsmetode, men gjør man denne typen observasjon flere ganger og tar vare på dem, har man en verdifull oppslagsbok for videre fremgang i forskningsarbeidet. «Loggboka er et sted for utforskende skriving også når du skriver vitenskapelig. Loggen kan altså være din forskerdagbok.», sier Marte Engdal (2000, s. 1). En loggbok kan være rik på detaljer og sterkt gjennomsyret av teori. Hensikten er å få flere fyldige beskrivelser av episoder som skjer i løpet av en dag, som et grunnlag for refleksjon og for å få en økt forståelse av det som foregår. Som forsker vet man aldri når ideer eller problemer oppstår i en forskningsprosess og da kan en loggbok være grei å ha tilgjengelig, for «Underbevisstheten tar aldri fri.» (Ibid.). Loggboken blir da et sted man skriver ut sine tanker og spørsmål, og senere et oppslagsverk for skriveprosessen. Loggboken kan også være stedet man gjør notater etter observasjoner og samtaler man har hatt med informanter underveis i en forskningsprosess, et sted å reflektere over andres og sine egne handlinger og utsagn. Ulempen er at loggboka kan bli for ustrukturert til å ha validitet i forskningen. En bør derfor på forhånd bestemme seg for hva det er man konkret vil se på, for deretter å reflektere over nettopp dette. Da har en også et sammenligningsgrunnlag i analyseprosessen.

Egne erfaringer

Jeg ønsket å bruke videoobservasjon i min studie fordi det ikke alltid er til å stole på hva man som observatør ser mens man står midt i en situasjon. Videoopptakene kan avsløre at det finnes mer å se i enkelte situasjoner, og dermed skape ny innsikt. «Videoobservasjon er en meget væsentlig kilde til

information om praksis [...]» (Nielsen, 2003, s. 197). Under observasjonene har jeg vært det som kalles for en *tilstedeværende observatør* (Johannensen, et.al., 2010, s. 127). Dette betyr at forskeren er lite deltakende i samhandling med forskningsdeltakerne. Jeg har bare engasjert meg gjennom intervju og samtaler underveis i prosessen med forskningsdeltakerne. Under videoobservasjonen satt jeg på en stol i et hjørne på den ene siden i undervisningsrommet. Jeg deltok altså ikke aktivt i undervisningen, men hvis noen henvendte seg til meg på en eller annen måte så ga jeg respons tilbake. Min tilstedeværelse er i kraft av å være et menneske og ikke kun en ting i rommet.

Dette er også forenlig med den abduktive tilnærmingen til denne studien, da jeg har gått i en hermeneutisk sirkel mellom teori, empiri og min forforståelse (Postholm, 2010). Jeg er ikke som forsker bare en observatør, men også et menneske med min forforståelse.

Jeg møtte også på hindringer i forskningsprosessen, derfor har jeg ikke hatt en grundig analyseprosess av videoobservasjonene. Jeg har bare sett på observasjonene som en bakgrunn, sammen med loggboknotatene, for å kunne analysere gruppeintervjuet og narrativene fra fys.mus og log.mus. I utgangspunktet skulle jeg observere 2 ganger (på 45.min) i hvert fag, men på grunn av sykdom blant lærerne i log.mus ble det ikke gjort noen videoobservasjon i dette faget i det hele tatt. Jeg hadde heldigvis gjort en førobservasjon på forhånd i begge fagene før jeg startet med videoobservasjonene. Denne førobservasjonen, og det faktum at jeg har vært tilkallingsvikar med noen elever i dette faget, gjorde at jeg likevel hadde et grunnlag for å fortsette forskningen på dette faget. Selv om jeg skulle ønske at jeg kunne gjennomført videoobservasjon i log.mus, så klarte jeg meg uten. På grunn av dette ble videoobservasjonene tillagt mindre vekt i analyseprosessen.

Loggboka (Engdal, 2000) har vært brukt på forskjellige måter under forskningsprosessen. Her har jeg skrevet ned spørsmål til veileder, kommentarer fra veileder, tanker og undringer jeg har gjort meg underveis og henvisninger til skriveprosessen og mine egne tanker etter gruppeintervjuet. Den viktigste måten jeg har brukt loggboka på er likevel for å systematisere refleksjonene mine etter videoobservasjonene i fys.mus og log.mus. Etter hver videoobservasjon skrev jeg logg over hva jeg hadde sett i undervisningen, for å sette ord på og utfylle informasjonen fra observasjonen. Jeg så på samspillet mellom elevene, mellom elev og lærer, mellom lærerne og på selve stemningen i rommet (Nielsen, 2003). Siden begge lærerne i log.mus ble sykmeldte, ble også loggboknotatene etter videoobservasjonene lagt mindre vektlagt. Hvis jeg senere skal gjennomføre en ny studie vil jeg ta med meg erfaringene med å skrive loggbok. Det er et godt og mangfoldig verktøy for å reflektere over prosessen og enkelthendelser, og det er også et sted man kan gå tilbake til når man eventuelt står fast. Det som derimot er viktig hvis man skal bruke loggbok på en strukturert måte i forhold til

observasjon, er at en som sagt bestemmer seg for på forhånd hva det er man vil se på og reflektere over. Ellers mister den sin hensikt og blir for uspesifikk til å være et nyttig verktøy i en forskningsprosess.

For å analysere datamaterialet jeg fikk av å benytte gruppeintervju, videoobservasjon og loggbok som metode i denne studien, valgte jeg narrativ analyse som fremgangsmåte. Eller rettere sagt, en tematisk narrativ analyse i følge Cathrine Kohler Riessmann (2008). Denne delen går jeg grundig igjennom. Det er viktig at leseren forstår denne tilnærmingen, da det har betydning for den videre lesningen av analyse- og drøftingskapittelet. Mine egne erfaringer med narrativ analyse er sentrert under en egen del, etter forklaringen av narrativ analyse som metode.

3.4 Narrativ analyse

Ordet *narrativ* stammer fra latin og sanskrit og betyr å være bekjent med, å fortelle/skildre eller å vite i følge Anna Johansson (2005, s. 113). Narrativ betyr altså å fortelle eller fortelling. En forsker som har valgt denne fremgangsmåten kan veksle mellom å «[...] være en 'fortellingsfinner' som leter etter fortellinger i intervjuene, og en 'fortellingsskaper' som setter de mange hendelsene sammen til en ny, sammenhengende historie.» (Johannessen, et.al., 2010, s. 215). Dette er også forenlig med en abduktiv og hermeneutisk tilnærming til et prosjekt, som for eksempel min studie, da forskeren varierer og går i sirkel mellom å være en *skaper* og en *finner* av fortellinger.

Vi forbinder ofte fortellinger med historier som starter med den kjente frasen «Det var en gang...». Men mennesker forteller historier hver dag, og de begynner ikke nødvendigvis med «Det var en gang...». Fortellinger kan være muntlige eller nedskrevne, eller de kan være film, bilder og/eller malerier. Menneskets fortellinger er viktige, da de har en eksistensiell betydning gjennom «å gi form av opplevelsen av å være et menneske i verden.» (Johansson, 2005, s. 84). De menneskelige erfaringer blir på denne måten meningsfulle gjennom fortellingene som fortelles. Å fortelle blir en måte å føre tradisjoner og visdom videre på til neste generasjon. De er dermed på å gi mennesket en menings- og betydningsfull tilværelse. De sier noe om hvor en kommer fra.

Å analysere noe så meningsfullt og personlig som en fortelling kan derimot være en utfordring. På 60 – tallet begynte begrepene «narrativ» og «fortelling» å forekomme oftere og oftere i vitenskapelige debatter og litteratur hevder Riessmann (2008). Dette kalles for «den narrative vending» (Johansson, 2005, s. 41), eller «the narrative turn» på engelsk (Riessmann, 2008, f.eks. s. 14). Denne vendingen er identifisert innenfor samfunnsvitenskapelig og humanvitenskapelig

forskning, og dreier seg om en økende interesse for fortellinger som en god innfallsvinkel for å studere avanserte og kompliserte sosiale og kulturelle fenomen (Riessmann, 2008). Det er utfordrende å skulle gi en konkret definisjon på hva narrativ analyse, da mange teoretikere har sine egne forklaringer og definisjoner på hva *narrativ* er og hva som menes med narrativ (Riessmann, 2008; Johansson, 2005). Men kanskje kan Riessmanns forklaring være til hjelp. «Narrative forskere vil generelt være enige om at en fortelling ikke er en saklig rapport om hendelsene, men i stedet en artikulasjon fortalt fra et synspunkt som søker å overtale andre til å se hendelsene på en lignende måte.» (2008, s. 187, min oversettelse). Ut fra dette er en fortelling som på en tydelig måte beskriver fortellerens oppfatning av det som er hendt, altså gjenfortelling. Til syvende og sist handler dette om at narrativ analyse utføres forskjellig fra forsker til forsker, alt etter hvilke valg man tar underveis i prosessen. Å begi seg utpå denne formen for forskning kan derfor, forståelig nok, være en utfordring, men likevel benyttes narrativ analyse i stadig flere sammenhenger. En årsak til dette kan være at fortellinger avslører sannheter om menneskelige erfaringer på en annen måte enn det andre analyser gjør (Riessmann, 2008).

Riessmann (2008) har gitt eksempler på fire ulike fremgangsmåter for narrativ analyse, og som jeg velger å støtte meg til. Disse har jeg oversatt til norsk og er: *tematisk analyse, strukturell analyse, dialogisk/performance analyse og visuell analyse*. En *tematisk analyse* fokuserer på det *fortalte*, altså *hva*, og ikke på *hvordan* dette er fortalt i følge Riessmann (2008, s. 53 – 76, min oversettelse). Dette er også den vanligste formen for narrativ analyse hevder Riessmann (2008). *Strukturell analyse* er derimot mindre kjent enn tematisk analyse, men kan gjerne kombineres med en tematisk analyse hevder Riessmann (2008, s. 77 - 103). Denne typen analyse handler om hvordan forskeren har tolket ordet *struktur*, som kan variere fra forsker til forsker. Dette får konsekvenser for analysen.

«Struktur kan referere til en sjanger, eller til en overordnet «storyline». [...]. Etterforskerne kan tegne en graf som viser konturene av en karriere over tid, merke vendepunktene, topper og daler, og dermed skape en visuell fremvisning av forskerens lesning av mønstre på tvers av en gruppe biografiske fortellinger. For andre forskere kan «struktur» referere til innebygde øyeblikk i en dialog som tar en poetisk form.» (Riessmann, 2008, s. 78, min oversettelse)

En strukturell analyse handler med andre ord om en lingvistisk form for analyse, eller en språklig analyse. Videre trekker Riessmann (2008, s. 105 - 140) frem *dialogisk/performance analyse* som en tredje tilnærming. Dette er en variert og fortolkende tilnærming til muntlig fortelling som innebærer

å velge ut og legge til elementer fra de to andre nevnte tilnærmingene. Forskeren er her ute etter å finne ut hvordan diskusjonen blant de som konverserer er interaktivt produsert og fremført som fortelling. Denne tilnærmingen krever derfor et større fokus på dialogens kontekst. «[...] hvis tematisk og strukturell tilnærming spør *hva* som blir sagt og *hvordan*, så spør en dialogisk/performance tilnærming *hvem* ytringen er rett til, *når* og *hvem*, og for hvilke formål.» (Riessmann, 2008, s. 105, min oversettelse). Den siste tilnærmingen er *visuell analyse*, som er en forholdsvis ny tilnærming innenfor narrativ forskning hevder Riessmann (2008, s. 141 - 182). Narrative forskere er som sagt opptatt av det sagte eller skrevne, men ord er bare en form for kommunikasjon. Bevegelse, kroppsspråk, lyd, og bilder er også former for kommunikasjon som har mening i et menneskes liv. En forsker som har valgt en visuell tilnærming i narrativ forskning, er altså opptatt av det som ikke er sagt eller skrevet i en dialog. Jeg har som sagt valgt en tematisk narrativ analyse (Riessmann, 2008), noe jeg kommer nærmere tilbake til under mine egne erfaringer.

En narrativ tilnærming egner seg godt i for eksempel forskning på lærere fordi denne innfallsvinkelen gir muligheten til å ivareta det som karakteriserer forskjellige lærerpraksiser. Det kan for eksempel dreie seg om spenningsforhold, kompleksitet og dynamikk (Johansson, 2005; Angelo, 2012). Dette er perspektiver som det kan være vanskelig å belyse ved hjelp av andre typer analysemetoder. Narrative tilnærminger er også stadig mer brukt innenfor andre typer profesjonsforskning, for eksempel innenfor juss og medisin- og helsefag (Riessmann, 2008). Narrativ analyse som metode i en studie kan altså være med på å få frem aspekter ved et tema som ellers ikke ville blitt avdekket, og således drøftet.

Egne erfaringer

Årsaken til at jeg har valgt en narrativ analyse er fordi denne metoden kunne meg en dybde og sammenheng til forståelsen av lærernes undervisning og grunnsyn som andre verktøy ikke kunne. Valget av denne analysemetoden gjenspeiler også min abduktive og fenomenologisk – hermeneutiske tankegang på en god måte. Jeg er både en *fortellingsfinner* og en *fortellingskaper* (Johannessen, et.al., 2010, s. 215) på den måten at jeg leter etter fortellinger i datamaterialet, og skaper fortellinger på grunnlag av hendelser i datamaterialet. Jeg har med andre ord studert spesielle fenomener som jeg har fortolket i en abduktiv og hermeneutisk sirkel. Men jeg har som sagt møtt på en del utfordringer. Utfordringene har blant annet dreid seg om å forstå hva narrativ analyse innebærer og det er ikke bare lett, da hver forsker har sin egen mening og fremgangsmåte. Riessmanns (2008) fire analysemetoder har derfor vært til stor hjelp for å klargjøre hvilken

fremgangsmåte som passer best for min studie. Jeg har brukt en del tid på å sette meg inn i hver tilnærming før jeg kunne ta et valg, men valget var til slutt enkelt. Jeg ville vite *hva* som ble sagt, ikke hvordan eller hvorfor, altså *temaer* som lærerne trakk frem som viktige i sin undervisning i gruppeintervjuet. Jeg kunne for eksempel valgt grounded theory som metode istedet for en narrativ tilnærming. Denne metoden innebærer at forskeren skal legge fra seg sin forforståelse (Postholm, 2010) og hypoteser om undersøkelsens tema, for så å komme opp med en ny teori, eller hypotese, ut i fra datamaterialet. For at jeg skal kunne diskutere estetisk egenverdi i en spesialpedagogisk praksis, trenger jeg både min forforståelse og et teoretisk grunnlag. Jeg ønsker også nettopp å *fortelle* Anne, Siri og Turids tanker og erfaringer om denne spesielle praksisen. Men flere har påpekt at narrativ analyse og grounded theory kan forveksles (Riessmann, 2008; Johansson, 2005), men som jeg har vist her er det også en vesentlig forskjell. Valget falt derfor på narrativ analyse, da denne metoden kunne belyse på best mulig måte det jeg ønsker å vise med denne oppgaven.

Lærerne i dette forskningsprosjektet forteller om sin undervisning, og om hva det er som gjør at de føler de har lyktes. Disse redegjørelsene, i gruppeintervjuet, er en del av de «fortellingene» som jeg har lett etter. Jeg har altså ikke støttet meg til ferdig konstruerte fortellinger som lærerne for eksempel kunne ha skrevet ned før de kom til intervjuet. Dette innebærer blant annet at jeg måtte finne en måte å skille mellom når *jeg* forteller om lærernes undervisning og når lærerne forteller om sin undervisning *til meg*. Når lærerne forteller om sin undervisning og hva det er som gjør at de føler at de har lyktes med sin undervisning, så er det en *form* for fortelling. Selv om ikke det Anne, Siri og Turid forteller begynner med «Det var en gang...», så artikulerer lærerne sine tanker og erfaringer i intervjuet. Dette velger jeg å se på som deres *fortellinger*. Når jeg gjenforteller deres fortellinger eller tolker dem i analyseprosessen, blir dette det jeg kaller *narrativer*. Hvis en på forhånd definerer de ulike begrepene som inngår i narrativ forskning opp i mot forskerens egen undersøkelse, vil dette lette arbeidet i analyseprosessen betraktelig.

I det følgende vil jeg gjøre rede for analysearbeidet, og for hvordan jeg har håndtert utfordringene underveis.

3.4.1 Analyseprosessen

I analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i narrative fra fys.mus og log.mus og i gruppeintervjuet. Deretter har jeg satt mulige funn opp mot loggboknotatene og til slutt opp mot videoobservasjonene, for å se etter sammenhenger og gjentakelser. Jeg fant etterhvert flere temaer som ble gjentatt flere ganger i løpet av intervjuet og som var mulig å se i narrative, og omvendt.

Disse temaene viste seg også i loggboknotatene og videoobservasjonene, og har også vært mulig å finne i planleggings- og måldokumentene for fys.mus og log.mus. Disse har jeg har fått utdelt av de tre lærerne. Analysemetoden har derfor vært en tematisk narrativ analyse (Riessmann, 2008).

Da jeg startet analysen hadde jeg seks temaer som jeg syntes var interessante å etterfølge. Dette var temaer som stakk seg ut på en eller annen måte da jeg transkriberte gruppeintervjuet (se røde markeringer i det transkriberte intervjuet, vedlegg 5). Jeg har valgt å benevne temaene med begreper som forskningsdeltakerne selv bruker i intervjuet. Temaenes navn er altså begreper som Anne, Siri og Turid selv uttaler som viktige aspekter ved sin undervisning i intervjuet. Disse var *den gode atmosfæren, kroppen som svinger og snakker, det gyldne øyeblikk, hele mennesket og en stemme i rommet*. Disse temaene gjorde meg nysgjerrig. For det første ble de gjentatt flere ganger i gruppeintervjuet, og for det andre hadde jeg observert selv at dette var noe lærerne syntes var viktig i sin undervisning. I forskernarrativene fra førobservasjonene i log.mus og fys.mus, var det også mulig å etterfølge de nevnte temaene. Men jeg fant etterhvert ut at jeg måtte avgrense antall temaer, mest på grunn av tidsperspektivet. Jeg så at temaet om *en stemme i rommet* ikke var like viktig som for eksempel temaene som omhandlet atmosfære og kroppen, derfor ble denne forkastet. *Kroppen som snakker* ble heller ikke en del av analysen, da den ble for lik det som svinger i kroppen. Dessuten likte jeg formuleringen Anne brukte om dette i intervjuet, nemlig «det svinger i kroppen» (Anne, intervju). Jeg hadde nå fire temaer: *den gode atmosfære, det svinger i kroppen, det gyldne øyeblikk og hele mennesket*.

Den gode atmosfæren var helt fra begynnelsen av et eget tema i analyseprosessen. Begrepet atmosfære ble nevnt bare en gang i løpet av intervjuet, litt kort og flyktig, men jeg bet meg merke i det fordi det beskrev godt den stemningen som er i rommet når fys.mus - og log.mus-timene pågår. Det er rett og slett vanskelig å forklare hvordan en stemning er for andre, men Anne sa det kort og greit: Det handler om glede og humor, rammer og struktur, trygghet, selvfølelse, mestring (Anne, intervju). Løgstrup (2008) har også diskutert dette temaet opp mot begrepet «stemthet» i forhold til Heideggers hovedverk *Sein und Zeit (Væren og Tid)* fra 1927. Dette temaet kan være med på å belyse nye områder i min studie, derfor ble det et eget tema.

Temaet om *det hele mennesket* dreide seg om det tverrfaglige samarbeidet dem i mellom, og forøvrig på hele skolen, og hvordan de planlegger ut ifra tanken om et helt menneske og ikke stykkevis og delt. Dette var et såpass interessant tema i mine øyne, og noe de diskuterte veldig seg i mellom i intervjuet, derfor måtte det fortsatt være med i analysen. Det skulle vise seg at det ble

meget viktig i det videre arbeidet, men temaets navn ble omgjort til *tverrfaglig samarbeid og helhetlige målsetninger*. Denne tittelen sa mer om hva temaet kom til å dreie seg om. Temaet ble viktig på den måten at den ga meg en kobling til Howard Gardners multiple intelligenser. Som jeg har skrevet om i teorikapitlet har Gardner selv kritisert sin egen tenkning om de mange intelligensene (se del 2.2.2), men han kan gi meg et «språk» som jeg trenger for å artikulere det jeg ønsker å vise med denne avhandlingen.

Jeg hadde nå fire temaer, men jeg ønsket å revurdere fortsettelsen av temaet *det gyldne øyeblikk*. De gyldne øyeblikkene kan, i følge Anne, Siri og Turid, oppstå når som helst i skolehverdagen. Det kan enten være en elev som endelig har klart å gjennomføre noe alene for første gang (sunget i mikrofon, bedt om en ny velkomstsang etter 5 år med den samme sangen, rullet rundt fra ryggen til magen, eller tromme takten på tromma), eller det kan dreie seg om det tverrfaglige samarbeidet mellom lærerne. Det er gjerne de små enkle hendelsene, som for oss utenforstående kan virke banale og uinteressante, men som er store og viktige steg i riktig retning for elevene. De har sprengt sine egne grenser. Jeg kom til slutt frem til at det var de tre andre temaene som vekket min interesse mest, derfor ble ikke temaet *gyldne øyeblikk* med i analysen.

