

Ingrid Elise Andersen

ESTETISKE FAG SOM MØTEARRANGØR

-EN FORMATIV INTERVENSJONSSTUDIE I EN
FLERKULTURELL UNGDOMSSKOLE

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk,
lærerprofesjonsstudieretning kunstfag
Veileder: Sunniva Hovde
Trondheim, mai 2018



Ingrid Elise Andersen

ESTETISKE FAG SOM MØTEARRANGØR

-EN FORMATIV INTERVENsjONSSTUDIE I EN
FLERKULTURELL UNGDOMSSKOLE

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk,
lærerprofesjonsstudieretning kunstfag
Veileder: Sunniva Hovde
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hva estetiske fag kan bidra med i flerkulturelle møter i ungdomsskolen, med hensyn til kommunikasjon og relasjonsdannelse. Utgangspunktet for prosjektet var at jeg, som lærer, så et behov for å tilrettelegge for bedre inkluderingsprosesser mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever ved skolen der jeg til daglig jobber. Jeg underviser i fagene *musikk* og *sal og scene*, der dramaøvelser benyttes i stor grad. Jeg ønsket å bruke disse fagene, sammen med faget *kunst og håndverk*, i en intervensjonstudie, for å undersøke om de kunne bidra til at elevene kunne etablere relasjoner på tvers av språk og kultur bedre enn hva tilfellet var. Estetiske fag har muligheten til å gi andre innganger og former for kommunikasjon enn det verbale, og jeg ønsket å utforske dette potensialet. Studien har en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming, og empirien er tilegnet gjennom intervju, observasjon, logger fra elever, involverte lærere og meg selv, samt video-opptak. Funn i studien viser at estetiske fag har et potensiale i seg for å til en viss grad oppheve den asymmetriske maktbalansen som ligger i det å beherske majoritetsspråk. Funnene indikerer også at man gjennom estetiske tilnærminger kan avdekke kompetanse som de minoritetsspråklige sitter på, som ellers kan være vanskelig for både medelever og lærere å ha kunnskap om. De kan rett og slett være en inngang til å skape en bedre og mer likeverdig kommunikasjon mellom ungdommer, på tvers av språklige og kulturelle forskjeller og dermed bedre forutsetningene for en vellykket inkludering. Studien belyser også noen av erfaringene jeg som pedagog gjorde meg i løpet av perioden studien pågikk. Disse erfaringene har satt seg i kroppen og har bidratt til at jeg har utviklet meg både som pedagog og menneske.

Abstract

In this master thesis I study what contributions aesthetics can apply to multicultural meetings in a secondary school, regarding communication and relationship formation. The starting point for the project was that I, being a teacher, saw a need to facilitate better inclusion processes between minority language and majority language students at the school where I have my daily work. I teach the subjects music and drama. I wanted to use these subjects, together with arts and crafts, in an intervention study, to investigate whether, by applying them, students could establish relationships across languages and cultures better than what was. Aesthetics have the ability to provide other inputs and forms of communication than the verbal, and I wanted to explore this potential. The study has a phenomenological, hermeneutical approach, and empirical evidence is obtained through interviews, observation, logs from students, teachers involved and myself, as well as video recordings. Findings in the study show that aesthetics have a potential in order to some extent to eliminate the asymmetric balance of power between those who manage the majority language and those who don't. The findings also indicate that through aesthetic approaches, competences can be identified in the minority language group, which may be difficult for both fellow students and teachers to reveal and / or have knowledge about. Aesthetics can simply be an input to create better and more equal communication between young people, across linguistic and cultural differences, thus improving the prerequisites for successful inclusion. The study also highlights some of the experiences I as an educator picked up during the course of the study. These experiences have helped me develop as an educator as well as a human being.

Forord

Siste punktum er satt, og en spennende, interessant, men også krevende periode er over. Å jobbe praktisk med elever er noe jeg verdsetter høyt. Denne samhandlingen gir meg stadig nye oppdagelser og gir arbeidsdagen min mening. Å skrive en slik oppgave, der det teoretiske har stort fokus, står derimot i sterk kontrast til min pragmatiske hverdag. Når det er sagt, så har dette teorifokuset gitt meg ny innsikt som har hjulpet meg til å sette ord på ting og hendelser jeg møter i det daglige, som tidligere har vært utfordrende å artikulere.

Det er mange som skal takkes for at denne oppgaven nå har kommet i havn.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veileder Sunniva Hovde og biveileder Anna-Lena Østern for gode og konstruktive innspill i prosessen. Jeg har blitt utfordret, og jeg har lært.

En stor takk rettes også til informantene som deltok i denne studien. De har utfordret seg selv på ulikt vis og vært modige. Jeg vil også takke ledelsen ved skolen og lærerne som har gitt elevene og meg rom til å utforske, erfare og oppdage sammen.

Å skrive masteroppgaven har til tider følt som en ensom affære, og gode venner har vært viktig for meg.

Takk, kjære Solveig for uvurderlig hjelp og støtte. Takk, Siv Anita, for heiarop og motivasjon. Takk Bente, Maija og Mona for at dere er gull, og takk, Hilde, for følget, støtte og gode samtaler.

Og sist, men ikke minst, takk til min kjære Karle som er og blir en klippe i livet, og Vårinn som alltid er positiv: «Du får te det du vil, Mamma !».

1 Innledning.	1
1.1 Bakgrunn for studien	2
1.2 Samfunnsrelevans	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4 Estetiske fag som innfallsvinkel.	7
1.5 Tidligere forskning innenfor denne studiens fagfelt.	9
2 Begrep	13
2.1 Avklaring av begrep	13
2.1.1 Språk og kultur	13
2.1.2 Relasjon og kommunikasjon	15
2.1.3 Elevgrupper	15
2.2 Kultur	15
2.3 Marginalisering	17
2.4 Interkulturell kompetanse og kommunikasjon	18
3 Teoretiske referanserammer	19
3.1 Perspektiver på kropp.	20
3.1.1 Kroppsfenomenologi	20
3.1.2 Å merke seg selv	21
3.1.3 Den kommunikative kroppen	22
3.1.4 Lærerkroppen	23
3.1.5 Taus kunnskap	24
3.1.6 Nonverbal kommunikasjon	25
3.2 Horisontsammensmelting	26
3.2.1 Maktbegrepet	29
3.3 Identitet	30
3.3.1 Selvoppfatning	32
3.3.2 Personlighet	33

3.3.3	Anerkjennelse	33
3.3.4	Møtet	35
3.4	Teoretiske perspektiver på drama, musikk, kunst og håndverk.	36
3.4.1	Drama	36
3.4.2	Kunst og håndverk	38
3.4.3	Musikk	38
4	Forskningsdesign og metode	41
4.1	Vitenskapelig ståsted	41
4.2	Fenomenologi	41
4.3	Hermeneutikk	42
4.4	Kunstbasert forskning	42
4.5	Formativ intervensjonsforskning	44
5	Gjennomføring av prosjektet	45
5.1	Introduksjon og beskrivelse av prosjektet.	45
5.2	Forberedelse og gjennomføring av innsamling av empiri	46
5.2.1	Intervju	47
5.2.2	Logg	48
5.2.3	Spørsmål ved prosjektets oppstart og slutt	49
5.2.4	Video	49
5.2.5	Etiske overveielser	50
5.2.6	Pålitelighet og troverdighet	51
5.3	Kort om innhold i øktene	52
6	Analyseprosessen	53
6.1	Tilnærming	54
6.1.1	Narrativ tilnærming	54
6.1.2	Min analytiske tilnærming	54
6.2	Deltakere i studien	57

6.3 Analyse og oppdagelser	58
6.3.1 Prolog	58
6.3.2 Presentasjon av empiri	58
6.3.2.1 Å se hverandre	60
6.3.2.2 Å oppdage	65
6.3.2.3 Leahs dans	73
6.3.2.4 Å finne tonen	78
6.3.3 Oppsummering	80
7 Sluttbetraktninger	83
7.1 Veien videre.	85
Referanser	87

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vedlegg 2 Godkjenning NSD

Vedlegg 3 Intervjuguide

Vedlegg 4 Matrise over aktivitetene som ble gjennomført i prosjektperioden

Figurer

Fig.1: Forståelse når to mennesker møtes

28

Et møte mellom to:

Øye til øye, ansikt til ansikt.

Og når du er nær, vil jeg rive ut øynene dine og bytte dem med mine,

Og du vil rive mine øyne ut og bytte dem med dine.

DA vil jeg se på deg med DINE øyne, og DU vil se på meg med mine.

(«Invitation to an Encounter» av Moreno, (1915) i Rasmussen & Kristoffersen, (2011), s. 86, min oversettelse)

1 Innledning.

Dette diktet gir en god pekepinn på hva som er essensen i denne studien; møte mellom mennesker. Hensikten med denne masterstudien er å undersøke hva estetiske fag kan bidra med i et flerkulturelt møte mellom ungdommer i ungdomsskolen. Mitt mål er at funnene som ble gjort med utgangspunkt i en tverrkulturell studie i en ungdomsskole der drama, musikk og kunst & håndverk ble benyttet, kan være et bidrag i arbeid med å legge til rette for gode inkluderingsprosesser for ungdom med ulik språklig og kulturell bakgrunn.

Norge er et flerkulturelt samfunn, og i det ligger det både muligheter og utfordringer. Muligheter i alle de spennende impulsene dette åpner opp for, og utfordringer fordi mennesker med ulike kulturer og etnisitet skal leve sammen i et flerkulturelt fellesskap med forskjellige språk, menneskesyn og verdier. Med dette utgangspunktet er det viktig å jobbe for å skape et felles verdigrunnlag, der alle blir inkludert og respektert. Gunn Imsen (2010) peker på skolens rolle i den sosiale oppdragelsen av elevene, og likeledes skolens oppgave

med formidling av behovet for respekt for annerledes tenkende og toleranse overfor andre kulturer og tradisjoner enn våre egne (Imsen, 2010, s.19).

I KSs grunnlagsdokumentet fram mot Kommunalpolitisk toppmøte og Landstinget 2016 «Fra utenforskap til inkludering» er definisjonen på utenforskap beskrevet slik:

[...] enkeltpersoner og/eller grupper som befinner seg i en uønsket posisjon i forhold til ulike arenaer eller fellesskap. Dette gjelder for eksempel personer som ikke deltar i skole -og arbeidsliv, som ikke er en del av, eller har et svært begrenset sosialt nettverk, som ikke opplever tilhørighet til storsamfunn og/eller lokalsamfunn eller som på andre måter ikke deltar på det som vi kan definere som alminnelige og dagligdagse arenaer (KS, 2016 «Fra utenforskap til inkludering»).

Å jobbe for å skape gode inkluderende miljø er viktig i alle sammenhenger, og fundamentalt for å forhindre utenforskap. Skolen er en arena der ungdommer med forskjellige personligheter og ulik språklig og kulturell bakgrunn tilbringer store deler av hverdagen sin sammen. Dermed har skolen, i tråd med Udir. sin målsetning om inkluderende opplæring, en viktig oppgave med å legge til rette for at elevene kan etablere et felles fundament slik at alle kan fungere på like premisser i samfunnet (U.dir, 2011”Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper”). For at et miljø skal være inkluderende må alle medvirkende aktører oppleve seg som inkludert. Det betyr at de må møtes og de må få anledning til å utvikle relasjoner. Denne studien har brukt estetiske fag for å se om de kan bidra med noe substansielt i et flerkulturelt møte der deltakerne kan ha både ulik språklig og kulturell bakgrunn.

1.1 Bakgrunn for studien

Skolens rolle når det gjelder å legge til rette for å skape gode relasjoner mellom elevene er beskrevet i Kunnskapsløftets generelle del, *Det samarbeidende mennesket*:

“Det er derfor vesentleg å utnytte skolen som arbeidsfellesskap med sikte på å lære elevane gode omgangsformer. Han må organiserast slik at det elevane gjer får verknad for andre, og slik at dei kan lære av verknadene av eigne avgjerder”, (Kunnskapsløftet 2006 s.17).

Jeg underviser i fagene musikk og sal og scene ved en ungdomsskole, som også er mottaksskole. Å være mottaksskole, eller *velkomstskole*, som denne aktuelle skolen definerer seg som, innebærer at den for de nyankomne elevene med minoritetsbakgrunn, enten de er innvandrere, flyktninger eller asylsøkere, blir det første møtet med det norske skolesystemet. Disse ungdommene skal altså starte på et utdanningsløp i en, for dem, fremmed kultur, noe som krever mye av dem både språkmessig og sosialt. De skal lære seg norsk, og gå inn i en integreringsprosess, eller som jeg velger å definere det; *inkluderingsprosess*. Det er et poeng for meg å bruke dette begrepet fordi definisjonen på inkludering sammenfaller mer med mine intensjoner enn definisjonen på *integrering*.

Foreldreutvalget i grunnskolen (FUG) viser til Utdanningsdirektoratet (2011) *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper* som betegner inkludering som «en prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene, og der kjernen i begrepet er å øke individets deltakelse og utbytte av å delta, og reelt påvirke dette fellesskapet. Inkluderende opplæring skal stille krav til opplæringsarenaen, og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd, slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (FUG, 2017). Integrering innebærer ikke det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som inkludering. Begrepet forstås ofte slik at alle har de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse – altså som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedre organisering for deltakelse i fellesskapet (FUG, 2017).

Språkopplæring er viktig, og hovedfokuset i undervisningen ligger nettopp på dette i denne *velkomstklassen*, der elever med ulik etnisk bakgrunn, språk og kultur går sammen. Men det er også viktig med et fokus på å skape gode sosiale relasjoner elevene imellom i en slik klasse, på samme måte som det er viktig i alle skoleklasser. Relasjoner som bygger på respekt og toleranse på tvers av kulturer og etnisitet. Når ungdommene i velkomstklassen behersker norsk både skriftlig og muntlig etter gitte kriterier, skal de gradvis inn i ordinære klasser og bli en del av klassemiljøet der. De skal altså fra da av etter hvert bli en del av det øvrige skolesamfunnet.

Nysgjerrigheten min ble vakt da jeg begynte å legge merke til at elevene i velkomstklassen satt seg for seg selv, som en egen isolert gruppe, i friminuttene. Det var, etter det jeg kunne registrere, liten eller ingen kontakt mellom de majoritetsspråklige elevene og de minoritetsspråklige elevene. Jeg bestemte meg for å undersøke dette nærmere, og gjennom en

skoleuke satt jeg i fellesområdet og gjorde observasjoner mens elevene spiste lunsj. Disse observasjonene underbygget mine antakelser om at det var lite kommunikasjon mellom de to elevgruppene. I tillegg snakket jeg med lærere og en assistent som jobbet i velkomstklassen, og de kunne bekrefte at mangel på kommunikasjon mellom de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene var en utfordring. På spørsmål om *hvorfor* de trodde det var slik, sa de at det var sammensatt, men at de mente en vesentlig del av det handlet om hvor bevisst kontaktlærerne i de ordinære klassene, som de flerkulturelle elevene gradvis skulle inn i, var til å knytte kontakt med de nyankomne elevene allerede mens de gikk i velkomstklassen, og videre legge til rette for at elevene fra begge klassene kunne bli kjent med hverandre.

Jeg hadde ingen erfaring med å undervise elever med minoritetsspråklig bakgrunn da jeg bestemte meg for å gjennomføre studien som er grunnlaget for innsamling av empiri til denne masteroppgaven. Skolen var ny som et resultat av en skolepolitisk beslutning om at to av ungdomsskolene i kommunen skulle slås sammen til én stor. Kun den ene skolen var mottaksskole før sammenslåingen. Jeg jobbet på den andre, og derfor var dette nytt for meg.

1.2 Samfunnsrelevans

Å arbeide for inkludering gjennom å legge til rette for at gode relasjoner kan skapes mellom alle elever på en skole bør, slik jeg ser det, ha fokus. Dette fremheves også i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: «Når elevane arbeider saman, lærar dei av kvarandre. Dei utviklar sosial dugleik og får innsikt i demokratiske arbeidsformer» (Kunnskapsløftet, 2006, s.62). Her legges det altså vekt på at opplæringen skal styrke samarbeids – og samhandlingsevnen både i formelle og uformelle sammenhenger. Den gode skolen kjennetegnes ved at den ikke bare er faglig på høyde, men at den utvikler *vennskap* og elevenes sosiale kompetanse, samtidig som ingen mobbes eller stenges ute, sier Manger, (2013). Han viser til Hartup (1992), som fremhever fem områder der nettopp vennskap er av stor betydning; vennskap kan være en kontekst for læring av sosial kompetanse, en kilde til skolefaglig informasjon, en emosjonell ressurs, en hjelp til tilpasning i skolen og en hjelp til å forme fremtidige relasjoner (Hartup (1992) i Manger 2013, s. 66). Likevel, skolevirkeligheten viser at mange elever opplever å bli holdt utenfor et fellesskap og erfarer mobbing og trakassering. Her har skolen en viktig forebyggende rolle når det gjelder å bryte negative og bygge opp positive relasjoner og bidra til å legge grunnlag for at vennskap skal

utvikles. (Manger, 2013 s. 83). Å bli en del av en allerede etablert kultur kan nok oppleves som utfordrende for mange, og kanskje særlig i ungdomstiden, da gruppesamhørighet ofte står sterkt og en kan anta at sårbarheten er ekstra stor. Dette kan være krevende nok for norskspråklige ungdommer, og det er lett å forestille seg hvor utfordrende det vil være for ungdommer som ikke har det samme språklige og kulturelle utgangspunkt som de majoritetsspråklige ungdommene. Lill Salole (2013) har forsket på identitetsprosesser hos ungdom med migrantbakgrunn, og sier at god støtte i barnas identitetsarbeid og hjelp til å forene de motsetningene de opplever, øker deres tilhørighet og integrering. Slik kan utenforskap, språkproblemer og sosial ekskludering forebygges, og premissene for inkludering styrkes, sier hun (Salole, 2013, s. 25). Dette argumenterer for at det er nødvendig med et fokus på å søke etter innganger til mulighetsrom som åpner opp gode inkluderingsprosesser.

På mange måter kan skolen sees på som et samfunn i miniformat, hvor grunnlaget for hvordan samfunnet skal se ut i årene som kommer blir lagt. Manger (2013) viser til St.meld.nr.30 (2003 -2004) *Kultur og læring* som peker på skolen som et forbilde for det øvrige samfunnet fordi den inkluderer alle, men at vi i fremtiden må verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet i enda større grad enn før (Manger,2013 s. 66). I arbeid med ungdom med fokus på inkludering, blir derfor skolen en viktig og sentral samfunnsinstitusjon, som etter mitt syn her har et særlig ansvar. Her skal relasjoner bygges og toleranse skapes, så vel som faglig utvikling for *alle*. Dette er også forankret i St.Meld. nr. 28 (2015-2016) *Fagfordypning-forståelse -en fornyelse av kunnskapsløftet*, der skolen pekes på som et sosialt fellesskap der alle skal delta som verdifulle deltakere.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for studien er fundamentert i mitt ståsted som lærer i fagene «Musikk» og «Sal og scene» (der drama står sentralt) ved ungdomsskolen jeg har mitt daglige virke. Jeg ønsket å bruke disse fagene som innfallsvinkel for å finne svar på problemstillingen min:

Hvilke bidrag kan estetiske fag i praksis gi til et flerkulturelt møte i ungdomsskolen?

I tillegg ønsket jeg å knytte faget «Kunst og håndverk» til studien, fordi dette er et fag i grunnskolen som har andre kunstneriske og kreative kvaliteter enn musikk og drama i form av at elevene får jobbe skapende med materialer. Min intensjon med å presentere elevene for

et bredt spekter estetiske aktiviteter, var å gi flest mulig en mulighet til å finne noe de kunne føle mestring i.

Jeg valgte å introdusere elevene for øvelser hentet fra de nevnte kunstuttrykkene. Ved å «rive» elevene ut fra sine vanlige uttryksmåter, og gjennom estetiske fag presentere dem for noe «annet», ønsket jeg å gi dem en mulighet til å kunne stille på lik linje slik at de kunne utfordres begge veier. Samtidig hadde jeg en intensjon om å undersøke om kunstfag kunne fungere som en inngang, en form for kommunikasjonskanal, til at relasjoner kunne oppstå mellom elevene på tvers av språk og kulturer.

I min jobb som pedagog har musikk og drama vært en viktig del av undervisningen, også i de såkalt *teoritunge* fagene som norsk og matematikk. Mine erfaringer er at aktiviteter i undervisningen der musikk, drama og kroppslig utfoldelse blir benyttet, kan ha en positiv innvirkning på relasjoner elever i mellom. Resultater fra kunstdidaktisk forskning støtter også dette, noe jeg i oppgaven vil gi noen eksempler på.

Studien er gjennomført på min arbeidsplass, noe som betyr at jeg har hatt en naturlig tilgang til det jeg har forsket på. Jeg har altså forsket på et miljø som jeg er en del av i hverdagen, og med det deltatt på omtrent lik linje som mine forskningsdeltakere. Slik har jeg vært en observerende deltaker, der det å delta kommer først og erfaringene blir skrevet ned i etterkant. Dette defineres som selv-etnografi (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s.184-185). En forskjell mellom en konvensjonell etnograf og selv-etnograf, er at førstnevnte deltar utelukkende med den hensikt å produsere forskning, mens selv-etnografen utnytter sin posisjon i miljøet hun er en del av også for andre, underliggende hensikter enn å bedrive forskning (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s.184-185). Dette er imidlertid ikke en selvetnografisk studie der jeg først og fremst forsker på meg selv.

Jeg har i min studie hatt som mål å undersøke hva kunstfagdidaktisk undervisning kan bidra med i forhold til flerkulturell inkludering i ungdomsskolen, og dette er utgangspunktet for at jeg har valgt å studere følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke muligheter relatert til kommunikasjon ligger det i å jobbe med estetiske fag med elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn?

2. *Hvilke relasjoner oppstår mellom elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn gjennom de estetiske undervisningsformene jeg har brukt?*

3. *Hvilke verdifunderte praksiser hos pedagogen har blitt synlige gjennom å jobbe med estetiske fag i et flerkulturelt møte i ungdomsskolen.*

Jeg hadde på forhånd ikke reflektert over hvordan jeg kom til å oppleve min egen rolle i studien utover at jeg var tilrettelegger og ledet aktivitetene. Mine personlige erfaringer framsto etterhvert som så betydelige at jeg valgte å ta dem med inn som et tredje forskningsspørsmål. Disse erfaringene vokste fram som en konsekvens av at jeg som selv-etnograf plutselig ble bevisst min egen rolle og mine egne reaksjoner i situasjoner som oppstod i studien (Alvesson & Sköldberg ,2008, s.184-185).