Tilslutt sto jeg altså igjen med tre temaer som er vesentlige for Anne, Siri og Turids forståelse estetisk egenverdi, slik jeg ser deres undervisning fra et fenomenologisk – hermeneutisk utgangspunkt. Temaene ble til slutt *Den gode atmosfæren*, *Det svinger i kroppen* og *Tverrfaglig samarbeid og helhetlige målsetninger*. Hvert tema inneholder viktige aspekter som jeg mener er viktige for å belyse hvert tema. Samtidig beskriver de på en god måte hva temaene består av. Jeg har vært innom flere begreper for å beskrive disse aspektene på best mulig måte. Anna Johansson (2005) bruker for eksempel begrepet «vendepunkter», som hun forklarer som et punkt hvor noe snur. Det samsvarer ikke med mine tolkninger av temaene, ei heller med min avhandling generelt. Aspektene og temaene kretser rundt hverandre og er ikke vendepunkter. Derimot støtter jeg meg til Elin Angelos begrep «omdreiningspunkt» (2012, s. 107). Hun forklarer begrepet slik, at

«[...] de identifiserte temaene ikke bare er noe som forskningsdeltakernes forståelse kretser rundt, men aspekter som også selv er i bevegelse, og som bidrar til å skape dynamikk og liv i disse personenes oppfatning av sitt arbeid.» (Angelo, 2008 s. 107).

Hun har valgt å kalle de identifiserte temaene i sin avhandling for omdreiningspunkt istedet for temaer. Det er ikke det jeg ønsker å gjøre. Jeg ønsker å kalle mine identifiserte temaer for temaer,

men hvert tema inneholder aspekter som dreier seg om hverandre og temaet. Aspekter blir da et for dårlig valg av begrep for å forklare dette etter min mening. Nettopp derfor ha jeg valgt begrepet omdreiningspunkt, om enn på en litt annen måte enn Angelo. Jeg vil påpeke at det ikke er lærerne som har nevnt disse omdreiningspunktene (se gule markeringer i det transkriberte intervjuet) som viktige under de temaene jeg har valgt å belyse, men det er min tolkning av hva temaet består av.

3.5 Oversikt over datamaterialet

Metoder	«Fys.mus»	«Log.mus»
Gruppeintervju (+ logg etter intervjuet,)	<ul style="list-style-type: none"> - Med alle tre lærerne samtidig - Intervjuet er på 52 min. - Det transkriberte intervjuet er på 19 sider - Fokus på deres undervisning 	
Loggbok	<ul style="list-style-type: none"> - Består av 2 logger gjort etter videoobservasjon, og en før-observasjon som er gjort om til narrativ form -Til sammen 3 sider 	<ul style="list-style-type: none"> - Består av en før-observasjon som er gjort om til narrativ form - Til sammen 1 side - ingen logg fra videoobs., da jeg møtte på hindringer
Videoobservasjon (blir brukt som bakgrunn for oppgaven)	<ul style="list-style-type: none"> - 1. gang (05.12.12): 45 min - 2. gang (16.01.13): 45. min 	(ingen videoobservasjon, pga hindringer i prosessen)

3.6 Etiske hensyn

Målet ved et forskningsprosjekt er gjerne å erverve ny kunnskap og innsikt, men dette må ikke gå på bekostning av en persons integritet og velferd (Dallan, 2007). I forhold til min oppgave og det som har berørt meg underveis i arbeidet, velger jeg å se litt nærmere på det Dallan (2007) skriver om informert og frivillig samtykke, og anonymitet og taushetsplikt.

Informert og frivillig samtykke (Dallan, 2007, s. 243 - 244) betyr at de som innbefattes i et prosjekt eller forskning, skal kunne gjøre dette med viten og vilje og på et frivillig og selvstendig grunnlag. De som gjennomfører et forskningsprosjekt skal også informere de involverte om at de når som helst har rett til å trekke seg fra prosjektet uten at dette får negative konsekvenser for dem. Da jeg søkte til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) om å få lov til å forske på mitt valgte tema, ble det påpekt ettertrykkelig at jeg som forsker måtte informere forskningsdeltakerne om at det å delta i forskning er frivillig, og at de når som helst har lov til å trekke seg. Jeg opplevde det faktisk som noe av det viktigste ved hele søknadsprosessen og forskningsprosessen. Men det er ikke bare lærerne som skal gi sitt samtykke, det skal også elevenes foreldre og/eller foresatte.

Samtykkeerklæringer skal sendes ut til foreldre/foresatte når barna er under 15 år i følge NSD. *Informert og frivillig samtykke* ble derfor også presisert flere ganger i muntlig form og i informasjonsbrevet til lærerne, og i samtykkeerklæringer til elevenes foreldre/foresatte (se vedlegg 2). Siden det ikke er lov til å starte forskningsarbeidet ute i felten før NSD har godkjent forskningsprosjektet, vel og merke hvis forskningsprosjektet krever at forskeren må søke, tok det derfor tid før jeg kunne begynne. Det som også tok tid var å få svar fra foreldre og foresatte, men jeg oppdaget etterhvert også at det er flere utfordringer knyttet til det å sende ut samtykkeerklæringer til elever med spesielle behov. Mange av dem har flere forskjellige hjem, for eksempel et hos far, mor, et hos fosterforeldre og/eller et avlastningshjem. Noen har også problemer på hjemmebane av forskjellige grader som gjør at prosessen blir ekstra tidkrevende. Lærerne ba meg derfor om å ta kontakt med kontaktlærerne til elevene som skulle inngå i prosjektet, før de ville sende samtykkeerklæringer hjem med elevene. For det første ville de at kontaktlærerne deres skulle ha en oversikt om hva som foregår rundt den gjeldene elev, og for det andre fordi noen av elevene hadde mer kompliserte hjemmeforhold enn andre på akkurat dette tidspunktet. Denne prosessen tok også tid, da jeg møtte på en spesiell hindring. En av elevene har en forelder med annen nasjonalitet. Personen kan ikke så mye norsk og er skeptisk og nøye med hva barna er med på og hva de gjør på skolen. Jeg lurte derfor på om jeg skulle oversette samtykkeerklæring til engelsk, men elevens kontaktlærer mente at det ikke ville ha noen hensikt siden vedkommende ikke var så god i engelsk heller. Siden denne prosessen kunne bli tidkrevende valgte jeg å ikke sende ut samtykkeerklæringen til dem i det hele tatt. Ting tar tid i forhold til søknadsprosess og utlevering og svar på samtykkeerklæringer. Spesielt i forhold til barn og barn med spesielle behov, men jeg har forståelse for at det må være sånn. Det handler om barns sikkerhet, personvern og anonymitet.

Når man gjennomfører forskningsbaserte prosjekter, skal man også forholde seg til *anonymitet* (Dallan, 2007, s. 240 – 241) og *taushetsplikt* (Op.cit., s. 242 - 243). Det å være anonym er for mange en forutsetning for å delta i undersøkelser. Opplysninger man får under forskning er anonymisert når de ikke på noe som helst vis, direkte og indirekte, kan identifisere enkeltpersoner. Når det gjelder taushetsplikt, så har forskere taushetsplikt om informantene og de opplysningene man får gjennom undersøkelsene. Taushetsplikt innebærer at man plikter å tie om de opplysninger man får om noens personlige forhold. I dette ligger det også at man må forholde seg til *personopplysningsloven*. I lovens § 1 står det: «Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger.» (Justis- og politidepartementet, 2000, § 1). Personopplysningsloven sier noe om hvordan opplysninger om mennesker kan og skal behandles, og hva som kreves når man arbeider med personopplysninger i

forskning. Jeg ser i min metodelogg fra forskningsprosessen at anonymitet og taushetsplikt også ble et viktig tema i søknadsprosessen. Det handlet om at jeg måtte informere om at jeg som forsker ønsket å løse forskningsdeltakerne fra deres taushetsplikt i samtykkeerklæringen, da lærere generelt har taushetsplikt om sensitiv informasjon som kan komme til å bryte elevenes anonymitet. Dette måtte jeg gjøre for at lærerne skulle kunne diskutere sammen og fortelle om sin undervisning i gruppeintervjuet. Jeg ble også nødt til å informere om i samtykkeerklæringen at jeg jobber som tilkallingsvikar på denne skolen også. NSD mente det ville være fare for at jeg kunne identifisere enkelte barn og situasjoner som kunne bli diskutert i intervjuet. I ettertid ser jeg at taushetsplikt og anonymitet er et viktig punkt og en alvorlig sak i et forskningsprosjekt. Det handler både om respekt for forskningsdeltakernes privatliv, men også om studiens troverdighet.

Jeg var tidligere i denne delen kort innom begrepet validitet. Dette handler om en studie har troverdighet og gyldighet, om forskningsresultatet er pålitelig eller om det inneholder grove feil eller juks. «Spørsmålet er altså om testen er gyldig, om den måler det den var tilsiktet å måle.» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 139). Som forsker er dette et viktig punkt i forskningen, et punkt som jeg også tar opp i den påfølgende delen i sammenheng med studiens relevans.

3.6.1 Kvalitetsvurderinger

Det stilles ulike krav til vurdering av kvaliteten på en undersøkelse. De viktigste kriteriene er *reliabilitet* og *validitet*. I all forskning er datas pålitelighet et av de mest grunnleggende spørsmålene. Dette er det som kalles for *reliabilitet* innenfor forskning, og knytter seg an til «[...] nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides.» (Johannessen, et.al., 2010, s. 40). Spørsmålet er da hvor relevant data representerer dette fenomenet. Innenfor forskning kalles dette for validitet, eller gyldighet og troverdighet, og betyr at metoden undersøker det den er ment å undersøke (Postholm, 2010). En vanlig innvending mot kvalitativ forskning er at den kan ha mangelfull reliabilitet- og validitetskontroll (Postholm, 2010). Yvonna Lincoln og Egon Guba (1985) argumenterer for hvorfor nettopp validitetskriterier som intern og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet ikke er like holdbare og gyldige for validitetsdrøfting i kvalitativ forskning. Isteden foreslår de fire alternativer som de hevder på en bedre måte reflekterer validitet i kvalitative studier. Disse er troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985, s. 300, min oversettelse).

Troverdighet

Troverdighet handler om studiens validitet, eller gyldighet. Lincoln og Guba (1985) viser til det de kaller for *vedvarende observasjon* og *triangulering* som to eksempler for å øke en undersøkelses troverdighet på (s. 316 - 317). *Vedvarende observasjon* handler om å investere tid til å bli kjent med og skaffe seg kunnskap om miljøet og de man skal observere og/eller intervjuer i undersøkelsen. Det handler også om å bygge opp en tillit til forskningsdeltakerne, slik at data nettopp blir gyldig (Johannessen, et.al., 2010). Siden jeg jobber som tilkallingsvikar på denne skolen, så kjente jeg til både lærerne og elevene. Dette kan jo både være en fordel og en ulempe mot troverdigheten. Jeg mener det er en fordel fordi både lærerne og elevene kjente meg fra før, derfor fikk jeg tillit ganske fort. Lærerne var også interesserte i studiens tema og ivrige etter å få demonstrere sin kunnskap til noen som har interesse for det, noe de påpekte underveis. Jeg vil si at dette har vært en viktig faktor på den måten at de visste at de kunne stole på meg og jeg på dem, noe som påvirker datamaterialets troverdighet. Jeg har i denne studien også brukt *datatriangulering* (Askerøi & Barikmo, 2005). Intervju, videoobservasjon og logg har vært mine metoder for å generere data i denne studien, altså flere kilder å generere data fra. Dette har jeg gjort for å få en bredere forståelse av hvordan musikkpedagogen, logopeden og helsesportspedagogen jobber, og hva de tenker om sin undervisning i forhold til estetisk egenverdi. Denne typen triangulering kan nettopp være nyttig når en vil identifisere synspunkt fra flere ulike kilder med samme metode (Askerøi & Barikmo, 2005).

Overførbarhet

I kvantitativ forskning snakker man om generalisering, eller om forskningsprosjektet kan overføres til liknende fenomener. Dette kan være vanskelig i kvalitative undersøkelser, derfor snakker man istedet om *overføring* av kunnskap. I følge Johannessen (et.al., 2010) så dreier overførbarhet i kvalitative undersøkelser seg om «[...] hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres.» (s. 231). For studier som er basert på spesielle utvalg, kan det reises tvil om de slutningene undersøkelsen kommer frem til representerer et mønster eller om det er mer spesielle hendelser som belyses (Lincoln & Guba, 1985). Min studie består av såkalte spesielle utvalg, da jeg har undersøkt to fag og tre lærere med spesiell utdanning i en spesialpedagogisk praksis. Disse fagene finnes ikke i den såkalte normalskolen, og log.mus er et fag som bare finnes på denne skolen. Likevel mener jeg at disse fagene har overførbarhet til andre situasjoner, individer og tider. Fagene og lærerne er forbilder for hvordan estetisk egenverdi kan stimuleres og utvikles. Det handler ikke bare om eleven, men hvilke tanker og holdninger man har som lærer. Overførbarheten handler også om denne studiens relevans. I en skolehverdag som har vist seg å ha et nyttetenkende, målbart og

instrumentelt syn på kunsthøgskolen, kan denne studien være med på å gi en inngang til en estetisk egenverdi. Tilpasset opplæring er et mye diskutert begrep i skolesammenheng, men mange lærere har problemer med å forstå betydningen av begrepet. Det er her den spesialpedagogiske praksisen kan være en innfallsvinkel. Fys.mus og log.mus er nyttige for elevene på en instrumentell måte, men det er ikke det som er det viktigste. Helheten, sanser og den estetiske dimensjonen, det en estetisk egenverdi handler om, er det som står i forgrunnen. Studien er også relevant på den måten at den viser at det ikke bare er elevene som må være stemt (Løgstrup, 2008) for en estetisk egenverdi, men også lærerne, gjennom kollegialitet og tverrfaglig samarbeid (Hoerr, 2007).

Pålitelighet

I en forskningstradisjon handler pålitelighet om reliabilitet. Dette dreier seg om hvilke data som er brukt i undersøkelsen, hvordan disse er generert og tolket eller analysert (Johannessen, et.al., 2010). Min analysemetode har vært en tematisk narrativ analyse (Riessmann, 2008). Pålitelighet er et vanskelig aspekt ved denne typen forskning, da narrativ forskning har få gitte prosedyrer å følge og kriterier for å bedømme denne kvaliteten (Riessmann, 2008). Derfor kan det også stilles spørsmål ved påliteligheten til denne typen data. Det er både fordeler og ulemper ved en narrativ tilnærming. Fordelen er at det kan la undersøkelser stille spørsmål som man ikke kan i 'strengere' forskertradisjoner. Ulempen er at det er en utfordring for forskeren, og de som skal evaluere undersøkelsen, å nettopp bedømme kriterier som troverdighet og holdbarhet. Riessmann (2008) har gitt to kriterier for validering av narrative undersøkelser (s. 184). Det første kriteriet handler om påliteligheten i fortellinger som er fortalt av forskningsdeltakerne, og det andre kriteriet gjelder påliteligheten i forskerens gjengivelser og analyser av disse. I denne studien handler Riessmanns (2008) første kriterie om vedvarende observasjon, noe jeg trakk frem i delen om troverdighet. Det dreier seg om jeg kan stole på at det lærerne forteller er sant, noe jeg har stor tro på. Det andre kriteriet har jeg belyst ved å gi en innføring i mine metoder, i narrativ tilnærming som analysemetode og hvordan jeg har gått frem i analysearbeidet. Jeg legger også ved det transkriberte intervjuet som vedlegg for å hindre upålitelighet. Påliteligheten i gruppeintervjuet styrkes ved at det er gjort lydopptak underveis og at jeg skrev strukturert loggbok rett etterpå, i tillegg til at jeg tok notater underveis i intervjuet. Transkriberingen har foregått på følgende måte: Jeg har skrevet ned det som har vært sagt helt ordrett, også andre lyder som hosting og latter, men også pauser og opphold i dialogen. Jeg har markert og hevet ut ord eller setninger som er interessante i analyseprosessen. Selv om de ikke hadde gjort oppgaven jeg ga dem på forhånd slik jeg bad dem om, så hadde de tenkt på det. Sammen med intervjuguiden, ga dette meg et grunnlag for å fortsette intervjuet. Intervjuet har fortsatt, etter min mening, pålitelighet i denne studiens sammenheng.

Bekreftbarhet

Dette siste punktet handler om at det er viktig at «[...] funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger.» (Johannessen, et.al., 2010, s. 232). Dette stemmer også overens med min abduktive tankegang og fenomenologisk - hermeneutiske tilnærming til denne studien. Mine funn har jeg kommet frem til ved at jeg har vekslet mellom empiri, teori og min forforståelse (Postholm, 2010). Forskningsprosessen har altså ledet frem til funnene. Videre handler bekræftbarhet om å være åpen om forskningsprosessen, på godt og vondt, for at undersøkelsen skal kunne bekreftes av andre forskere. Jeg har i denne studien vært åpen om at ting ikke gikk som planlagt i prosessen, og hvordan jeg har håndtert disse utfordringene.

Videoobservasjon og loggboknotater ble for eksempel ikke gjennomført i log.mus, men bare en førobservasjon som jeg redigerte til et forskernarrativ. Bekreftbarhet handler også om studien kan bekreftes og gjennomføres på nytt, og om en da kommer til å få det samme resultatet. I forhold til min studie vil det neppe være mulig, da det er avhengig av hvem som er til stede i denne praksisen jeg har studert. Da lærerne i log.mus ble sykmeldte, ble log.mus-timene avlyst fordi det ikke er log.mus uten akkurat *den* musikkpedagogen og logoped. Det handler om kjemien dem i mellom og kjemien til elevene. Studien er heller ikke mulig å gjennomføre på nytt med identiske forutsetninger på den måten at fagene forandrer seg etter hvilke elever som er der i timene. Elevene har ulike behov og de får alle en tilpasset opplæring. Timene er også forskjellige fra gang til gang, noe jeg selv har sett. Det dreier seg om at lærerne for eksempel tar elevenes dagsform i betraktning, noe som viser deres anerkjennende måte å lytte til elevene på. Bekreftbarhet henger derfor også sammen med studiens pålitelighet.

3.7 Sammenfatning av metodekapittel.

Før jul startet jeg som sagt med problemstillingen «Hvordan kan musikk som kroppslig kommunikasjon bidra til språkstimulering hos skolebarn?». Jeg var også tilnærmet ferdig med å skrive hele teorikapittelet før jeg startet analysearbeidet. Da jeg senere kunne komme igang med analysearbeidet grunnet ulike hindringer, så jeg etterhvert at empirien ikke viste det jeg trodde jeg skulle se. Jeg begynte med en deduktiv tilnærming, mmpirien gjenspeilte hverken problemstillingen eller teorikapittelet og jeg valgte derfor å lage en ny problemstilling: «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?», og et nytt teorikapittel. Jeg valgte altså å endre fokus og la empirien vise veien videre. Det ble istedet en abduktiv tilnærming til prosessen videre. Både problemstillingen og teorikapittelet gjenspeiler nå min valgte abduktive tilnærming som har et induktivt tyngdepunkt.

Gjennom søknadsprosessen tilknyttet NSD har jeg lært mye. På grunnlag av dette vil jeg derfor anbefale andre som ønsker å gjennomføre et liknende forskningsprosjekt om å begynne så tidlig som mulig med søknadsprosessen. Spesielt når undersøkelsen innebærer omgang med barn, og da særlig barn med spesielle behov. Her er det mange hindringer man møter på underveis som må forseres før en kan begynne å samle inn data. Barn med spesielle behov har gjerne flere og ulike boforhold, og kanskje også en vanskelig familiesituasjon, som gjør denne prosessen mer utfordrende og ikke minst tidkrevende. En bør derfor sette seg inn i elevenes situasjon i god tid i forveien i samarbeid med elevens kontaktlærer, da denne personen kjenner til elevens bakgrunn og situasjon, når en skal sende ut samtykkeerklæringer.

I dette kapitlet har jeg presentert mine tilnærminger til forskningen, som vitenskaplig forankring, forskningslogikk, metoder og analysemetode, og mine erfaringer rundt dette. Videre har jeg drøftet etiske hensyn og kvalitetsvurderinger i forhold til denne studien. I det neste kapitlet, om analyse og drøfting, vil jeg først starte med narrativene fra førobservasjonene i log.mus. og fys.mus. Deretter presenterer jeg denne studiens tre temaer, basert på funn fra den tematiske narrative analysen, og drøfter disse i samme kapittel.

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg de identifiserte temaene, og tydeliggjør hvordan denne identifiseringen har foregått. Min problemstilling har som sagt vært «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?». Det er ikke lærerne som sier direkte sier at temaene jeg har identifisert er estetisk egenverdi, men det er mine tolkninger av deres uttalelser om undervisningen deres. Temaene jeg har kommet frem til i denne studien er det altså jeg som har tolket opp imot estetisk egenverdi.

I det første temaet, *Den gode atmosfæren*, har jeg valgt å lage underkapitler av omdreiningspunktene *gjensidig respekt og trygghet* og *glede og humor*. Det har jeg ikke gjort i de to andre temaene, da omdreiningspunktene henger mer sammen i forhold til hverandre og diskusjonen i drøftingsdelen. Disse omdreiningspunktene er sterkt knyttet til hverandre og temaet at det ville være merkelig å diskutere dem separat. Derfor har jeg valgt å drøfte dem sammenhengende. Det andre temaet, *Det svinger i kroppen*, inneholder omdreiningspunktene *mestring, selvfølelse* og *hevet status*. Det tredje og siste temaet, *Tverrfaglig samarbeid og helhetlige målsetninger*, inneholder omdreiningspunkter som *helhetlig tankegang* og *hele mennesket, fellesskap* og *samarbeid*.

I innledningen til temaene nevner jeg kort hva disse omdreiningspunktene er, og hvorfor de er viktige. Omdreiningspunktene er kursiverte ord eller begreper i sitatene jeg har plukket ut fra gruppeintervjuet. Sitatene blir så satt opp mot fys.mus.- og log.mus - narrativene og teori (dette er drøftingsdelen). Hvert tema starter altså med en liten innledning, deretter sitater og drøfting. Alle temaene består av verdier som ikke er målbare, men mulig å beskrive og diskutere. Temaenes navn er også titlene på de påfølgende kapitlene.

4.1 Log.mus. - narrativ:

Det er tirsdag og en ny time med log.mus venter. I rommet står en halvsirkel med stoler. musikkpedagogen Anne og logopeden Siri venter spent. Nils og Stian er de første elevene som kommer, og sier «God dag.» til hverandre. «Nå venter vi bare på Erik, for Mia kommer ikke i dag.», sier Siri. Derfor blir de bare 3, og ikke 4 som de vanligvis er. «Der kommer Erik, endelig kan vi starte.», sier Nils. Anne starter med den kjente oppstartssangen «Vi si'r goddag» på piano, og barna synger og klapper med. Etter en runde sier Anne at de får velge å gjøre en bevegelse hver som alle må gjøre, til sangen. Nils vil at vi skal skjelve med hele kroppen, som om vi fryser. Stian vil at vi skal riste på hodet. Siri spør deretter hva Erik vil at vi skal gjøre. Erik er stille, vet ikke helt.

Han sier at han har vondt i hodet og i nakken. «Huff, det var jo leit.», sier Siri, «Kanskje vi skal massere hverandre litt?». Anne spiller en bluesgang på pianoet. Imens sitter de på stolene med hendene rett ut til siden slik at de kan massere skuldrene til hverandre. «Vi ruller litt på skuldrene våre også», sier Siri.

Om få dager skal det være samlingsstund for hele skolen igjen. Stian sin klasse skal lede samlingen og han har fått i oppgave å opptre på samlingen. Stian skal være solist på trommesettet på «Forelska i lærer'n» med en annen som skal synge til. Anne foreslår at de skal øve litt på den, og hun spiller piano til. Han er stødig rytmisk og veldig konsentrert. «Hånd, fot, hånd, fot...», sier Anne et par ganger, før Stian klarer det fint selv. Han smiler til Anne. Anne smiler tilbake. Erik finner frem munnspeilet sitt og blir med. Han avpasser tonene til melodien, korte og lange toner. De bytter sang og Nils får spille på el-bass. Det har han gjort før. Anne viser og forklarer hvilke strenger som skal brukes, nr. 2 og 3. «Det går greit!», sier Nils og får litt hjelp til å holde i bassen av ledsageren som er med Erik på timen. Anne bestemmer at de skal spille den kjente afrikanske barnesangen «Bele mama», og Stian skal få lov til å fortsette på trommesettet. Nils holder takten fint og skifter streng til riktig akkord med litt hjelp av Anne. Første vers alene og på andre vers kommer Stian inn på trommene. Stian holder takter, men mister litt rytmen innimellom. «Hånd, fot, hånd, fot...», sier Anne til han, som finner rytmen igjen. I mens har Erik gått ut på gulvet og bort til der Anne sitter ved pianoet, og spiller på munnspeilet sitt. Etter at sangen er slutt sier logopeden til han: «Så bra at du avpasser styrke og tempo på munnspeilet! Du lytter...». Erik smiler.

4.2 Fys.mus.- narrativ:

Det er siste skoletime før sfo begynner og onsdag, rommet er ryddet og gjort i stand. Det er igjen tid for fys.mus. Helsesportspedagogen Turid står i døra og venter spent på Lars og Asle. De ler og smiler mens de stormer inn døra. De gleder seg veldig til timen, og ledsagerne, de voksne som er med på timen sammen med dem, prøver å roe ned loppene i blodet til Lars og Asle. «Sett dere ned», synger musikkpedagogen Anne. «Jeg sitter her på taket og lapper mine sko», synger de. Lars og Asle får være solist i mikrofon på hvert sitt vers. Det er tydelig at de synes det er stas å synge i mikrofon for de lyser opp og smiler stort når mikrofonen blir sendt til dem. Asle sier med tegn til Turid at han vil ha litt hjelp til å synge i mikrofon, han hører litt dårlig. Turid bruker derfor tegn til tale når de synger. Asle ler og viser tegnet for «bra». Han vil synge mer! Anne synger videre, men plutselig synger og spiller hun en beskjed til Asle og Lars. De spisser ørene for å høre etter. Beskjeden er: «Dere skal sette dere ovenfor den voksne, se dem i øynene. Hold hender.», synger hun. Turid viser beskjeden med tegn også. Etterhvert glir beskjeden over til sangleken «Kom hit til

meg, så vil jeg prate litt med deg». En naturlig overgang fra en lek til en annen, uten stopp og uten å si noe. Bare Anne som spiller en melodi, en lek og melodi de har laget selv. Asle og Lars vet hva de skal gjøre og synger med, og aker seg bortover gulvet på rumpa mot ledsageren. Noen trenger litt hjelp til bevegelsene av Turid, men alle smiler og ler. De voksne også. I leken later de som om de sager ved, de vinker, og hilser før de synger «Adjø med deg, nå har jeg prata nok med deg». Asle og Lars aker seg bakover på rumpa, ser på hverandre og vinker. Etter at sangen er slutt, synger Anne at alle skal sette seg på matta. Turid kommer med ei kasse full av instrumenter, og alle får velge seg et instrument hver. Det er tydelig at Asle og Lars gleder seg over denne leken, de er et eneste stort smil. De kan nesten ikke vente med å spille. Anne spiller samtidig med dem på piano, mens Turid viser rytmen med å klappe i hendene. Til slutt synger Anne at alle må legge instrumentet bak seg, men det er jo ikke så lett. Det klør i fingrene etter å få spille mer og lage enda mer lyd. Det er jo så gøy å lage mye lyd! Turid sier at de kan ta dem fram igjen og dirigerer start og stopp til sangen. Lars og Asle lytter og ser på Turid. Smilet er aldri langt unna. Anne synger at Turid skal samle sammen dem inn igjen etter en stund. Lars sier «Mer!». «Neste gang.», sier Turid og smiler til D. «Takk for i dag!», sier Turid. Asle spretter opp av matta og løper smilende bort til Anne. Han kaster seg rundt halsen på henne, og gir henne en lang og god klem.

4.3. Den gode atmosfæren

Dette temaet starter med en kort innledning om begrepet atmosfære og stemning, deretter trekker jeg frem to viktige omdreiningspunkt som jeg mener Anne, Siri og Turid synes er viktige bestanddeler ved en atmosfære. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å belyse disse ekstra. En god atmosfære som fremmer gode læringssituasjoner inneholder visse omdreiningspunkter, og det kommer frem at lærerne legger spesielt vekt på omdreiningspunktene *gjensidig respekt og trygghet, glede og humor* i sin undervisning. Jeg mener derfor at temaet, og omdreiningspunktene, handler om det som foregår i rommet der det undervises, altså hvordan atmosfæren og stemningen er i timen. Disse aspektene er underkapitler til dette temaet, og hvert underkapittel begynner med ett (eller to) sitat(er) som viser omdreiningspunktene viktighet. Disse har jeg kursivert i sitatene.

Atmosfære handler om relasjoner til andre mennesker, noe vi føler og merker, og miljøet man er i og i denne sammenheng til læringssituasjoner (Dupont & Liberg, 2008). Det er ikke noe som kan lokaliseres, det bare er der. Men vi vet alle når en atmosfære er god eller dårlig, eller anspent om du vil. Dette kan knyttes opp mot stemning og *stemthet* (Løgstrup, 2008). Mennesket er alltid stemt i den forstand at vi er kropp og sanser (Fløistad, 1968). Vi er altså bestandig åpne og mottakelige for atmosfære og stemning fordi vi er stemt. Slik jeg tolker det, handler dette temaet derfor om hvordan

det psykiske rommet for læring er i timene, hva som skal til for å lære på en «naturlig», sanselig og kroppslig måte. Hvilken kvalitet det er på fellesskapet man skal lære i. «Kvaliteten på fellesskap er avgjørende for om det enkelte individ får mulighet til å hente frem sine ressurser.» (Neumann, 2004, s. 7). Kvaliteten på fellesskapet dreier seg om en god atmosfære og stemning, og i likhet med Anne, Siri og Turid så mener også jeg at en god atmosfære og stemning preges av og inneholder respekt og trygghet og glede og humor.

Omdreiningspunktet gjensidig respekt og trygghet

«(...) Og det som går igjen her er jo det med *gjensidig respekt*. Det er jo skolens mål også, og det har det jo vært i mange år. Med dette med at man tar og føler på hverandre og en ydmykhet, det er viktig.»

(Anne, s. 117)

«Jeg føler jo det at når det har gått en stund ut i året, da har ting begynt å sette seg. Barna er trygge, de er trygge på de som er med og på oss. Vi kjører liksom det samme strukturen med rammer. For *trygghet, struktur og rammer* det er (...), da senker de skuldrene og da får man frem det som Anne sier. At de senker skuldrene og vi senker skuldrene, og de er mer mottakelige kan man si.»

(Turid, s. 106)

«At rommet er *trygt* å være i. (...) At en kjenner at i dette rommet så kan være meg selv og her kan jeg snakke med min stemme, enten det er i form av spilling eller gjøre tegn eller i mikrofon, men at en er med sin stemme og kropp.»

(Anne, s. 106)

I det første sitatet kommer det frem at Anne mener respekt går begge veier. Respekt for den andres meninger, holdninger, væremåte, utseende og dagsform osv. «Vi *får* ikke respekt i kraft av rollene våre mer, ikke som voksen, ikke som lærer, ikke som foreldre og ikke som rektor, vi må *vise at vi fortjener* respekt.», hevder Neumann (2004, s. 69). Hun påstår altså at respekt ikke er noe man bare får, men at det er noe man gjør seg fortjent til, Dette er for såvidt sant og et interessant synspunkt, men i det daglige liv kan dette fort bli helt annerledes. Voksne krever gjerne respekt nettopp i kraft av at «jeg er voksen og du er barn, derfor skal du gjøre som jeg sier fordi jeg sier det». Så hvordan kan man unngå denne tankegangen? Anerkjennelse kan trekkes inn som et begrep her (Bae, 1996).

En lærer og voksen krever respekt i den forstand at de er leder av undervisningen, men voksne skal også anerkjenne at elevene kan være uenige med deg som lærer på visse områder. Som Anne sier i det første sitatet, det handler om *gjensidig* respekt.

Anerkjennelse handler om å vise åpenhet overfor at barn kan ha andre tanker og meninger som er helt motsatt av det voksne tenker og mener. Det handler om å vise respekt, å være lydhør og vise forståelse etc. Dette kommer tydelig frem i narrativet fra log.mus. Her spør Siri hvilke bevegelser Erik vil at de skal gjøre til oppstartssangen «Vi si'r goddag», men Erik svarer heller at han har vondt i hodet og nakken. Istedenfor å avfeie situasjonen eller be Erik sette seg utenfor ringen, så respekterer Siri Erik og inkluderer resten av gruppa til å være med å massere hverandre. Om han fikk mindre hodepine og vondt i nakken kommer ikke frem i observasjonen, men Erik har blitt hørt og sett og timen fortsetter etterpå hvor han er svært delaktig. Men også i fys.mus - narrativet kan man se spor av gjensidig respekt og anerkjennelse. Det kommer for eksempel frem at Asle hører litt dårlig. I motsetning til hva lærerne kunne gjort, nemlig å henvende seg til Asle ved å snakke fort, utydelig, uten øyekontakt og bare på en verbal måte, respekterer lærerne Asles nedsatte hørsel og bruker tegn til tale. Anne har utdannet seg innen tegnspråk, men Turid har måttet lære seg tegn underveis i sin jobbkarriere. Samtlige elever på skolen kan også en del tegn fordi de leker med barn som bruker tegn til tale.

Anerkjennelse og respekt et ideal som det er verdt å strebe mot, i følge praksisen til Anne, Siri og Turid, og som er en væremåte og en holdning alle som jobber og omgås barn burde ha. Barn har mange uttrykk eller språk. Det gjelder for oss voksne å vise anerkjennelse for at barn har mange språk, og at vi ikke frarøver dem noen. Loris Malaguzzi (Jonstøij og Tolgraven, 2003) sier at barn har hundre språk, men vi voksne frarøver dem nittini. Disse uttrykkene eller språkene, gjelder alle former for uttrykk. Det være seg verbalt, nonverbalt, følelser og lek osv. Hvis barn får lov til å oppleve ytringsfrihet og demokrati, som dette handler om, gir vi barna vinger til å fly med og føtter å stå på når de skal videre i livet. Dette forutsetter at man er villig til å lytte til barna og være imøtekommende for deres egne uttrykk og meninger. Fys.mus og log.mus er to fag som ikke frarøver noens språk, men heller tilføyer språk. Ingen av elevene er like, selv om de alle har behov for spesialundervisning. Her får elevene være seg selv med hele seg, fullt og helt, her og nå. Fremskrittene i timene skjer kanskje ikke så fort man skulle ønske, men når de skjer så er det verdt ventingen. Dette innebærer også et fokus på trygghet, som Anne, Siri og Turid nevner i intervjuet. Rammer og struktur er med på å skape nettopp trygghet. Trygghet, sammen med rammer og struktur for timen, skaper en god atmosfære for læring og utvikling. Timene i fys.mus og log.mus er

planlagt på forhånd, da det er mange som trenger nettopp faste rammer og struktur for å kunne føle en trygghet for å tørre og delta. Dette presiserte også alle tre i intervjuet som spesielt viktig. Uten trygghet overfor dem som voksne, for de andre elevene, aktivitetene etc, så kommer man ingen vei. Det vil derimot være med på å hindre læringen og utviklingen. Som Anne sier i det siste sitatet så handler det om at rommet er trygt å være i, for i et slik rom kan en være seg selv. I et rom hvor man tørr å være seg selv, der en er trygg på de andre og rammene rundt, der tørr man også å møte og ta nye utfordringer. Dette kan gjerne sees i lys av tilpasset opplæring. For at en tilpasset opplæring skal kunne være tilpasset nok må det en god atmosfære til.

Gjensidig respekt og anerkjennelse er også med på å skape trygghet. Dette er med på å gjøre atmosfæren i undervisningen god. Undervisningen blir da stemt, kroppslig og sanselig. Grunnen til at jeg kan hevde at undervisningen blir stemt, handler om åpenheten og mottakeligheten i forhold til atmosfære som Heidegger snakker om (Fløistad, 1968; Løgstrup, 2008). Åpenhet og mottakelighet kan knyttes opp mot anerkjennelse, hvis man tar utgangspunkt i Bae (1996) som hevder at anerkjennelse handler om en måte å *lytte* på. Det å lytte og det å være stemt har klare likhetstrekk, da begge begrepene handler om å nettopp være åpen og mottakelig. Dette er det en estetisk egenverdi bunner i, et holistisk syn på mennesket og en *genotypisk* orientering (Stangvik, 1994) om undervisning og opplæring. For det som er kroppsliggjort det husker man, kanskje også bedre enn annen kunnskap. Hjernene husker det den skal bruke og glemmer resten. Barn lærer altså det de opplever at de har bruk for, og det er gjerne det som har blitt gjort med kroppen og sansene som huskes best. En trygg atmosfære er også med på å gjøre elevene trygge på seg selv, situasjonene, de andre i rommet, noe som gjør at elevene tørr å si fra om noe er galt eller trenger hjelp til noe og tørr å prøve nye ting. Dette gjør alt elevene får bedre selvtillit. Hvis man i tillegg viser for de andre i rommet at man har selvtillit til å prøve nye ting eller viser at man kan noe, da øker mestringsfølelsen. Noe man trenger for å lære. Dette kommer jeg nærmere inn på i tema 2, «Det svinger i kroppen».

Det neste omdreiningspunktet handler om glede og humor, noe som ut i fra eksemplene Anne, Siri og Turid også synes er en viktig bestanddel i en god atmosfære.

Omdreiningspunktet glede og humor

«Fordi i et rom der det er godt å trygt å være, der får man gode bevegelser, der synger og snakker man trygt. Kroppen slapper av og når du puster godt, da kommer tonene, musikken, samspillet og alt det vi jobber ut ifra. (...) Så vi er opptatt av å skape en atmosfære med mye *humor og glede*, for i et slikt rom er det godt å utvikle seg på alle plan.»

(Anne, s. 106)

Det som kjennetegner emosjonene glede er at den gjerne forbindes med spontane opplevelser og øyeblikk som sitter i kroppen, noe som rører ved oss. Men det viktigste, gleden kan ikke læres. Man kan få, i følge Frode Søbstad, «[...] en opplevelse av å være elsket og elskelig, du mestrer tingene rundt deg og er tilfreds med deg selv.» (2006, s. 23). Den kan også gjøre oss frie for stress og motivere oss til å være kreative. Noen hevder at mennesket er født med evnen til å kunne glede oss, men enkelte individer har større kapasitet til glede enn det andre har (Søbstad, 2006). *Humor* er det som får oss til å le, for humor forbindes gjerne med latter og smil. I en sådan atmosfære er det rom for og trygt å prøve og feile, man respekteres for det. Stemningen er lett, åpen og i møtekommende (i motsetning til tung, trykkende og anspent), og latter og smil sitter løst.

I fagene fys.mus og log.mus uttrykkes det glede og humor på en eller annen måte, så godt som hver uke når de samles til time, noe jeg har vært vitne til. For det er mange måter å uttrykke glede på. Et eksempel på glede som uttrykkes i disse to fagene er noe jeg velger å kalle «takknemlighetsglede». I narrativet fra fys.mus starter det med at Asle og Lars kommer stormende og smilende inn døra. Her har vi da også to andre typer «gleder», som Asle og Lars viser, nemlig gjensynsglede og en forventingsglede til det som skal skje. De gleder seg til timen. Underveis er det også mye latter og smilet er aldri langt unna hos de fleste. Både voksne og barn viser uttrykk for glede underveis. Og helt på slutten av fys.mus - narrativet springer Asle frem på gulvet og kaster seg om halsen på Anne for å gi henne en klem. Jeg ser dette som et uttrykk for glede, en slags «takk for timen i dag». En «takknemlighetsglede». Det skal sies at det ikke skjer hver gang at lærerne får en slik respons, men når det skjer så er det et tydelig tegn på at de har gjort noe riktig, og at rommets stemning og atmosfære har vært preget av trygghet og respekt. Hver dag og hver time er ulik dagen og timen før. Søbstad (2006) sier at det er en sammenheng mellom kroppslig aktivitet, lek og humor. Det sies jo at barn er lekende vesener og at barn er kropp, og barn kan også tulle og tøyse en del. Det har jeg selv erfart da jeg jobbet som førskolelærer. Kanskje har alt dette en sammenheng i fys.mus – timen (og log.mus?) også? Det tror jeg er tilfellet, noe jeg kommer nærmere inn på i neste avsnitt.

I log.mus - narrativet er glede og humor også tydelig. Her vil jeg også trekke inn en annen form for glede som man finner i begge fagene, «mestringsglede». Erik med munnspeilet i log.mus - narrativet er et eksempel. Siri viser anerkjennelse overfor Erik som spiller ved å si til han, etter at sangen er slutt, at det var bra at han avpasset styrke og tempo på munnspeilet. Dette smiler Erik av, og uttrykker en følelse som er god. Han følte glede ved å delta på sin måte i timen, han følte at han mestret situasjonen. Selv om det ikke var planlagt fra de voksnes side, så anerkjente de hans måte å uttrykke seg på. Noe som igjen gjør at man føler seg trygg nok til å delta igjen neste gang fordi de anerkjente hans mestringsglede. Et annet eksempel fra log.mus handler om Stian som skal øve på trommer til klassen hans skal ha samling. Han er litt vakkende rytmisk i starten, så Anne må hjelpe han litt på vei. Etterhvert finner han rytmen og er veldig konsentrert på det Anne sier. Og akkurat da de begge forstår at han får det til selv, da smiler Stian og Anne smiler tilbake. For meg er dette et tydelig tegn på mestringsglede. Han mestrer å spille rytmen selv, helt alene. kanskje etter å ha øvd mye og endelig lykkes han. Det er det klart man blir glad av.