1.4 Estetiske fag som innfallsvinkel.

Parallelt med at jeg har undervist i musikk og drama har jeg også jobbet som utøvende kunstner på disse feltene og har alltid vært bevisst på den kraften jeg mener ligger i estetiske uttrykk både når det gjelder å skape et fundament for opplevelse av fellesskap i en gruppe, og mestringsfølelse hos enkeltelever. Å jobbe med kreativ undervisning er også helt i tråd med den amerikanske psykologen og filosofen John Dewey sine tanker om at all læring og utvikling må ta utgangspunkt i aktiv utforskning og erfaring, og der han anbefaler lek og dramatisering i skolen som pedagogisk verktøy. De estetiske fagene tilhører for Dewey ikke bare et kunstfaglig landskap, men også et pedagogisk og psykologisk landskap og knytter slik estetisk erfaring til det allmennmenneskelige (Rasmussen & Kristoffersen, 2011 s.159).

Etter hvert som min interesse rundt det sosiale aspektet mellom de minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elevene stadig ble sterkere, var det for meg med et kunstfagdidaktisk ståsted naturlig å reflektere rundt estetiske fag som en innfallsvinkel til å jobbe med relasjoner mellom elevene. Her fant jeg også støtte i erfaringer gjort gjennom kunstbaserte studier med barn og unge som deltakere, og fra forskere på det kunstdidaktiske feltet som på ulikt vis argumenterer for de kvalitetene estetiske fagene kan ha i undervisning.

Merete Sørensen og Benny D. Austring (2013) løfter frem estetisk virksomhet som en arena for utvikling av fantasi og kreativitet, og beskriver læringspotensialet de mener ligger i å jobbe med estetiske læringsprosesser på følgende måte: «En estetisk læreprosess er en læremåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden». (Sørensen & Austring, 2013 s.53). Begrepet mediering er knyttet til Vygotskys sosiokulturelle teori der språklige tegn trekkes inn i forholdet mellom stimulering og handling. Vi erstatter selve tingene, eller artefaktene, med språklige symboler i tankene våre (Imsen, 2010, s.257). Austring og Sørensen peker også på fag som musikk og drama som en mulig inngang til å uttrykke det *uutsigelige*. Dette begrepet forstås som tanker og kunnskaper man ikke er i stand til å sette ord på, og dermed ikke lar seg fange inn i et diskursivt språk (Sørensen & Austring, 2013, s. 52). Gjennom disse fagene, og andre uttrykk innenfor estetisk virksomhet, kan man få mulighet til å bearbeide og kommunisere om bevisste og ubevisste erfaringer og med det oppnå ny viten (Sørensen & Austring, 2013, s. 52).

Et viktig aspekt ved min studie har vært å gi elevene en mulighet til å reflektere over sine egne handlinger i møte med de estetiske uttrykkene og sine meddeltakere. Min forforståelse sier at det *uutsigelige*, som Sørensen og Austring referer til, kan gi rom som åpner opp for dialog og samhandling på tvers av språklige og kulturelle ulikheter. I dette perspektivet ligger det en argumentasjon for å bruke estetisk tilnærming i undervisningen der fokus på individuell utvikling og samhandling står sentralt. I forskningskompendiet WOW-faktoren (2008) beskriver Anne Bamford kunsten som en iboende del av måten menneskene fungerer i verden på. Her peker hun på at kunsten har eksistert lenge før menneskene kunne skrive, noe vi blant annet finner bevis for gjennom australsk aboriginerkunst. Alle samfunn i verden deltar aktivt i kunst, sier hun. Det synges, danses, resiteres og lyttes til fortellinger i alle kulturer. Hun framhever kunstens iboende kraft og knytter dette til mulighetene som ligger i den i arbeid med barn og ungdom. Barn kommuniserer naturlig gjennom kunstneriske uttrykksformer og gjennom kunsten uttrykker ungdom sine meninger. Kunsten understreker hvordan ulike fenomener relaterer til hverandre, sier hun (Bamford, 2008, s.19).

Innenfor musikkmiljøene her i landet er det flere eksempler på at kommunikasjon gjennom musikk anses å være en kanal for interkulturell forståelse og at musikken kan ses på som et universelt språk. (Knudsen, 2013 s.164). Vi har også flere etablerte tverrkulturelle grupper som jobber med kunstneriske uttrykk. Et eksempel er Fargespill i Bergen, et prosjekt som ble startet i forbindelse med Festspillene i Bergen i 2004 (Fargespill - Bergen, 2017). Dette

prosjektet utviklet seg videre til å bli en stor arena der ungdom og unge voksne mellom 13 og 25 år fra både Norge og andre land, skaper flotte forestillinger sammen. «Fargespill» er privat initiert og foregår utenom skoletid. Fargespill har også blitt møtt med kritikk. I artikkelen *Kritikkens plass på paletten* viser forfatteren Maja Skanding (2016) til professor ved Griegakademiet, Thomas Solomon, som i juni 2016 holdt foredraget *The play of colours: Staging Multiculturalism in Norway* ved den tverrfaglige konferansen *Grieg research school* i Bergen. Solomon problematiserer her rundt Fargespill og det han mener er et glansbilde på det vi ønsker hvordan norsk integrering skal se ut, men som han mener i realiteten ikke er representativt for deltakernes ulike kulturer. Han mener at barnas uttrykk representeres som *det andre* der det norske representerer det normale hvor *det andre* speiles mot. Barna får dele sanger og danser fra hjemlandet sitt, og ofte presenteres disse som en collage som blandes med norsk folkemusikk. I møte med det norske blir de andres kulturer gjensidig utbyttbare, sier han. Et annet aspekt han mener er problematisk er at forestillingen settes sammen av et team som i hovedsak består av etnisk norske voksne.

I artikkelen «Kunstfagdidaktikkens møte med marginale røster» (2015), argumentere Venke Aure og Rikke Gürgens Gjærum for at kunstdidaktikken bør ha en vitenskapelig posisjon i kraft av at den bygger på en demokratisk grunnholdning, likevekt og et holistisk menneskesyn. De peker også på viktigheten av god praksis og kritiske refleksjoner rundt praksis, for å fremme kunstdidaktikken i arbeid for å oppnå reelt kulturelt demokrati. I artikkelen «Mulighetsrommet i kunstdidaktikken; betraktninger av til-stede-værelse» (2015) peker Gjærum på kunstfagdidaktikken som en arena der det kan gis rom for de marginale røstene i samfunnet, der hun også inkluderer filosofen Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv og det han kaller «den kroppslige omgang til stedet». Merleau-Ponty vil jeg presentere nærmere senere i oppgaven.

1.5 Tidligere forskning innenfor denne studiens fagfelt.

I arbeidet med studien har jeg søkt etter tidligere forskning der estetiske fag på ulik måte har blitt benyttet som innfallsvinkel i arbeid med ungdom. I det følgende vil jeg presentere aktuelle forskningsprosjekt som jeg finner relevant for min studie.

Nora Bilalovic Kulset har forsket på sammenhengen mellom musikk og språkinnlæring hos små barn med flerkulturell bakgrunn (Kulset, 2015). I dette arbeidet trekker hun fram

viktigheten av å bli en del av et sosialt fellesskap for å ha mulighet til å utvikle et godt og funksjonelt språk. Dette fokuset kan også knyttes til de flerkulturelle elevene i ungdomsskolen. Kulset snakker om «et dobbelt dilemma» som enhver språkinnlæring befinner seg i; for å lære språket må eleven bli inkludert sosialt, men for å bli inkludert sosialt må man kunne språket (Kulset, 2015, s.54). Det sosiale aspektet vil altså være av stor betydning også når det gjelder språkutvikling. Å beherske det rådende språket i et samfunn er viktig for å kunne fungere på en god og funksjonell måte. Forskningen til Bilalovic Kulset viser at de minoritetsspråklige barna profiterer på å synge sammen. De fikk lettere innpass i sosialt samspill med barn som snakket norsk. Når barna deler opplevelsen med å synge sammen blir de deltakere og ikke tilskuere, og språklæringens «doble dilemma» brytes.

Det internasjonale forskningsprosjektet DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (2010), er et forskningsprosjekt som har fått resultater som viser at estetiske fag i undervisning kan bidra positivt på flere områder. Elever som jevnlig deltar i drama- og teateraktiviteter i undervisningen blir blant annet flinkere til å kommunisere, blir tryggere på å lese og til å forstå oppgaver. Studien viser også at elever som får dramaundervisning uttrykker større toleranse overfor både minoriteter og mennesker med utenlandsk bakgrunn (DICE Consortium, 2010, s.29).

Når vi ser hvilken kraft som kan ligge i kunstfagene vil det i dette perspektivet, etter mitt syn, være viktig å argumentere for estetiske tilnærminger i undervisning der flerspråklige og norske elever skal finne et møtepunkt.

Min studie er gjennomført i en mye mindre skala enn denne studien, og kan på ingen måte gi resultater med samme pålitelighet som DICE. Jeg har tatt utgangspunkt i utfordringer jeg har registrert i *min* arbeidshverdag, og funnene som ble gjort i denne studien kan være et bidrag i argumentasjonsrekka for de estetiske fagenes plass i skolen når det gjelder å skape gode inkluderingsprosesser.

Solbue & Helleve (2016) har forsket på hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplevde sin skolehverdag i en 1.klasse på videregående skole. Klassen bestod av både minoritetsspråklige og norskfødte elever. Det de fant var at elevene i denne klassen ikke var opptatt av etniske skillelinjer, men snarere verdsatte mangfoldet og opplevde at de var en del av et fellesskap uavhengig av kulturell og etnisk bakgrunn (Solbue & Helleve, 2016, s.31). Elevene i denne klassen hadde en høy grad av *interkulturell kompetanse*, noe som innebærer at man utviser holdninger, ferdigheter og kunnskap om mennesker med en annen kulturell

bakgrunn enn seg selv. De fant at en viktig forutsetning for å skape et slikt fundament i klassen var lærernes holdninger og hva de gjorde (Solbue & Helleve, 2016 s.31 og s.34). I klasserommet handler det om å skape et rom der hver enkelt elev opplever at det er trygt å ytre seg og at eleven blir ivaretatt i samspill med fellesskapet. Det er altså viktig at elevene stoler på, og er trygge på hverandre for å være i stand til å lytte til hva de andre i klassen har å si. Gjennom å lytte til andres bidrag utvikles også deres egen horisont. I dette møtet mellom elevene ligger det muligheter og rom for refleksjon. Det er altså lærerne som legger grunnlaget for at elevene skal bli trygge og godt kjent med hverandre og videre en del av den interkulturelle dialogen. I denne klassen som Solbue og Helleve forsket på, var lærerne svært bevisst sin rolle som brobyggere. De jobbet målbevisst mot å skape en felles trygghet basert på tillit i klasserommet, som ga elevene rom og muligheter til å uttrykke seg fritt og bli møtt med respekt for sine meninger av sine medelever (Solbue & Helleve, 2016, s. 41)

Forskningen til Solbue og Helleve har direkte overføringsverdi til min eget studie, selv om det ikke er estetiske fag det spesifikt refereres til i undervisningen for å skape dialog i denne aktuelle klassen. I min studie har jeg gjennom en estetisk tilnærming ønsket å undersøke om det er mulig å skape rom som åpner opp for kommunikasjon og samhandling og gir elevene mulighet til å utvikle en interkulturell kompetanse. Perspektivet på hvor sentral lærer er i arbeidet med å legge til rette for å skape trygge rammer for elevene slik at de skal kunne utvikle en forståelse av hva det innebærer å være en del av et fellesskap, har vært betydningsfullt når jeg har reflektert rundt min egen praksis som underviser i denne studien.

Det pågår nå et forskningsprosjekt initiert av stipendiat Hildegunn Marie T.Schuff (2017) på nevnte «Fargespill». Prosjektet heter «*Deltakelse og salutogonese hos krysskulturelle barn og unge*». Her skal hun undersøke hva det å delta i det flerkulturelle kunstprosjektet Fargespill betyr for barna og ungdommene som er med, også helsemessig.

«Fargespill» er for meg et spennende prosjekt som jeg anser som høyst relevant for min egen studie i kraft av at det her er ungdom som skaper sammen gjennom estetiske uttrykksformer på tvers av språk og kulturer. Den pågående forskningen ser jeg fram til å følge, og jeg mener at den blir et viktig bidrag til det kunstdidaktiske feltet. Det skal også bli interessant å se hvilke perspektiver hun har i forhold til Thomas Solomos kritikk av Fargespill.

2 Begrep

2.1 Avklaring av begrep

I arbeid med masteroppgaven har jeg brukt tid på å reflektere rundt hvilke begreper jeg ønsker å bruke når jeg beskriver prosessen og definerer deltakerne. En bevisst språkbruk er viktig men også vanskelig i et dynamisk felt som stadig er i endring sier Janne Thoralsvdatter Scheie (2014), og minner om viktigheten av å være bevisst på hvilket språk vi bruker når vi snakker om minoritetsspråklige elever (Scheie,2014 s.8).

2.1.1 Språk og kultur

Scheie presenterer ni begreper som er sentrale når det snakkes om flerkulturell tematikk: *Morsmål, majoritetsspråklig, minoritetsspråklig, to –eller flerspråklig, kultur, flerkulturell, krysskulturell, monokulturell og etnisitet* (Scheie,2014 s.8). Noen av disse begrepene vil bli brukt i oppgaven. Jeg vil for eksempel bruke benevnelsen majoritetsspråklige om elevene i studien som går i den ordinære klassen. Definisjonen på majoritetsspråklig er *de som snakker det språket som dominerer i samfunnet* (Scheie, 2014, s.9).

Jeg velger i det følgende å fokusere på to av de nevnte begrepene, nemlig *minoritetsspråklig* og *flerkulturell*, fordi det ble disse jeg endte opp med å problematisere rundt i prosessen med å komme fram til benevnelsen jeg bruker når jeg i oppgaven omtaler elevene med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn de majoritetsspråklige elevene. Før jeg beskriver hvordan jeg kom fram til valgte begrep vil jeg definere dem:

Flerkulturell: En som har ferdigheter, kompetanse eller verdier knyttet til eget eller foreldres liv i flere samfunn eller tilknytning til ulike etniske grupper (Scheie 2014, s.10).

Minoritetsspråklig: En person som har et annet morsmål en det som er majoritetsspråket (Scheie 2014, s.9).

Det er ikke likegyldig hvilket begrep vi velger å bruke når vi snakker om mennesker med en annen språklig og kulturell bakgrunn. På utdanningsforskning sin nettside skriver Hilde Hofslundsengen i artikkelen *Minoritetsspråklige elever i skolen* (2011) at om vi kaller en elev for flerkulturell, vektlegges den kulturelle bakgrunnen, mens fokuset ligger på språket når vi

bruker benevnelsen minoritetsspråklige. Arbeid- og inkluderingsdepartementet har utgitt veilederen «Et inkluderende språk» Her blir begrepet *flerkulturell* definert slik:

Mennesker som har bakgrunn fra flere nasjoner, for eksempel barn av innvandrere eller flyktninger eller barn som har foreldre fra ulike land. Begrepet brukes og forstås nok som regel med positivt fortegn. Det brukes imidlertid oftere om personer som har en synlig minoritetsbakgrunn enn om f.eks. svensker eller tyskere som bor i Norge. Dette kan bidra til å skape skiller (Arbeids-og inkluderingsdepartementet, 2007, s.5)

Å bruke begrepet flerkulturell er altså ikke uproblematisk fordi det lett knyttes til personer med en synlig minoritetsbakgrunn og som skiller seg klart fra andre på grunn av at de har en annen hudfarge enn hvit (Hofslundsengen, 2011). Også Thomas Hylland Eriksen (2001) mener at begrepet er upresist. “Det står implisitt i motsetning til monokulturell eller ènkulturell noe som kan tilsi at et samfunn har enten èn kultur eller flere kulturer”, sier han. Innbyggerne i et samfunn måtte være kulturelt like, altså dele det samme verdensbildet, ha de samme verdiene, ha samme livsstil osv, om et samfunn hadde bare èn kultur. Innenfor Norges grenser er det store forskjeller på verdier og væremåter hos innbyggerne etter hvor i landet man kommer fra, altså er ikke nordmenn kulturelt like. Videre mener han at begrepet flerkulturell bidrar til å opprettholde idèen om at det går skarpe skiller mellom nordmenn og minoriteter, som om hver av gruppene hadde sin egen isolerte kultur (Eriksen, 2001, s. 31).

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*, bruker begrepet minoritetsspråklige i sin definisjon når de viser til elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (NOU 2010: 7, s. 24). Jeg er ambivalent i forhold til å bruke uttrykket minoritetsspråklige fordi jeg oppfatter *minoritet* som et noe negativt ladet ord. En evaluering av utdanningssektoren konkluderer også med at begrepet er upresist og bør erstattes med et annet (Scheie, 2014, s. 9). Janne Thoralsvdatter Scheie hevder at det i skolen legges mye vekt på at eleven ikke snakker norsk, og mener at det skygger for kompetansen eleven faktisk sitter inne med i kraft av å kunne snakke et eller flere andre språk enn majoritetsspråket, i tillegg til at han også er i ferd med å lære seg norsk. Hun mener det er viktig å finne begrep som anerkjenner en elevs kompetanse og ikke fokusere på det han ikke kan. (Scheie, 2014, s.9). Jeg er enig i Scheie og Hylland Eriksens oppfatning av begrepene, – og i Scheies *oppfordring* om at vi må finne et vokabular rundt dette temaet som inkluderer og er bygd på respekt og anerkjennelse. Likevel har jeg valgt å bruke begrepet minoritetsspråklig i denne oppgaven fordi det i denne sammenhengen understreker det asymmetriske maktforholdet mellom elevene med en annen kulturell og

språklig bakgrunn og de majoritetsspråklige elevene, noe som nettopp er utgangspunktet for studien.

I oppgaven bruker jeg imidlertid begrepet *flerkulturelt møte* når jeg omtaler samhandlingen mellom deltakerne, som var en sammensatt gruppe med ulik språklig og kulturell bakgrunn.

2.1.2 Relasjon og kommunikasjon

Eide og Eide (2007) beskriver relasjon som det at en gjenstand står i forbindelse med en annen (utledet fra det latinske *relatio*). De viser til at begrepet i dagligtale brukes om forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide & Eide, 2007, s.17). I denne oppgaven brukes begrepet i lys av denne definisjonen, og forstås som et gjensidig forhold mellom mennesker, som gjensidig påvirker hverandre.

Kommunikasjon kan i enkel forstand defineres som utveksling av tegn mellom to eller flere parter, sier Eide & Eide (2007). Ordet har sitt utspring fra det latinske *communicare*, som betyr å gjøre noe «felles», «delaktiggjøre en annen» i, «ha forbindelse med» (Eide & Eide, 2007, s.17). En person som ønsker å formidle noe gjør dette gjennom ord eller handlinger. Kommunikasjon handler altså om å uttrykke seg til, og motta informasjon fra, omverden. I denne sammenhengen er begrepet knyttet til hvorvidt estetiske fag kan fungere som en inngang til at kommunikasjon opprettes mellom deltakerne.

2.1.3 Elevgrupper

I oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet *velkomstelever*, videre i teksten forkortet til v-elever, om elevene i studien som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn majoriteten på skolen, og *ordinærelever*, videre forkortet til o-elever, om de majoritetsspråklige elevene når jeg omtaler disse. De minoritetsspråklige elevene går, som nevnt, i det skolen har valgt å definere som velkomstklassen, og derfor ser jeg det som naturlig å bruke dette begrepet når jeg omtaler klassen som helhet. Klassen som består av etnisk norske elever er definert som ordinærklassen, det begrepet som også blir benyttet i dagligtale på denne skolen.-

2.2 Kultur

I et flerkulturelt samfunn, der mennesker fra mange ulike kulturer lever sammen, kan det oppstå utfordringer når det gjelder kommunikasjon på tvers av språk og kulturer. For å

imøtegå disse utfordringene, må vi ha kunnskap om hverandres situasjon og vite noe om kultur, sier Eriksen (2001). Kulturbegrepet er vidt og bredt og kan forstås og defineres på mange forskjellige måter. Eriksen viser til to perspektiver å se kultur på. Den ene definisjonen er *de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon*. Her vektlegges kulturen som historisk forankret og tradisjonsbærer. I dette perspektivet er det felles historie som står sentralt, og knyttes slik til røttene våre. Den andre definerer kultur som *det som gjør kommunikasjon mulig*. Her er begrepet konsentrert om nåtiden og åpner opp for muligheten for gjensidig forståelse mellom mennesker og slik kan en si at den er rettet mot framtid. (Eriksen,2001, s.60-62). I det siste perspektivet utvikler kulturen seg dynamisk og fortløpende og Eriksen bruker begrepet *impuls* som en sammenfattende beskrivelse. Skal man få et fullstendig bilde av kulturelle prosesser må begge disse perspektivene tas med, både røtter og impuls, sier han (Eriksen, 2001, s.61). Videre poengterer han at kultur er lært og overføres i ulik grad samtidig som den forandrer seg. Hva mennesker lærer vil variere ut fra medbrakt kultur og erfaringer, samt de kontekstene de befinner seg i. Slik vil det være forskjell på hvordan vi blir preget og av hva, altså det vil være kulturforskjeller. Vi er alle på samme tid både kulturelt like og kulturelt forskjellig, sier Eriksen. Å sette klare skiller mellom kultur er ikke mulig. Kultur er som sagt knyttet til tradisjon, men det er mer presist å si at den ligger i menneskenes erfaringer, hevder han (Eriksen, 2001,s.61).

For å forstå konteksten av et fremmedkulturelt fenomen, er det viktig å få mer kunnskap om det. Eriksen bruker arrangert ekteskap som eksempel på hvordan det ofte oppfattes negativt ut fra en norsk virkelighetsforståelse, og påpeker at dette ikke kan settes inn i en norsk kontekst. Den hører hjemme i den kulturelle konteksten der arrangerte ekteskap er vanlig, og oppfattes som fornuftig for alle involverte. En kan godt forstå hensikten med arrangerte ekteskap uten at man er enig i det, men Eriksen peker på at mange ofte tar stilling til andre kulturer uten å ha forstått den. En tolker det ut fra sine egne holdninger og verdier og ser slik ting ut fra et etnosentrisk perspektiv. Slik blir man ikke i stand til å se annet enn forvrengte speilbilder av seg selv, og konsekvensen blir at evnen til å kommunisere med resten av verden blir redusert (Eriksen, 2001,s. 65-67).