Glede handler ofte om overraskelser, noe som skjer i nuet og øyeblikket (Søbstad, 2006). Det betyr at man må ha et våkent blikk for å se nye og uforutsette ting. Anne, Siri og Turid har et slikt blikk. De kaller det de gyldne øyeblikkene. Dette er øyeblikk hvor elevene, og lærerne sammen med dem, gleder seg over å mestret noe selv. De har tatt et steg videre. For utenforstående kan disse øyeblikkene virke små og banale, og kanskje vil de heller ikke oppdage de, men det gjør disse lærerne. De trekker øyeblikket frem og gir ros tilbake, og gleder seg sammen over det eleven har oppnådd, for noen ganger forstår ikke eleven selv hva han/hun akkurat har gjort eller prestert. Nettopp derfor er lærerne så viktig i denne sammenhengen. En langsam progresjon tar tid, men når øyeblikket oppstår blir gleden desto større, skal en tro Anne, Siri og Turid. Et eksempel på hvordan humor uttrykkes er når det er hvile/massasjestund før timen er over, noe som er et fast element i fys.mus for å roe ned stemningen. Turid bruker en massasjeball med nupper på når hun masserer. Elevene ligger på magen ved siden av hverandre, og hun ruller denne ballen over nakken, ryggen, armene og føttene til elevene. Noen av barna er kilne og ballen kan framheve en liten latter og et smil, spesielt hvis de ser på hverandre imens de ligger slik. Meningen er jo at stemningen skal bli rolig og avslappet og at man skal være stille, men av og til kiler Turid for mye. Turid avviser ikke latteren, men hun ler selv også før hun får eleven til å slappe av igjen.

En god atmosfære gjør altså at en blir stemt, noe som er viktig for å kunne lære. Anne, Siri og Turid «stemmer seg selv» ved å fokusere på det som skjer i rommet hele tiden. De lytter anerkjennende, viser glede over å være i rommet med elevene, ser hvert enkelt barn etc. De *ser* hvert enkelt barn,

hvordan de har det, allerede når de kommer inn i rommet. Hvis ikke læreren er stemt for undervisningen, blir heller ikke undervisningsopplevelsen, og atmosfæren i undervisningen, god for elevene. Fokus på egenverdi er derfor med på å skape en god atmosfære og stemning. Den gode atmosfæren er også forenelig med Garders *Interpersonlig (sosial) intelligens*. Dette er den sosiale intelligensen og handler om evnen til å oppfatte, forstå og reagere på andre menneskers hensikter, ønsker, følelser og behov. Den dreier seg også om evnen til å samarbeide med andre, altså hvordan det er mellom elever og lærere i rommet der det undervises. Men hvordan uttrykker Anne, Siri og Turid seg om estetisk egenverdi i sin spesialpedagogiske praksis? De vektlegger at atmosfæren må være god for, og en god atmosfære inneholder, i følge dem, *gjensidig respekt og trygghet og glede og humor*. For at lærerne skal kunne lage en god atmosfære, må de være stemte eller lyttende, åpne og mottakelige, noe som igjen påvirker hvordan den tilpassede opplæringen blir. Lærerne må ikke bare være stemte ovenfor elevene, men også i forhold til hverandre. Det er dette som er kollegialitet (Hoerr, 2007). Hverken atmosfæren, den tilpassede opplæringen eller kollegialiteten vil bli særlig god hvis ikke de har et holistisk og *genotypisk* (Stangvik, 1994) grunnsyn i bunnen. Det er på denne måten den estetiske egenverdien kommer til syne i opplæringen og undervisningen.

I tema 2 skal vi se på hva det er som svinger i kroppen, og hva og hvorfor Anne, Siri og Turid mener er viktig i denne sammenhengen.

4.4 Det svinger i kroppen

Tema nummer to starter jeg også med en liten innledning om begrepet tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Deretter trekker jeg frem tre omdreiningspunkter som jeg mener er viktig i dette temaet. Omdreiningspunktene er *mestring, selvfølelse og hevet status*, men har ikke fått egne underkapitler som i tema 1. Økt mestringfølelse, selvfølelse og en hevet status blant de andre elevene (og lærerne), er det som får det til å svinge i kroppen, derav temaets navn. Denne svingingen i kroppen er med på å skape et godt grunnlag for læring og utvikling, jamfør slik en god atmosfære også er det. Dette temaet har jeg valgt å tolke opp i mot begrepet og prinsippet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan være med på å gi elevene en større mestringfølelse når de får en opplæring og undervisning som er tilpasset dem, noe som deretter gir bedre selvfølelse. Det at andre ser at du mestrer noe kan være med på å gi eleven «økt status» blant medelevene og gi bedre selvfølelse. Det er dette som får det til å svinge i kroppen. På grunn av dette mener jeg omdreiningspunktene er uløselig knyttet sammen, derfor har jeg også valgt å diskutere disse i sammenheng til hverandre under dette temaet. Omdreiningspunktene er kursivert i de fire sitatene jeg har valgt ut.

«Men (...) det at man klarer å skape gode *mestrings situasjoner*, situasjoner der alle i gruppa har mulighet til å mestre ut i fra sitt nivå, (...) hvis jeg klarer det så har jeg lyktes.»
(Anne, s. 105)

«Vi jobber jo med dette *mestringsopplevelse og utvikle selvfølelse*, en god positiv selvfølelse. Det er jo det disse barna (...), ja, de opplever jo å ofte mislykkes i «normalskolen» eller hvis de ikke får tilpasset opplegg. Og da faller man jo ofte igjennom. De opplever det å komme til kort og ikke oppleve mestring. Vi prøver å møte barna der de er, med å tenke kropp og ta det helt ned til «basic» til det barna trenger. Da får vi til å bygge opp en selvfølelse som er utrolig viktig og som har overføringsverdi til alle områder i livet, rett og slett.»
(Anne, s. 114)

«**Anne:** Vi kan nok se at de som har deltidstilbud eller eksterntilbud her, altså de som kommer utenfra for å delta bare på dans, svømming, logopedi eller fys.mus og noen har noen dager på hjemmeskole og noen dager her (...). Altså, de som har det tilbud får vi av og til tilbakemeldinger fra om at «Oj, nå klarte den eleven å (...). Han hadde med en dans», for vi har av og til prøvd å sende med dem ting, (...) eller nå kan du få i lekse å lære bort den dansen til klassen din. Eller, at vi har invitert hjemmeskolen hit slik at de har vært på en forestilling og sett eleven i aksjon her så de får oppleve hvor flinke de egentlig er. Hvis man bare møter dem der de er. Da får jo den eleven *hevet sin status*, sant. Sånn sett så kan det ha overføringsverdi. (...) Men det står nok mye ugjort igjen her.

Turid: Mhm. Vi har jo mulighet til å jobbe mye mer med ferdigheter og sånn, slik at de kan lære seg en ferdighet her som (...). Det er sånn i forhold til svømming også det. Vi har en liten gruppe. Og der har vi hatt elever som er på svømming sammen med klassen i Pirbadet, for den eleven har lært seg å svømme i en liten gruppe og så får vise seg fram i en større gruppe. Det er jo klart at det er med på å *heve statusen*.»
(Anne og Turid, s. 114)

Prinsippet om en tilpasset opplæring er fortiden i vinden i forhold til K06 og LK06. Det er noe alle elever, uansett behov, har krav på i dag. Læringsstrategier og læringsstiler inngår som en del i dette. En tilpasset opplæring handler om variasjon, som kan knyttes til begrepet differensiert undervisning. «Å differensiere betyr å skille ut, eller å skjelne mellom, for å skape forskjell og

ulikhet i opplæringen.» (Ut.dir., 2006, s. 23), står det i *Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner*. Bruker en differensierte arbeidsoppgaver, lærestoff, læremidler, arbeidsmåter, organisering og intensitet, kan disse få sin funksjon, da en kan satse på en god fellesundervisning med optimale læringsmuligheter.

Fys.mus og log.mus er allerede fag som er tilpasset undervisning på flere måter. For det første er fys.mus og log.mus et tilbud for elever med spesielle behov, altså i en spesialpedagogisk praksis. Spesialpedagogisk undervisning er en form for tilpasset opplæring, men elever med spesielle behov har også rett på en opplæring som er tilpasset deres behov. Ingen elever er like selv om de har eventuelt har samme syndrom eller sykdom (Ut.dir., 2009). Fys.mus og log.mus blir tilbudt til de som lærerne mener trenger det. Anne, Siri og Turid gjør det også slik at mange av elevene starter i fys.mus for så å gå videre med log.mus, selv om det er slik at eleven for eksempel trenger logopedisk oppfølging. Dette er forenelig med et holistisk syn på og en *genotypisk* (Stangvik, 1994) tankegang om mennesket, da de tilpasser undervisningen etter hva det er eleven trenger. Logopeden Siri tenker helhetlig og ser at eleven kanskje mangler selvtillit, mestringsfølelse og kanskje kontakt med egen kropp og egne tanker. Her kan fys.mus være med som en døråpner for å skape sammenheng mellom kropp, handlinger og ytringer, nettopp fordi det er et sanselig fag med vekt på kropp. Mestringsfølelsen en får i fys.mus kan være med på at selvtilliten øker, og derfor på en måte klargjør eleven og gjør han mottakelig for videre læring i log.mus. Eller *stemthet* om du vil (Løgstrup, 2008). For det en gjør med kroppen, det husker man. Det er kroppsliggjort. Det man har kroppsliggjort er lett overførbart til andre deler av opplæringen, bare man ser sammenhengen, noe Anne, Siri og Turid gjør. De ser på hva er det eleven trenger - hva kan vi gjøre med det og på hvilken måte kan vi gjøre det, slik at det blir best for elevens utvikling og læring? De tar seg også tid til å la eleven utvikles i sitt eget tempo og på sin måte i disse fagene. Det er en langsom progresjon som de sier, men når det gir resultater er det verdt det. Her kommer det holistiske og *genotypiske* (Stangvik, 1994) synet på individet frem. Barnet har en verdi her og nå, eller human beings (Eide & Winger, 2006), med alle sine styrker og svakheter. Det er lærernes oppgave å bruke elevens styrker til å stimulere de svakhetene eleven måtte ha.

Hensikten med en tilpasset opplæring handler om inkludering, mestring og elevmedvirkning (Ut.dir., 2006). Det er nettopp inkludering og mestring som kan sees i sammenheng til Anne, Siri og Turids undervisning i fys.mus og log.mus. En tilpasset opplæring dreier seg om å gi elever muligheten til å delta i og bidra til fellesskapet ut ifra sine forutsetninger, altså inkludering. Alle elever har rett til, og skal ha muligheten til, å utvikle seg i opplæringen og undervisningen i et

inkluderende læringsmiljø. Dette er et punkt som kan vises tilbake til sitatet og omdreiningspunktet om hevet status, som Anne og Turid nevner som viktig for at det skal svinge i kroppen. Det å heve statusen vil si å vise for de andre elevene og lærerne hva det er jeg kan som elev, hva er det jeg har lært. Det kan være en helt enkel ting som å synge solo i mikrofon foran andre, noe elevene får lov til i både log.mus og fys.mus. Spesielt i oppstartssangene er mikrofon mye brukt. For noen kan det virke veldig enkelt og banalt, men for mange er det gjerne en barriere som må brytes før en tørr å kaste seg ut i det og nettopp synge i mikrofon. Elevene skal i dette inkluderingsprinsippet ha muligheten til å delta og bidra på sin måte i undervisningen. Hvis de får lov til det og vise det foran de andre, så vil det være med på å heve elevens status. Dette gir, ifølge Anne og Turid en inngang til å øke mestringsfølelsen, og således vil det også påvirke selvtilliten.

Det neste punktet, mestring, handler om elevens arbeid med fagene, hvor de møter ulike og mange forventninger og krav. «En godt tilpasset opplæring innebærer realistiske krav og forventninger på den ene siden, og på den andre siden utfordringer nok, slik at elevene alltid har noe å strekke seg etter.» (Ut.dir., 2006, s. 22). At elevene får utnyttet sitt læringspotensial er således en viktig del av den tilpassede opplæringen. Elevene skal altså føle en mestring i sitt arbeid med fagene, noe også Anne nevner som viktig i sitatet om mestring og selvfølelse. Hun mener mestringen kan knyttes opp mot selvfølelsen. Elever som ikke får tilpasset opplegg kan oppleve å komme til kort eller å mislykkes, derfor prøver de å møte barna der de er gjennom å tenke kropp og hva det er de trenger i forhold til hvor de er i utviklingen. Dette gjenspeiler deres holistiske syn på mennesket og *genotypiske* orientering (Stangvik, 1994) om undervisning og opplæring. I og med at Anne, Siri og Turid tenker på denne måten, å starte med å mestre noe, så får de til å bygge opp en selvfølelse. «Selvfølelsen», sier Anne, «er utrolig viktig og har overføringsverdi til alle områder i livet.» (intervju). Selvfølelse er med andre ord en viktig del av elevens læring og utvikling.

Ingen time i log.mus og fys.mus er lik, selv om de sammen har lagt planer, rammer og struktur for den enkelte elev, gruppen som helhet og for timen. Når en elev kommer inn i timen med hele seg og fagene tar utgangspunkt i hele mennesket, må det nettopp bli slik. Lærerne må tilpasse seg etter hvordan elevenes dagsform er, men også ta høyde for at noen trenger lenger tid for å gjennomføre enkelte aktiviteter. Ulike faktorer gjør at en bruker kortere tid på samme aktiviteten enn en annen dag. Dette handler om respekt for elevenes dagsform og ønsker, og ikke minst å lytte på en anerkjennende måte, som Anne, Siri og Turid tidligere har nevnt som viktig. En kan også si at det å lytte i denne sammenhengen handler om å være stemt, eller *stemthet* (Løgstrup, 2008), som lærer for elevene som individer. Det å være stemt vil si å være påkoblet som lærer for det som skjer i

rommet og hvordan elevene har det når de kommer med hele seg til timen. Det handler om å være stemt for den atmosfæren som eventuelt måtte komme eller befinner seg i rommet der det undervises. «Det svinger i kroppen» handler derfor om det som skjer i elevens indre, på elevens indre plan, noe også kan lese mellom linjene i Anne, Siri og Turids uttalelser. Det er selvfølelsen, mestringsfølelsen, og den hevede statusen som får det sil å svinge i kroppen, og er med på å skape et godt utgangspunkt for læring på en helhetlig måte. Dette er også forenelig med Gardners *intrapersonlig intelligens*, som omhandler vår evne til selvinnsikt, det å forstå seg selv, sine ønsker, tanker, følelser, frykt osv, og bruke denne informasjonen til å håndtere sitt eget liv og til å forstå andre.

Min problemstilling var som sagt: «Hvordan uttrykker tre lærere seg om estetisk egenverdi i sin spesialpedagogiske praksis?». Så langt kan vi oppsummere med at Anne, Siri og Turid mener at atmosfære, med dens omdreiningspunkter, og selvfølelse, selvtillit og hevet status får det til å svinge i kroppen, og er således viktig i deres praksis. Å øke noens status, selvfølelse og selvtillit krever at en som lærer er anerkjennende, lyttende og stemt. En tilpasset opplæring krever nettopp dette av lærerne. Det ligger altså en estetiske egenverdi i atmosfærens *stemthet* (Løgstrup, 2008) og den svingende kroppen.

Det siste temaet, men ikke desto mindre viktig, er det tverrfaglig samarbeidet mellom Anne, Siri og Turid. Hvordan de jobber og planlegger sammen får betydning for elevenes læring, timenes atmosfære og stemning, og om det kommer til å svinge i elevenes kropp.

4.5 Tverrfaglig samarbeid og helhetlige målsetninger

Det siste temaet handler om det tverrfaglige samarbeidet mellom de tre lærerne, og hva det gir dem å jobbe på denne måten. Det er ikke Anne, Siri eller Turid som nevner ordet tverrfaglig i intervjuet, men noe jeg har valgt å tolke som det ut ifra sitatene. De betegner det bare som et spesielt samarbeid dem i mellom. Jeg mener at jeg kan påstå at det er et tverrfaglig samarbeid når man samarbeider med andre lærere innenfor andre fagområder. Temaet handler også om hvordan de setter opp helhetlige mål, med utgangspunkt i hele mennesket, i stedet for å se eleven i oppdelte mål, og hvordan dette har en positiv påvirkning på den enkelte elev. Viktige omdreiningspunkter her er *helhetlig tankegang* og *hele mennesket, fellesskap* og *samarbeid*. Dette temaet har heller ikke underkapitler, da alle sitatene handler om det samme og gå inn i hverandre. Derfor kommer sitatene først og drøftingen etterpå.

«Når det gjelder sånn i forhold til logopedi og fys.mus, så har jeg og Turid holdt på litt opp mot svømming. Jeg jobber med pust og åndedrett, det med å få kraft på stemmen. (...) Ehh, det med å beregne hvor mye pust man trenger for å klare en hel setning, det med å vite når en skal stoppe og når man kan puste igjen. Da har vi en elev med CP hvor vi jobber med dette. Særlig i fjor, hvor Turid jobbet med denne eleven under vann. Da må han jo holde pusten og vite hvor lenge han kan holde pusten til han skal opp av vannet igjen. Og dette tror jeg vi nøt godt av begge to, for han skjønnte hva det var vi snakket om. Og begrepet beregning av pust, holde pusten, trekke pusten, puste sakte eller puste ut/inn, *alle disse felles begrepene var overførbar fra dine timer til mine timer*. Det er jo også en lykkefølelse!»
(Siri, s. 111)

«Hvis man tenker en overbygning, så har vi (...) målsettinger i forhold til det totale bildet av det barnet. *Vi har jo målsetninger for barnet og da tenker vi hele mennesket*. Og da kommer vi fra de forskjellige faggruppene (...). Vi jobber mot samme målsetting, enten det fysiske, kommunikasjon, emosjonelt, psykisk, eller hva det måtte være. Alle disse målsettingene jobber vi sammen mot, men vi har forskjellige metoder. *Vi jobber ikke i blokker, vi jobber i et fellesskap*. (...) Og det er unikt her. Da ser vi at vi bare er deler av hverandres jobbing. Vi utfyller hverandre! (...) Det er så deilig å være med disse barna i et fellesskap for å se resultatene sammen. Denne biten gjorde jeg, denne biten gjorde du, dette gjorde vi sammen osv, har bidratt totalt for at dette barnet har utviklet seg. *Hele mennesket!*»
(Anne, s. 111)

«**Siri:** For det handler om uttale. Når man har nok pust så er det lettere å få til riktig uttale, eller det blir tydeligere. Så jeg opplever at vi jobber (...) med flere forskjellige lag i eleven. Jeg jobber med det ene laget som går på det med språk, kommunikasjon og regulering av det tekniske i det. Og du (peker på Turid) jobber med fysikken, som også går på det med muskulatur, åndedrett, koordinering osv. Det gjør jo du også (peker på Anne). Det som går på det musiske, rytmen, lytte til melodier, men det har en sammenheng alt. *Kunsten for oss er å klare og samarbeide om sånne ting, å det å få en enda bedre helhet i det*.

Anne: Kroppen er jo instrumentet, og har ikke kroppen det bra så puster ikke kroppen bra. Det fungerer ikke liksom. (...) Og har ikke barnet utviklet en kroppsbevissthet så klarer du heller ikke å utøve musiske eller fysiske aktiviteter, som dans, samspill eller synging. *Så dette henger veldig sammen.*» (Siri og Anne, s. 112)

«Men det handler om kontakt og samhandling, og det å *se hverandre som kollegaer*.

«Yes, her kan vi gjøre noe sammen! Her kan vi utfylle hverandre.» Og det å stå for det, tro på det, våge å gjøre det og (...).»

(Anne, s. 120)

«Også det at man *bruker hverandre* i forhold til det med mestring. Er det noe man, i forhold til det å være logoped, som man synes er vanskelig og som man kan tenke seg å få underbygd og få støtte i noe, og som man kanskje skal jobbe spesielt med, så er det fint å bruke både fys.mus, svømming og musikk som for eksempel å få til mer kraft i stemmen osv. (...) Jeg ser at det absolutt er et godt *samarbeid* mellom faggruppene.»

(Siri, s. 121)

Disse sitatene handler om et tverrfaglig samarbeid mellom lærerne, og hvordan de sammen setter opp mål for eleven. Da er tanken om hele eleven, hele mennesket, viktig. Anne, Siri og Turid utveksler ideer sammen om videre utvikling og hvordan man kan legge opp undervisningen på best mulig måte. De har også hatt elever som de har sett har hatt behov for «noe ekstra», hvorpå de har spurt hverandre om råd. Dette er det Hoerr (2007) kaller for *kollegialitet*: «Kollegialitet betyr at pedagoger arbeider med og lærer fra hverandre som kolleger, som samarbeidspartnere.» (s. 42). Det handler ikke bare om hvordan det sosiale læringsmiljøet er blant de voksne i skolen, som det å arbeide og hygge seg sammen i arbeidstiden, men hvordan man kan utveksle erfaringer og dra nytte av hverandres kunnskaper.

Lærerne i fys.mus og log.mus vet hva som er målene for den enkelte elev fordi de har satt ned målene sammen. De har forskjellig bakgrunn og ser med forskjellige «briller», men sammen gir disse «brillene» en helhet. De mener det er de helhetlige målene som gjør at elevene sprenger grenser og kommer seg videre i sin utvikling. Skrittene kan virke små og ubetydelig for andre, men for dem selv er de store og betydningsfulle. Anne sier nettopp at de jobber ut i fra samme målsetning om barnet, enten det er fysiske, kommunikasjon, emosjonelt, psykiske mål etc. (intervju). Disse målsetningene jobber de sammen mot, men med forskjellige metoder i et fellesskap. Det er dette som er kollegialitet (Hoerr, 2007). En kan også se dette i lys av en *genotypisk* kompetanseorientering (Stangvik, 1994). Her er det den kognitive, motivasjonen og moralske utviklingen hos en person som er målet, altså en helhetlig utvikling. Den genotypiske orienteringen er slik også forenelig med et holistisk syn på mennesket. En kan derfor si at Anne, Siri og Turid har et holistisk syn på mennesket og underviser ut ifra en genotypisk orientering.

Anne, Siri og Turid sier selv i sitatene at måten de arbeider på handler om en spesiell form for samarbeid i et godt, trygt og åpent fellesskap. De ser hverandre som kolleger og samarbeidspartnere og handler sammen. Er det noe en ikke kan eller trenger hjelp til, så kan den andre utfylle den andre. Dette handler om mestring, å vite hva det er en mestrer og ikke mesterer. Men som Anne sier i gruppeintervjuet, det er viktig å tro på det en gjør og våge å gjennomføre det en tror på. Å stole på hverandre er derfor også et viktig punkt i kollegialitet. «Her er det opplagt at ingen av oss er eksperten, men at vi alle har erfaringer, ideer og talenter vi kan bringe fram i lyset. Å lære av hverandre blir en nødvendighet.» (Hoerr, 2007, s. 51). I narrativene fra fys.mus og log.mus kommer det også frem at samarbeidet mellom disse tre lærerne er tett og helhetlig. Sammen er de stemte for undervisningens atmosfære, gjennom at de for eksempel stopper opp i undervisningen og lytter anerkjennende til Erik som har vondt i hodet. En kan derfor si at kollegialitet også handler om å være stemte og anerkjennende ovenfor de man jobber sammen med, ikke bare ovenfor barna. En god atmosfære for kollegialitet (Hoerr, 2007) om man vil. I sitat nummer 3 (Siri) kommer det frem at de alle ser likheter i hva timene deres handler om, om målene de har satt ned for den enkelte eleven og i hvordan de jobber for å nå disse målene. Siri sier at det er kunsten for dem å samarbeide om i disse tingene, slik at de får en bedre helhet. Noe som kan være en fordel for elevens utvikling, skal vi tro de tre lærerne. Anne er også inne på å se sammenhenger. Hun sier at kroppen er et instrument og hvis kroppen ikke har det bra eller hvis kroppsbevisstheten ikke er tilstede, så fungerer ikke resten av opplæring heller. Man må ta tak der barnet er i sin utvikling og jobbe derfra, fordi ting henger sammen som Anne sier. Kollegialitet kan derfor se ut til å gagne elevens utvikling på en positiv måte.

Kollegialitet (Hoerr, 2007) og helhetlige mål kan således være med på å gi elevene flere *knagger* (begreper), noe fys.mus og log.mus nettopp handler om. Disse begrepene er overførbare til hverandres timer på en eller annen måte. Dette er forenelig med tanken om at barn har hundre språk, men at voksne kan frarøve dem nittini. Anne, Siri og Turid anerkjenner nettopp dette ved at de respekterer at alle elever trenger forskjellig opplæring, stimulering og behov. Noe som også er et holistisk syn på mennesket. De gir dem heller flere språk, eller knagger om du vil, istedet for å hindre dem i «språkutviklingen». Dette er nettopp det en opplæring som passer til den enkelte elev handler om, å gi flere knagger for å mestre læringen. Det er flere måter å lære på, alle lærer ikke på samme måte. Ikke alle lærer på samme måte hver dag heller. Nettopp her er det kollegialiteten mellom Anne, Siri og Turid er til elevenes fordel, ved at de får utvikle seg på den måten som de behøver. Begrepet kollegialitet (Hoerr, 2007) kan, ut ifra Anne, Siri og Turids tanker i interjuvet, trekkes helt tilbake til den holistiske diskursen om synet på barn og danning. Denne diskursen

handlet om å se barnet her og nå. Dette er også forenelig med en *genotypisk* orientering (Stangvik, 1994) om mennesket. De har altså et helhetlig bilde av eleven og ser hva han eller hun trenger og hva det kan her og nå. Linjene kan derfor trekkes til anerkjennelse og respekt også, da det handler om å lytte og være stemt for å se elevens behov. Dette er med på å skape en trygghet for elevene. At de føler seg sett, verdsatt, hørt og forstått. Det at lærerne også er trygge på hverandre er med på å skape en atmosfære som gjør at elevene føler seg trygge. Tryggheten mellom Anne, Siri og Turid handler om deres fellesskap og evne til å samarbeide, eller kollegialitet (Hoerr, 2007) om du vil. Det handler altså ikke bare om lærernes interne samarbeid, men hvordan dette samarbeidet kan være med på å påvirke elevenes fremgang og den tilpassede opplæringen. Uten disse tre lærernes forankring i den holistiske diskursen, så ville hverken den genotypiske orienteringen, stemningen og atmosfæren, tryggheten, anerkjennelsen, svingningene i elevenes kropp, samarbeidet og fellesskapet dem i mellom, vært til stede. Læreren sier altså at i deres praksis er det atmosfæren, at det svinger i kroppen og det spesielle samarbeidet dem i mellom som er det viktige i deres praksis. Det er også her den estetiske egenverdien ligger, sammen med det holistiske synet og *genotypiske* orienteringen (Stangvik, 1994) om mennesket.

4.6 Sammenfatning av analyse og drøfting

Dette har vært min problemstilling i denne studien: «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?». Måten de har uttalt seg om dette har jeg vist og drøftet i temaene den gode atmosfære, det svinger i kroppen og *kollegialitet og helhetlige målsetninger*. Dette er temaer som har blitt til ved at jeg benevner temaene med begreper som Anne, Siri og Turid selv bruker i gruppeintervjuet. Disse temaene er viktige i deres arbeid i fagene fys.mus og log.mus. Temaene innehar visse omdreiningspunkter som temaene kretser rundt. Omdreiningspunktene er aspekter som forskningsdeltakerne mener er viktige å fremme i sin praksis, og som jeg har valgt å tolke under disse tre temaene jeg har valgt å belyse.

I denne delen har jeg vist hva Anne, Siri og Turid mener om egenverdi i sine fag. Den estetiske egenverdien ligger i atmosfæren, kroppen og kvaliteten på samarbeidet og fellesskapet, med alle omdreiningspunkter. Fagene fys.mus og log.mus, og disse tre temaene, ser jeg som en av flere måter å kommunisere på. En kommunikasjonsform som gir elevene muligheten til å bruke alle sine *språk*. Jeg ser derfor disse fagene som forslag til hvordan en kan lære på en estetisk måte som har vekt på estetisk egenverdi. I det neste og siste kapitlet, vil jeg oppsummere mine funn og trekke linjer til en større sammenheng i skole- og utdanningssystem.

5. Oppsummering med konklusjon

Min problemstilling for denne oppgaven har vært «Hvordan uttrykker tre lærere i fagene fys.mus. og log.mus. seg om estetisk egenverdi i deres spesialpedagogiske praksis?». Alle praksiser er spesielle, og alle har spesielle eller ulike behov. Det er avhengig av hvem som er der i praksisen og hvilken praksis man snakker om. Fagene log.mus og fys.mus er i og for seg rettet mot den spesialpedagogiske verden, men det er fullt mulig å overføre dette til vanlige skoler uten spesialundervisning. Overføringsverdien ligger i fokuset på en god atmosfære, den svingende kroppen og kollegialitet. Det er dette jeg tolker som viktig, og som estetisk egenverdi, ved Anne, Siri og Turids spesialpedagogiske praksis.

Den gode atmosfæren handler om glede og humor, trygghet og respekt. Da jeg observerte i fys.mus og log.mus, var det tydelig at timene var sterkt preget av nettopp glede og humor. Det hendte ofte at barna begynte å le, de voksne også. De lo av seg selv eller med hverandre, men på en god og trygg måte. Latteren satt løst, men det var ingen som lo *av* noen. I et rom der man tør å le av seg selv er også atmosfæren preget av trygghet. Tryggheten er viktig for å tørre å prøve nye ting og ikke minst, tørre å prøve og å feile. Jeg som skulle sitte på sidelinjen og bare observere uten å delta, hadde av og til vanskeligheter for å la være å le og oppføre meg som en distansert forsker. Det følte som om det var uunngåelig å bli sugd inn i den gode atmosfæren. En god atmosfære kan derfor være smittsom og gjøre at man ikke kan gjøre annet enn å gi seg hen til å bli stemt (Løgstrup, 2008). Er man stemt, er man åpen og mottakelig for å lære på en estetisk, sanselig og kroppslig måte. Det man gjør med kroppen, det husker man fordi det er kroppsliggjort. Det kan imidlertid være vanskelig å fokusere på egenverdi og en god atmosfære når mye annet «stjeler fokus».

«Atmosfære kan ikke forsvinde, men det kan den atmosfære, som fremmer det gode liv. [...]. Den gode atmosfære er i øeblikket i høy grad truet bl.a. gjennom såkaldte kvalitetsreformer, læreplaner, elevplaner, test og andet, der læner sig op ad evidens. Det stjæler tid, og det omskaber atmosfæren blandt mennesker.» (Dupont & Liberg, 2008, s. 11 - 12).

Det svinger i kroppen handler om en tilpasset opplæring og det er mange måter å gjøre en opplæring tilpasset for den enkelte elev på. Ifølge Anne, Siri og Turid er det viktig å styrke selvfølelsen og mestringsfølelsen, da dette gir bedre selvtillit. Har man selvtillit, tør man også å være seg selv og prøve nye ting. Tema 1 og tema 2 henger derfor tett sammen. En tilpasset opplæring er nettopp avhengig av en god atmosfære (trygghet, anerkjennelse, glede), og den gode atmosfæren trenger

også at det svinger i kroppen. De er gjensidig avhengige av hverandre for at eleven skal kunne få lære nettopp på en estetisk måte. Men det kan være vanskelig å tilpasse en opplæring når en for eksempel ikke er sikker på hvordan man skal definere begrepet, og for eksempel har forskjellige midler, utstyr, materiell og rom tilgjengelig i ulike skoler (Engh, 2011).

Hva har så tema 3, *kollegialitet og helhetlige målsetninger*, med estetisk egenverdi å gjøre, og hvordan har den sammenheng til de to andre temaene? Kollegialitet (Hoerr, 2007) handler om noe mer enn bare et godt sosialt miljø mellom kolleger. Det handler om å se hverandre, lytte til hverandre, gjøre hverandre til bedre lærere, lære av hverandre og dele kunnskap, og da gjerne i et tverrfaglig samarbeid. Dette vil si at atmosfæren mellom Anne, Siri og Turid er preget av anerkjennelse, trygghet og respekt. De er lyttende ovenfor hverandre og ser hvordan de sammen kan tilpasse opplæringen for den enkelte elev slik at det gagnar dem best. Kollegialitet er også preget av en form for glede, da det handler om å glede seg over elevenes fremgang og glede seg sammen med dem og med hverandre. Uten en glede overfor arbeidet med disse to fagene blir atmosfæren kunstig og det vil ikke svinge i kroppen. Svingningene i kroppen, eller mestringsfølelsen og selvfølelsen, er også viktig i kollegialitet (Hoerr, 2007). Gjennom at de viser anerkjennelse for hva den andre kan, lærer av hverandre og gjør hverandre gode, styrker det kollegialiteten dem i mellom. De kjenner hverandre godt og stoler på hverandres kompetanse. Anne, Siri og Turid beskriver altså en egen atmosfære mellom dem som lærere og kolleger, de er stemte, eller lyttende, for kollegialitet. Det at de selv er stemte og at det svinger i deres kropp, tror jeg er utslagsgivende for timenes atmosfære og om det vil svinge i kroppene til elevene. Lærernes kollegialitet vil på denne måten kunne påvirke opplæringen både på en positiv eller negativ måte. Kollegialitet (Hoerr, 2007) hører hjemme i en tankegang om estetisk egenverdi på den måten at det handler om hvilket syn på mennesket og opplæringen man har. Anne, Siri og Turid har etter min mening et holistisk syn på mennesket og et genotypisk syn på opplæringen, da de ser elevene som hele individer her og nå. Dette vil jeg si er en positiv form for kollegialitet, noe som fremmer elevenes muligheter for å lære på en estetisk måte.

Disse temaene fikk meg til å se sammenhenger til Howard Gardners teori om mange intelligenser. Selv om han har kritisert sin teori for å være instrumentell og reduksjonistisk, så mener jeg det er mulig å ha holistiske «briller» på når man snakker om Gardners teori. Det handler om å ta inn over seg at alle har innslag av alle intelligensene, men at ingen lærer på samme måte. Måten man lærer best på forandrer seg også for eksempel med alderen og miljø. Jeg mener derfor man kan velge hvordan man vil se på teorien om de mange intelligensene, enten med et holistisk blikk eller et

reduksjonistisk blikk. Jeg har valgt å beholde et holistisk blikk i dette forskningsprosjektet.

De mange intelligensene kan være en inngang til en undervisning som tar utgangspunkt i eleven, altså en tilpasset opplæring. Fys.mus og log.mus er fag som er tilpasset elevenes behov i opplæringen, og som tar inn over seg at man lærer på forskjellige måter. Det jeg mener er spesielt med disse fagene er at her har alle forutsetninger for å kunne lære, selv om man lærer forskjellig. Fys.mus og log.mus er fag hvor man lærer på en estetisk måte hvor egenverdien står i fokus. Men la oss bare ha en ting klart, fagene *er* nyttige og godt for noe. I utgangspunktet er det en instrumentell og reduksjonistisk tankegang, men for at noe skal ha en egenverdi må det også være nyttig. Å lære på en estetisk måte vil si med kroppen og sansene. Dette er en naturlig måte å lære på, da alle har en kropp og sanser. Disse to fagene kan altså sies å være tilpasset hele individer og alle individer. Jeg vil også påstå at disse fagene så godt som inkluderer alle intelligensene til Gardner, på en eller annen måte. De inneholder blant annet den *interpersonlige intelligensen* (oppfatte, forstå og reagere på andres hensikter, ønsker, følelser og behov), den *intrapersonlige intelligensen* (evne til selvinnsikt og håndtere sitt eget liv) og den *verbal/språklige intelligensen* (evnen til å kunne lære språk og muligheten til å bruke språket). Videre kan jeg nevne den *logisk - matematiske intelligens* (evnen til å løse og reflektere over matematiske problemer, utføre matematiske beregninger og forstå symboler og mønstre), *visuell – spatial intelligens* (oppfatte verden og romlige forhold nøyaktig, tenke i bilder), den *kroppslig – kinestetiske intelligens* (bruke hele eller deler av kroppen til å løse et problem, ha kontroll på kompliserte bevegelser og behandle gjenstander med smidighet og varsomhet) og den *musikalske intelligensen* (gjenkjenne, utføre, komponere musikalske mønstre, og skille tonehøyder, rytmer, klangfarger og tonearter fra hverandre). Den *eksistensielle intelligensen*, som handler om hva det er å være i verden, er også framtrædende i disse to fagene. Den siste intelligensen, den naturalistiske, er kanskje den eneste intelligensen som ikke er så framtrædende i fys.mus og log.mus. Det at fagene inneholder såpass mange av intelligensene mener jeg er nok et bevis på at i disse fagene kan alle lære på sin måte, hvis man velger å se det hele med et holistisk blikk. Et holistisk blikk henspeiler det Gardner sier om de mange intelligensene, de må fungere sammen og ikke separert fra hverandre. Alle intelligensene må stimuleres og utvikles parallelt, noe en kan gjøre på en estetisk måte. Fys.mus og log.mus er således to fag som gir forslag til hvordan man kan stimulere så og si alle intelligensene samtidig.

Med utgangspunkt i dette og mine funn, vil jeg hevde at Anne, Siri og Turid bedriver en egen form for estetisk læringsstil som også inkluderer ulike læringsstrategier, noe som er en nyvinning innen denne typen opplæring i skolen. En læringsstil handler om at *lærere og skolen* skal anerkjenne at

elever lærer på forskjellige måter. Det handler med andre ord om hvordan opplæringen passer til den enkelte elev, og hvordan læringsstilene forandrer seg med elevenes alder og miljø. En læringsstil er ikke konstant. En strategi er derimot hvordan *elev* vet hvordan han eller hun lærer best, og hvordan ulike strategier kan hjelpe en til å finne løsninger på et problem. Lærerne er ansvarlige for å introdusere og veilede elevenes omgang med ulike strategier. Dette har sammenheng til fys.mus og log.mus på den måten at disse fagene allerede er former for læringsstiler. Lærerne har tatt til seg hva det er eleven trenger og hvordan de lærer. Strategiene er kanskje vanskeligere å finne ved første øyekast, men de er der. Lærerne gir elevene knagger, eller læringsstrategier, for å mestre læringen slik at de kan ta steget videre ut i hverdagen etter skolen i disse fagene, noe også Anne snakker om i intervjuet.

Innledningsvis til delkapittelet om «estetisk egenverdi», sa jeg at det reduksjonistiske og det holistiske synet opererer samtidig og ikke delt. Jeg ser derimot en draging til det motsatte i dagens skolepolitikk og skolehverdag. «Kunst gir deg bedre karakterer» (Tesse, 2011) eller «Estetiske fag gjør elever bedre i matte» (Lien, 2013) er overskrifter en kan se i aviser i dag, og disse er med på å gi et reduksjonistisk blikk på grunnlaget på hvorfor man skal ha kunstfag i skolen, at de skal tjene en annen funksjon og gi bedre karakterer i andre fag. Kunstfag blir i denne sammenhengen viktige i barns hverdag fordi det gjør dem bedre i andre fag, fordi de skal bli økonomisk nyttige i fremtiden. Jeg mener dette har sammenheng med et fenotypisk syn på mennesket og de reduksjonistiske «brillene», eller den instrumentelle dannelsen. I 2006 ble den nye skolereformen for grunnskolen og videregående opplæring satt i verk, nemlig Kunnskapsløftet. K06 kom som et resultat etter at de første PISA – undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) ble gjennomført i 2000 og 2003 (UiO, 2000 og 2003). PISA- undersøkelsen er en storskalaundersøkelse som gjennomføres i flere land, og har som mål å teste 15-åringens ferdigheter og kompetanse i lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år. Denne testen har stigende interesse, både i media og på politisk nivå, og en av grunnene til det er helt klart at resultatene rangerer landene etter hvor høy score de får på undersøkelsen. Testsystemet i PISA er bygd opp for nettopp å kontrollere produktiviteten i utdanningssystemet. Jeg mener at det også er en annen grunn til at man vil gjennomføre PISA – undersøkelsene, og det er at dagens samfunn skal gjøre barn produktive. For å finne ut om de er produktive må de testes. «Det 'individuelle' 'barn' blir testet, undersøkt, kategorisert, og nødvendige erfaringer foreskrevet.», sier Cannella (1999, s. 36, min oversettelse). Resultatene har vist at vi var, og er, langt under gjennomsnittet i forhold til andre land i Norden og Skandinavia enn det det norske samfunn hadde forventet at vi skulle være, da Norge er et av de landene i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som bruker mest

midler på skole og utdanning.

Barnehagene får også merke presset fra K06, noe jeg selv har merket som pedagogisk leder i barnehagen. Barn skal lære mer og tidligere, slik at de kan forberedes på skolehverdagen (HIVE, 2009). Dette går gjerne ut over satsningen på kunstfagene, da realfagene får all oppmerksomheten. Det er disse fagene vi har gjort det mindre bra i på PISA-testene. Jeg er ikke imot å forberede barna på skolen, spørsmålet er hvordan dette gjøres og hva det går på bekostning av. Dette gjelder også grunnskoleopplæringen. Her blir kunstfagene nedprioritert og etter min mening er det fordi de ikke lar seg måle av for eksempel PISA – undersøkelser. Faren ved ensidig å fokusere på faglige prestasjoner i noen fag, noe som gjenspeiler en reduksjonistisk tankegang, er at de fagene får dominere. Man blir ekspert på noe (Canella, 1999). Kunstfagenes «umålbarhet» gjør at de ikke blir sett på som nyttige i opplæringen, noe som jeg vil si gjør ende på den estetiske egenverdien. Skolen har også flere mål som gjelder flere områder. Det gjelder faglige mål, sosiale verdier og demokratisk atferd og holdninger. Disse målene er langt vanskeligere å måle og rangere med tester og undersøkelser, men likefullt viktige. Som skoleforsker Peder Haug ved Høgskolen i Volda sier til Ukeadressa: «Vi må for all del unngå at skolen bare arbeider med det som enkelt kan måles.» (Samdal, 2012, s. 11).