Kultur er ikke en statisk størrelse, og å påvirke og bli påvirket av, ligger i kulturens natur (Scheie, 2014, s.10). Det vil alltid være normer og regler som er en mal for hvilke praksiser som er legitime og gjeldende. Vi blir påvirket og preget av den standarden som er satt og dette er med på å forme våre verdier og holdninger. Samtidig beveger vi oss også mellom

ulike *delkulturer* som innehar eget språk (måte å kommunisere på), koder, normer og regler. Vi er for eksempel medlemmer av en delkultur gjennom å være med i en klubb, i en vennegjeng, i et jobbfellesskap, osv (Scheie, 2014, s,10), og disse vil også påvirke oss og være faktorer når vi skal si noe om hvordan vi identifiserer oss selv. Identitetsbegrepet vil jeg komme tilbake til under teorikapittelet. Ingen av de minoritetsspråklige elevene som deltok i denne studien hadde vært i Norge lenger enn et og et halvt år, og noen hadde akkurat ankommet. Flere kom fra land som har et helt annet styresett enn det vi kjenner, og noen hadde tilbragt en stor del av livet sitt på flukt. Andre igjen, kom fra vestlige land der kulturen ikke skilte seg i like stor grad fra den kulturen de hadde kommet til. Dette innebar at de med deres forskjellige referanserammer hadde andre oppfattelser av både hovedkultur med sine normer og regler, og delkulturer, som eksempelvis skole og ungdomsmiljø representerer, enn hvordan disse blir definert med norske referanserammer.

2.3 Marginalisering

Begrepet marginalisering defineres som det å befinne seg i en flytende posisjon mellom integrasjon og ekskludering. (Øya, 2005 s. 11). Marginalisering som begrep omhandler en prosess der noe er i bevegelse eller i endring mot en marginalitet, en ytterkant av hva samfunnet aksepterer og oppfatter som normalt. Enkelte ungdommer og ungdomsgrupper som sliter med å finne etablerte arenaer for mestring kan skille seg distinkt fra andre og bli marginalisert. Prosessen i retning marginalitet innebærer at noe endrer seg i relasjonene mellom individet og det sosiale landskapet ungdommene beveger seg i. Dette landskapet innbefatter familie, venner, skole, politisk system og autoriteter (Øya, 2005 s. 12-13)

Lill Salole (2013) har forsket på hvordan barn og unge opplever å vokse opp med flere kulturer. Når hun tar for seg begrepet marginalitet viser hun til Bennet (1993) som har utviklet en modell for marginalitet som består av to kategorier; hemmet marginalitet og konstruktiv marginalitet. Med hemmet marginalitet forstås at man mangler mulighet og evne eller vilje til å skape sammenheng mellom sine “verdener”, der migrasjonsstress, opplevde traumer og ytre press om å skulle innrette seg etter andres regler kan ligge bak. Med konstruktiv marginalitet menes en tilstand der man bevisst befinner seg i en identitetsmessig mellomposisjon. Her er personen bevisst sine mangfoldige referanserammer og kulturelle bakgrunn og har mulighet til å utnytte dette tilpasset forskjellige situasjoner uten å tvile på på hvem man er. (Salole, 2013, s. 107) I et inkluderingsperspektiv mener jeg det er essensielt å

finne verktøy og metoder for å motvirke det som Salole definerer som hemmet marginalitet. Samtidig er det også viktig å være klar over at konstruktiv marginalitet ikke nødvendigvis bare er en positiv tilstand, selv om det burde være det. Vi snakker her om personer med vid og variert kulturell kompetanse, som om den blir forvaltet riktig kan gi gode bidrag til integrering både gjennom sin kunnskap om to eller flere kulturer, og samtidig gjerne også innehar respekt hos de samme. Det er viktig at disse personene blir ivaretatt på en god måte, slik at egenskapene deres kan komme samfunnet til gode og ikke blir utnyttet til å skape splid.

2.4 Interkulturell kompetanse og kommunikasjon

Vi oppfatter alle verden med våre egne øyne, uansett hvor mye vi forsøker å sette oss inn i andres sted, sier Dypedahl og Bøhn (2017). Likevel, fremhever de, er det viktig at vi etterstreber å ikke bruke normene i vår egen kultur som rettesnor for hvordan andre mennesker oppfører seg, eller hva som er rett og galt i andres kontekst (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 26). De definerer interkulturell kompetanse som *evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv* (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 14). Dette i tillegg til de tidligere nevnte funnene i forskningen til Solbue og Helleve (2014), er hva interkulturell kompetanse dreier seg om. Det handler om å skifte perspektiv i møte med andre og ha innsikt i egne tankeprosesser (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 22).

Å inneha interkulturell kompetanse vil være viktig for at gode kommunikasjonsprosesser mellom aktører med ulik kulturbakgrunn skal skapes. Dette kalles interkulturell kommunikasjon. Begrepet dreier seg om alt fra kommunikasjon mellom en østlending og nordlending, lege og pasient så vel som mellom mennesker med ulik kulturell og språklig bakgrunn (Dahl, 2013, s.77).

Vi filtrerer vårt syn på verden med bakgrunn i vårt eget kulturelle utgangspunkt, sier Dahl (2013). Dette gjelder også hvordan vi kommuniserer. Både som avsender og som mottaker vil vi filtrere et budskap ut fra vårt kulturelle ståsted og den kontekst kommunikasjonen skjer i. Over tid vil disse filtrene forandres etter hvert som vi utsettes for nye påvirkninger og våre referanserammer utvides (Dahl, 2013 s.90-91).

En svært viktig faktor i interkulturell kommunikasjon, er ordet empati, som kan beskrives som evnen til å leve seg inn i et annet menneskes tanker og følelser og evner å se ting fra dets ståsted. Dette står i motsetning til ordet sympati der man bruker eget ståsted for å føle med noen andre (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 30). Øyvind Dahl (2013) skiller mellom to betydninger av interkulturell kommunikasjon, nemlig interkulturell kommunikasjon med en *beskrivende* kulturforståelse og interkulturell kommunikasjon med en *dynamisk* kulturforståelse. I en beskrivende kulturforståelse avgrenses kulturer til folk og grupper som har enkelte fellestrekk, og som Dahl sier; en essens felles (Dahl, 2013 s.84). Mange bøker innenfor denne tradisjonen lager oversikter og tabeller over kulturforskjeller mellom land. Slik kan kulturer lett bli oppfattet som stereotypier og som sannsynligvis ikke representerer kommunikasjonen mellom enkeltindivider (Dahl, 2013, s. 85) Når en snakker om en dynamisk kulturforståelse oppfattes kommunikasjonen mer dynamisk. Her er det deltakerne selv som karakteriserer situasjonen som interkulturell og ikke en utenforstående observatør som i den beskrivende definisjonen. Vår kulturelle referanseramme som innbefatter kunnskap, verdier, holdninger. erfaringer osv.,brukes i “forhandling” med den vi kommuniserer med, og slik skapes nye kulturelle forutsetninger i møtet. Gjennom interkulturell kommunikasjon produseres altså ny kultur som ikke var der før vi møttes, sier Dahl (Dahl, 2013, s.88). Denne måten å se interkulturell kommunikasjon på åpner for mulighet til å forstå kommunikasjon som noe dynamisk og utviklende. Her er det hvordan aktørene oppfatter seg selv overfor hverandre og hvordan de konstruerer en ny virkelighet som en følge av samhandling som er viktig, og ikke hudfarge og kultur (Dahl, 2013 s. 87 og 88). Det er denne definisjonen av interkulturell kommunikasjon som er fundamentet i min studie.

3 Teoretiske referanserammer

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som jeg har funnet relevant for min tilnærming til det jeg har undersøkt i studien, og som har fulgt med inn i behandlingen og tolkningen av empirien jeg har produsert.

Jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming i min studie, noe som innebærer at jeg har hatt et ønske om å undersøke de fenomenene som oppstod i samhandling mellom deltakerne.

Fenomenologi er både en filosofi og et forskningsdesign. Som filosofi er fenomenologi læren om ting eller begivenheter slik de «viser seg» eller «framstår» for oss slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Som forskningsdesign innebærer det å beskrive mennesker sine erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 82). I denne studien har erfaringer som oppstår gjennom kroppslig uttrykk hatt fokus, og filosofen Marcel Merleau-Ponty og hans kroppsfenomenologiske perspektiver har derfor etablert seg som en naturlig kilde i mitt arbeid. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om kroppsfenomenologi.

3.1 Perspektiver på kropp.

En av mine forelesere ved masterstudiet sa en gang at hun satte spørsmålsteget ved hvorfor begrepet basisfag var knyttet til teorifag som matte, norsk og engelsk. Det burde jo være *kroppen* som var basisen. Dette er jeg enig i, for det ligger når sant skal sies et paradoks i akkurat det. Basisen vår er jo *kroppen*, - vi er helt avhengige av at den skal fungere på alle plan, både fysisk og psykisk for å greie og tilegne oss kunnskapen fra *basisfagene*.

«Kroppen – og hvordan kroppen forstås – er helt sentralt for å begripe menneskets væren, selvforståelse, læring og danning», sier Tone Pernille Østern og Gunn Engelsrud (2014) i artikkelen *Læreren-som-kropp* (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Ordet kropp opplever jeg som ukomplisert og komplisert på samme tid fordi den omfatter så mange paradokser.

Duesund (1995), peker blant annet på tiden vi lever i, og hvordan kroppen på den ene siden er gjenstand for dyrkelse der fokus ligger på ytre faktorer som at vi skal spise sunt og trene, samtidig som det også ligger et kroppsfokus på et indre plan der vi tar i bruk metoder som mindfulness og yoga-aktiviteter for å “komme i kontakt” med oss selv. Her mener hun vi kan risikere å betrakte kroppen som løsrevet fra dens aktiviteter og omgivelser fordi den gjennom et slikt fokus ikke har noe å gjemme seg bak, noe den trenger. Det er gjennom aktiviteten kroppen kommer til uttrykk og glemmer seg selv, sier hun (Duesund, 1995, s. 19).

3.1.1 Kroppsfenomenologi

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty tok avstand fra den klassiske vitenskapens syn på kroppen som objekt der kropp og tanke er skilt, og med det overser en kroppsforståelse som tar utgangspunkt i menneskenes atferd som en meningsfull rettethet mot verden (Thøgersen, 2004, s.14). Gjennom sitt arbeide ønsker han å ta et oppgjør med denne dualismen og peker på kroppens rettmessige plass i studier av persepsjoner, som innebærer

hvordan vi sanser, opplever og tolker verden. Med sitt kroppsfenomenologiske fokus ønsket han å gjenfinne menneskets kroppslighet som en naturlig livssammenheng (Thøgersen 2004, s.17). I kraft av sin kroppslighet er mennesket allerede meningsfullt involvert i situasjoner i verden, sier Merleau-Ponty. Han har fokus på helheten ved det å være menneske, og sier at mennesket ikke kan reduseres til betingede reflekser. Det er gjennom kroppen at vi sanser og forstår fenomenenes mening, sier han, og knytter slik sansingen og forståelsen til menneskenes væren som en kroppslig eksistens (Thøgersen 2004, s. 23). Gjennom sansene våre tar vi inn omverdenen, og uten denne evnen til sansing og persepsjon kan vi ikke eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet fordi refleksjonen *forutsetter* at vi sanser og erfarer (Duesund, 1995, s. 31). Denne prosessen vil jeg i det videre benevne som *å oppdage*. Hans begrep *den levde kroppen* forklarer synet han har på kroppen som opplevd og opplevende. Den er ikke en objektiv, endimensjonal kropp, men en fenomenal kropp som står i en meningsfull relasjon til verden og andre kropper (Duesund, 1995, s. 31).

For Merleau-Ponty er kroppen selve fundamentet for å forstå verden og for å kommunisere med verden. Han var sterkt inspirert av filosofen Martin Heidegger og hans definisjon av mennesket som *væren-i-verden*, og definerte kroppen som helt sentralt for å forstå denne *væren*. Merleau-Pontys perspektiv var at vi *er* våre kropper, og at kropp og omverdenen aldri er enveis, men står i et dialektisk forhold til hverandre; den er både seende og synlig, både berørende og berørt. Slik er våre kropper tilgang *til* verden (Duesund, 1995 s. 35-36) Kroppen er en selvbevisst kropp, og hvordan den subjektivt oppfatter omverdenen er grunnleggende for at man som menneske skal kunne eksistere med en bevissthet om seg selv (Duesund, 1995, s.35). Når en tar utgangspunkt i at kroppen er vår tilgang til verden, vil det i det perspektivet også bety at idet den går igjennom en forandring, slik den for eksempel gjør i puberteten, ved aldring, eller blir utsatt for en skade slik at den taper funksjoner, vil også vår opplevelse av verden forandres (Duesund, 1995, s.36). Den levde kroppen vår er utgangspunktet for fleksibilitet og individualitet, og det er evnen vi har til å oppfatte, fornemme og bevege oss som gjør oss i stand til å forstå våre omgivelser, sier Duesund, og argumenterer slik for at det er viktig å sikre og utvikle denne evnen hos elever (Duesund, 1995 s. 36).

3.1.2 Å merke seg selv

Som regel har jeg ikke bevisste tanker om kroppen i hverdagen. Jeg utfører mine gjøremål uten at jeg reflekterer over hvordan kroppen reagerer. Da er kropp og tanke ett. Men jeg kan

også oppleve at kroppen blir fremtredende og at jeg tenker på hvordan den oppfører seg. Dette gjelder spesielt i tilfeller der jeg får fysisk vondt, eller i møte med andre mennesker. Jeg har opplevd situasjoner der jeg har stått foran en person eller en gruppe mennesker og kjent på et hjerte som hamrer og kinn som blir varme, mens jeg har lett etter ord som ikke vil komme. I disse tilfellene har kroppen vokst fram og blitt påtakelig, og fokuset mitt har plutselig ligget på hvordan jeg gjennom mitt kroppslige uttrykk blir oppfattet av andre. Å være delaktig i et samfunn innebærer at vi ser og blir sett, at vi hører og blir hørt. Kroppen er slik både et subjekt og objekt både for oss selv og andre (Duesund, 1995, s.33) I det vi begynner å reflektere over kroppen oppstår det et skille og den framstår som et objekt (Duesund, 1995, s.36).

Duesund viser til Satre (1966) som sier at når en ser seg selv med den andres blikk, ledes oppmerksomheten bort fra den subjektive, levde kroppen og over til den objektive, fysiske kroppen. En slik distanse denne objektivering gir kan også være nyttig og kanskje lette kommunikasjonen mellom mennesker. Som lærer vil jeg i møte med elevene likevel møte dem med utgangspunkt i *den levde kroppen*, og slik åpne opp for deres personlige, subjektive deltakelse i aktuelle aktiviteter (Duesund, 1995, s. 37). Jeg vil anta flere vil kunne kjenne seg igjen beskrivelse av hvordan min kropp kan reagere. Likevel kan jeg ikke legge mine kroppslige opplevelser til grunn for å si at andre erfarer det samme. Å forklare kroppen ville være å redusere dens mangetydighet til entydighet, sier, Duesund. En slik påberopelse ville i følge Duesund innebære å sette seg i posisjon til å vite hvordan alle kropper fungerer, er og oppleves, noe som ikke er mulig. Men vi kan forsøke å forstå kroppen, og det vi kan forklare ut fra det, er vår *forståelse* (Duesund, 1995, s.21).

3.1.3 Den kommunikative kroppen

Gjennom Merleau-Ponty har vi sett på kroppen som en dynamisk kraft som står i et levende samspill og i en kontinuerlig dialog med verden. Den er rettet *mot* verden samtidig som den er rettet *av* verden. Dette innebærer at når vi eksponerer oss for verden og og stiller oss åpne for andre, må vi justere oss etter det vi opplever i møte med verden og de andre (Engelsrud, 2010, s.31). Kroppen vår er en fenomenal kropp, sier Duesund (1995). Den er bevegelig og den blir beveget og vi opplever andre og oss selv som psykofysiske enheter. Hun peker på at en slik positiv forståelse av kroppen åpner opp for optimisme når det gjelder handlekraft og evne til utfoldelse. Den har et skapende potensial, sier hun (Duesund, 1995, s.31). Dette perspektivet har også Heron og Reason, som Bjørn Rasmussen viser til i artikkelen *Kunsten*

og forske med kunsten (2012). Vi lever og utvikler kunnskap kun i og gjennom relasjoner. Subjekt og objekt påvirker hverandre i møtet, og verden skapes gjennom menneskers møte med kultur og natur og i interaksjon med hverandre (Rasmussen, 2012, s. 31). Kroppen er koblingen til at vi får tilgang til andre via utøvde uttrykk og handlinger. Disse kan dermed sies å være et eget språk, sier Merleau-Ponty (Engelsrud, 2010, s.92). “For at kommunikasjon skal lykkes”, sier han, “må det finne sted en bekreftelse av meg gjennom den andre og av den andre gjennom meg. Da har det foregått en gjensidig og direkte erfaring av en selv og andre gjennom kroppens uttrykk og intensjonalitet” (Engelsrud, 2010, s.92). Erfaringer vi gjør oss setter seg i kroppen som kroppsskjemaer, og det er kroppen som først forstår verden, sier Merleau-Ponty. Erfaringen kommer før analysen av erfaringen. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen (Duesund, 1995, s.32).

3.1.4 Lærerkroppen

I denne studien har min rolle vært svært synlig. Det er jeg som har designet opplegget, *ledet* alle aktivitetene, og *deltatt* sammen med elevene. Slik har det vært et dynamisk og interaktivt forhold mellom meg som prosjektleder og lærer, og de øvrige deltakerne i studien. Jeg hadde i forkant av studien en forforståelse av kroppen som en sentral kommunikasjonskanal mellom deltakerne når det ikke var mulig å kommunisere verbalt. Underveis hadde jeg imidlertid også selv kroppslige erfaringer som jeg på forhånd ikke hadde forutsett skulle bli noe jeg kom til å reflektere mye over. Dette kommer jeg tilbake til under analysen.

I artikkelen Lærer-som kropp retter Østern og Engelsrud (2014) fokus på lærerens kroppslige selvforståelse og hva dette kan bety for undervisningen. Her gir de et bidrag til bevisstgjøring når det gjelder læreres kroppslige opplevelse av hva det vil si å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle i undervisningssituasjon. De peker på lærerens viktige og avgjørende betydning for hvordan kontakt og kommunikasjon oppstår mellom lærer og elever. Her blir kroppen helt sentral når det gjelder det relasjonelle aspektet i en undervisningssituasjon gjennom at det konstant skjer en relasjonsbygging og en kommunikasjon i det kroppslige mellomrommet mellom lærer og elev. Lærerens kroppslige uttrykk «tas inn» av eleven på samme vis som læreren «tar inn» elevene. Slik påvirkes de gjensidig av hverandre når de inntar og jobber med en refleksiv holdning mot sitt eget og andres kroppslige handlingsrepertoar (Østern & Engelsrud, 2014, s.67 og 72).

Et kroppslig handlingsrepertoar innebærer for en lærer å ha ulike metoder som han kan benytte seg av for å undersøke og reflektere rundt de kroppslige erfaringene han gjør seg i undervisningen. Østern og Engelsrud viser til Svendler-Nielsen (2012) som har skissert følgende punkter som kan være relevant å utvikle hos læreren for at kroppen og kroppslig kommunikasjon skal få betydning for undervisningen (Svendler-Nielsen (2012) i Østern & Engelsrud, 2014, s. 71-72):

- At kunne «se» (med hele kroppen) hva der sker i rummet, både i forhold til den enkelte deltakere og sociale prosesser.
- At kunne re-agere på de non-verbale prosesser (at være tro mot maveførnæmmelsen)
- At være sensitiv for opplevelser, kropsudtrykk og atmosfære.
- At kunne håndtere at være i situasjoner, hvor man selv og deltakerne kan oppleve at være i en sårbar situasjon.
- At kunne merke og re-agere på det unike hos hver deltaker og i hver situasjon.
- At have en veludviklet kinestetisk empati, som er fundert i evnen til kroppslig at kunne skelne selv små dynamiske forskjelle i bevegelseskvaliteter

Artikkelforfatterne viser til Østern (2013), som beskriver hvordan kroppen hele tiden farges av kroppsstemninger som “å være stemt”. Stemninger som å være glad, trist osv. setter seg i kroppen og vil farge kroppsspråket. Det er viktig å være klar over dette, og være “riktig stemt” for ulike situasjoner (Østern (2013) i Østern & Engelsrud, 2014, s. 72).

Å være bevisst på, og reflektere over, hvordan hver enkelt av elevene opplever og reagerer på lærerens kroppslige holdninger og signaler vil altså være av betydning av kvaliteten på en undervisningssituasjon. I min studie har jeg forsøkt å ha fokus på å innta en gjennomgående refleksiv holdning til egne kroppslige reaksjoner på situasjoner som dukket opp underveis i samhandling med elevene. Flere ganger opplevde jeg at jeg måtte ta improviserte valg på grunnlag av hvordan jeg opplevde deltakernes reaksjoner i ulike situasjoner, og gikk ofte etter intuisjon og «magefølelse» som Østern og Engelsrud refererer til (Østern & Engelsrud, 2014, s. 72). Jeg erfarte at kroppen hele tiden var i beredskap; når skulle jeg bryte inn i en situasjon, og når skulle jeg la være? Eksempler på dette blir belyst i analysen.

3.1.5 Taus kunnskap

Som pedagog tok jeg i studien ulike valg basert på noe som vanskelig lar seg uttrykke med ord. Disse valgene, som kunne være rettet mot hvordan jeg møtte de ulike deltakerne, eller til

hvordan jeg plutselig tok avgjørelser midt i en øvelse fordi jeg mente det var hensiktsmessig, knytter seg til begrepet taus kunnskap. Taus kunnskap dreier seg om at vi “vet” mer enn vi kan gjøre rede for. Duesund viser til filosofen Michael Polyani (1966), som sier at i og med at mennesket er en organisk helhet, forstår det gjennom kroppen og får kunnskap gjennom kroppen (Polyani (1966) i Duesund, 1995, s.104). Mye av den kunnskapen vi sitter inne med har vi vanskelig for å uttrykke med ord. Polyani bruker det å sykle som et eksempel på å forklare hva taus kunnskap kan innebære. Selv om man kan redegjøre for den eksplisitte kunnskapen om hvordan man teknisk sykler, betyr det ikke at man kan forklare med ord for hvordan man klarer å holde balansen, sier han. En må erfare og oppleve det, og slik vil den tause kunnskapen om å sykle være det primære foran den teoretiske kunnskapen om det (Polyani (1966) i Duesund, 1995, s.105 og 109).

3.1.6 Nonverbal kommunikasjon

I denne studien har det å kommunisere verbalt hatt sine begrensninger på grunn av språklige utfordringer blant deltakerne. Derfor har det å uttrykke seg gjennom kroppen vært en viktig måte å gjøre seg forstått på.

Det kan være lett å redusere kommunikasjonsbegrepet til samtale uttrykt gjennom ord og skrift, men hvordan vi uttrykker oss nonverbalt i møte med mennesker er av svært stor betydning når det gjelder hvordan vi forstår hverandre. Enkelt sagt betyr nonverbal kommunikasjon å kommunisere uten ord. Begrepet er vidt og kan innbefatte alt fra matematikk og arkitektur til musikk, billedkunst og dans, altså alt som ikke har med verbal kommunikasjon å gjøre (Dahl, 2013, s.176). Den østerrikske psykiateren og filosofen Jakob L. Moreno, forfatteren av diktet som innleder denne masteroppgaven, var opptatt av å fremme det non-verbale språkets verdi. Han mente at denne dimensjonen var like viktig for en gruppes psyke og utvikling som verbalspråket. Denne uttrykksformen er ikke på et «lavere» nivå, mente han (Rasmussen & Kristoffersen, 2011 s.162). I boka *Kommunikasjon og samspill* sier Stein Bråten (2004) at det i alle former for verbale og nonverbale samspill er et aktivisert underliggende system som sørger for at det oppstår følelsesmessige prosesser i en *umiddelbar forstand*. Hvordan kroppens stilling er, bevegelser ansiktsuttrykk, stemmeleie, tonefall og mimikk uttrykkes blir sanset direkte og påkaller følelsesmessige fornemmelser i en spontan og ureflektert forstand, (Bråten, 2004, s20). Noen forskere hevder at vi gjennom kroppsspråket uttrykker 70 prosent av kommunikasjonen i samspill med andre (Engelsrud,

2010, s.84). Kjenner vi en person godt, forstår vi ofte hvilken sinnsstemning han er i før et eneste verbalt ord er uttrykt ut fra vedkommende sitt kroppsspråk. Likevel er det ikke slik at vi automatisk og i alle situasjoner kan hevde å vite hvilken følelsmessig tilstand en person er i ut fra hvordan han kroppslig uttrykker seg. Alt vil avhenge av hvilken kontekst møtet befinner seg i, i tillegg til at kroppslig uttrykk også er kulturelt betinget (Engelsrud, 2010, s.85). Dahl (2013) minner om at det er viktig å huske at kroppsspråket ikke er internasjonalt, og måter å uttrykke seg på kan være forskjellig fra kultur til kultur (Dahl,2013, s.176).

Engelsrud (2010) viser et eksempel knyttet til følelsen sinne. En japaner vil kunne smile når han uttrykker sinne, en nordmann kanskje bite tennene sammen, mens en franskmann vil kunne rope og gestikulere. Hvordan følelser uttrykkes er kulturelt betinget, utviklet gjennom deltakelse i kulturelle praksiser. Likevel, hevder hun, har kroppen en side som overskrider de konvensjoner som til enhver tid er lært. Alle mennesker i alle kulturer har kroppen og grunnleggende naturelementer som jorda, sola, vinden, himmelen og vannet til felles, men betydningen av disse fenomenene vil være forskjellig. Eksempelvis vil en trønder som ikke har sett sola i en lenger periode på grunn av regn, forholde seg til den på en annen måte enn en bonde som har jobbet ute under stekende sol i lang tid. (Engelsrud, 2010, s. 85).

I forberedelsesfasen til denne studien trakk jeg inn dette perspektivet, og valgte å gjøre meg kjent med ulike aspekter knyttet til kroppsspråk og hva som er akseptable normer og regler når det gjelder seg å uttrykke seg kroppslig innenfor ulike kulturer. Intensjonen var å redusere faren for å overskride grenser for hva som var akseptabelt for hver enkelt elev.

Jeg visste for eksempel at i enkelte kulturer oppfattes det å ha direkte øyekontakt forskjellig fra den norske. Å unngå øyekontakt kan for noen være et tegn på respekt, spesielt når det er relatert til forholdet mann/ kvinne eller status. Det samme gjelder kulturelle forskjeller som er knyttet til føtter og hender (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 89). Denne kunnskapen var med meg i «bakhodet» gjennom studien.

3.2 Horisontsammensmelting

En kilde i arbeidet mitt har vært den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (2007), som representerer den hermeneutiske tradisjonen, og hans teorier om forforståelse og *horisontsammensmelting*.

Et sentralt begrep hos Gadamer er begrepet *forståelseshorisont*. I dette begrepet ligger de erfaringene vi har gjort oss gjennom livet, hva vi oppfatter som rett og galt, verdifullt, ulike begreper, språk, hvordan vi ser på oss selv og «de andre» osv. Vi kan aldri frigjøre oss fra vår forståelseshorisont, sier Gadamer. Den kan utforskes, men vi vil alltid gjøre det ut i fra våre egne erfaringer og den konteksten vi befinner oss i (Dahl, 2013 s.117). I møte med andre mennesker er vi alltid preget av vår egen fordom, eller forforståelse som Øyvind Dahl (2013) definerer det som. Vår forforståelse er ifølge Gadamer alltid i utvikling, og dermed ikke en fast tilstand. Dahl definerer forforståelse som *en stilltiende forståelse man har av seg selv, andre og ulike fenomener, inntil man får vite noe mer og reviderer sin forforståelse*. På den måten oppnår man det som han videre definerer som «etterforståelse» (Dahl, 2013 s.116).

Alle mennesker har altså med seg en rekke forforståelser inn i møte med andre. Disse forforståelsene er basert på de erfaringene man har gjort seg opp gjennom oppveksten og de holdningene man har tilegnet seg, og danner vår forståelseshorisont. Når to horisonter nærmer seg hverandre kan det oppstå det som Gadamer kaller *horisontsammensmelting*. Når vi møter andre horisonter med vår egen horisont vil vår nåværende horisont bli utfordret, og vi må teste ut våre forforståelser. Vårt nye ståsted kan gi nye innsikter når vi møter nye horisonter (Dahl, 2013, s.117). Når to mennesker møtes og forstår hverandre har de fått sine horisonter til å smelte sammen. For meg var det relevant å bruke forståelseshorisont og horisontsammensmelting som en del av analysen av empirien i denne studien fordi dette er et godt bilde på det jeg var ute etter å undersøke; om deltakerne gjennom en estetisk tilnærming kunne få en intersubjektiv forståelse i møte med hverandre (Dahl, 2013, s.118).

I følge Gadamer handler horisontsammensmelting ikke om at to horisonter blir identiske, men at det snarere i møtet oppstår en dobbel «optikk» hvor det er både likheter og forskjeller. I dette møtet mellom to oppstår det noe nytt: «en værensførøkelse og en ny sannhet» (Gadamer, 2007, s. xxi). Slik åpnes det opp for mulighet til å forstå den andre ut fra hvem han er, uten at ulikheter viskes ut, noe som som i følge Gadamer er avgjørende for at ny innsikt skal oppnås. Å komme til en forståelse med hverandre handler om å forsøke å forene to posisjoner så en kan oppnå en delt sannhet, sier han (Gadamer,2007, s.xxi).

Dahl viser til Gadamer som sier at å forstå er å produsere mening (Dahl,2013,s.118). Han bruker begrepet forståelsessirkel for å vise at vi i situasjoner og møter starter ut med en forforståelse, som i løpet av møtet /situasjonen kan utvikle seg til forståelse, og videre til etterforståelse. Denne vil i neste omgang være med å forme vår forforståelse i senere møter

og situasjoner på grunn av våre evner til å sammenligne og å være intuitive. Dette medfører at vi i møte med personer med andre språk og kulturell bakgrunn likevel kan forstå hverandre (Dahl,2013,s.118). I dette perspektivet ligger det muligheter til å skape forståelse mellom mennesker som kommer fra ulik språklig og kulturell bakgrunn og som har meninger og symboler i sin kultur som skiller seg fra den andre. En viktig faktor Dahl peker på som essensielt for å forstå at andre opplever livet og verden annerledes enn en selv, er evnen til å føle *empati* – å sette seg selv i den andres sted (Dahl, 2013, s. 118).

Dahl presenterer en analysemodell av menneskelige møter, der Gadamer's tre begreper, forforståelse, forståelse og etter-forståelse blir illustrert og satt i sammenheng:

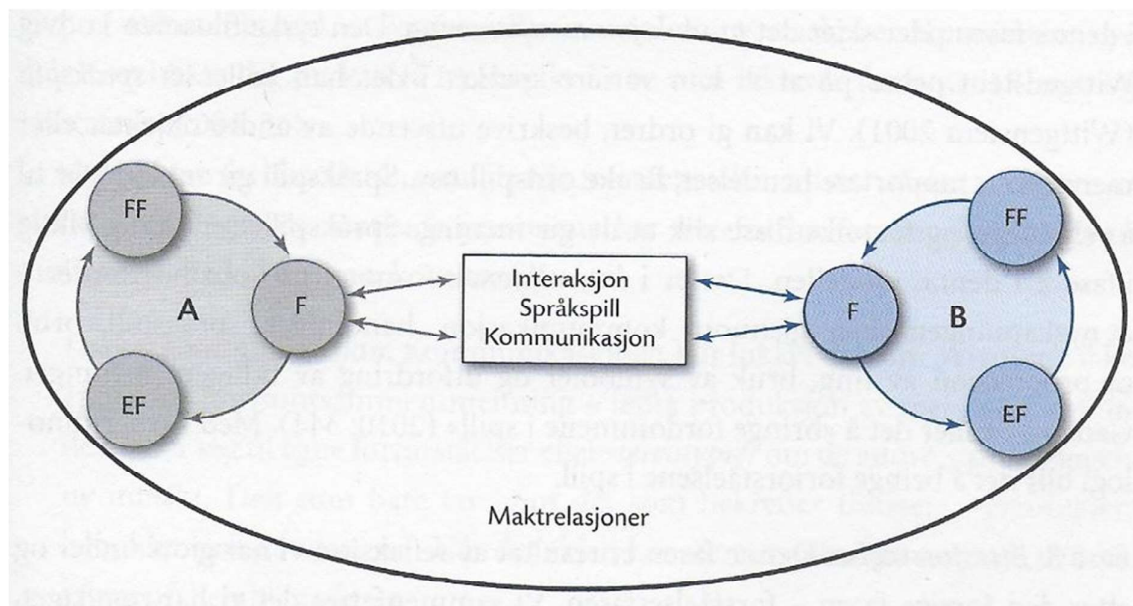


Fig.1: Forståelse når to mennesker møtes. (Dahl, 2013 s.119)

Fase 1. Forforståelse (FF). Dannet av vår livserfaring, forståelsen av oss selv og den kulturelle konteksten vi er en del av. Til sammen danner dette vår forståelseshorison. Vi bærer med oss våre fortellinger om hvem vi er, våre tradisjoner og relasjoner til andre mennesker og samfunnet. Det er *kroppen* som gir oss adgang til omgivelsene og gjør meningsproduksjon mulig, og slik er den bindeleddet til verden omkring oss (Dahl, 2013, s.119).

Fase 2. Forståelse (F). Fasen vi går inn i når vi opplever at vår forforståelse er utilstrekkelig. Ulike forståelseshorisonter (A og B) bringes i kontakt med hverandre. Her må forforståelser

testes ut og tidligere erfaringer settes i kritisk lys. Nye ting blir forklart og tenkt over. I denne fasen skjer det produksjon av ny mening. Horisonter møtes og det foregår en interaksjon. Gadamer kaller det å bringe «fordommene i spill», mens Dahl bruker terminologien «forforståelsen i spill»(Dahl, 2013,s. 119-120).

Fase 3. Etterforståelsen (EF). Refleksjoner som er gjort under og etter forståelsesfasen leder til denne fasen. Det partene (A og B) har erfart i forståelsesfasen blir sammenfattet, reflektert over og formulert. Begge partene tester ut det de har fått av innspill i møtet med hverandre, og fortolker nye språklige fenomener, tester ut nye grenser, ser nye sammenhenger, ser nye helheter, for så å trekke nye konklusjoner. Det nye helhetssynet som oppstår på grunnlag av dette blir fundamentet for ny forståelse, og horisontforståelsen er blitt endret. Slik havner vi tilbake til utgangspunktet – fase 1 (Dahl, 2013, s.120).

3.2.1 Maktbegrepet

Midt i modellen (Fig.1) er begrepet maktrelasjoner plassert. Disse kan være symmetriske eller asymmetriske. Dahl definerer maktbegrepet på følgende måte: «Makt er evnen til å kontrollere hva som skjer, få ting til å skje og blokkere ting som ikke skal skje» (Dahl, 2013 s.125). Definisjonen viser til en asymmetri i relasjonen, der den ene har større muligheter til å utøve makt overfor den andre eller overfor flere andre.

I interkulturell kommunikasjon blir maktbegrepet sentralt fordi det viser evnen den som har makt vanligvis har til å gjennomføre beslutninger som berører andres liv og ikke bare sitt eget. Dette betyr at det i mange sammenhenger er personer med makt som kan følge egne interesser selv om det går ut over andre (Dahl, 2013, s.125-126).

Det er de etniske norske som definerer den norske «hovedvirkeligheten» som minoritetene må forholde seg til, sier Thomas Hylland Eriksen (2001), og slik sett er det automatisk et maktforhold mellom dem og nordmenn (Eriksen, 2001 s. 70). Dette gjenspeilet seg også i denne studien der det var et klart asymmetrisk forhold mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene når det kommer til denne «hovedvirkeligheten» som Eriksen beskriver. De majoritetsspråklige elevene var i et klart flertall, og var i tillegg i besittelse av «makt» med tanke på at de kunne det rådende språket og kunne kommunisere med hverandre verbalt. I tillegg var de også overlegne når det gjaldt å kjenne de normene og reglene som gjelder i det norske samfunnet, noe de minoritetsspråklige elevene ikke gjorde i samme grad. Bevissthet rundt dette aspektet var viktig for meg å ta med inn i studien i arbeidet med å søke

etter innganger til at en felles forståelse mellom deltakerne kunne etableres. Jeg ønsket ikke at de ulikhetene som eksisterte i elevgruppa skulle nedtones, men tvert imot var målet gjennom en estetisk tilnærming å skape rom som åpnet opp for mulighet til at deltakernes personlige kvaliteter kunne tre frem og bli synliggjort for hverandre.

3.3 Identitet

Hva ligger i ordet identitet? I følge Thomas Hylland Eriksen (2001) er det ikke så lett å gi en tilfredsstillende definisjon på begrepet, fordi det har fått så mange beslektede betydninger og inneholder så mange dimensjoner. Hvem vi er avhenger av hvor vi er, sier han (Eriksen, 2001, s.36). Han bruker et fint bilde hentet fra Vestafrika for å beskrive hvordan vi kan forstå menneskets identitet. Her brukes skilpadden som en metafor på å forklare kompleksiteten til et menneske: Når den stikker hodet ut av skallet er den sårbar, men i kontakt med omverdenen. Når den trekker hodet inn i skallet er den trygg, men samtidig isolert. Dette mener Eriksen sier noe universelt om hvem vi er som mennesker, men at det ikke er lett å peke på nøyaktig *hva* det sier. (Eriksen, 2001, s.37).

Ulike faktorer som kjønn, nasjonalitet, alder, politisk tilknytning, familie, utdanning, etnisitet, religion, livsstil, individualitet osv., er med på å bestemme hvordan et menneske definerer sin egen identitet (Eriksen, 2001, s. 38). Disse faktorene kan vektlegges forskjellig og ha betydning for identiteten i ulike situasjoner eller etter som hvor man befinner seg i livet. Den minste enheten i et samfunn er ikke enkeltpersonen eller den enkelte aktør: Det er relasjonen mellom de to, hevder Eriksen. Slik er enkeltmennesket i stor grad et produkt av sine relasjoner til andre mennesker (Eriksen, 2001, s.37). Haraldsen og Ingul (2016) mener i likhet med Eriksen at identitetsbegrepet kan forstås som noe som konstitueres i interaksjon mellom individet og samfunnet. I denne interaksjonen blir det skapt en bro mellom innsiden og utsiden av et menneske, mellom det personlige indre og den offentlige ytre verden (Haraldsen & Ingul, 2016, s.8). I et kroppsfilosofisk perspektiv er kropp og identitet tett forbundet. Vi kan ikke sanse verden rundt oss eller reflektere over oss selv uten kroppen fordi det er gjennom kroppen at “jeg” eksisterer. Vi *er* våre kropp, sier Merleau-Ponty. (Duesund, 1995, s. 38). Identitet er også relatert til hvilke grupper vi identifiserer oss med. Det dreier seg om alt fra vennegjeng, familie, klassen, utdanning, bosted, kulturell bakgrunn osv. Slike identitetsfellesskap trekker grenser rundt seg, der ikke alle kan være definert inn. Uten unge, ingen gamle, uten kvinner, ingen menn, sier Eriksen (2001). Slik fungerer identitet(er) bare i kontrast med noe, og slik vil også ordet “vi” skifte betydning ut fra hvilken kontekst vi

befinner oss i, og som en konsekvens vil også begrepet “de andre” skifte betydning (Eriksen, 2001, s. 43). Når vi lever i et multietnisk samfunn blir vi alle imidlertid tvunget til å reflektere over hvem vi er og hva som “egentlig” er vår identitet fordi vi blir brakt i kontakt med mennesker som har andre identiteter enn oss selv, sier Eriksen (Eriksen, 2001, s.51). En mulig konsekvens av det kan være at det åpner for større forståelse for mennesker som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn oss selv.

Ungdommene med minoritetsbakgrunn som deltok i denne studien skiller seg fra de majoritetsspråklige elevene ved at de må håndtere det å være i “to ulike verdener” samtidig, som Eriksen sier. Dette betyr at de må forholde seg til at det blir stilt ulike krav og forventninger til dem fra de respektive “verdenene”. Verdiene, normene og reglene de møter i den norske skolehverdagen kan skille seg mye fra det de kjenner fra kulturen hjemme hos familien. I Norge nedtones for eksempel kjønnsforskjeller, og det legges vekt på det å kunne ta egne valg. I den kulturen de kommer fra kan imidlertid trygghet og lojalitet være viktigere enn å ta frie valg. I tillegg må disse ungdommene forholde seg til minst to språk, både norsk og det språket de snakker hjemme, og flere sett sosiale koder som for eksempel er knyttet til hjemmet, familiens omgangskrets og ungdomskulturer på skolen og fritidsaktiviteter (Eriksen, 2001, s. 52). Slik bygger disse to verdenene på ulike kulturelle koder, som ungdommene må sjonglere sine identiteter mellom. Eriksen peker på at disse ungdommene representerer fremtiden, og hvordan de løser de utfordringene de står overfor vil gi si noe om hvordan identitet i multietniske samfunn vil utvikle seg (Eriksen, 2001, s. 52).

Alle mennesker bærer med seg sin egen individuelle historie som er utviklet på bakgrunn av mange ulike faktorer som beskrevet ovenfor. Mange av identitetene våre er fylt av motsetninger, men likevel opplever vi oss som integrerte personer (Dahl, 2013, s. 202). Årsaken til det er at vi lager fortellinger, eller narrativer om oss selv. Begreper *narrativ identitet* ble tatt i bruk av den amerikanske psykologen Dan McAdams på 80 –tallet og beskriver hvordan vi fletter sammen enkelte episoder til et integrert narrativ, - eller sagt med andre ord – vår personlige fortelling som uttrykker noe om vår identitet. Narrativet finnes i tid og rom, og peker bakover i tid og forklarer hvordan og hvorfor vi har blitt den vi er, samtidig som den med utgangspunkt i nåtiden staker ut retningen for mulige fremtidige selv, sier Haraldsen og Ingul (2016). Vi konstruerer hele tiden fortellinger om oss selv der alt henger sammen. Disse personlige fortellingene hvert enkelt menneske bærer med seg er individuelle og unike og gjør oss til den vi er (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 9). Med begrepet «individualitet» menes hva som gjør akkurat *meg* unik og forskjellig fra alle andre, altså

personlig identitet, sier Eriksen (2001). Hvert menneske er til syvende og sist bare identisk med seg selv, men de ulike identitetene hver enkelt har og den tilhørigheten en person føler til ulike fellesskap, holdes sammen i en individuell kjerne, definert som *selvet* (Eriksen, 2001, s.39). Forenklet sagt kan bevisstheten om at *jeg er meg*, kalles selvet. Selvet er bærebjelken i vårt indre. Det er subjektivt og noe vi verner om, men er også med på å regulere oss selv i forhold til de sosiale omgivelsene, og bevarer oss selv som et integrert hele (Imsen, 2010, s.414). Imsen viser til filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead, som skiller selvet som subjekt og objekt, der den subjektive siden av selvet er ubevisst, men når vi gjør det bevisst, altså begynner å tenke over det og gjøre vurderinger, blir det omformet til objekt. Mellom disse to foregår det en kontinuerlig dialog. Selvet som subjekt er viktig for den indre motivasjonen vår fordi det er det som tar initiativ og handler. Det er et ubevisst handlende "jeg". Det objektive selvet er et observerende bevisst "meg" der vi vurderer og beskriver oss selv i tillegg til at vi er bevisst på hvordan omgivelsene oppfatter oss. Hvordan "jeget" opptrer i ulike sammenhenger vil være avhengig av hvordan vi oppfatter oss selv, og slik fungerer det objektive "meg" som et filter for "jeget" (Mead i Imsen, 2010, s. 414).

3.3.1 Selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning innebærer oppfatningen en person har av seg selv både i forhold til hvordan han vurderer seg selv, «det egentlige meg», og hvordan han tror andre har av ham, «det sosiale meg» (Imsen, 2010, s.419) Selvoppfatning kan også knyttes til en persons oppfatning av sin egen kompetanse, enten i generalisert forstand der han har mestringsfølelse i mange ulike sammenhenger, eller at han knytter evnene sine til avgrensede sammenhenger, sier Imsen. Hun trekker fram en dimensjon ved selvoppfatningen som peker på om personen oppfatter seg selv som aktiv initiativtaker, aktør eller en passiv dukke der andre trekker i trådene. Dette handler ikke først og fremst om hvordan man oppfatter sine evner, men mer om det å ha tro på seg selv som et handlekraftig menneske (Imsen, 2010, s. 427).