Når kunstfag blir brukt eller nevnt i utdannings- og kulturpolitikk, blir de gjerne et middel for å oppnå andre mål, et verktøy, og ikke fordi de er bra i seg selv. Disse målene blir kalt *instrumentelle* fordi de er mål for å oppnå noe annet, det motsatte av egenverdi. Jeg vil sammenligne dette med det sjokket USA fikk, da de tapte kappløpet med Russland om å være først ut i verdensrommet (med satelitten Sputnik i 1957). USA svarte på dette med å gjøre store omveltninger i skole- og utdanningssystemet. Barn og unge måtte lære mer slik at nederlaget med Sputnik ikke skulle gjenta seg. Dette kalles i følge Ulf Lundgren (2010) for «Sputnik-sjokket». Jeg vil argumentere for at Norge har fått «PISA – sjokk» (Elstad & Sivesind, 2010). Norge fikk som sagt særdeles svake resultater på disse testene, sammenliknet med andre land, noe som jeg vil hevde har vært en avgjørende faktor for dette sjokket. Som et svar på dette sjokket kom Kunnskapsløftet (K06), vi skulle *løfte* kunnskapen. Dette mener jeg har gått på bekostning av et holistisk og en genotypisk orientering om mennesket og danning, og helt klart på bekostning av kunstfagene. Elevene har blitt *human becomings* (Eide og Winger, 2006).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) står det: «Alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne – og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er

det systemet som feiler.» (s. 10). Etter min mening har systemet feilet, da det i dag er stadig flere barn som for eksempel får påvist lærevansker. I følge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) var det 33950 elever som fikk spesialundervisning tildelt av PPT i året 2006 – 2007. I 2012 – 2013 har elevtallet økt til 53249. I 2006 – 2007 fikk også 38633 elever spesialundervisning etter enkeltvedtak (det vil si elever som har fått tildelt timer med undervisningspersonale og/eller assistenter ved skolen). I 2012 – 2013 har dette elevtallet økt til 52723. Noen hevder at denne økningen skyldes et stort fokus rettet mot tilpasset undervisning (Fasting & Hausstätter & Turmo, 2011), men jeg vil også hevde at nedprioriteringen av kunstfag kan ha vært medvirkende til denne økningen. Kanskje er det særlig de elevene som sliter med å lære hovedsaklig gjennom den språklige og/eller den logisk – matematiske intelligensen som får «merkelappen» lærevansker. Mange barn har riktignok store vansker med å lære, og som har fått påvist lærevansker, men jeg mener de kan ha fått denne diagnosen fordi de lærer på en annen måte enn gjennom de skolske intelligensene. Kanskje er det heller skolen som har lærevansker? «[...] når skolen bare tilbyr en måte å lære på for elevene, er det skolen som har lærevansker (selv om elevene betaler prisen).» (Hoerr, 2007, s. 138). Det å være klok og smart blir ikke lenger bestemt ut ifra en poengsum på en prøve, men hvor godt elever lærer på mange forskjellige måter. Skolen må tilpasse seg de elevene som er *der*, ikke de elevene en ønsker at en hadde. Dette er det tilpasset opplæring handler om og som den estetiske egenverdien kan være en inngang til. Fagene fys.mus og log.mus er forbilledlige i så måte for resten av skoleverket. Det er disse elevene som sårt trenger kunstfagene, da de gir tilgang til andre læringsstrategier. Denne avhandlingen bidrar herved med et eksempel på hvordan man kan legge opp til undervisning som er så inkluderende som mulig, og som ikke ekskluderer elever med andre læringsstiler.

Epilog

«Tvert imot, det finnes hundre!»

Vi sier til dem at hundre ikke fins

Men barnet sier:

Feil, det er hundre som fins.

*Loris Malaguzzi (1920 – 1994): grunnleggeren av den pedagogiske
filosofien i Reggio Emilia.*

(Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 57)

6. Referanseliste

- Adam, M. (1995). Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet. I Fellesrådet for kunstfagene i skolen (FKS) og Tell forlag. (Red). *Kunstfagene til besvær eller begjær?* (ss. 10 – 20). Vollen: Tell forlag.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (PhD-avhandling). Trondheim: NTNU.
- Angelo, E. (2012). Musikalitet. I Sæther, M. & Angelo, E. (red.). Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter. (ss. 43 – 66). Oslo: Universitetsforlaget. (2. utgave).
- Askerøi, E. & Barikmo, I. (2005). Forskning mellom utfordringer og muligheter. I Howe, A., Høium, K., Kvernmo, G. & Knutsen, I. R. (red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke/Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (ss.21 – 27). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Kunnskapsdep. (red.). *Temahefte om barns medvirkning*. (ss. 6 – 27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling* –. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Befring, E. (1994). *Læring og skole. Vilkår for et verdig liv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. Oslo: N.W.Damm & Søn AS.
- Canella, G. (1999). The scientific discourse of education: predetermining the lives of others- Foucault, education, and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1/1999, ss. 36 – 44. USA: Contemporary Issues in Early Childhood.
- Cappelens Leksikon. (1983). *Holisme*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Dallan, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Dinesen, A. M. & Stjernfelt, F. (1994). Om semiotikk og pragmatisme. I Pierce, C. S. (red.). *Semiotikk og pragmatisme*. (ss. 7 – 24). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag.
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig. I Dupont, S. & Liberg, U. (red.). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. (ss. 17 - 34). København: Akademisk Forlag.
- Dupont, S. & U. Liberg. (2008). Forord. I Dupont, S. & Liberg, U. (red.). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. (ss. 9 – 16). København: Akademisk Forlag.
- Eide, I. B. (2008). Fysmus tradisjonen i musikkterapi. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med musikkterapi*. (ss. 251 – 260). Oslo: NMH - pub.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Kunnskapsdep. (red.). *Temahefte om barns medvirkning*. (ss. 28 – 51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. & Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* (ss. 13 – 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. og Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I Elstad, E. & Sivesind, K. (red.) *PISA – sannheten om skolen?* (ss. 20 - 41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engdal, M. (2000). Råd til den utforskende skriver, eller: Om hvordan bruke logg, finne sin stemme og oppdra sine lesere. I Lie, S. & Thowsen, I. (red). *Fagskriving som dialog.* (ss. 1 – 5). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen/På vei mot en bærekraftig vurderingskultur.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? Hentet 12. april 2013, fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/02/art03mode=print&skipDecorating=true&textSize>
- Fellesrådet for kunstfagene (FKS). (1995). *Kunstfagene til besvær eller begjær?* Vollen: Tell forlag
- Fløistad, G. (1968). *Heidegger: en innføring i hans filosofi.* Oslo: Paxbøkene.
- Gardner, H., Perkins, D., Quense, C., Seidel, S. & Tishman, S. (2003). *Ten years at Project Zero: A report on 1993 – 2002.* Hentet 8. mars 2013, fra http://www.pz.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php
- Gardner, H. (2009). *Fem sätt at tänka – av betydelse för framtiden.* Lund: Studentlitteratur
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (Udatert). Hentet 11. april 2013, fra <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1#>
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2000). Kunst og håndverk – hva og hvorfor. Oslo: Fagbokforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (2005). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red.). *Småbarnspedagogikk/Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* (ss. 9 – 22). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hoerr, T. R. (2007). *Hvordan bli en skole med mange intelligenser.* Oslo: abstrakt forlag.
- Holgensen, S. E., Jensen, K. F., Nielsen, A. M. & Rønholt, H. (2003). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. I Holgensen, S. E., Jensen, K. F., Nielsen, A. M. & Rønholt, H. (red.). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse.* (ss. 15 - 37). København: Forlaget Hovedland.
- Høgskolen i Vestfold (HIVE). (2009). *Rapport 1/2009.* Hentet 03. november 2011, fra <http://www.hive.no/2009/rapport-1-2009-article6788-2386.html>.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag. (4. utgave).
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod /med livsberättelsen i fokus.* Lund: Studentlitteratur.

- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på / om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm forlag.
- Justis – og politidepartementet. (2000). *LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Lastet ned 8.mars 2013, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html#1>
- Kjær, N. (1963). *Epistler*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) ... og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Langfeldt, G. & Birkeland, N. R. (2010). PISA i lys av styringsteori. I Elstad, E. & Sivesind, K. (red.) *PISA – sannheten om skolen?*. (ss. 83 - 99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lien, M. (2013, 5. - 11 april). Estetiske fag gjør elever bedre i matte. *Morgenbladet*, s. 24.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Lundgren, U. P. (2012). PISA. I Elstad, E. & Sivesind, K. (red.) *PISA – sannheten om skolen?*. (ss. 42 - 53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Martin Heidegger & Heideggers kunstfilosofi*. Århus: Klim forlag. (2. utg.)
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, B. (2004). *TRYGG. Godt fellesskap – god læring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, A. M. (2003). Læring og uttryksformer. I Holgersen, S. E., Jensen, K. F., Nielsen, A. M. & Rønholt, H. (red.). *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. (ss. 154 – 200). København: Forlaget Hovedland.
- Nordhal, T. & Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hentet 11. april 2013, fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03_2009.pdf
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne – estetisk virksomhet i barnehage og skole*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. utgave).
- Ramstad, T. F. (2011). *Utvikling av eksekutivfunksjoner og læring i åpne skoler: Hvilke krav stiller åpne skoler til eksekutiv fungering, og hvordan påvirker dette elevenes læringsmuligheter?* (Masteravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget. (4. utgave).
- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.

- Samdal, M. (2012, 3 nov.). Vi må få med oss alle. *Ukeadressa*, s. 8 – 13.
- Schanke, T. & Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. Hentet 11. april 2013, fra http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1862/2/1862_2.pdf
- Sherborne, V. (2006). *Utvikling gjennom bevegelse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag. (4. utgave)
- Sherborne, V. (1997). *Utvikling gjennom bevegelse – for barn i alle aldere med ulike og spesielle behov*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Sandell, M. (2006). *Alle kan lære! - men ikke på samme måte, og ikke på samme dag*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sjøberg, S. (2013, 12. - 18. april). God konklusjon, feil argument. *Morgenbladet*, s. 23.
- Stangvik, G. (1994). *Spesialpedagogikk. Begrepsgrunnlag og utviklingslinjer*. Rapport på oppdrag av Skoleverket. Alta: Alta Lærerhøgskole/Universitetet i Trondheim.
- Steinsholt, K. (2011). *Når vi er fanget av leken. Leken forstått fra innsiden*. (Upublisert artikkel). PLU, NTNU.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Store norske Leksikon. (2005 – 2007). *Reduksjonisme – filosofi*. Hentet 14. april 2013, fra <http://snl.no/reduksjonisme/filosofi>
- Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2006). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærere*. Oslo: Universitetsforlaget. (1. utgave).
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (ss. 17 – 30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (5 utgave).
- Tessem, L. B. (2011). *Kunst gir bedre karakterer*. Hentet 11. april 2013, fra <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1#>
- Uio: institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. (2000 og 2003). *Hva er PISA?* Hentet 03. november 2011, fra <http://www.pisa.no>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læringsplakaten*. Hentet 26. mars 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 26. mars 2013, fra http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 26. mars 2013, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet 02. april 2013, fra <http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i musikk*. Hentet 02. april 2013, fra http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Komplett_visning/?print=1
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vik, T. & Grov, B. & Garåsen, H. (2001). *Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet*. Hentet 11. april 2013, fra <http://tidsskriftet.no/pdf/pdf2001/2261-4.pdf>
- Weinstein, C. E. & Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I Elstad, E. & Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (ss. 27 – 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øster, A. L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte/En studie av prosjektet "En stein er en del av jordkloden". I Østern, A. L. & Karlsen, G. S. & Angelo, E. (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (ss. 19 – 36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning – making in the dance laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (PhD-avhandling). Helsinki: Theatre Academy.
- Østern, T. P. (1999). *Den levda kroppen och den upplevande människan. En analys av en grupp speciallärares arbete med rörelselek med vuxna, autistiska elever*. (Masteravhandling). Åbo: Åbo Akademi.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Elin Angelo
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.11.2012

Vår ref:31987 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31987	<i>Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkestimulering - et bonusområde for barns læring</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elin Angelo
Student	Monica Rønning Sørngård

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Monica Rønning Sørngård, Hauganvegen 40, 7563 MALVIK

Avdelingskontorer / Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 03 6 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 13 07 kjenn.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 44 36 malina@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31987

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, men presiserer at det ikke vil unnta pedagoger/logoped fra taushetsplikten.

Dersom pedagoger skal uttale seg om enkeltelever i forbindelse med intervjuene, må det gis informasjon til elev og foreldre og innhentes særskilt samtykke til dette. Unntak fra taushetsplikten må av foreldre/foresatte gis til navngitt person (navngitt pedagog). Ombudet forutsetter derfor, jf. informasjonsskriv, at pedagoger ikke uttaler seg om enkeltelever/tredjepersoner, verken om helseforhold eller på andre måter. Endringer skal meldes til ombudet.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c). Opplysningene vi her refererer til er opplysninger som fremgår av de observasjonene som gjennomføres og som foreldre/elever har mottatt informasjon om og samtykket til.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på arbeidsplass/skole, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring, elever og foreldre

Til elev: _____

Monica Rønning Sørngård

NTNU, PLU

7491 Trondheim

Forespørsel om samtykke til gjennomføring av forskningsprosjektet

”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring?”

Jeg er masterstudent ved NTNU, program for lærerutdanning, og jobber med et forskningsprosjekt med arbeidstittelen ”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring”. Min veileder i prosjektet er førsteamanuensis Elin Angelo, NTNU. Målet med prosjektet er å bidra til kunnskapsutvikling om musikk som kroppslig kommunikasjon, og hvordan musikk, nettopp som kroppslig kommunikasjon, stimulerer barns språkutvikling. Måten jeg vil gjøre dette på er gjennom å undersøke hvilke verdier, ideer og tenkemåter en helsesportspedagog, en logoped og en musikkpedagog bygger sin undervisning på, og diskutere hvordan dette har overføringsverdi til resten av skoleverket.

I forbindelse med dette prosjektet har jeg vært i kontakt med dine lærere i faget «Fys.mus.», [REDACTED] [REDACTED] og fått samtykke til å observere en del av deres undervisning skoleåret 2012. Noe av denne undervisningen ønsker jeg å ta videoopptak av for å kunne si noe om kroppslig kommunikasjon og musikk og språkstimulering. Det er pedagogen og ikke eleven som er fokus i mitt forskningsarbeid, men for å få med meg forløpet i undervisningen må jeg filme både lærere og elever.

Jeg vil derfor be deg om samtykke til å observere og filme noe av deres undervisning i faget «Fys.mus» hos [REDACTED]. Denne undervisningen er av stor interesse for meg. Ved prosjektslutt, våren 2013, vil alle innsamlede data anonymiseres og alle

videoopptak vil bli slettet. Alle opplysninger behandles konfidensielt i arbeidsprosessen.

I august 2012 begynte jeg som tilkallingsvikar på [redacted] skole, og har dermed en potensiell mulighet til å kjenne igjen hvilke elever lærerne snakker om når de eksemplifiserer sin undervisning. Jeg vil derfor presisere at både lærerne og jeg som utdannet førskolelærer og vikar, har taushetsplikt, og at det heller ikke er en intensjon i dette prosjektet å identifisere enkeltelever. Opplysninger som medfører indirekte mulighet for identifisering vil behandles konfidensielt. Mitt fokus er lærerne, og ikke elevene. Men for at lærerne skal kunne diskutere og reflektere i intervjuene om deres tanker om faget som helhet og planlegging de gjør i faget, så vil jeg be om samtykke til å løse de aktuelle lærerne, [redacted], fra deres taushetsplikt i denne sammenhengen. Dette gjøres ved å samtykke til å filme og observere i det gjeldene faget (se eget ark).

Jeg vil ettertrykkelig presisere at det er frivillig å delta og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. I så fall vil videoopptakene slettes og øvrige opplysninger vil bli anonymisert. Undersøkelsen er godkjent av personvernombudet.

Jeg håper på ditt samtykke, og gleder meg til å få komme på besøk i din undervisning.

Samtykke gis ved å signere på neste side og levere til [redacted] eller til meg.

Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer.

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Monica Rønning Sørngård

Låven, NTNU

7491 Trondheim

[redacted]

Samtykkeerklæring

Jeg gir mitt samtykke til at Monica Rønning Sørngård får observere og filme meg i noen av timene i faget «Fys.mus.», høsten 2012. Dette er undersøkelser i forbindelse med hennes mastergradsprosjekt ”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring?”.

Alle data vil bli behandlet konfidensielt under arbeidsprosessen og anonymisert ved prosjektslutt våren 2013. Alle videoopptak vil også bli slettet ved prosjektslutt.

Dato: _____ Navn: _____

Dersom eleven er under 15 år må samtykkeerklæringen signeres av foreldre/foresatte. Om eleven er mellom 15 og 17 år ber jeg om at eleven viser dette skrevet til sine foreldre/foresatte.

Lever denne siden til [REDACTED] / Monica Rønning Sørngård

Vedlegg 3

Informasjonsbrev til forskningsdeltakere

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

Monica Rønning Sørngård
NTNU, program for lærerutdanning
7491 Trondheim

Malvik, 31.10.12

Informasjon om deltakelse i prosjektet ”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring?”

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i forskningsprosjektet ”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring?”. Jeg er svært glad for at du vil bidra som forskningsdeltaker fordi nettopp din yrkesutøvelse og dine tanker omkring dette prosjektets tema, er av stor interesse for meg. Målet med prosjektet er å bidra til kunnskapsutvikling om musikk som kroppslig kommunikasjon, og hvordan musikk, nettopp som kroppslig kommunikasjon, stimulerer barns språkutvikling. Måten jeg vil gjøre dette på er gjennom å undersøke hvilke verdier, ideer og tenkemåter en helsesportspedagog, en logoped og en musikkpedagog bygger sin undervisning på, og diskutere hvordan dette har overføringsverdi til resten av skoleverket. Jeg vil gjerne understreke at prosjektet ikke dreier seg om å evaluere noens undervisning.

”Musikk som kroppslig kommunikasjon og språkstimulering – et bonusområde for barns læring?” er mitt Master-prosjekt i estetiske fags didaktikk ved program for lærerutdanning, NTNU. Min veileder i prosjektet er førsteamanuensis Elin Angelo, Program for lærerutdanning, NTNU.

De empiriske undersøkelsene i prosjektet består av et fokusgruppeintervju, videoobservasjon i

fagene «Fys.mus.» og «Log.mus.», skriving av loggbok (gjort av forskeren selv) og et dybdeintervju. I fokusgruppeintervjuet ønsker jeg å intervju dere 3 sammen. Jeg ønsker å ha et dybdeintervju alene med musikkpedagogen til slutt. Den empiriske innsamlingen håper jeg å få gjort før jul, hvis det er greit for dere. Filmopptak ønsker jeg å bruke fordi det vil være en god støtte under analysearbeidet. Jeg håper å få gjennomført videoobservasjon to ganger i hvert fag. Det er dere som lærere som kommer til å være i fokus, ikke barna, når det filmes. Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt under arbeidet og slettet ved prosjektslutt. Transkripsjoner og analyser vil også bli sendt til deg underveis i prosessen slik at du kan korrigere eller gi kommentarer. Alle opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

De aktuelle elevene (foreldre om elevene er under 15 år) vil få et informasjonsskriv med forespørsel om samtykke. Samtykkeerklæringen må underskrives før jeg kan begynne å observere. Selv om mitt fokus er pedagoger vil jeg implisitt også observere og filme elever. Prosjektet skal være ferdig våren 2013, de empiriske undersøkelsene vil være ferdige i løpet av 2012 (i verste fall, 2013). Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. I så fall vil videoopptakene bli slettet, og øvrige opplysninger anonymisert.

Jeg ser fram mot et godt samarbeid!

Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer;



Med vennlig hilsen,

Monica Rønning Sørngård

NTNU, program for lærerutdanning

7491 Trondheim

Vedlegg 4

Intervjuguide for gruppeintervjuet:

- Fortell meg om en gang da du lyktes med din undervisningen
- Hvorfor/hva gjorde at du valgte akkurat denne fortellingen?
- Hvordan føltes det å lykkes?
- Hva handler din undervisning om?

Vedlegg 5

Gruppeintervju

(52 min)

(Gjennomført den 17.12.12)

Meg: Jeg starter med deg Anne. (...). Ehh. Hva er det som gjør at du synes at du lykkes med din undervisning? Hva er det som skal til?