Duesund peker på det kroppsfenomenologiske perspektivet knyttet til selvoppfatning, som hun mener i for stor grad har blitt utelatt i forskning knyttet til begrepet (Duesund, 1995, s. 62). Hun viser til Merleau-Ponty som sier at *selvet vårt er et kroppslig selv samtidig som vi har bevissthet om det*. For ham henger kropp og språket om den sammen, med det perspektivet at kroppen kommer før refleksjonen av den. På en og samme tid er vi et *jeg* og *meg*, sier han. Selvoppfatningen ligger i spennet mellom *jeg`et* og *meg`et*, *jeg* og de andre og *jeg`et* og verden (Merleau-Ponty i Duesund, 1995, s.67). Slik kobles verden og vi sammen.

Om en ikke passer på å filtrere inntrykk fra verden kan en miste muligheten til å se seg selv og svekker slik evnen til den umiddelbare væren i verden. Selvoppfatning har både en beskrivende og vurderende dimensjon, sier Duesund. Vi legger bestemte verdier til de ulike beskrivelsene av oss selv, og de verdiene som av omgivelsene oppfattes som positivt blir av mottakeren tillagt verdi. Hun sier at det vi legger i verdibegrepet vil vurderes forskjellig ut fra ulike miljø og kulturelle kontekster, og slik knyttes selvoppfatning også til en kulturell dimensjon (Duesund, 1995, s. 68-69). Barns selvoppfatning skapes i sosialiseringprosesser, sier Duesund, og peker på at det i undervisning må legges til rette for at elevene skal gis mulighet til å få mange erfaringer som kan bidra til å styrke og utfordre mestringsopplevelser både individuelt og sosialt (Duesund, 1995, s.80)

3.3.2 Personlighet

Mens identitet er selvoppfatningens fellesnevner, som Imsen sier, er begrepet personlighet mer omfattende og dyptgående med hensyn til helheten i mennesket (Imsen, 2013, s.413). Personligheten har stor betydning for hvordan vi blir oppfattet, mottatt og akseptert i forskjellige sosiale fellesskap. Er vi utadvendte, innadvendte, empatiske, handlekraftige, hjelpsomme, lojale, selvstendige, filosoferende osv.? Slike aspekter vektlegges erfaringsvis ulikt som positive eller negative i forskjellige kontekster. Personligheten beskriver helheten av menneskets karakteristiske tanker, følelser og væremåter, og kan defineres som menneskes måte å «samordne» og presentere seg selv på både overfor seg selv og verden rundt. (Gunn Imsen, 2010, s.413).

3.3.3 Anerkjennelse

Honneth(2008) beskriver tre former for gjensidig anerkjennelse:

Kjærlighet, som omhandler nære relasjoner og vennskap.

Rettsforhold, som omhandler å få innfridd sine rettigheter.

Sosial verdsetting, der anerkjennelse blir oppnådd gjennom å framstå i tråd med det som forventes fra samfunnet man er en del av, samt spesielle egenskaper og/eller ferdigheter.

For at et menneske skal ha en kontinuitet knyttet til sitt selvforhold, slik Honneth uttrykker det, trenger det kontinuerlig å erfare både anerkjennelse i relasjoner, rettslig anerkjennelse og

også å føle seg sosialt verdsatt (Honneth, 2008,s.130). Disse tre formene er altså tett forbundet med hverandre, men jeg har her valgt å spesielt fokusere på formene for anerkjennelse knyttet til kjærlighet og sosial verdsetting, der anerkjennelse er knyttet til spesielle egenskaper og ferdigheter.

Når begrepet kjærlighet knyttes til anerkjennelse innbefatter det alle nære relasjoner der det er sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, som vennskap, relasjon mellom foreldre og barn og erotiske relasjoner. Honneth viser til Hegel som sier at kjærlighet utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse fordi to personene her gjensidig bekrefter hverandre som individer med behov, og innser at de begge er avhengig av hverandre for å få dekket disse behovene. Følelser og behov kan i følge Hegel i en viss forstand bare “bekreftes” gjennom å bli direkte tilfredsstilt eller gjengjeldt, noe som betyr at anerkjennelsen må inneholde følelsesmessig involvering og oppmuntring. Anerkjennelse knyttes, slik jeg forstår det, til både hvordan vi opplever hverandre konkret som kropper og hvordan vi emosjonelt verdsetter hverandre (Honneth, 2008, s.104).

Å erfare sosial verdsetting gjør det mulig for mennesker å forholde seg positivt til sine konkrete ferdigheter og egenskaper, sier Honneth. Selve begrepet anerkjennelse ses ut fra at den forutsetter en intersubjektiv verdiorisont. For at to personer skal anerkjenne og verdsette hverandre som individuelle personer må de ha felles mål og verdier og gi uttrykk for at deres personlige egenskaper gjensidig gir bidrag til hverandres liv (Honneth, 2008, s.130). Den sosiale anerkjennelsen, eller verdsettingen, er knyttet til de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre. For at de skal framstå som forskjellige krever det, slik jeg forstår Honneth, at noen eller noe gir direkte uttrykk for at det er forskjeller mellom dem. På et samfunnsmessig nivå blir dette uttrykt på en symbolsk måte som peker på de etiske verdiene og målene som til sammen utgjør grunnlaget for hvordan samfunnet kulturelt forstår seg selv. En persons ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra disse rammene samfunnet setter, og slik er det samfunnet som setter kriteriene for hvordan personer sosialt blir verdsatt (Honneth, 2008, s.131) Videre sier han at en person bare kan føle seg “verdifull” om han vet at han anerkjennes for prestasjoner som han ikke deler med alle andre (Honneth, 2008,s. 134).

3.3.4 Møtet

I artikkelen *Mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige*, viser Bjarne Isaksen til Otto Friedrich Bollnow (1969) og hans perspektiver på det eksistensielle *møtet*. Det eksistensielle møtet kan defineres som *en subjektiv erfaring hvor et subjekt møter et annet subjekt, direkte og uten skjulte hensikter*. I et eksistensielt møte er begge parter i bevegelse, og et møte har alltid et element av «imot» i seg, sier Bollnow, og subjektene må møte hverandre på likt grunnlag. Ekte møter har avgjørende betydning for menneskets utvikling og danning, sier han. Møtet kan også oppstå mellom mennesket og kunsten, eleven og lærestoffet og mellom eleven og læreren. For at et møte mellom en lærer og en elev skal være et eksistensielt møte, betyr det at læreren ikke kan være den allvitende og vurderende, men må se eleven som et selvstendig subjekt og medmenneske (Bollnow (1969) i Isaksen, 2014, s.187) Isaksen viser til Pantazis (2012) som sier at et eksistensielt møte handler om å bli kastet ut fra et tankesett eller måter å tolke noe på, slik at man må orientere seg på nytt og finne nytt fotfeste. En må tørre å sette seg selv på spill for at et møte skal kunne skje. Dette krever noe av oss, men det er først når vi møter noe eller noen i et eksistensielt møte at vi kan vokse (Pantazis (2012) i Isaksen, 2014, s. 187-188).

Morten Sæther (2014) skriver om *dialogen* som viktig i kunstformidling for og med barnehagebarn. Han peker på at samhandling og relasjonelle aspekter står sentralt i kunstfaglig arbeid med barn (Morten Sæther, 2014, s. 70). Selv om hans fokus ligger på den yngste aldersgruppen, kan jeg ikke se at dette også ikke kan relateres til både eldre barn og ungdomsgruppen, og har dermed relevans for min tenkning rundt studien. Sæther skriver om begrepet *relasjonell estetikk* der begrepene *relasjon* og *møte*, står sentralt. Her vektlegges at et barns opplevelse av kunsten farges av hvem kunsten oppleves sammen med (Sæther,2014,s.70).

Eriksen og Sajjad (2011) peker på at når mennesker møtes på tvers av kulturer bør det være et mål å utvikle en felles plattform og finne fellesnevnerer som gjør det mulig å skape meningsfulle samhandlinger og opplevelser som igjen kan åpne opp for kommunikasjon. (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 133-134). De bruker begrepet kommunikasjonsfellesskap når de beskriver det som handler om at det finnes ulike regler for hva som er god tone, hva som er relevant informasjon, hva som er nyttig og vakkert osv. innenfor ulike kulturer (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 127). Som regel er ikke disse ulikhetene en stor utfordring når mennesker med ulik språklig og kulturell bakgrunn kommuniserer med hverandre . Vi mennesker er

flinke til å tilpasse oss den kulturen vi kommer til, sier Eriksen og Sajjad, men det innebærer også med andre ord at det i min studie automatisk ble stilt høyere krav til de minoritetsspråklige elevene enn til de majoritetsspråklige med tanke på at de ikke hadde den samme internaliserte kunnskapen om de normene og reglene som eksisterer både innenfor den rådende ungdomskulturen på skolen og det norske samfunnet for øvrig.

3.4 Teoretiske perspektiver på drama, musikk, kunst og håndverk.

Gadamers teorier rundt lekbegrepet, der han definerer leken som universell og danner grunnlaget for menneskers evne til å forstå gjennom å overskride sin subjektivitet, har vært til inspirasjon og et argument for min innfallsvinkel med å bruke estetiske fag i denne studien. Spill og lek er ikke noe vi forholder oss til nøytralt og iakttagende til, men derimot noe vi deltar i, sier han. Det tyske ordet *spiel* (spill) involverer, utover sport og lek, også kunstformene skuespill(drama), musikk og dans, og Gadamer mener at spill kan *belyse* og *konkretisere* det som skjer i kunsterfaringen (Gadamer,2007 s.xiii).

I det følgende vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver knyttet til de tre estetiske retningene jeg har valgt å benytte i studien.

3.4.1 Drama

Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med fremstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spill (Heggstad, 2012, s.15-16).

Drama er ikke et eget fag i skolen, og det blir derfor opp til hver enkelt lærer hvor mye plass dette får i undervisningen. Når situasjonen også er slik at drama ikke er implementert i lærerutdanningen, er det lett å anta at drama i undervisning ikke blir benyttet i den grad mange av oss skulle ønske. Aud Berggraf Sæbø reflekterer over drama sin posisjon i skolen og sier at det er et misforhold mellom dramafagets lærings- og erkjennelsespotensiale og dets

plass i utdanningssystemet (Sæbø, 1998, s.357). Hun løfter drama som et viktig bidrag til å skape samhandling, forståelse og læring hos elevene. Dramafagets egenart og styrke er at det er både kunst og pedagogikk samtidig, sier hun, og viser blant annet til Platon som mente at oppdragelse gjennom kunst skulle være pedagogikkens grunnlag (Sæbø,1998, s.381).

Dramafaget inkluderer alle aspekter ved kunnskap i opplæringen, sier Sæbø. Et slikt helhetlig kunnskapssyn innebærer at alt av ferdigheter, fakta og fortrolighet i forhold til noe står i et gjensidighetsforhold til hverandre og er like viktige. Har man god kunnskap om det man gjør er man i stand til å handle og reflektere over det en har gjort ut fra erfaring, teori og fakta, sier hun, og definerer faget slik: «Dramafagets didaktiske tenkning tar utgangspunkt i at læring er en skapende prosess som skjer i et meningsfylt møte mellom lærer, elevene og lærestoffet» (Sæbø,1998, s.419). Å kunne utvikle gode sosiale ferdigheter er helt essensielt om man skal kunne fungere sammen med andre mennesker, sier Sæbø og peker på at dramaarbeid inkluderer både det personlige og mellommenneskelige aspektet (Sæbø,1998, s.72, 73).

Heggstad (2012), ser også på læringspotensialet som stort gjennom å jobbe med drama fordi både det affektive, det fysiske, det estetiske, det kognitive og det sosiale i mennesket blir aktivisert. (Heggstad, 2012, s.16). Drama løftes slik som en god arena til å utforske seg selv og andre, samt gir mulighet til personlig utvikling. Når elevene fra v-klassen skal knytte kontakt med elevene i o-klassen de skal bli en del av er dette en gradvis prosess, og det er gjennom de estetiske fagene møtet mellom dem først blir etablert. Det betyr at jeg har undervist klasser i musikk der elevene har ulike referanserammer når det gjelder språk og kultur. I min musikkundervisning anvender jeg også dramaaktiviteter i stor grad, og mine erfaringene har gitt meg en forforståelse for at estetiske aktiviteter kan være en god inngang til å skape en felles forståelse mellom mennesker på tvers av språk og kulturer. Her finner jeg støtte i Haraldsen og Ingul (2016), som peker på at drama og teater har potensiale i seg for *universell kommunikasjon*. Slik kan faget bidra til å skape et felles ramme for mennesker på tvers av ulik bakgrunn, språk og kultur, og være et spennende utgangspunktet med tanke på å utforske og reflektere rundt hvordan ulike mennesker konstruerer og fortolker sin identitet (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 6). Sæbø (1998) betrakter også dramafaget som en viktig innfallsvinkel til å utvikle evne til kommunikasjon, samarbeid og samspill. Disse kvalitetene er bakt inn i læringsprosessen når drama brukes som læringsform. Gjennom å benytte drama får elevene mulighet til å oppleve og erfare utvikling i den personlige og sosiale kompetansen. Når man går inn i en rolle skjer en «estetisk fordobling», altså at «jeg er meg» samtidig som jeg spiller en annen. Slik kan elevene, utforske og gjøre personlige og sosiale erfaringer i skjul av rollen samtidig som de gjør personlige og sosiale erfaringer som seg selv

(Sæbø, 1998, s.73). Jeg ønsket å bruke drama i arbeidet med å skape kontakt mellom elevene på tvers av kulturer fordi jeg i likhet med Sæbø mener det her ligger et stort potensiale i kraft av fagets egenart.

3.4.2 Kunst og håndverk

Gjennom å studere andres uttrykk kan en lære noe om seg selv, den andre og verden vi lever i. Å arbeide med egne uttrykk kan også være en måte å få en større bevissthet om seg selv og hvordan man opplever verden på. Aud Kirsti Bø og Wigdis Helen Sæther (2004) snakker om billedkunsten som en kanal som appellerer til hele mennesket: *Den henvender seg til oss, ikke bare til øyet, men til hele mennesket, til sansene og tankene samtidig* (Bø & Sæther, 2004, s.111). Farge, form og symboler integrerer kropp, tanker og følelser og er en sammensmelting av den innsikten vi tilegner oss, sier Bø og Sæther. Slik blir kunstuttrykk en sansenes vei til erkjennelse og en viktig kommunikasjonskanal mellom mennesker. Å skape gir oss mulighet til å uttrykke noe av vårt eget landskap og bli mer bevisst på hvem vi er som menneske og medmenneske (Bø & Sæther, 2004, s. 124).

3.4.3 Musikk

Musikk, sammen med kunst og håndverk, er, i motsetning til drama, et eget fag i skolen. Elevene som har gått i norsk skole er med andre ord vant til å få undervisning i fagene, og i så måte var disse modulene mer kjente områder for dem. Hvilken grad av erfaring de minoritetsspråklige elevene hadde, visste jeg derimot ikke. Musikk er et av de første fagene, i tillegg til kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse, de minoritetsspråklige elevene møter når de gradvis skal bli en del av o-klassen sin. Musikken elevene har med seg fra sin kultur kan være svært forskjellig, og kan være et spennende utgangspunkt til å fokusere på den opplevelsen musikk kan gi med tanke på følelser, relasjoner og sosial identitet. Musikk, sier Even Ruud (2013), forankrer oss i situasjoner hvor nære relasjoner til andre gir oss den grunnleggende tilliten som er nødvendig for å utforske omverdenen. I tillegg gir musikken rom for å føle mestring og å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter (Ruud, 2013 s. 82) Dette var også det jeg ønsket i studien; å forsøke og skape et rom for elevene der det var trygt å være og hvor de kunne tørre å åpne seg for hverandre.

I musikkfagplanens avsnitt i Kunnskapsløftet (LK 06) «Formål med faget» står det å lese:

«Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være et menneske. Musikk er derfor en kilde både til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur» (LK 06, s.72).

Videre står det:

«I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt». (LK 06, s.72).

Musikk ansees ofte for å ha en spesiell betydning som redskap til å fremme flerkulturell forståelse, sier Jan Sverre Knudsen (2013). Dette kan ha sammenheng med forestillingen om at musikk har evnen til å overskride grenser og fungere som et universelt språk som man kan delta i og ha glede av selv om man ikke har vokst opp i den bestemte kulturen den aktuelle musikken kommer fra, sier han. I Norge har vi sett en økende satsing på å bruke musikk i flerkulturelle prosjekt i arbeidet med å bygge forståelse mellom kulturer, ikke minst opp mot barn (Knudsen, 2013, s. 164).

Even Ruud peker på det verdien av det sosiale aspektet som kan knyttes til musikk, og viser til Alfred Schütz og hans beskrivelse av musikk som et middel til «tuning in» i relasjoner til andre. Begrepet er knyttet til prosessen «getting into the grooves» og *karakteriserer opplevelsen av å bli involvert og delta aktivt i samvær med andre* (Ruud, 2013, s.188). Videre viser han til Martin Stokes (1994) som sier at relasjoner som aktiveres kan skape en sterk affektiv opplevelse hvor sosial identitet er innrammet. De relasjonene som aktiveres gjennom musikk, sier Stokes, kan involvere hele det berørte samfunnet. Ruud peker på hvordan musikken er med på å konstituere et fellesskap, men at dette ikke først og fremst handler om at musikken avspeiler verdiene hos grupper eller sosiale klasser. Han viser til Simon Frith (1996) som sier at dette kommer til uttrykk gjennom hvordan grupper kommer til enighet rundt verdier. Disse verdiene uttrykkes igjen gjennom gruppenes kulturelle aktiviteter. Gjennom den kulturelle aktiviteten og gjennom estetiske valg kommer de altså fram til en forståelse til seg selv som et fellesskap, - som en gruppe (Ruud, 2013, s.189). Ruud peker også på musikken som en inngang til å skape respekt og toleranse for hverandre. Musikken kan bidra til at fordommer og stereotypier blir brutt ned, sier han. Den gir rom for at man kan presentere seg selv og sin egenart, og slik ha mulighet til å oppnå respekt for sin annerledeshet (Ruud, 2013, s.193, 194).

Nora Bilalovic Kulset snakker i artikkelen «*Språk via sang*» (2018) om kraften som ligger i sang som en vei til å etablere vennskap, og at vi gjennom å synge sammen synkroniseres. Når vi i en gruppe forholder oss til en felles rytme, melodi, tekst og bevegelse vil hjernen «belønne» oss. Dette skjer ved at hormonet oxytocin, som også har fått navnet «kjærlighetshormonet», frigjøres. Hun viser til flere undersøkelser som beviser dette, blant annet en der det ble tatt spyttprøver av kormedlemmer før og etter en korøvelse. Her viste det seg at oxytocin-nivået økte signifikant i løpet av den tiden kormedlemmene sang sammen. En økning av oxytocin fører til at man blir mer avslappet, føler seg trygg, glad og ivaretatt og som en del av fellesskapet. En konsekvens er også at når nivået av oxytocin øker, reduseres samtidig stresshormonet kortisol, og vi kjenner på en økt velvære. «Kjærlighetshormonet» fungerer altså som en naturlig «rus», og kan knyttes til det fundamentale behovet menneskene hadde for holde sammen fra tidenes morgen. Menneskene har ikke alltid vært øverst på næringskjeden som nå, og for å kunne overleve var det avgjørende at de holdt sammen, samarbeidet og kunne stole på hverandre (Kulset, 2018, s.137). Dette er årsaken til at hjernen belønner oss når vi gjør ting som forsterker samarbeid og fellesskap, og Kulset viser til forskning (Pearce et.al., 2015) som omtaler det å synge sammen som en *ice breaker*; det er denne aktiviteten som fører til at vi raskest føler at vi kjenner de andre i gruppa selv om vi strengt tatt ikke snakker så mye sammen (Kulset, 2018, s.138).

Også Even Ruud (2013) peker på betydningen av den positive effekten det gir å synge sammen i kor. Han sier at det kan gi en opplevelse og følelse av å bli oppslukt av noe større uten å måtte oppgi seg selv (Ruud, 2013, s.187). Han viser her også til intervju han har gjort med ulike informanter der flere trekker frem verdien av å være en brikke sammen med flere og opplever at de skaper noe sammen. De trekker fram fellesskapsfølelsen som noe sentralt, og at alle er avhengige av hverandre samtidig som en selv ikke har hovedfokus. Det å kjenne på at man er en del av et slikt fellesskap handler om å høre til og føle seg inkludert, om å dele kjennetegn og å være lik, sier Ruud. For å oppleve tilknytning til andre må vi oppgi noe av vår individualitet. Slik lærer vi språk og deler sosiale konvensjoner med hverandre, i tillegg til vaner og væremåter (Ruud, 2013, s.189).

4 Forskningsdesign og metode

Problemstillingen min har vært retningsgivende for hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt for studien. I det følgende vil jeg redegjøre for hvor jeg plasserer meg vitenskapelig og videre beskrive hvordan jeg metodologisk og metodisk har gått fram i prosessen.

4.1 Vitenskapelig ståsted

Min studie plasserer seg inn i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Her betraktes mennesket som aktivt handlende. Sosial menneskelig samhandling skaper forståelse og mening, som igjen fører til kunnskap. Kunnskap er ikke en overførbar konstant, men derimot noe som fornyes og er i stadig endring (Postholm, 2011 s.21). Estetiske fag fordrer, ikke alltid, men ofte, der flere er sammen om en aktivitet, stor grad av samhandling, og min erfaring som musikk- og dramalærer sier at forståelse og ny kunnskap oppstår, eller produseres, i denne samhandlingen.

Mitt blikk i prosjektperioden har vært rettet mot å undersøke sosiale prosesser mellom deltakerne. Jeg har sett etter hendelser og handlinger som jeg har kunnet isolere, undersøke og tolke for å få en forståelse av det som vokser fram som sentrale element i samspillet mellom deltakerne. Samtidig har jeg ønsket å ha et perspektiv som muliggjør at jeg kan få en forståelse av et fenomen, men som samtidig ikke utelukker andre forståelser. Jeg ønsket et ståsted som gir meg mulighet til å få en mer helhetlig forståelse av et fenomen gjennom å belyse det fra flere forskjellige perspektiv (Johansson, 2017, s. 4). Slik har en kombinasjon av fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tolkning vært mitt verktøy i min prosess.

4.2 Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Bø & Sæther, 2004 s. 39). For at vi skal ha forståelse for et annet menneske må vi vite hvordan det opplever seg selv og sine erfaringer, sier han. Å studere hvilke fysiske impulser det påvirkes av og hvordan det oppfører seg er ikke nok. Det som er viktig er å vite hvordan det opplever seg selv og sine erfaringer. Våre hverdagserfaringer bidrar til å kaste lys over viktige fenomen i det menneskelige liv, -de gir oss tilgang til det Husserl omtaler

som «*sakene selv*» (Bø & Sæther, 2004, s. 39). Bevissthet om og rundt en handling og hvordan mennesker erfarer disse er selve essensen i Husserls filosofi.

Kvale og Brinkman (2015) peker på at i kvalitativ forskning er fenomenologi som begrep en innfallsvinkel til å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver, og beskriver verden slik den oppfattes av informanten ut fra den forståelsen av at den *virkelige virkeligheten* er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Å forstå hvordan mennesker erfarer et fenomen er med andre ord helt sentralt i fenomenologien. Det handler altså om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen knyttet til et fenomen. Bevisstheten har i fenomenologisk tenkning, alltid et intensjonelt objekt den ikke kan skilles fra. Den er alltid rettet mot noe. Gjennom vår involvering i verden har vi alltid en subjektiv erfaring, og slik vektlegger fenomenologien en nærhet til vår livsverden (Johansson, 2017, s. 10).

4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk er fortolkningslære, og i kvalitativ forskning handler det om å fortolke og skape mening ut av en tekst, noe som innebærer at vi leser allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete observasjonene vi gjør. Denne fortolkningsprosessen kan sees som en spiral der en veksler mellom å sette de enkelte delene i en tekst en finner betydning i, i sammenheng med hele teksten, og den hele teksten igjen settes i sammenheng med de enkelte delene (Repstad, 2014 s.121). Hermeneutikken søker etter å forstå og ikke bare forklare, og hermeneutisk tolkning er viktig når det handler om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultater ut fra menneskelige handlinger (Thurèn, 2012, s.113). Her er det imidlertid viktig at jeg som forsker er bevisst på å sette det jeg tolker inn i rett kontekst og at jeg har en bevissthet rundt mine egne forforståelser som jeg automatisk vil bringe inn i dette arbeidet, noe som igjen vil være med på å prege valgene og vurderingene jeg tar (Thurèn, 2012, s.113). Samtidig kan en anta at arbeide med datamaterialet vil gi ny forståelse som i sin tur igjen påvirker forforståelsen og som i neste omgang vil legge føringer for det videre arbeid med analysen og datamaterialet (Johansson, 2017, s. 8).

4.4 Kunstbasert forskning

I kunstbasert forskning er forskningen *erfaringsbasert* og skiller seg fra teoretisk forskning ved at kunnskap tilegnes *i og gjennom praksis* i motsetning til teoretisk *om*. (Rasmussen, 2012 s.24). Det kunstdidaktiske forskningsfeltet skiller seg fra samfunnsvitenskapelig forskning

ved at det relasjonelle og de indre prosessene vektlegges, og erfaringen og det sanselige er likestilt. Kunst-forskerens menings - og kunnskapsproduksjon kjennetegnes ofte gjennom deltakelse og medskapning, kognitiv-affektiv inngripen og forming av materialet (Rasmussen, 2012, s.24). De senere årene har kunstbasert forskning blitt stadig mer anerkjent. Rasmussen viser til Heron og Reason (1997), som har hatt stor betydning for å løfte denne formen for forskning. De kobler sammenheng mellom det Rasmussen definerer som *erfaringskunnen*, *påstandskunnen* og *praktisk kunnen* i en og samme kunnskapsprosess der *relasjonene* mellom disse er sentralt. Erfaringskunnen tilegner vi oss gjennom å jobbe sanselig og kroppslig i et fellesskap. Rasmussen bruker eksempelvis drama som kommunikasjonspråk når han beskriver erfaringskunnen som “et direkte møte med et fenomen der man erfarer nærvær til det/den andre gjennom kropp, følelser og forestillinger” (Heron & Reason (1997) i Rasmussen, 2012,s.33). Påstandskunnen er knyttet til beskrivelse om erfaringen, og uttrykkes gjennom teorier, refleksjon, skriftlig og verbal formidling. Praktisk kunnen handler om ferdigheter, der ulike kompetanser blir kroppsliggjort (for eksempel å svømme, sykle etc.). I følge Heron og Reason fullbyrder og bygger praktisk kunnen på de andre kunnskapsformene fordi ferdigheter bygger på øvelseserfaring og begrepsmessig forståelse. Disse kobles igjen til *presenterende kunnen*, som presenterer erfaringen gjennom kunstnerisk uttrykk, eller i kunstens former, som Rasmussen sier. Presenterende kunnen har verdi i seg selv i tillegg til å være en bro mellom erfaring og proposisjonale kunnskap (Rasmussen, 2012,s.33-34). Disse kunnskapsformene kan ses på som en syklus der de gjensidig påvirker hverandre; erfaringskunnen er basisen for presenterende kunnen, og presenterende kunnen er grunnlaget for påstandskunnen, som igjen er grunnlaget for praktisk kunnen. I tillegg til at disse kunnskapsformene påvirker hverandre, dreier det seg også om den gjensidige påvirkningen som oppstår mellom forsker og den/ det det forskes på, sier Rasmussen (Heron & Reason (1997) i Rasmussen, 2012, s.33-34).

Min studie var praksisledet, og hadde utgangspunkt i det jeg så som en utfordring på skolen når det gjaldt kommunikasjon og relasjon mellom elevene på tvers av språk og kultur. Det er kunstprosessen i seg selv som er en språklig meningsskapende forskningsprosess i praksisledet forskning sier Rasmussen (2012). Den uttrykker seg selv i en egen ”språkform”, og formidler bare seg selv og sin egen intensjon. Den skriftlige redegjørelsen i etterkant av prosessen kan peke tilbake på praksis, forklare og “rapportere” over praksis eller videre peke ut fra praksis (Rasmussen, 2012, s.45) I praksisledet forskning kommer det tematiske fokuset fram over tid knyttet til behov, hensikter og utfordringer i den kunstneriske erkjennelses - og

forskningsprosessen, sier Rasmussen. Ofte kan problemstillingen være “ustabil” mens utforskingen pågår, og kan forandres mange ganger underveis (Rasmussen, 2012, s.43). I mitt tilfelle startet jeg med en overordnet idè om at jeg ville bruke estetiske fag som verktøy i arbeid med ungdommene på tvers av språk og kulturer. Den problemstillingen jeg utarbeidet på det tidspunktet ble bearbeidet underveis som et resultat av de impulsene og opplevelsene som oppstod i studien. I tillegg vokste også et tredje forskningsspørsmål frem i løpet av prosessen, noe som ytterligere illustrerer dynamikken som kan oppstå i et slikt arbeid. Å være godt forankret i sin fagtradisjon er en viktig faktor i praksisledet forskning, sier Rasmussen. Han viser til Haseman og Mafe (2009), som peker på viktigheten av at kunst-forskeren jobber innenfor profesjonelle rammer og er godt forankret i sin fagtradisjon. Det innebærer at hun eller han kjenner godt til de teorier, teknikker og former som eksisterer, noe som er av avgjørende betydning for prosedyrer og kunnskapsforståelse, sier de. Å være bevisst på hvordan slike rammer legger føringer for arbeidet, og hvordan de kan utfordres er også avgjørende for forskningens selvrefleksivitet, noe som er viktig i en slik subjektiv kunnskapsdanning (Haseman & Mafe (2009) i Rasmussen, 2012, s. 44 og 45).

4.5 Formativ intervensjonsforskning

Mitt mål med denne studien var å utvikle verktøy som kunne gjøre meg bedre i stand til å gjøre en god undervisningsjobb i arbeid med å skape relasjoner mellom elevene på tvers av kulturer. Jeg hadde en forforståelse om at estetiske fag kunne være en vei å gå for å skape slike verktøy. Jeg ønsket å undersøke om estetiske fag hadde elementer i seg som kunne trigge til å åpne opp for kommunikasjon. For å teste om min hypotese fungerte, hentet jeg øvelser fra drama, musikk og kunst og håndverk. Jeg søkte å finne gode øvelser som er enkle å bruke, slik at det ved et eventuelt positivt resultat er mulig også for andre i tilsvarende undervisningssituasjon å implementere øvelsene.

Jeg hadde med andre ord et ønske om utvikle min praksis og dette plasserer studien min metodologisk innenfor det som benevnes som formativ intervensjonsforskning. Intensjonen i formativ intervensjonsforskning er å gjennomføre intervensjoner for å fremme endringer. Ordet intervensjon kommer fra latin og betyr «å komme i mellom». Intervensjonsforskeren kommer altså imellom en aktørs handlinger slik at handlingene endres og finner en ny retning (Postholm & Smith (2017, s.73).

I artikkelen *What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change*, beskriver Liora Bresler (1994) formativ intervensjonsforskning som organisert forskning som blir gjort i en kontekst implementert i undervisning. Formativ forskning er en form for utviklingsforskning som kan defineres som “grasrotforskning”. Den blir ofte utført av en praktiker som forsker på sitt eget praksisfelt, og da gjerne med blick på sin egen undervisningspraksis. Bresler peker på at i utgangspunktet er dette er noe praktikerer gjør i sitt daglige virke, der hun gjennom “Learning by doing”-prinsippet har fokus på å forbedre metoder og verktøy for å forbedre effekten av egen innsats. I utviklingsforskning blir dette tatt videre gjennom at kvalifisert synsing erstattes med dokumenterte observasjoner, målte resultater og analyse for å trekke konklusjoner av effekten på den intervensjonen som blir gjort. Når praktikerer forsker på sitt eget felt vil hun automatisk være farget av at hun kjenner miljøet hun beveger seg i, og noen ganger, når det søkes etter mer globale løsninger, kan det være hensiktsmessig å trekke inn en utenforstående forsker som ikke har det samme forholdet til praksisstedet (Bresler, 1994 s. 11-13).

5 Gjennomføring av prosjektet

5.1 Introduksjon og beskrivelse av prosjektet.

I det følgende vil jeg presentere studien der jeg først gir en beskrivelse av rammene for prosjektet, for så å presentere en oversikt over prosjektets innhold. Videre kommer en kort beskrivelse av aktivitetene som ble grunnlaget for empirien i studien.

Ungdomsskolen som studien er gjennomført på har 450 elever og 60 ansatte. To klasser ved denne skolen, en o-klasse på 8.trinn med 28 elever, og en velkomstklasse med 10 minoritetsspråklige elever i aldersgruppen 13-15 år, deltok i studien. I tillegg var kontaktlærer i o-klassen, en musikk lærer og en arabisktalende tolk med i en del av øktene. De øvrige elevene i v-klassen hadde, som nevnt, ikke tilgang på tolk.

I perioden prosjektet pågikk var seks ulike nasjonaliteter fordelt på ti elever representert i v- klassen: Polen, Latvia, Afghanistan, Brasil, Eritrea og Syria. I en slik gruppe vil det opplagt være mye større ulikheter, både språklig og kulturelt, enn det er i en ordinær klasse.

Da det ble klart at jeg skulle gjennomføre denne studien søkte jeg meg over som underviser i v- klassen. Her ble jeg tildelt fem undervisningstimer i uka. Dette ga meg en unik mulighet til

å bli kjent med hver enkelt ungdom sin personlighet, og med dynamikken i klassen. I tillegg hadde jeg en tanke om at dette også ville bidra til at elevene følte en større trygghet i prosjektperioden gjennom at vi kjente hverandre. Tilsvarende hadde jeg også en relasjon til elevene som gikk i o-klassen i kraft av at jeg underviste dem i musikk.

5.2 Forberedelse og gjennomføring av innsamling av empiri

Jeg gikk inn i dette prosjektet med respekt og ydmykhet vel vitende om at mine informanter, med tanke på alder, og det faktum at flere av dem ikke snakket norsk og ikke hadde god kjennskap til norsk kultur, var sårbare. Det var viktig for meg at deltakerne skulle få en positiv opplevelse, og jeg brukte mye tid på å reflektere rundt hvordan jeg skulle gå fram i forskningsprosessen for å ivareta alle ungdommene på best mulig måte. Samtidig måtte jeg også ha fokus på at dette var et forskningsprosjekt.

I arbeidet med å samle inn empiri har jeg brukt kvalitative forskningsmetoder. Kvalitative metoder er fundamentert i hermeneutikken (fortolkning) og menneskelig erfaring (fenomenologi) der forskeren tolker empiri basert på tekstlig materialet fra intervju, observasjon eller skriftlig kildemateriale. Her er målet å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener slik de oppleves for de involverte selv innen deres naturlige sammenheng (Malterud, 2003, s. 31). Det fenomenologiske perspektivet peker med andre ord på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, mens det hermeneutiske perspektivet knyttes til tolkningen av det empiriske materialet jeg har tilegnet meg gjennom studien, men også hvordan jeg som pedagog har forsøkt å sette meg inn i og tolke deltakernes livsverden underveis, for på den måten å kunne *se* dem, og didaktisk imøtekomme deres behov på best mulig måte. Jeg har hatt en abduktiv tilnærming, noe som innebærer at en enkelt hendelse tolkes og forsøkes forklart med et hypotetisk mønster, som hvis det er korrekt, forklarer hendelsen. For å styrke hypotesen bør flere enkelthendelser kunne forklares av den (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55).

Når jeg beskriver aktivitetene i prosjektet, har jeg valgt å fremstille flere i narrativ (fortellende) form. Det har jeg gjort fordi jeg ønsker at de skal tre frem og «levendegjøres» på best mulig måte for at leserne av denne oppgaven skal få en så god innsikt som mulig i prosjektet. I tillegg mener jeg at det kan bidra til at det skapes et klarere bilde av studien som helhet. Ut fra et metodologisk perspektiv kan fortellingen ses på som en av mange kilder til kunnskap om den sosiale virkeligheten (Johansson, 2005, s.18).

Narrativene er basert på mine logger fra øktene og videoobservasjoner, men også utdrag fra andre logger og intervju blir presentert. Johansson (2005) peker på narrativ fremstilling av materialet som en refleksiv aktivitet. Å forholde seg refleksivt til materialet innebærer at man systematisk vurderer forholdet mellom kunnskapen som produseres (hva) og måten en tilegner seg kunnskapen på (hvordan); en tolker sin egen konstruksjon av kunnskap og sine egne tolkninger. Det innebærer at man reflekterer over hvordan en selv som forsker ser på, definerer, snakker og skriver om den sosiale virkeligheten ut i fra en spesifikk posisjon formet av blant annet relasjoner til kjønn, klasse, seksualitet og etnisitet. “*Det är ett tänkande runt sitt eget tänkande, ett slags metatänkande*” (Johansson, 2005, s. 28). At studien har en høy grad av refleksivitet er viktig med tanke på dens troverdighet og pålitelighet.

Studien ble gjennomført over en periode på 6 uker der elever fra v-klassen og en o-klasse på 8.trinn sammen arbeidet med de estetiske uttrykkene drama, bilde og musikk. Timeomfanget ble 17 skoletimer fordelt på 3 timer i fem uker, og to timer en uke. En arabisktalende tolk var til stede i noen av øktene. De elevene fra v-klassen som ikke var arabisktalende hadde ikke tilgang på tolk.

Gjennom hele prosjektperioden skrev jeg observasjons- og refleksjonsnotater som ble en del av empirien. Det var også viktig for meg å få innsikt i *informantenes* opplevelser og erfaringer med å jobbe med estetiske fag for å bli bedre kjent med hverandre. Logger fra elevene, andre læreres logger og intervju med sju informanter la grunnlag for det. I tillegg ble det gjort videoopptak i deler av noen økter. Til sammen dannet dette grunnlaget for analysen som skulle gi innsikt i de sosiale fenomenene som oppstod i studien, og som studeres, behandles og presenteres i analysekapittelet.

5.2.1 Intervju

Jeg ønsket å få et dypere innblikk i elevenes opplevelse av kontakt med hverandre på tvers av språklige og kulturelle forskjeller. Derfor valgte jeg å intervjuere elever fra både v-klassen og o-klassen, i tillegg til lærer. Informantene fra o-klassen som skulle intervjues ble tilfeldig valgt gjennom trekking. To av informantene fra v-klassen ble valgt på grunnlag av tilgjengeligheten på tolk. Den tredje informanten fra v-klassen ble valgt fordi han kunne uttrykke seg noe på engelsk og litt norsk. I tillegg gjennomførte jeg et intervju med kontaktlærer i o-klassen som også var den læreren som deltok mest i studien. Denne læreren

underviste også i noen timer norsk i v-klassen, og hadde derfor en relasjon til disse elevene fra før. Jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuform for på den måten å få forsøke å få et så godt bilde som mulig på informantenes livsverden. Kvale & Brinkmann definerer denne intervjuformen som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). I forkant laget jeg meg en intervjuguide (Vedlegg 3) med spørsmål organisert i en bestemt rekkefølge, men som likevel gav rom for endring om informanten brakte nye tema på banen. Johannessen et.al, (2010) peker på semistrukturert intervjuform som en mulighet til å få god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et.al, 2010 s.139).

Å intervju elevene fra v-klassen innebar at jeg måtte bruke tolk der det var mulig. To intervju ble gjennomført med tolk, mens ett foregikk på engelsk. Intervjuene der jeg var avhengig av tolk opplevde jeg som krevende fordi jeg kjente på at det var vanskelig å få den ønskede nærheten til informanten i og med at kommunikasjonen gikk gjennom et ekstra ledd. Gjennom å bruke tolk følte jeg at jeg ikke fikk ordentlig tilgang til å forstå informantens opplevelser og erfaringer fullt ut. Ved bruk av tolk kan man heller ikke være sikker på om informasjonen kommer godt frem til mottakeren, eller om den informasjonen man selv mottar er fullstendig og i overensstemmelse med det som ble forsøkt formidlet (Eide & Eide, 2007, s.86). Jeg måtte likevel stole på at den informasjonen jeg fikk var representativ for deres opplevelser.

5.2.2 Logg

Elevene skrev logg etter fem av øktene. Dette ble gjennomført på den digitale skoleplattformen «It`s learning». Loggene ble skrevet med utgangspunkt i spørsmål jeg hadde laget knyttet til hver økt. Elevene fra v-klassen skrev ikke logg selv fordi de ennå ikke hadde god nok kompetanse på å uttrykke seg skriftlig. Deres erfaringer med å delta i studien ble derfor dokumentert ved at tolk bistod med loggskrivning når det var mulig, gjennom intervju (med tolk eller på engelsk) og uformelle samtaler underveis. Loggene elevene skrev var ikke så utfyllende som jeg nok skulle ønske. Mange av elevene skrev kort om hvordan de opplevde øktene, men dette var likevel viktige bidrag til studien.

Et viktig empirigrunnlag var mine egne observasjons- og refleksjonslogger og observasjonslogger fra lærerne som deltok i studien. Alle som var tilstede under øktene, i

starten også studenter, skrev logger som ble et verdifullt bidrag til studien. Mitt ønske var i utgangspunktet at lærerne skulle være stabilt til stede gjennom hele perioden, noe som ikke lot seg gjøre på grunn av strukturen på timeplanen.

5.2.3 Spørsmål ved prosjektets oppstart og slutt

Dagen før prosjektoppstart ble elevene bedt om å svare på spørsmål om hvordan de trivdes på skolen, om hva som var viktig for at de skulle trives på skolen, om hvilken holdning de hadde til å jobbe med musikk, bilde og drama, og om de kjente noen på skolen med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn seg selv. Elevene fra o-klassen besvarte spørsmålene på It's learning, mens de arabisktalende elevene besvarte disse spørsmålene muntlig til meg med tolk til stede. De andre elevene i v- klassen svarte på engelsk og enkel norsk. Ved prosjektslutt besvarte de også spørsmål, blant annet om de hadde blitt bedre kjent med elever med en annen språklig bakgrunn enn seg selv.

5.2.4 Video

Enkelte av observasjonene ble gjort ved hjelp av videoopptak. Her så jeg etter hvilke interaksjoner som oppstod mellom elevene som ikke hadde et felles verbalspråk å støtte seg til når de skulle kommunisere med hverandre. Aksel Tjora (2017) mener at det ligger et stort potensiale i videodata. Her kan man i etterkant se på videoopptak fra studien, og gjennom det kontrollere sine egne inntrykk og notater, gjenoppleve fenomener som man har oppdaget, og samtidig oppdage nye fenomener. En annen fordel med å bruke denne metoden er at man kan gå fram og tilbake i materialet og observere situasjonen flere ganger (Tjora, 2017 s. 104). Videoopptak ble ikke benyttet i stor grad i studien fordi jeg underveis erfarte at det ofte ble vanskelig å gjennomføre. Selv valgte jeg å filme minst mulig av to årsaker; for det første ble det naturlig nok praktisk vanskelig i og med at jeg ledet øktene og ofte deltok i aktivitetene. For det andre opplevde jeg det som unaturlig å gå rundt å gjemme meg bak et kamera mens jeg filmet deltakerne fordi jeg da inntok en annen rolle enn aktivt deltakende, noe som kanskje også ville være med på å prege eller endre handlingene til aktørene. Løsningen ble at en medlærer filmet med et håndholdt kamera i de øktene hun var til stede.

Jeg hadde dessverre ikke reflektert godt nok over muligheten for å sette kameraet på stativ å filme hele økter, eller at fokus kunne ligge på en gruppe over tid. Derfor var mye av

videomaterialet “flyktig”, men det har likevel bidratt som et viktig empirisk bidrag fordi det, i tillegg til å dokumentere enkelthendelser, også har hjulpet meg til å gjenoppleve det som som skjedde i øktene.