Anne: Det er veldig mange elementer der, som går igjen. Ehh... Det kan ikke være en eller to ting som gjør til at, at (...), ting blir veldig bra. Men (...) det at man klarer å skape gode **mestringssituasjoner**, situasjoner der alle i gruppa har mulighet til å mestre ut i fra sitt nivå, (...) hvis jeg klarer det så har jeg lyktes. For eksempel. (...) Så, det er alltid det med at man i rommet opplever at både voksne og barn/ungdom skal oppleve at man kan sprengre grenser og komme til et høyere nivå, i forhold til at du yter litt over evne. (...) Sprenger egne grenser. Og det kan være alt i fra det at «Å, nå klarte han å gjøre det tegnet!», eller «Nå klarte hun å treffe den klangstaven med kølla!». Det kan være så enkelt som å strekke seg opp etter en klangstav eller en tromme, eller slå på ei tromme. Alt i fra det å kunne hele teksten til en sang, mestre å synge i mikrofon, eller rett og slett å spille på bass (...) med løse strenger. Eller spille rett rytme på tromma. (...) Vi har hele spekteret her, så det er så mye. (...) Og det som jeg også synes går igjen, (...) ja, nå tar jeg de punktene som jeg har skrevet ned her jeg da. (...) **Av og til så er de ikke målbare verdiene det viktigste. Det at du opplever glede! Det er gleden som er målet.** Hvis du opplever det at munnen går opp og det er stjerner i øynene, at du smiler og har det bra, at kroppen din har det bra og sier: «Yes! Jeg har det bra i rommet her.». Opplever glede, latter, klapper i hendene, er med, da har jeg/vi nådd frem, i fellesskap! (...) **Det er ikke meg alene, vi jobber tverrfaglig. (...) Det handler om et fellesskap her også som er unikt.** At vi i fellesskap som helsesportspedagog og jeg som musikkpedagog sammen klarer å oppleve glede. **At det er humor i rommet, god atmosfære.** (...) Og så er jeg/vi opptatt av at alle i rommet er deltakere. De som følger elevene til timen, assistenter og miljøpersonale, er deltakere. (...) Du er ikke bare den som er en forlenget arm eller fot eller en favn for disse barna, men du skal være en deltaker og ha en opplevelse sammen med barna på et likt plan. (...) Når en kjenner at de er med, (...) men kan bruke de til forskjellige ting som for eksempel bak trommene og bli medspiller i rommet, det synes jeg er (...), ja, hvis vi opplever det, så har vi lyktes! (...) Det å

gjøre hverandre god, det er vi gode på føler jeg. Bekrefte hverandre, det er veldig viktig. Utfylle hverandre og kjenne at vi svinger med ut ifra der vi er, og at barna opplever at de er med ut ifra deres forutsetninger. **At rommet er trygt å være i.** (...) At en kjenner at i dette rommet så kan være meg selv og her kan jeg snakke med min stemme, enten det er i form av spilling eller gjøre tegn eller i mikrofon, men at en er med sin stemme og kropp. Og er en medspiller i rommet. (...) Det er lykke når vi opplever at vi løfter hverandre frem i flokk, at barna og vi løfter hverandre frem. (...) Vi er også opptatt av **den gode atmosfæren.** Fordi i et rom der det er godt å trygt å være, der får man gode bevegelser, der synger og snakker man trygt. Kroppen slapper av og når du puster godt, da kommer tonene, musikken, samspillet og alt det vi jobber ut ifra. (...) Så vi er opptatt av å skape en atmosfære med **mye humor og glede,** for i et slikt rom er det godt å utvikle seg på alle plan. For her tenker vi utviklingsområder, spesielt det fysiske. (...)

Meg: Har du lyst til å si noe mer om det fysiske, Turid? Eller noe du vil tilføye osv?

Turid: Ja, for det er klart at (...), jeg føler i hvertfall sånn i forhold til fys.mus at det motoriske det ligger jo i bunnen. Og der føler jeg at vi har et samarbeid og planlegger sammen. Vi planlegger jo om høsten, og det er jo der det starter at vi får til et godt samarbeid. Vi vet hva vi vil. Og i forhold til gruppa (...), det er jo forskjellige barn, men samtidig så er de jo (...). Ehh, det blir en sånn minste felles multiplum i forhold til øvelser (...). Jeg føler jo det at når det har gått en stund ut i året, da har ting begynt å sette seg. **Barna er trygge, de er trygge på de som er med og på oss.** Vi kjører liksom det samme strukturen med rammer. For **trygghet, struktur og rammer** det er (...), da senker de skuldrene og da får man frem det som Anne sier. At de senker skuldrene og vi senker skuldrene, og de er mer mottakelige kan man si. (...) Vi bruker mye massasje, det er jo kroppsbevissthet. Å kjenne kroppen i rommet, rom – retning, begrep i forhold til det som går på det fysiske. (...)

Meg: Hva er det som gjør at du synes at du lykkes med din undervisning?

Turid: Jeg føler det tar litt tid før (...), jeg synes det er viktig at gruppa har «satt seg». At barna vet hva som skjer og at de voksne som følger barnet vet hva som skjer. (...) Altså alt dette rundt. Først da begynner en å se «Oj, nå får han til å løfte rompa» eller «Nå får han til samspillet på «Kom hit til meg»». Til å begynne med så jobber et barn og en voksen sammen på «Kom hit til meg», men så kan man løse litt opp etter hvert å la barna jobbe sammen. Det er fint det, for da får man til dette samspillet.

Anne: En langsom progresjon.

Turid: Ja, en langsom progresjon. Og da er de der. Jeg kjenner liksom «Yes! Nå er vi der!»!

Meg: At en tar seg tid?

Turid: Ja, ikke minst det.

Anne: Og den kombinasjonen av trygghet, forutsigbarhet, struktur og orden, i kombinasjon med det som handler om improvisasjon, at det kommer nye ting, at en kan leke seg innenfor rammene, ha humør og ha det morsomt, at det ikke er helt likt fra gang til gang heller (...). Den kombinasjonen den er viktig og god! At dette henger sammen! (...) Og da kjenner vi ofte at vi opplever å mestre, med den kombinasjonen.

Meg: Jeg ser jo det når jeg har vært å observert at det er jo ikke bare barna som smiler, men dere også som leder.

Anne: Ja, vi gjør jo det og det er viktig! Det er viktig å kjenne at det svinger i kroppen og at vi setter oss i en slik situasjon at vi har det bra. For når vi har det bra, så smitter det over på barna og de voksne som er med. (...) Har ikke vi det bra, så (...) men alle kan jo ha gode å dårlige dager. Men det i hvertfall viktig at vi har den varmen i kroppen og gleden med å være sammen med hverandre, for å kunne smitte over på barna. For å oppnå *det gyldne øyeblikk*! Når man opplever gyldne øyeblikk, da har man lyktes.

Meg: Hva vil du si er *et gyldent øyeblikk*?

Anne: Det kan være alt mulig! Det kan være så enkelt som at du klarer å utføre det tegnet for første gang, en som tar mikrofonen for første gang og tørre å synge i den eller det kan være å synge navnet sitt og står oppreist. Det kan være å få til en fysisk bevegelse, løfte på rompa eller klappe, eller at man går på scenen for første gang og så klarer du å spille noe på en klangstav eller på en bass og skifte streng på rett tid, eller spille piano (...) Det kan være mye forskjellig. Det kan også være blikkontakt for første gang, for de som er veldig forsiktige!

Meg: Altså de helt små tingene som kanskje virker helt banalt og enkelt?

Anne: Ja.

Turid: Jeg føler det at når musikken styrer bevegelsene så trenger de ikke å tenke på det de gjør. Man bruker musikken og rytmen for å få til for eksempel kryssebevegelser. Melodiføring, høyt og lavt, og tempo følger bevegelsene til barnet.

Anne: Kan ikke erstatte det med å sette på en cd, for vi må ha blikkontakt med hverandre i jobbinga. Og så må vi blikkontakt mot eleven og følge dets tempoet og understøtte bevegelsen med musikken og teksten. Alt blir jo sunget, det er sunge instruksjon. **Så det er en «dynamisk greie» mellom oss, musikken og barna som er nytt fra time til time.** Og man må være veldig «på».

Turid: Og jeg føler jo det i forhold til avspenning, hvor viktig det er at det er rolig og musikken er med på bygge ned stemningen. (...) **Måten vi bygger opp hele timen føler jeg jo det er viktig hvordan de kjenner det i kroppen sin.** Sånn at de ikke har skuldrene opp hit (viser ved å trekke opp skuldrene høyt opp under ørene), men (...)

Anne: At vi er med på å bygger ned, og langsomt og rolig opp igjen når de skal våkne igjen så de kommer sakte opp, strekker seg og våkner opp igjen til en ny avdeling som kan være dans.

Meg: Det synes jeg er så fint. Når barna skal reise seg så spiller du, Anne, en oppgang på pianoet og ikke en ned gang. Det er så naturlig.

Anne: Ja. Og alt vi skal gjøre, instruksjon (...), så synger jeg at vi skal lage en ring, rydde matter osv. Ting som skal bli gjort. Det blir en flyt i timene da. Fordi disse barna de klarer ikke ta verbal instruksjon for det er mange ord. Da må man gjøre det enkelt og lite tekst. Man kan synge det. Og da får man denne flyten, at det ikke blir avsporing. Og da er de på!

Meg: Hei Siri, bare sett deg ned du. (...) Når dere snakket om *det gyldne øyeblikk*, er det en gang dere kommer på som dere tenker at «Å, det var et sånt bra *gyldent øyeblikk!*»?

Anne: Det er så mange som skjer hele tiden at det er vanskelig å skulle plukke ut noen.

Turid: Det skjer jo nesten hver dag det! Hehe

Anne: Men det er jo veldig artig de gangene man klarer å snu en vanskelig situasjon. For eksempel et barn som er veldig sint, fortvilet eller som det har låst seg for, da kan man med med noe musisk eller fysisk lokke frem eller avspore og hente frem styrke i det barnet til å kunne snu situasjonen fra å være håpløs til å bli «Yes! Det her var gøy!». Ofte har jeg møtt et barn i gangen som ikke har det så bra av en eller annen grunn, for mange av disse barna er det ikke så enkelt å bytte, skifte eller starte på en ny aktivitet, og da har jeg tatt en sang eller noe sånt for å få de til å bli med bortover gangen til rommet der timen skal være. (...) Det er et gyldent øyeblikk! (...) Eller når man opplever at et barn som bare har vært «låst» på en sang, plutselig sier et ord eller en tekst fra en annen sang (...), vil ha en annen sang enn den man har hatt i 5 år, for å si det sånn. (...) hehe, det vil jeg si er *et gyldent øyeblikk*. (...) Eller de som har litt skrekk for å gå på scenen for første gang, som kanskje har trent seg et halvt år på samlingsstundene på å være ute i gangen og er redd folk, lyder, ja i det hele tatt angst, klarer å gå inn i samlingsrommet og i neste omgang klarer å havne på scenen å stå med en mikrofon i hånda å synge (...), det er *et gyldent øyeblikk!*

Meg: Og det her er *gyldne øyeblikk* som du husker på og som har skjedd?

Anne: Ja.

Meg: Husker du på noen *gyldne øyeblikk* som [redacted] snakker om her?

Turid: Akkurat det der ser jo jeg også selv om jeg ikke står for det musiske i fys.musen. Jeg har også hatt elever som jeg har møtt på gangen, og så fått dem bak i rommet og så plutselig etter et par ganger så er de opp på scenen.

Meg: Hvordan føler du deg innvendig da som lærer når sånne *gyldne øyeblikk* (...)?

Turid: Yes! JA! Hehe (...), da har jeg lyktes og det er så flott.

Anne: Det som er så fantastisk med denne jobben her er at det er tverrfaglig og at vi kan dele de *gyldne øyeblikkene* sammen, å forsterke dem og kose oss med dem og nyte dem. Det er viktig «mat» for oss igjen for å gå videre.

Turid: Men jeg tenker på at når vi har en elev som (...). På onsdager så har vi hatt en elev som har

problemer med det å synge og bruker lang tid, og så plutselig så er det mye mer tydelig uttale. Og da blir også veldig sånn «Å, ja! Nå slapper han av og nå klarer han å følge musikken å» (...).

Anne: Det er mange CP – barn som har teksten innabords, men som har problemer med å følge rytmen.

Turid: Endelig så har de på en måte skjønt det!

Anne: Eller prøver å vente på hverandre og så jobber de sammen, og så har de kor på noen deler av sangene. Og så klarer de det sammen.

Turid: Det som vi har tenkt på: «Enn om vi får til dette?!», og så er det der! Da blir vi glade! Det er nesten som man blir litt rørt.

Meg: Du har jo kommet inn nå Siri. Vi har snakket litt om hva det er som gjør at man føler at man har lyktes med sin undervisning. Hva tenker du om det i forhold til log.mus?

Siri: Jo, jeg tenker at når vi har det tenker jeg særlig på det med kommunikasjon. Det har jeg fokus på. Hvor musikken strukturerer det med «turtaking» for eksempel. Elever med adferdsvansker, for det har vi også, er elever som har store problemer med struktur. (...) Det er på en måte en selvstrukturering i det å få et instrument i hånda eller når Grethe begynner å spille eller (...). Det skjer ett eller annet i musikken som går på det med forhold til språk. (...) For her er det både rekkefølge, rytme, turtaking, vi må høre. Hvis du ikke evner det å lytte, så evner du heller ikke det å lære deg språk. (...) Det er så fin regulering på det i musikk. Og når jeg ser elever som virkelig har problemer med struktur som klarer å strukturere seg, og hvor du slipper å si «Vent.» eller «Hør hva jeg sier nå.» For de gjør det da! Det synes jeg er *et gyldent øyeblikk*. Det handler om at man har fått kontakt med den eleven, for ofte så synes man ikke at man har kontakt. Man klarer ikke å kommunisere, man kommer ikke inn med ordene. (...) Og så når du har skapt denne strukturen med turtaking, så hører de også hva det er du sier. Og det er overførbart til neste time.

Anne: Ja, musikken skaper fokus og konsentrasjon.

Meg: Føler du det blir en berikelse, i forhold til musikken, som gjør det lettere å (...)?

Siri: Ja, absolutt. Jeg synes det går veldig hånd i hånd. Når det gjelder sånn i forhold til logopedi og fys.mus, så har jeg og Turid holdt på litt opp mot svømming. Jeg jobber med pust og åndedrett, det med å få kraft på stemmen. (...) Ehh, det med å beregne hvor mye pust man trenger for å klare en hel setning, det med å vite når en skal stoppe og når man kan puste igjen. Da har vi en elev med CP hvor vi jobber med dette. Særlig i fjor, hvor Turid jobbet med denne eleven under vann. Da må han jo holde pusten og vite hvor lenge han kan holde pusten til han skal opp av vannet igjen. Og dette tror jeg vi nøt godt av begge to, for han skjønnte hva det var vi snakket om. Og begrepet beregning av pust, holde pusten, trekke pusten, puste sakte eller puste ut/inn, alle disse felles begrepene var overførbare fra dine timer til mine timer. Det er jo også en lykkefølelse!

Meg: Kroppen må med?!

Siri: Ja, du må forstå hva det er du skal gjøre. Det fint å oppleve et slikt samarbeid på tvers av vår faglighet, hvor vi kan dra nytte av hverandre. For det er ikke bare gyldne øyeblikk med eleven, det er også *gyldne øyeblikk med det samarbeidet som vi har!*

Anne: Hvis man tenker en overbygning, så har vi (...) målsettinger i forhold til det totale bildet av det barnet. *Vi har jo målsettinger for barnet og da tenker vi hele mennesket.* Og da kommer vi fra de forskjellige faggruppene (...). Vi jobber mot samme målsetting, enten det fysiske, kommunikasjon, emosjonelt, psykisk, eller hva det måtte være. *Alle disse målsettingene jobber vi sammen mot, men vi har forskjellige metoder. Vi jobber ikke i blokker, vi jobber i et fellesskap.* (...) Og det er unikt her. Da ser vi at vi bare er deler av hverandres jobbing. Vi utfyller hverandre! (...) Det er så deilig å være med disse barna i et fellesskap for å se resultatene sammen. Denne biten gjorde jeg, denne biten gjorde du, dette gjorde vi sammen osv, har bidratt totalt for at dette barnet har utviklet seg. *Hele mennesket!*

Turid: Jeg tenker på det i forhold til avspenning, du var inne på det i forhold til pust (peker på Siri) (...). Du puster ikke bare der ifra (viser med hendene) og opp, men med magen. Så hvis man setter på rolig musikk, så er jo det (...).

Anne: I forhold til sang så er det jo kjempeviktig å kunne porsjonere ut pusten for å kunne vare hele setningen strofen ut. I sangen så er jo det drivkraften. Det ofte veldig til hjelp.

Turid: Og der har det vært i forhold til det med pauser og holde pauser. Og da vil skulle få tre med

CP til å synge sammen, koring.

Anne: Ja, Siri kom inn i fys.mus timen vår som logoped og ga oss tips om hvordan vi kunne jobbe med pusten, hvor man tar pauser. Og det er kjempebra.

Siri: For det handler om uttale. Når man har nok pust så er det lettere å få til riktig uttale, eller det blir tydeligere. Så jeg opplever at vi jobber (...) med flere forskjellige lag i eleven. Jeg jobber med det ene laget som går på det med språk, kommunikasjon og regulering av det tekniske i det. Og du (peker på Turid) jobber med fysikken, som også går på det med muskulatur, åndedrett, koordinering osv. Det gjør jo du også (peker på Anne). Det som går på det musiske, rytmen, lytte til melodier, men det har en sammenheng alt. Kunsten for oss er å klare og samarbeide om sånne ting, å det å få en enda bedre helhet i det.

Anne: Kroppen er jo instrumentet, og har ikke kroppen det bra så puster ikke kroppen bra. Det fungerer ikke liksom. (...) Og har ikke barnet utviklet en kroppsbevissthet så klarer du heller ikke å utøve musiske eller fysiske aktiviteter, som dans, samspill eller synging. Så dette henger veldig sammen.

Siri: Jeg har for eksempel en elev som jeg kommer på nå, som sliter en del med språket. Han har alenetime nede hos meg. Men så ser jeg det at han mislykkes på veldig mange andre områder også, sosialt. Da må jeg tenke på hva det er som kan hjelpe han til å oppleve mestring. (...) Jeg ser at han har en sånn rytme når han klapper, og da går jeg til Anne og sier: «Skal vi ta med han i fys.mus?». For jeg er sikker på at han får den mestringsgleden der, og så gjør vi det etter jul! (...) Da prøver vi det! Her utfyller vi hverandre.

Meg: Så det er noe dere tar underveis, hvis dere ser at noen trenger noe annet så kan man (...)?

Siri: Ja, det går an å jenke det til slik, men selvfølgelig (...), alle lærerne er jo nødt til å være med på det og si at det er greit slik at de ser behovet og kan rydde timeplanen. (...) Men sånn er det mulig å gjøre det og da synes jeg også at det er et slikt *gyldent øyeblikk*.

Turid: Ja, enig! Hehe

Anne: Ja. Det å oppdage i fellesskap hva barnet trenger (...). Vi er seks øyne her som ser etter

forskjellige ting, og som sammen utfyller hverandre i forhold til det å tilpasse behovet til barnet, tilbudet man gir.

Siri: For du kunne sagt: «Nei, nå har vi så mange elever her at nå er jeg ikke innstilt på det!». Men det og så åpne opp, være litt smidig og se at «Jo, det går faktisk an hvis vi prøver det sånn og sånn!».

Anne: Så blir det en ressurs for gruppa også.

Turid: At vi er såpass kjente at vi vet hva vi står for, så kan vi bruke ressursene på denne måten. Det er veldig givende.

Meg: Ja, for jeg ser at dere er veldig trygge i timene deres. Og det tror jeg smitter over på barna også. At dere er trygge i deres rolle og de blir trygge på dere, slik at de faktisk kan delta.

Anne: Absolutt, det smitter.

Meg: Og så ser jeg (...), for det synes jeg er så interessant. Det samarbeidet som du Turid og Siri snakker om. Dette med svømminga, og at eleven ser sammenhengen. At kroppen faktisk forstår disse begrepene som du (peker på Siri) snakker om i din undervisning, i log.mus.

Siri: Ja, en må jo det. Hvis ikke så klarer man ikke å jobbe med det hvis ikke eleven forstår hva det er snakk om. Og eleven får begreps-bevissthet gjennom all denne treningen på de ulike arenaene. Og så er det jo enkelte elever som klarer å overføre det fra en arena til en annen. Alle elever klarer ikke det (...).

Anne: Noen har bevissthet om det og noen har det ikke, men får de begrepene så kan man sette ord på sammen med eleven, som igjen forsterker selvinnsikten og egenbevissthet om hva man trenger og hvordan jobber jeg med dette. Og det å evaluere seg selv også, og kjenne å høre at «nå klarte jeg det!». Å ha glede og dele sitt *gyldne øyeblikk*, sette ord på det. Hehe (...), det er jo også et sånt *gyldent øyeblikk!*

Meg: Hehe, men det tror jeg (...), ja ikke til forkleinelse for annen type læring, men det tror jeg er den beste læringen man kan ha. Det å ha med hele kroppen og at det faktisk er kroppen som husker

på det den har lært. For så å kunne plukke frem det igjen ut ifra kroppen, og overføre det til noe annet og et annet plan (...) i livet.

Anne: Mhm, ja. Vi jobber jo med dette **mestringsopplevelse og utvikle selvfølelse, en god positiv selvfølelse. Det er jo det disse barna (...), ja, de opplever jo å ofte mislykkes i «normalskolen» eller hvis de ikke får tilpasset opplegg. Og da faller man jo ofte igjennom.** De opplever det å komme til kort og ikke oppleve mestring. **Vi prøver å møte barna der de er, med å tenke kropp og ta det helt ned til «basic» til det barna trenger. Da får vi til å bygge opp en selvfølelse som er utrolig viktig og som har overføringsverdi til alle områder i livet, rett og slett.**

Meg: Ser dere en overføringsverdi av deres undervisning til resten av skoleverket, for eksempel?

Anne: Vi kan nok se at de som har deltidstilbud eller eksterntilbud her, altså de som kommer utenfra for å delta bare på dans, svømming, logopedi eller fys.mus og noen har noen dager på hjemmeskole og noen dager her (...). Altså, de som har det tilbud får vi av og til tilbakemeldinger fra om at «Oj, nå klarte den eleven å (...). Han hadde med en dans», for vi har av og til prøvd å sende med dem ting, (...) eller nå kan du få i lekse å lære bort den dansen til klassen din. Eller, at vi har invitert hjemmeskolen hit slik at de har vært på en forestilling og sett eleven i aksjon her så de får oppleve hvor flinke de egentlig er. **Hvis man bare møter dem der de er. Da får jo den eleven hevet sin status, sant.** Sånn sett så kan det ha overføringsverdi. (...) Men det står nok mye ugjort igjen her.

Turid: Mhm. Vi har jo mulighet til å jobbe mye mer med ferdigheter og sånn, slik at de kan lære seg en ferdighet her som (...). Det er sånn i forhold til svømming også det. Vi har en liten gruppe. Og der har vi hatt elever som er på svømming sammen med klassen i Pirbadet, for den eleven har lært seg å svømme i en liten gruppe og så får vise seg fram i en større gruppe. Det er jo klart at det er med på å **heve statusen.**

Meg: Nå kom jeg på noe fra da jeg intervjuet musikkterapeuter til bacheloroppgaven min. Og de sa det at hvis barna lykkes eller føler at de er trygge og mestrer ting i en liten gruppe, så er det lettere å lykkes i større grupper. (...) Å tørre og hevde seg. Er dere enige i det?

Alle: JA!

Anne: Det føler vi jo veldig. Den ideen eller tanken der er noe som vi praktiserer her også. Og av og til er det enkelte elever som må greie å mestre alene, ha egen-timer, først. Så bygger vi det ut med en elev til, to elever til, liten gruppe, og helt til slutt stor gruppe. Det prinsippet er utrolig viktig.

Meg: Mhm (...). Vi snakket om dette med å lykkes med sin undervisning. Er det en gang du (peker på Siri) kommer på nå da du tenkte at: «Å ja. Det synes jeg var bra!»?

Siri: Å ja. Det er jo mange ganger og det er jo det som er så gøy, men det er jo så bitte små ting. Men det er jo det på (skolen) at det er jo de små tingene som gjør oss så utrolig lykkelige og glade! Hehe, når en får det til. Når elever for eksempel oppdager (...), hvis vi for eksempel har jobbet med uttale og da særlig kanskje på navnet sitt. Og så oppdager de plutselig at det er ikke en m, men en n i navnet. Det er stort! Hehe. (...) Det er sånne små ting. Noe som gjør at de fungerer bedre i dagliglivet, når de har skjønt noe som gjør at de fungerer bedre i dagliglivet. (...) Det er fine øyeblikk synes jeg.

Meg: Hvordan kjennes det ut inni deg da?

Siri: Nei, hehe, en blir jo «happy» da!

Meg: Hehe, ja sant. Og da regner jeg med at man ser viktigheten i det man faktisk gjør.

Anne: Ja. Når man er ute i friminuttet eller når man går hjem fra jobb, så møter man noen i gangen som sier: «Takk for i dag! Jeg gleder meg til å møte deg i morgen» og får en kjempegod klem. Det er jo helt fantastisk! (...)

Turid og Siri: Ja, det er jo kjempekoselig!

Anne: De er jo så umiddelbare. Du får jo så ekte tilbakemelding, det er jo ikke noe forstilt. Og det synes jeg er fantastisk. (...) Man merker det på dem når de har det bra.

Turid: Jeg tenker på den gruppa i fys.mus på onsdager. Det er den siste timen på dagen, og den dagen er altså ganske «heavy» for dem, vet jeg. Men allikevel så sier de: «Jeg gleder meg til fys.musen!», og så er timen helt strålende. Og det er den siste timen, og de er sliten og det er midt i

uka! De har hatt det ganske tøft, det er jo kanskje den dagen som er tøffest sånn timeplan-messig.

Anne: Mhm. Og når man opplever de tre guttene våre som har multi funksjonshemming, fysisk CP, må ha heis for å løftes ut av rullestolen og ned på hver sin pute. Da kommer det en fra klasse, en fra en gruppe her og en fra en vanlig skole her i byen. (...) Og det er *gyldent øyeblikk* for dem å møtes hver onsdag. Og de gleder seg sånn til å treffes! Jeg hører det i friminuttet dagen før: «Jeg gleder meg sånn til i morgen,», sier han ene, «for skal jeg møte de to guttene igjen, og da skal vi ha fys.mus!». (...) Det er nesten hver tirsdag det. Og når han gutten som kommer fra en annen skole sier at dette er den beste timen i hele uka, og sier «jeg håper den aldri tar slutt!» (...)

Turid: Og det er bare for en skoletime! Hehe

Alle: (Latter)

Anne: Hehe! Da vokser vi litt vi også! Hehe. (...) Ja, men klart at det er fantastisk. Man får jo en veldig sånn, (...), ehh, en ydmykhet ovenfor den typen jobb man gjør. Og det man skal gjøre og med de barna.

Siri: Mhm. Man skaper kontakt mellom elevene, og det synes jeg er viktig.

Alle: Ja, mhm.

Siri: De som begynner å kommunisere med hverandre. Jeg har en liten språkgruppe med to elever som har CP. Og de har (...), ja, en veldig svak stemme. Den ene eleven ser jo ikke så veldig godt heller. Men i hvertfall det å få dem oppmerksomme på hverandre i kommunikasjonen, det kan være litt vanskelig. (...) Fordi de er så svake i stemmen. Og så er de veldig vant til at det er den voksne som de skal være fokuserte på. (...) Men, hehe, i en time så begynte de å snakke sammen. Og da, hehe, (...), jeg ble altså helt: «Åh! Jeg må ikke si noe nå!». (...) De avtaler, eller han ene spør: «Kan jeg få se klasserommet ditt?». Og så sier han andre: «Ja, jeg skal spørre læreren min når det passer». (...) Så da avtalte de faktisk å møtes utenom timen, og det syntes jeg var helt fantastisk! Og det skjedde, så nå skal han andre besøke han andre eleven på den skolen han går på.

Anne: Da har de fått et redskap, og det har overføringsverdi til senere med å skape kontakt og samhandling i andre situasjoner når de har de har en god erfaring her. Som du (peker på Siri) har

lagt grunnlaget for at de skal få. (...) Når man i øyeblikket kan trekke seg tilbake så har man gjort en god jobb.

Siri: Ja, det er veldig ønskelig å gjøre seg selv overflødig.

Anne: Mhm. (...) Og det som går igjen her er jo det med **gjensidig respekt**. Det er jo skolens mål også, og det har det jo vært i mange år. Med dette med at man tar og føler på hverandre og en ydmykhet, det er viktig.

Meg: Mhm. (...) Jeg har bare lyst til å høre hva dere tenker om undervisningen i log-mus, hva handler den om?

Siri: Den handler om kommunikasjon, uttrykk og om uttrykke/meddele seg, i en kombinasjon med rytme, musikk, melodi og lyd.

Anne: Ja, og bevegelse og ord. Alt som har med uttrykk og kommunikasjon å gjøre egentlig.

Siri: Ja, men jeg synes det handler veldig mye om kommunikasjon.

Meg: Og det er det jo både innfor språk og musikk, så ting går jo hånd i hånd som dere sier.

Siri: Ja, jeg synes det. (...) Det handler mye om det samme. Man bruker jo mye av det samme organet også.

Meg: Ja. (...) Enn i fys.mus, hva tenker du om det (peker på Turid)? Hva handler din undervisning om Turid?

Turid: Jeg ser jo at det er den fysiske biten som (...), altså det var jo det som var opprinnelsen til fys.mus. At det var fysiske øvelser som (...), det var jo Haug skole som startet med dette på 70-tallet. Hvor det var fysiske øvelser som lå i bunnen og så var det en musikkterapeut som satte musikk til dette. Det var jo sånn opprinnelsen til fys.mus var.

Meg: Føler du at du har gått utenfor linjene til sånn som det opprinnelig var?

Turid: Jeg tok jo ut et lite skriv her nå før jeg begynte, og jeg ser at det går helt inn i hvordan vi

jobber nå. Her var de veldig opptatt av at det skulle være en fysioterapeut og en musikkterapeut, men jeg ser jo at vi, selv om vi ikke har disse profesjonene, så synes jeg det går rett inn. (...) Og det er akkurat det vi jobber med nå som de jobbet med for 40 år siden, og det er like aktuelt nå som det var den gangen. Det er akkurat samme prinsippene med rammer, struktur og det musiske. (...)

Anne: Musikken er på en måte virkemidlet for å kunne utføre de fysiske øvelsene, men så blir det en enhet her da i det tverrfaglige samarbeidet, mellom helsesportspedagog og musikkpedagog som jeg er. (...) Så, det ene fremmer det motsatte for å si det sånn.

Turid: Fys.mus er jo ikke noe som vi har funnet på her på (skolen), men noe som har opprinnelse fra Haug skole.

Anne: Fysisk aktivitet til musikk. Fys.mus er jo en forkortelse av det. Men så har man visse spilleregler, det er sunge instruksjoner, at det følger barnas tempo, at melodiføringene følger barnas bevegelser. Er det rulling så er det rullende bevegelser, går man opp så går musikken oppover på skalaen. Og bøyer du deg ned så går musikken ned på skalaen. (...) Så, man har en del kjøreregler som går igjen og som vi følger.

Turid: Vi kjører samme programmet over ett år. Vi skifter jo litt, men det er jo litt etter hvordan barn vi har. Men stort sett så kjører vi jo samme strukturen og øvelsene gjennom et helt år. (...)

Anne: Sånn at når de hører musikken så assosierer de til hvilken øvelse det er som kommer. For den sangen betyr den øvelsen. Det letter også innlæringen.

Meg: Det er jo helt tydelig det.

Turid: Ja, og så i og med at man synger instruksjonen hele tiden, så slipper man alle disse overgangene som er så vanskelige for mange av barna. Man slipper å stoppe opp, det blir en flyt. Hele timen flyter. Og det er veldig godt for de barna som strever med overganger og vente på tur osv.

Siri: Det der handler jo, (...) det er jo språk! Forståelse av hva som skal foregå, forutsigbarhet. Og i stedet for å sette ord på det som skal foregå så setter man musikk til det som skal foregå. Og så blir det til en forståelse for hva man skal gjøre. Det er språk!

Anne: Ja, det er språk. For eksempel, vi synger jo «Bøy og strekk» når vi skal gjøre det, og da kommer jo ordet på handlingen samtidig, språket. (...) Begreper om kroppen i rommet, navn på kroppsdelene og hva vi gjør (rulle, krabbe, åle, hoppe). Da kommer språket inn, sant. (...) Det henger jo veldig sammen dette.

Turid: Og så dette med rom og retning også. Framover, bakover osv.

Siri: Men dette er jo språk i bruk og ikke på papiret. (...)

Anne: Språk i bruk.

Siri: Ja, ekte språk i bruk.

Anne: Derfor så har vi forskjellige typer nivå på fys.mus – gruppene. Men de elevene som har behov for grunnleggende ferdigheter, lære forutsetninger som handler om språk, de har veldig godt av å få fys.mus til å begynne med når de små. For der kommer alle de grunnleggende ferdighetene inn, så kan de gå videre til språkgruppe. For å videre utvikle seg eller gå videre med dans og (...).

Siri: Mhm. For det ser vi når vi driver med inntak av eksterne elever som søker eksterntilbud her, så kan vi se at eleven for eksempel er litt umoden og ikke er helt moden til å gå i språkgruppe. Og da hjelper det veldig å ha fys.mus et år først, deretter kan vi ta inn eleven i språkgruppe.

Meg: Hvorfor tror du (peker på Siri) det er så viktig med fys.mus før man går over i språkgruppe?

Siri: Jo, det handler om kommunikasjon. Det handler om å lære seg turtaking, lytte på beskjeder, innrette seg i en gruppe. Det handler om alt sånt.

Turid: Og så kanskje grunnleggende begreper som (...)

Anne: Grunnleggende begreper, og sosialt også. Sosiale målsetninger. Det er ofte barna som er en til en, men her må man forholde seg i og til ei gruppe. Turtaking eller det å være på lag, og par – arbeid jobber vi med.

Siri: Ja, det å våge å ta tur også og ikke bare sitte å vente.

Anne: Ja, noen må jo utsette behovene også.

Siri: Ja, noen må våge å gripe inn. «Nå er det min tur, jeg har noe jeg skal si!».

Anne: Mhm. Du får en stemme, en stemme i rommet.

Meg: Men sånn opprinnelsen til log.mus. Er det noe dere har kommet på selv eller?

Anne og Siri: Ja, det har vi kommet på selv! (Latter)

Anne: Men det handler om kontakt og samhandling, og det å se hverandre som kollegaer. «Yes, her kan vi gjøre noe sammen! Her kan vi utfylle hverandre.» Og det å stå for det, tro på det, våge å gjøre det og (...). ja, vi har jo fire/fem forestillinger bak oss også vi. Hehe. (...) Og da har vi jobbet med tekst og uttale, på norsk og på engelsk, og det er jo også en bit.

Siri: Tegn til tekst og tegn til tale. Eller bilder til sangene har vi også brukt, med tegn.

Meg: Men har dere hatt noen typer form for kurs eller noe sånt, for å snakke om hva der gjør sånn at andre også kan forstå og ser viktigheten av å faktisk ha log.mus?

Siri: Mhm. Nei, hehe (...), vi er helt selvlærte!

Turid: Det er jo et pioner arbeid!

Anne og Siri: Ja, det er det!

Anne: Vi har jo fått lov til å holde kurs her på skolen for ansatte her og enkelte hjemmeskoler, men det er lenge siden nå. Men det er noe vi har veldig lyst til. Vi har jo lyst til å bidra med våre ressurser, og nå ut til skolene for det er et stort behov ute i skolene rundt omkring. Det er jo ikke alle som de ulike yrkesgruppene som vi har her, men det går an å gi mange gode tips til lærere som kan tenke seg å tenke litt annerledes om hvordan man bruker kompetansen på egen skole. (...) Så der har vi en del å fra med! Hehe

Meg: Mhm. Men nå er jo ikke jeg helt innfor når det gjelder logopedi, men hvordan tenker dere innfor logopedien, i forhold til log.mus og det med å se sammenhenger?

Siri: Det er klart det er en sammenheng. I forhold til logopedi så er det en sammenheng i forhold til musikk og fysisk aktivitet. (...) Og hvis man tenker hjernehalvdeler også, så er det jo en sammenheng der også. Så der begynner oppi her (tar seg til hodet)! Hehe

Meg: Men vet du av andre logopeder som jobber på denne måten?

Siri: Nei, det vet jeg ikke. Men det skulle jeg gjerne ha hørt om!

Anne: Ja, for jeg tenker (...), ja, det å komme rett inn fra kulden og sette deg i en stol, og så skal du jobbe med taleorganet uten å tenke på at kroppen din (...). Ehh, vi bruker jo mye tid på å varme opp kroppen, dans og bevegelser. Og så kan vi begynne å synge, og så kan man bruke tale/sangorganet. Det henger veldig sammen. (...) Her ligger det mye som er ugjort.

Siri: Også det at man bruker hverandre i forhold til det med mestring. Er det noe man, i forhold til det å være logoped, som man synes er vanskelig og som man kan tenke seg å få underbygd og få støtte i noe, og som man kanskje skal jobbe spesielt med, så er det fint å bruke både fys.mus, svømming og musikk som for eksempel å få til mer kraft i stemmen osv. (...) Jeg ser at det absolutt er et godt samarbeid mellom faggruppene.

Meg: Ja, for det er da du eventuelt ser en god overføring til resten av skoleverket? At man kunne gjort noe sånt?

Anne: Ja, jeg ser jo det. Men det og så få satt det i system, det vet jeg ikke men. Men at det er eget fag det (...), ja (...).

Meg: Det er her jeg kommer inn i bildet vet du, for å få dere fram i lyset! Hehe

Siri: Hehe, ja. Det er veldig spennende.

Anne: For barn som har dårlig selvfølelse vil gjerne gjemme kroppen sin. Vil være lite synlig både

med kropp, stemme og hele seg. Så hvis man kan hente ut ved hjelp av dramaaktiviteter, musikk, bevegelse, stemmevolum, hele pakka, så er det terapi i seg selv det! For å utvikle (...), ja, tørre å bli mer synlig. Og det er ikke bare de barna som lager mest bråk (i gåseøyne) rund omkring på skolene, som har store problemer. Ofte er det de usynlige barna som også har like store psykiske problemer, som vi må få frem i lyset gjennom kropp og bevegelse.

Siri: Det å våge å høre sin egen stemme (...).

Anne: Bruke mikrofon.

Siri: Det å høre at man har ord som betyr noe for andre. Det at andre hører på hva en sier.

Anne: Det at man har en røst, i overført betydning.

Meg: Og bare det gjør jo at man får en annen holdning.

Turid: Ja, man puster der (viser med hendene på magen) og retter seg opp. (...) Men det du snakket om, om høyre og venstre hjernehalvdel som jobber sammen, det kunne vi jo egentlig ha gjort enda mer av. Jeg tenker på som kryssebevegelser. Det kan vi jobbe med. Dere (peker på Siri og Anne) gjør kanskje mye av det?

Siri: Ja, det er en veldig bra ting å gjøre.

Anne: Ja, med rytme. Det er jo kjempeviktig. (...) Vi har en døv elev her som er operert, CI-operert. Han har jo DEN rytmen. Du, det er et *gyldent øyeblikk* (peker på Siv) det!

Turid: Å ja! Hehe

Anne: Når han døve eleven som er operert begynner å synge i mikrofon etter det tredje året, høyt og tydelig og til og med klarer å treffe rett tone (...). Det er *et gyldent øyeblikk*! Det er sterkt synes jeg. (...) Og vedkommende er også utrolig rytmisk, og får forsterket det gjennom at han er operert. Når vi bruker trommer og jeg spiller hardt på piano, hehe, så hører han og kjempe rytmisk med alle bevegelsene sine. Og når vi danser, krysser, ordner og går og flytter føttene til musikkens tempo, det er stort synes jeg! Med tanke på at vedkommende er født døv! Han veldig musikalsk genetisk og det

får han utløp for her. (...) Hehe, han gleder seg sånn til timene, til han får komme hit igjen. Veldig hjertelig. (...) Jeg ser jo også at barn som trenger mye tegn og som egentlig ikke har så mange ord, men kanskje bare lyder, men det av vi bruker mye tegn er veldig viktig. Adferden blir mye bedre når de blir forstått. Alle oss bruker mye tegn til tekstene for å understøtte nøkkelordene i setningen.

Meg: Ja, har dere skolert dere i tegnspråk eller?

Anne: Det er vel bare meg det, for jeg har jobbet med døve i forhold til musikk og rytmikk. På døveskole både her i byen og i Oslo. Da gikk jeg på tegnkurs. (...) Jeg har også utviklet, sammen med en annen logoped her på skolen, ei digital tegnordbok på 500 tegn for barn med spesielle behov. Spesielt rettet mot de med Downs syndrom. Og disse 500 tegnene er de viktigste nærtegnene i forhold til kropp og sanser, eller basistegn om du vil. (...) Og folk er flinke på huset.

Turid: Hehe, det drypper litt på klokkeren! Hehe, jeg har jobbet mye sammen med Grethe og det er jo sånn jeg har lært. Vi hadde jo litt skolering for noen år siden, men (...).

Anne: Ja, jeg fikk lov til å holde kurs en periode.

Meg: Mhm. (...) Men da tror jeg at vi skal begynne å avslutte. Men først, hva synes dere om å sitte her sammen og snakke om gyldne øyeblikk i to forskjellige fag, men som også har mye til felles?

Siri: Jo, det er veldig fint, men vi er flinke til å gjøre det. Vi gjør det ofte når vi møtes i pausene og vi synes det er gøy å snakke med hverandre. Så vi er flinke til å dele synes jeg.

Turid: Mhm, men det var egentlig litt greit også. For da må man jo tenke litt over hva det er man egentlig holder på med. (...) Samtidig så får man jo litt sånn: «Oj. Ja, det er klart når du sier det!». Det var ikke så dumt. Hehe.

Anne: Jeg vil bare nevne, hehe, (...) og det har vi snakket om litt oss i mellom, at det kommer unge personer som deg, som kommer hit og vil se og oppleve våre gyldne øyeblikk og tar det med videre i sitt arbeid og til neste generasjon. (...) Akkurat det synes vi er kjempefint og veldig positivt! Hehe.

Meg: Takk for det!