5.2.5 Ethiske overveielser

All forskning skal ha en forankring i anerkjente etiske verdier, og redelighet og ærlighet må ansees som grunnleggende etiske krav og en basale vitenskapelig verdier. Pålitelighet og grundighet er sentrale vitenskapelige verdier, noe som forutsetter at både utilsiktede og tilsiktede feil må forhindres (Befring, 2015, s.30). Som forsker er det derfor viktig å ha den nødvendige kompetansen for å benytte akseptable forskningsmetoder i arbeidet med studien. Å vise etiske hensyn innebærer at forskeren tenker igjennom hvordan et tema kan belyses uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn (Johannessen, et.al.2010, s.91). I forbindelse med datainnsamlingen har det også vært viktig for meg å vise en grunnleggende respekt og ydmykhet overfor deltakerne, og jeg har hele veien vært bevisst på å vise hensyn til de grensene informantene har satt for seg selv. Jeg har lagt vekt på at intervju, videoopptak og fotodokumentasjon har blitt gjort på elevens premisser. Selv om jeg har fått tillatelse til å ta bilder og gjøre videoopptak har det vært viktig at elevene har følt seg komfortable med at det ble gjort, og at de visste at de når som helst kunne be om ikke å bli «festet til tape» om de følte det ukomfortabelt i visse situasjoner. Elevene med minoritetsbakgrunn kategoriseres som en særlig sårbar gruppe (De nasjonale forskningsetiske komiteene,(2014)) , og jeg brukte mye tid i starten på å reflektere rundt hvordan studien skulle gjennomføres slik at de ble ivaretatt på best mulig måte. Å gi god og tilstrekkelig informasjon om studien både til elevene og foreldre var noe jeg hadde stort fokus på. For elevene i o-klassen gikk dette greit. Alle disse hadde norsktalende foreldre, og jeg fikk anledning til å presentere prosjektet på et foreldremøte. I tillegg fikk de skriftlig redegjørelse om hva det gikk ut på i forbindelse med samtykkeskjemaet (vedlegg 1). De kunne også ringe meg om de hadde spørsmål.

Når det gjaldt elevene i velkomstklassen var det en større utfordring. De aller fleste kom fra hjem der foreldrene ikke behersket det norske språket i særlig grad, og jeg var avhengig av tolk for å fremme budskapet mitt. Noe av det første jeg gjorde var å snakke med ansvarlig koordinator for velkomstklassen, hvorpå hun inviterte alle foreldrene til en sosial formiddagssamling der også ungdommene var med. På denne samlingen hadde alle som trengte tolk tilgang på det slik at alle fikk god informasjon om studien. Jeg opplevde at alle

utelukkende var positive til prosjektet, og alle ga sitt samtykke til at ungdommene kunne delta. Prosjektet ble meldt til og godkjent av personvernforbundet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 2).

5.2.6 Pålitelighet og troverdighet

For at studien skal være interessant må den oppfylle visse kriterier hva angår pålitelighet og troverdighet. De normale kriteriene på troverdighet er at resultatet kan reproduseres og gjentas (Postholm 2011, s. 169). Innenfor kvalitativ forskning er dette ofte problematisk. Det vil for eksempel være umulig å gjenta et intervju og få det eksakt samme resultatet som det opprinnelige. Informanten kan for det første ikke gjengi det han har sagt ordrett en gang til. For det andre ville det være stor sannsynlighet for at han denne gangen har større innsikt på grunn av det første intervjuet (Postholm 2011, s.169). Det samme vil gjelde i forhold til observasjon som er verdiladet, dynamiske og kontekstavhengige og derfor være umulig å gjenskape.

Troverdighet dreier seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og om fortolkningen av et utsagn er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Er de anvendte målemetodene adekvate? Teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger er vesentlige elementer i slike diskusjoner (Postholm 2011, s.170). Troverdighet handler altså om i hvor stor grad man ut fra resultatene i en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har undersøkt.

Denne studien er gjennomført på min arbeidsplass i et miljø jeg kjenner godt. Dette er en faktor det er relevant å tenke over når det gjelder troverdighet og pålitelighet. Thor Andre Skrefsrud (2015), reflekterer rundt det å forske i egen profesjon. Dette kan ha både positive og negative konsekvenser, sier han. På den ene siden vil det å forske på et felt som ligger forskeren nært i et vitenskapsteoretisk perspektiv gi en mulighet til å få frem kunnskap som er relevant og som øker troverdigheten og påliteligheten i studien. Skal forskeren greie å stille forskningsrelevante spørsmål må han ha kunnskap til feltet. På den annen side kan nettopp denne nærheten til feltet også være til hinder for god analyse. Skrefsrud mener at det her kan ligge en fare for å miste det utenfra-blikket som kan hjelpe til å utfordre det som blir tatt for gitt av praksiser og ideologier, innarbeidede vaner og tenkemåter (Skrefsrud, 2015, s. 291-292). Forskeren vil alltid ha med seg et sett av fordommer når hun går i gang med en studie. Min bakgrunn og erfaringer som musikk – og dramalærer gjorde, som nevnt, at jeg hadde en

forforståelse om at min valgte tilnæringsmåte var hensiktsmessig til å skape kommunikasjon og relasjon mellom elevene. Dette var også selve utgangspunktet og min motivasjon for å gjennomføre studien. Å være helt objektiv ville derfor ikke være mulig, og for meg heller ikke et uttalt mål. Jeg deltok ofte aktivt i mange av øvelsene, og selv om det da ikke var mulig (for meg) å ha det utenfra –blikket som Skrefsrud skriver om, mener jeg at jeg tilegnet meg mye viktig kunnskap i samhandling med elevene. Observasjonene jeg gjorde under øktene i dette samspillet, samt mine egne tanker og opplevelser, skrev jeg ned umiddelbart etter øktene. De gangene jeg ikke deltok aktivt var jeg imidlertid bevisst på å ha et så distansert blikk som mulig når jeg observerte hva som skjedde når elevene var i aktivitet. Likevel, «distansebrillene» tok jeg først og fremst på meg under analysearbeidet av empirien.

5.3 Kort om innhold i øktene

Perioden starten med en felles samling i skolens dansesal. Her ble deltakerne introdusert for en sang med en vokal som uttrykte ulike dyr og naturelementer samtidig som bilder av hver enkelt deltaker ble vist på en storskjerm. Jeg ønsket å gi deltakerne en god opplevelse på dette første møtet, og la vekt på å skape en rolig stemning. Hver deltaker ble løftet frem gjennom bildevisningen, og ble slik introdusert for de andre. Låtvalget var valgt helt bevisst med en tanke om at naturlyder er universelle, og slik kunne gi mulighet til å skape et felles referanseramme for deltakerne på tvers av kulturelle og språklige forskjeller. Deretter ble deltakerne ytterligere informert om hva vi skulle gjøre i prosjektet. Arabisktalende tolv deltok her, men de øvrige elevene fra v-klassen som ikke behersket det norske språket hadde ikke det. Imidlertid var alle elevene på forhånd informert så godt det lot seg gjøre om hva prosjektet skulle inneholde. I løpet av denne økta som varte i to skoletimer, jobbet vi i tillegg med blikkjent øvelser i skolens aula, samt at vi hadde ei maleøkt i kunst og håndverksalen. Der fikk deltakerne en individuell oppgave med å male klassen sin og markere seg selv inn i bildet. Jeg hadde valgt denne aktiviteten av to grunner: Jeg ønsket at deltakerne skulle få konsentrere seg om en «ufarlig» aktivitet der de selv kunne bestemme i hvilken grad de ville interagere med andre, og jeg ønsket å få et bilde av hvor de plasserte seg selv inn i en sosial kontekst.

De estetiske aktivitetene vi skulle jobbe med ble gjennomført i oppdelte perioder. I det følgende gir jeg en kort beskrivelse av hva de inneholdt. Noe av disse aktivitetene blir presentert i analysen. En mer detaljert oversikt over aktivitetene vi jobbet med ligger som vedlegg (vedlegg 4).

Hovedtema da vi jobbet med drama var bildeteater, og her brukte jeg øvelser inspirert av Augusto Boal og de undertryktes teater (2015). Her var et tema «mobbing», og vi jobbet blant annet med å skape idealbilde i denne prosessen. Jeg benyttet også øvelser hentet fra Aud Berggraf Sæbøs bok *Drama – et kunstfag* (1998). Perioden ble avsluttet med en visning på «Fremtidens museum», en fiktivt museum der jeg var museumsbestyrer (lærer-i-rolle), og elevene både aktører og publikum (Sæbø, 1998, s. 322).

I perioden med kunst og håndverk, jobbet deltakerne med å lage pop –up bøker der oppgaven var å lage en bok som fortalte noe om dem selv og hvilke drømmer de har for fremtiden. Denne aktiviteten var individuell, men ble gjennomført i grupper. Min intensjon her var at deltakerne skulle få mulighet til å rette blikket mot seg selv og reflektere over sin tilværelse og det de var opptatt av. I tillegg hadde de mulighet til å samarbeide og dele sine tanker med de andre på gruppa om de ønsket det.

Da vi jobbet med musikk dreide det seg i hovedsak om å synge i kor. Her jobbet vi med rytme og sanger med bevegelse knyttet til tekst. I tillegg hadde vi ei økt der elevene gruppevis skulle lage «lydsketsjer» til et gitt tema. Perioden ble avsluttet med dans i dansesalen etter initiativ fra en elev i v-klassen.

Strukturen på prosjektet ble som følger: to skoletimer “det første møtet”, som inkluderte blikjent-øvelser og maleaktivitet, sju skoletimer med dramaaktiviteter, to skoletimer arbeid med pop-up bøker, fem skoletimer relatert til musikk (kor, lydsketsjer, dans), og en skoletime der elevene malte et bilde av gruppa si i fellesskap.

6 Analyseprosessen

Jeg vil i det følgende beskrive prosessen med hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å analysere empirien jeg har generert i studien. Jeg er inspirert av to analysemetoder i dette arbeidet: fenomenologisk og narrativ analyse. Analyseprosessen er i hovedsak inspirert av fenomenologisk analyse, mens framstilling av mine oppdagelser blir presentert i narrativ form.

Fenomenologisk analyse kjennetegnes ved at forskeren forsøker å klarlegge mening, struktur og essens av opplevde fenomener. Dette gjøres ved å gjøre datamaterialet håndgripelig gjennom kategorisering og redusering slik at det sentrale trer fram (Postholm, 2011 s.98)

En fenomenologisk analysemetode innebærer at forskeren har fokus på innholdet i datamaterialet. Hun leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere mening med folks tanker (Johannessen et.al., 2010 s. 173).

I min analyseprosess er jeg inspirert av Giorgis analysemodell som gjennomføres i fem trinn: 1. Få et helhetsinntrykk av materialet. 2. Avgrense til meningsbærende enheter. 3. Transformering av hverdagslige beskrivelser. 4. Framstilling av fenomenets situerende struktur. 5. Framstilling av fenomenets generelle struktur. Jeg har valgt å se på nivå fire og fem i en helhet.

6.1 Tilnærming

6.1.1 Narrativ tilnærming

En måte å analysere kvalitative data på er gjennom å bruke narrativer (fortellinger) i fremstillingen av materialet. I narrativ analyse konstrueres fortellinger som et resultat av den empirien forskeren har tilegnet seg i studien (Letnes, 2013 s. 132). En slik presentasjon kan gi god innsikt i aktørene og den konteksten aktørene befinner seg i. Dette understøttes av Ricoeur (1981) som mente at det sentrale aspektet med narrasjonen konstruerer meningsfulle totaliteter ut fra meningsfulle hendelser (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 257).

Data basert på beskrivelser av hendelser som er samlet inn i løpet av studien, blir utgangspunktet for forskeren til å sammenfatte disse hendelsene i en fortelling. Slik blir de innsamlede dataene integrert i et plot, eller hovedlinjen, i narrativet som lages (Letnes, 2013 s. 132). Mari Ann Letnes peker på viktigheten av at forskeren må velge og begrense et bundet system i analysen. En må markere en grense for hva som skal studeres, og deretter skal data som er relatert til det markerte feltet innhentes, sorteres og analyseres. I dette arbeidet dreier det seg om å lokalisere og innhente data som vil avdekke det unike, og identifisere essensen i et spesielt tilfelle, sier hun. (Letnes, 2013, s.132). I min studie har samspillet mellom elevene hatt hovedfokus, og derfor er det empiri relatert til nettopp dette jeg er ute etter med mine «forskerbriller».

6.1.2 Min analytiske tilnærming

Da prosjektet var ferdig hadde jeg et rikt empirigrunnlag å forholde meg til, og nå begynte prosessen med å analysere empirien. Jeg fulgte, som tidligere nevnt, her langt på vei de fem

hovedstegene til Giorgi (Szkłarski, 2016, s.138), der første steg var å danne meg et helhetsbilde av materialet. Det gjorde jeg ved å lese gjennom de transkriberte intervjuene, nedskrevne observasjoner fra videoopptak, samt mine egne og de øvrige deltakernes logger. Formålet med dette arbeidet var å bedømme hvor relevante tekstene ville være i den videre analysen for å belyse problemstillingen min. For at teksten skal være anvendbar må den være begripelig for meg som forsker, samt handle om det jeg skal forske på (Szkłarski, 2016, s.138). Da jeg var ferdig med denne prosessen satt jeg igjen med et utvalg tekster som jeg mente oppfylte disse kravene. I denne fasen så jeg også etter hva som utpekte seg som sentrale tema i tekstene, og som var relevante i forhold til forskningsspørsmålene mine. Hovedtemaene som trådte frem var *kommunikasjon, relasjon, selvrefleksjon, oppdagelser og opplevelser*. Disse temaene skrev jeg ned på hvert sitt fargekodete A4- ark.

Så gikk jeg over til steg to, der målet var å finne meningsbærende elementer i datamaterialet som kunne knyttes til hovedtemaene. I dette arbeidet leste jeg hver tekst nøye mange ganger mens jeg noterte stikkord som jeg mente utpekte seg som interessante i marginen. Her lå fokuset på å bryte teksten ned i mindre deler, der hensikten var å avdekke meningsbærende enheter. Hver enhet skal si noe nytt om fenomenet og knyttes opp mot hovedtemaene jeg identifiserte i steg én, og viser slik ulike aspekter av den utforskende opplevelsen (Szkłarski, 2015, s.139). Jeg la vekt på å behandle alle utsagn i materialet som likeverdige. Dette beskrives som *horisontalisering* (Postholm, 2011, s.44). De enhetene – setninger og utsagn – som trådte fram som signifikante skrev jeg ned på post-it-lapper som hadde samme farge som det fargekodete A4-arket og kan slik defineres som underkategorier. Meningsfulle enheter som jeg identifiserte fra empirien var for eksempel «*utveksling av kultur*», «*(fysisk) kontakt*», «*venner*», «*opplevelse*», «*kontroll*» og «*se og ikke se*», “*trekke seg unna*”, “*stå fram*”, “*gestikulere*”, “*har prøvd å komme i kontakt med noen i v-klassen*”, “*mestre*” “*oppdagelse*”, *anerkjennelse gjennom aktivitet*”, “*de norske elevene vil bare være sammen med sine venner*”.

Denne prosessen kalles koding, og gjennom en slik prosedyre avdekkes og organiseres de meningsbærende utsnittene og bidrar til å redusere og strukturere materialet slik at det blir lettere å analysere det (Johannessen.et.al, 2010, s. 10). Koding er et viktig ledd i analyseprosessen, og målet med en slik prosess er å komme til en overordnet forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011 s.63). I prinsippet kan hva som helst kodes, sier Kvale og Brinkmann (2015), og viser til Gibbs (2007) som nevner eksempler på koding som spesifikke handlinger, symboler, aktiviteter, grader av deltakelse, relasjoner, betingelser, konsekvenser,

situasjoner, men også refleksive koder som dreier seg om forskerens rolle i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 227). Å bruke koding for å få oversikt og struktur på empirien min har for meg vært nyttig. Likevel er det verdt å merke seg at flere forskere stiller seg kritisk til dette fordi man kan risikere å filtrere bort kvaliteter ved et fenomen ved å plassere det i en kategori (Kvale & Brinkmann, 2015, s.227).

I dette arbeidet forsøkte jeg å stille meg så åpen som mulig for hva datamaterialet formidlet. Likevel hadde jeg med meg min forforståelse av materialet inn i prosessen gjennom de erfaringene jeg hadde gjort meg gjennom mitt arbeid som pedagog og kunstner. Det blir da viktig å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse av de observasjoner og uttalelser som kommer til uttrykk gjennom materialet. Å være bevisst sin egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2011, s. 16).

Deretter gikk jeg inn i steg tre, der jeg begynte på en mer detaljert analyse av de meningsbærende enhetene. Her studerte jeg dem nøye og så etter hvordan de relaterte til hverandre og den sammenhengen hver enhet inngikk i. I denne fasen trakk jeg ut de enhetene jeg hadde identifisert som meningsbærende i empirien, og sorterte og systematiserte de mange post-it-lappene ytterligere. Her undersøkte jeg om noen av kodeordene kunne ordnes inn under hverandre eller slås sammen. I realiteten var det nå en reduseringsprosess av materialet som foregikk. Meningen her var å abstrahere (sammenfatte) den kunnskapen som hver kodegruppe representerer. Jeg trakk altså her ut meningsinnholdet i de etablerte kodene (Johannessen, et.al., 2010 s.176). Jeg ordnet for eksempel “*venner*” (som kom fram gjennom logg og intervju) og “*de norske elevene vil bare være sammen med sine venner (intervju)*” og “*har prøvd å få kontakt med noen i v-klassen*”(logg og intervju), sammen under en kategori som jeg kalte *relasjon*.

I det fjerde og femte steget samlet jeg de meningsbærende enhetene til en helhetlig beskrivelse av det utforskede fenomenet. Disse laget jeg komprimerte beskrivelser av, som følgende eksempel viser : *Mange av elevene oppgir venner som en viktig faktor for at de skal trives på skolen. Flere elever fra o-klassen sier at de har prøvd å få kontakt med elever i v-klassen, mens en jente fra v-klassen sier at de norske elevene bare vil være sammen med venner de kjenner fra før.* En slik helhetlig beskrivelse speiler fenomenets *situerende struktur*, sier Szklarski (2016). Etter som hver beskrivelse gjøres i hver enkelt tekst er den situert i denne teksten, sier han (Szklarski, 2016, s. 141). Min beskrivelse er sammenfattet på

grunnlag av flere tekster fordi mange av intervjuene var preget av korte svar som jeg følte ga for liten “dybde”. Derfor valgte jeg her å trekke sammen elementer som relaterte til hverandre fra alle intervjuene for å få et mer helhetlig bilde, og til sammen speiler disse fenomenenes situerende struktur. Jeg leste igjennom alle de situerte tekstene og her så jeg etter hva som trådte fram som et overordnet tema i hver tekst. I denne prosessen skilte jeg også ut de temaene som varierte og de temaene som gikk igjen i alle tekstene. For eksempel er at temaet *kontroll* ikke gikk igjen i tekstene, og ble derfor valgt bort i analysen. Dette kalles en eidetisk reduksjon (Szklarski, 2016, s.142). Jeg fokuserte på å finne en fellesnevner for alle de situerte tekstene og fange fenomenets *essens*. Denne prosessen skjer suksessivt fra steg tre til fem i analysemodellen (Szklarski, 2016 s. 141). I mitt eksempel valgte jeg definisjonen *mangel på kommunikasjon* som overordnet tema. Da systematiseringsprosessen var ferdig, så jeg etter mønstre, fellestrekk, forskjeller eller sammenhenger for så å knytte dette opp mot relevant teori (Johannessen et.al.,2010,s. 178).

6.2 Deltakere i studien

For å ivareta forskningsdeltakerne som blir presentert i studien sin anonymitet, har jeg i henhold til personvernet, gitt dem fiktive navn:

Fra velkomstklassen	Fra ordinærklassen
«Leah», 13 år	«Kim», 13 år
«Lisa», 13 år	«Per», 13 år
«Radia», 13 år	«Runar», 13 år
«Azar», 15 år	«Ingrid», 13 år
«Loke», 14 år	«Ida», 13 år
«Adi», 15 år	Lærer «June»

6.3 Analyse og oppdagelser

6.3.1 Prolog

Mange av elevene fra o-klassen svarte på spørsmål de fikk ved studiens oppstart at de ikke kjente noen fra v-klassen. De fleste elevene fra v-klassen uttrykte også gjennom samtale at de ikke kjente noen av de majoritetsspråklige elever på skolen, men elever fra begge klassene sa at de ønsket å bli kjent med hverandre. Følgende utdrag fra intervju med Ingrid og Kim er eksempel på det:

[...] jeg vil gjerne bli kjent med dem. Jeg synes det er artig å høre om hvordan kulturen deres er.

(Ingrid fra o-klassen)

[...] Velkomstklassen har jeg alltid vært så nysgjerrig på. Hvem de er, hvilket språk, hvilket land de kommer fra og alt sånt.

(Kim fra o-klassen)

Men selv om mange fra v-klassen også ga uttrykk for at de ønsket å bli kjent med elevene fra o-klassen, samsvarer ikke uttalelsene fra Ingrid og Kim med Lisa i v-klassen sin opplevelse av de majoritetsspråklige elevenes ønske om kontakt:

[...] generelt så liker ikke folk å ta kontakt med innvandrere eller andre de ikke kjenner. De liker å være sammen med vennene sine fra barneskolen.

(Lisa fra v-klassen)

Disse uttalelsene motstrider hverandre. Ingrid og Kim gir uttrykk for at de ønsker å bli kjent, mens Lisa opplever at de majoritetsspråklige elevene ikke vil det. Om hennes opplevelse er representativ for andre elever fra v-klassen vet jeg ikke, men selv om forskningsdeltakerne her representerer et lite utvalg, sier det likevel noe om et behov for å finne måter som kan åpne opp for kommunikasjon slik at eventuelle misoppfatninger kan unngås.

6.3.2 Presentasjon av empiri

I det følgende vil jeg presentere et utvalg av den empirien som har blitt produsert i perioden studien har vart, og som jeg anser som verdifulle bidrag til å kunne belyse forskningsspørsmålene. Jeg har organisert narrativer og utdrag fra logger under fire

overskrifter: *Å se hverandre, Å oppdage, Leahs dans, og Å finne tonen*. Jeg velger å analysere fortløpende underveis, for så å presentere oppdagelser med relevans til de aktuelle forskningsspørsmålene til slutt i hver kategori. Dette gjør jeg for på en ryddig måte å vise hvordan empirien gir mening til det enkelte forskningsspørsmål. Når jeg oppsummerer velger jeg å henvise til forskningsspørsmålene ved å skrive 1, 2 og 3 for å spare plass i teksten. For at leseren skal “holde tråden”, har jeg tatt med definisjonen av forskningsspørsmålene i oppsummeringen etter kategorien *Å oppdage*.

Forskingsspørsmål 1: *Hvilke muligheter relatert til kommunikasjon ligger det i å jobbe med estetiske fag med elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn?*

Forskingsspørsmål 2: *Hvilke relasjoner oppstår mellom elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn gjennom de estetiske undervisningsformene jeg har brukt?*

Forskingsspørsmål 3: *Hvilke verdifunderte praksiser hos pedagogen har blitt synlige gjennom å jobbe med estetiske fag i et flerkulturelt møte i ungdomsskolen?*

Sammen belyser disse studiens problemstilling:

Hvilke bidrag kan estetiske fag i praksis gi til et flerkulturelt møte i ungdomsskolen?

Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for begrepene relasjon og kommunikasjon. Relasjon ble definert som et forhold mellom to mennesker som gjensidig påvirker hverandre, mens kommunikasjon, som i følge Eide og Eide (2007), i enkel forstand kan defineres som tegn mellom to parter, er her knyttet til hvorvidt estetiske fag kan være en inngang til at det opprettes kontakt mellom deltakerne.

Mange av øvelsene jeg har valgt å presentere er av en slik karakter at elevene må samarbeide for å klare å gjennomføre dem på en god måte. Jeg la opp til øvelser der de måtte jobbe sammen i grupper, og øvelser der to sammen måtte forholde seg direkte til hverandre. Gruppene var definert i forkant, og var faste gjennom hele perioden. Her sørget jeg for at elever fra v-klassen og o-klassen ble satt sammen jevnfordelt så langt det var mulig i forhold til antall. Når elevene jobbet i par ble de tilfeldig satt sammen, men også her jobbet elever fra v-klassen og o-klassen sammen så langt det “gikk opp”.

6.3.2.1 Å se hverandre

Speiløvelse

Jeg ønsket å se hvordan elevene forholdt seg til hverandre i en non-verbal samhandling, noe denne øvelsen legger opp til. Her er samspillet det sentrale, noe som krever at de *ser* hverandre og *lytter* til hverandres bevegelser.

Jeg ber elevene om å stille seg i to rekker slik at de har en partner stående rett foran seg. Så får den ene rekken oppgaven med å være speil, mens den andre gruppen skal gjenspeile morgeneritualet på badet før de skal på skolen. Speilrekka hermer. Jeg viser et eksempel sammen med en annen lærer. Elever fra o-klassen og v-klassen er blandet, og de må hjelpe hverandre med å forstå oppgaven. I tillegg er den arabiske tolken tilgjengelig for å steppe inn om det skal bli for vanskelig å forklare. Jeg har bedt henne om å holde en viss avstand og ikke gripe inn før det er helt nødvendig. Elevene som ikke har tolk har ingen mulighet til å få hjelp her.

Etter en stund byttet rekkene rolle og gjentar øvelsen. Så gir jeg beskjed om at parene kan bevege seg rundt i rommet mens de speiler hverandre. Begge skal være likeverdige med tanke på å ta initiativ til bevegelsesmønstre, noe som betyr at de måtte ha full konsentrasjon på hverandre. Jeg viser også her et eksempel sammen med en annen lærer. Hele kroppen skal brukes og de skal tenke nivå; lav – midte – høyde. Bistand fra tolk ble ikke nødvendig.

(Fra forskerlogg)

En interessant oppdagelse her var hvem som utpekte seg som best til å samarbeide om å løse oppgaven:

[...] de elevene som ikke forstår hverandre språklig er de som løser oppgaven best. De er mye mer fokusert enn mange av de parene som er norske. Noen tuller mye. De som ikke kan snakke sammen konsentrerer seg veldig for å få med seg alle bevegelsene.

(Fra forskerlogg)

Denne observasjonen er hentet fra min forskerlogg og underbygges av en observasjon gjort av en medlærer som ikke selv deltok aktivt i øvelsen, og dermed utelukkende hadde fokus på å se hva som oppstod i samspillet mellom elevene.

Speiloppgaven var litt vanskelig for elever som kjente hverandre veldig godt. Faktisk *mye* bedre for de som ikke kjente hverandre fra før.

(Logg fra medlærer)

Begge registrerte vi at elevene som ikke kjente hverandre godt, så ut til å løse oppgaven best. Elevene som ikke hadde en felles språklig referanse utmerket seg i forhold til andre par når det gjaldt å gjennomføre oppgaven. Mens elever som kunne forstå hverandre gjennom verbalt språk «tullet mye», som jeg skriver i loggen, hadde de som ikke hadde muligheten til å snakke sammen, fullt fokus på hverandres bevegelser. Kanskje var det nettopp derfor at denne øvelsen fungerte for dem. De måtte åpne opp for hverandres initiativ for å komme i denne «flyten» av samspill. Samtidig som de gjennom kroppen rettet seg *ut* mot hverandre, ble de også rettet *av* hverandre i dette samspillet (Engelsrud, 2010, s.31). Kroppene deres ble slik et kommunikasjonsmiddel, en kanal inn mot å etablere en felles forståelse. Ord var ikke nødvendig her. Tvert imot kunne ord synes som et forstyrrende element i denne øvelsen med tanke på hvordan mange av elevene som kunne forstå hverandre så ut til å bli “forstyrret” av den muligheten. Det ble heller ikke nødvendig med bistand fra tolk når øvelsen ble uttrykt visuelt av medlærer og meg, noe som viser at denne øvelsen kan ha egenskaper i seg til å operere på tvers av språk, kultur og bakgrunn (Haraldsen & Ingul, 2016, s.6). I denne situasjonen, der partnerne var fullt konsentrert på hverandre, opplevde jeg at det oppstod en form for nærhet mellom dem der hele sanseapparatet var aktivisert. Hånd speilet hånd, fot speilet fot, ansikt speilet ansikt i synkrone bevegelser og de to kroppene stod i et meningsfullt forhold til hverandre. Gjennom denne direkte og gjensidige erfaringen de to hadde i dette møtet, påvirket de hverandres kropp, anerkjente hverandres uttrykk, og slik bekreftet hverandre (Engelsrud, 2010, s.92). Det kan imidlertid være flere faktorer utover det verbalspråklige aspektet som gjorde at nettopp disse parene så ut til å samarbeide best. En mulighet kan være at de som var mest fokusert på øvelsen også følte et ansvar for å løse oppgaven på best mulig måte for å imøtekomme meg som lærer. Det kan også være slik at en av de to tok større initiativ til oppgaven enn den andre, og dermed la premissene for at øvelsen skulle fungere for dem som par.

Essensielt funn i denne estetiske aktiviteten : De parene som ikke kunne kommunisere gjennom ord så ut til å samarbeide best i denne konteksten. Kroppen erstattet verbalspråket.

At en person tar initiativ og blir avgjørende for at en oppgave skal lykkes, viste seg i en øvelse der elevene skulle intervju hverandre.

Intervjuoppgave

Jeg hadde to mål med denne øvelsen; det ene var at elevene gjennom å dele personlige ting fra sitt liv skulle bli bedre kjent med hverandre, mens det andre var å se hva som oppstod når de ikke hadde en felles språklig referanse. Hvordan ville de kommunisere?

«Hvor kommer du fra?», «Hvor bor du?», «Hvor mange søsken har du?» Elevene sitter i par og intervjuer hverandre. Også her har jeg bestemt hvem som skal være sammen om oppgaven og har sørget for at elever fra v-klassen og o-klassen er partnere så langt det går opp. I tillegg har jeg også gitt dem spørsmålene de skal stille hverandre: «Hva er favorittmaten din?», «Hva liker du å gjøre på fritiden?» «Hva vil du jobbe med når du blir voksen?» Når de er ferdige med å stille hverandre spørsmålene og gitt sine svar, samles alle sammen i en ring der den ene av paret sitter på gulvet, mens den andre står bak og forteller de andre hva han har lært om partneren sin. Så bytter de.

Opgaven ble ekstra krevende for de parene som hadde verbalspråklige utfordringer, og det var spennende å observere hvordan de løste dette. Mens de fleste satte i gang med å gjøre seg forstått gjennom gestikulering og ord, strevde andre med å komme i gang.

Loke fra v-klassen og Ida fra o-klassen ble satt til å gjøre denne oppgaven sammen. Denne sekvensen ble filmet:

Ida og Loke står sammen ved den ene veggen. Loke forsøker å trekke seg unna, men Ida lar ham ikke få lov. Hun går aktivt inn for å forsøke å opprette en samtale. Loke snakker ikke norsk, men hun gestikulerer og bruker engelske ord. Gradvis blir han med, og etter hvert ser det ut til at det oppstår dialog mellom dem. Ansiktet hans blir mer åpent, og han er mer aktiv i samspillet med henne. Når presentasjonsrunden gjennomføres, kan både Ida og Loke si noe om hverandre til de andre.

(Transkripsjon av videosekvens)

Loke uttrykker tydelig gjennom kroppsspråket at han ikke vil delta, men Ida bestemmer seg for at oppgaven skal løses. Bare for å gjøre det klart, så foreligger det ingen kulturelle hindringer for kontakt mellom gutt og jente i denne situasjonen. Hun går hardt inn for å få kontakt, og gir seg ikke før de har etablert en kommunikasjon basert på en kombinasjon av verbale og non-verbale elementer. Hun tar ansvar, og Loke må etter hvert forholde seg til henne, altså ha en relasjon. De er kun to, og ikke en gruppe som han kan trekke seg unna. De to ungdommenes måte å forholde seg til denne situasjonen på er svært forskjellig, og kan muligens si noe om hvordan de oppfatter seg selv. I Lokes tilfelle kan det synes som at det er det objektive og observerende delen av selvet som dominerer (Imsen, 2010, s. 414). Han vurderer seg selv bevisst samtidig som han også er bevisst på hvordan Ida oppfatter ham. I denne konteksten kan det se ut til at dette gir et negativt bidrag til hvordan han selv vurderer sine evner til å mestre oppgaven. (Imsen, 2010, s.419). Det kan handle om at han ikke likte selve aktiviteten, men det kan også være at han i starten syntes det var krevende å måtte forholde seg til en forholdsvis pågående person han ikke kjente, og som han ikke kunne kommunisere verbalt med i særlig grad. Å vite sikkert hvordan Loke opplevde situasjonen følelsesmessig er ikke kartlagt. Vi uttrykker oss forskjellig gjennom kroppen i tillegg til at kroppslig uttrykk også er kulturelt betinget (Dahl, 2013, s.172). Likevel, hans uttrykk, både gjennom kropp og ansiktsuttrykk ga meg en umiddelbar følelse av at denne situasjonen ikke var noe han ønsket å være i (Bråten, 2004, s.20), og det var Ida som fikk erfare denne avvisningen direkte. Likevel lot hun seg ikke affisere. Idas engasjement kan også muligens knyttes til dimensjonen ved selvoppfatning Imsen (2010) viser til. Her trer det ubevisste selvet som subjekt frem. Hun uttrykker en trygghet på seg selv i denne situasjonen. Hun er utadvendt, tør å ta initiativ og har tro på seg selv som et handlekraftig menneske (Imsen, 2010, s.427). At Loke til slutt blir med kan ha flere årsaker. Kanskje føler han en større trygghet når de er bare to og ikke en større gruppe, eller kanskje han føler en slags forpliktelse overfor henne nettopp fordi hun ikke har andre å spille på enn ham selv. Det som likevel utpeker seg som en viktig faktor for at de til slutt greide å gjennomføre intervjuet er Ida og hennes evne til å ta initiativ. I dette tilfellet var Idas innsats for å etablere kontakt mellom seg og Loke avgjørende for at oppgaven skulle lykkes for dem. Situasjonen viste også at Loke, fra å tydelig kroppslig uttrykke at han ikke ville delta, etter hvert snudde og ble mer positivt innstilt og fikk mer trygghet i situasjonen slik at de til slutt sammen kunne presentere hverandre for de andre ungdommene. Dette viser at han til tross for avvisningen han uttrykte i starten, innerst inne var åpen for kontakt. Kanskje følte han i starten at han bare var en statist sammen med Ida, men at han på grunn av hennes overtalelsesevner i rollen som

aktiv initiativtaker fikk trygghet til å kunne innta en mer aktiv aktørrolle (Imsen,2010,s.427). Denne situasjonen krevde noe av dem begge. Møtet som oppstod mellom Ida og Loke hadde motstand i seg, og her måtte de, slik jeg ser det, utfordre seg selv fra hvert sitt ståsted. Om det er slik at Loke vurderte seg selv negativt i denne sammenhengen, er det lett å forstå at han ønsket å trekke seg unna. Når det gjelder Ida vil jeg anta at hun også opplevde det å skulle forholde seg til Lokes avvisende uttrykk som krevende. Likevel gikk hun inn for å få kontakt med ham, noe hun lyktes med til slutt. De hadde altså begge gevinst av erfaringen; Loke lot seg inkludere og deltok aktivt da de skulle presentere den andre for resten av elevgruppa. Han bidro til å løse oppgaven og fikk en bekreftelse på at han var betydningsfull, noe som igjen kan bidra til at han styrker sin oppfattelse av seg selv i positiv retning. Ida fikk etter alt å dømme en bekreftelse på at hennes innsats var verdifull for at kontakten skulle opprettes, at oppgaven ble gjennomført og at resten av elevgruppa fikk mulighet til å bli bedre kjent med dem begge.

Essensielle funn i denne estetiske aktiviteten: Initiativ og handlekraft blir inngang til at kontakt opprettes på tvers av språk og kultur. Selvtillit og trygghet i situasjonen er av betydning for gjennomføring.

Relevans til forskningsspørsmål.

I speiløvelsen registrerte både medlærer og jeg at parene som ikke kunne kommunisere verbalt så ut til å være mer fokusert på hverandres bevegelser enn de parene som ikke hadde den samme utfordringen. Når muligheten til å snakke sammen var borte, etablerte parene gjennom kroppene sine et eget språk de begge forstod i interaksjonen med hverandre. I et kroppsfenomenologisk perspektiv løfter Merleau-Ponty kroppen som tilgang til andre gjennom uttrykk og handlinger, noe som konkret kom til uttrykk i denne situasjonen (Engelsrud, 2010, s.92).

Øvelsen der deltakerne skulle intervju hverandre krevde en annen form for samhandling fordi de her måtte ty til både kroppslig og verbal kommunikasjon for å kunne lære noe om hverandre. For Ida og Loke ble dette en krevende øvelse, men som jeg tolker observasjonen dreier dette seg ikke først og fremst om verbalspråklige utfordringer, men snarere en motsetning i hvordan de oppfatter seg selv i relasjon til hverandre. Når det først ble opprettet en dialog mellom dem, greide de å utveksle informasjon om hverandre. I begge disse eksemplene ser vi at den estetiske aktiviteten blir bindeleddet til at kommunikasjon blir opprettet, og belyser slik *forskningsspørsmål 1*.

Parene som utelukkende brukte kroppen til å kommunisere, ble slik jeg tolker det, mer bevisst på hverandre. De “tok hverandre inn” gjennom sansene i større grad enn mange av de andre parene som ble “forstyrret” av muligheten til å uttrykke seg verbalt. Gjennom denne nærheten oppstod det, slik jeg ser det, en relasjon mellom dem der ord var unødvendig. Det nonverbale uttrykket fremstod som like betydningsfullt som verbalspråket, slik Morene også løfter det som (Rasmussen & Kristoffersen, 2011, s.162).

Møtet mellom Loke og Ida startet trått, men på grunn av Idas innsats ble en relasjon etablert og intervjuet gjennomført. Det er verdt å merke seg at om Loke hadde hatt en annen partner, er det ikke sikkert at øvelsen hadde hatt samme utfall. I begge disse eksemplene blir likevel øvelsene en kommunikasjonskanal til at relasjon opprettes mellom deltakerne, og belyser slik *forskningsspørsmål 2*.

6.3.2.2 Å oppdage

I øvelsene beskrevet ovenfor ble elevene gitt konkrete oppgaver som innebar at de skulle jobbe innenfor rammer satt av meg, og som derfor ikke i særlig grad ga dem muligheter til å nærme seg hverandre på egne premisser. Jeg ønsket videre å se hva som skjedde når elevene fikk en slik mulighet. Gjennom å introdusere dem for estetiske aktiviteter som åpnet opp for en mer uformell kommunikasjon, ønsket jeg å se hvilke relasjoner som kunne oppstå dem imellom.

En aktivitet som la til rette for dette var da elevene laget pop-bøker. Her skulle de jobbe med en individuell oppgave ut fra et felles tema, samtidig som de satt sammen i en gruppe. Min forforståelse tilsa at dette kunne invitere til en annen type kommunikasjon mellom elevene. De kunne kanskje hjelpe hverandre, gi hverandre idèer og inspirere hverandre. Flere av gruppene bestod av elever fra både v-klassen og o-klassen som også tidligere hadde jobbet sammen i de øvelsene som krevde gruppearbeid. Slik sett kunne jeg anta at de begynte å kjenne hverandre, i hvert fall på en «overflatisk» måte.

Hver gruppe fikk tildelt hvert sitt runde bord der alt materialet som papir, fargestifter, ukeblad, lim og saks lå tilgjengelig. Jeg hadde laget en pop-up bok på forhånd som et eksempel. Denne viste jeg fram når elevene ble presentert for oppgaven. I tillegg viste jeg fysisk hvordan de skulle gå fram for å lage boken ved å brette ark, skjære ut «strimlene», lime sammen, klippe ut figurer og tegne med fargeblyant. Den arabiske tolken var ikke

tilstede under denne aktiviteten, og jeg la vekt på å snakke enkelt og tydelig på både norsk og engelsk i tillegg til kroppslig uttrykk, da jeg introduserte dem for oppgavens tema: *Lag en bok som forteller noe om deg selv og hva du drømmer om.*

Digresjon med “kruseduller”

En lærer gjorde meg oppmerksom på følgende hendelse under aktiviteten:

Ved et bord sitter en gruppe bestående av tre gutter, Kim, Per og Runar fra o-klassen og to jenter, Leah og Rida fra v-klassen. De jobber slett ikke med pop-up boka, men utveksler ord til hverandre på sine respektive språk. Jentene, med Leah i spissen, viser hvordan navnene til guttene skrives på arabisk. De er veldig ivrige og viser med all tydelighet at dette er spennende.

(Fra forskerlogg)

Her «skled» ungdommene bort fra oppgaven en periode og opprettet en relasjon til hverandre på egne premisser. I dette øyeblikket opplevde jeg også at det asymmetriske maktforholdet mellom de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene ble opphevet (Eriksen, 2001,s.71). De to jentene fra v-klassen delte av *sin* kultur til et publikum som var oppriktig interessert, og det samme gjorde guttene fra o-klassen. Dette var en spennende observasjon og et øyeblikk jeg er fristet til å kalle *magisk*. Kunstuttrykket ble, slik Sæther (2014) peker på, utgangspunktet for at det oppstod et møte mellom elevene der de fant en egen inngang til å etablere en dialog som baserte seg på det jeg opplevde var en oppriktig interesse for hverandre. Gjennom denne dialogen studerte de hverandres uttrykk, og lærte av hverandre. Men samtidig kan en anta at de lærte noe *om* hverandre som mennesker. I interaksjonen fikk alle presentere noe av sin identitet og personlighet der de fikk innblikk i hverandres tanker og væremåte (Imsen, 2010, s.413), og slik oppstod det en slags nærhet i gruppa. Engasjementet elevene viste i denne situasjonen tolker jeg dit hen at samspillet som oppstod var av betydning for dem. Det oppstod, som jeg tolker det, i det øyeblikket en nær relasjon mellom dem, som muligens kan relateres til formen for anerkjennelse knyttet til kjærlighet som Honneth (2008) viser til. De *så* hverandre og gjennom oppmuntring og involvering fikk de en gjensidig bekreftelse på at de var av betydning (Honneth, 2008, s. 104). En bevisstgjøring som muligens her fant sted var at selv om de verbale og skriftlige uttrykksformene elevene hadde var forskjellig, ble det samtidig her tydelig at dette også er

noe de har *felles*. Skriftspråk og tale blir bare uttrykt ulikt, men har samme meningsinnhold. Det som elevene fra o-klassen kunne oppfatte som en krusedull i arabisk skrift, uttrykte ord de kjente, men tegnene som ble brukt til å uttrykke ordene var forskjellig. Det samme gjaldt ord uttrykt verbalt. Jeg mener det her er grunn til å tro at dette møtet mellom elevene satte i gang tankeprosesser hos den enkelte, det Eriksen (2001) sier er en konsekvens av at vi kommer i kontakt med mennesker som har andre identiteter enn oss selv. Da blir vi nødt til å reflektere over oss selv og vår egen identitet, sier han (Eriksen, 2001, s. 51).

I etterkant framhever Kim i intervju denne situasjonen og forteller ivrig hva han har lært på arabisk, noe jeg mener understøtter min tolkning om at denne situasjonen hadde gjort inntrykk:

[...] Herbana, tror jeg det var. Det er «hei». Og så er det Kifakt. Det betyr «Hvordan går det?». Og jeg kan svare på «hei», da kan du svare «Elen», det betyr «veldig bra», tror jeg det var. Så var det en ting til som jeg ikke husker så veldig bra.

(Kim fra o-klassen)

Essensielle funn i denne estetiske aktiviteten: Den estetiske aktiviteten åpnet opp for at elevene fikk mulighet til å etablere kontakt på egne premisser. Det asymmetriske maktforholdet ble i det øyeblikket opphevet og de stilte på lik linje.

De to følgende narrative viser hvordan jeg som pedagog kan ha betydning for hvordan en situasjon utvikler seg, men den frembringer også et aspekt knyttet til hvordan jeg her blir bevisst mine kroppslige reaksjoner.

Utenfor-innenfor

Alle gruppene er godt i gang med å lage pop-up bøker. Gruppene består av både elever fra v-klassen og elever fra o-klassen. Jeg legger merke til at Azar fra v-klassen, som er i en annen gruppe, ikke kommer i gang. Han forstår ikke norsk godt, og han har kanskje ikke forstått oppgaven? Jeg bestemmer meg for å vente litt for å se hva som skjer før jeg tar kontakt med ham. Vil de andre i gruppa hjelpe? Etter en stund forlater han bordet og går rundt i rommet. Jeg går bort og spør om jeg skal hjelpe ham. Han forstår og blir med tilbake til bordet. Der viser jeg ham en gang til hvordan boken skal lages. De andre elevene på gruppa involverer seg i gjennomgangen og

«tar over» for meg. De viser, gestikulerer og forklarer med enkle ord, og jeg trekker meg ut av situasjonen. Utover økta jobber Azar med boka si, og innimellom får han veiledning fra de andre på gruppa. Resten av økta er han konsentrert på oppgaven, og selv om han ikke deltar i samtale med de andre, er han en del av gruppa.

(Fra forskerlogg)

Fra å være utenom fellesskapet som gruppa representerte, ble Azar inkludert gjennom at de andre viste ham hvordan pop-up boka skulle lages. Her krevdes det imidlertid at jeg gikk inn som et mellomledd før de involverte seg. De norskspråklige ferdighetene til Azar var svært begrenset og han snakket ikke engelsk. Han hadde heller ikke tilgang på tolk. Jeg merket at jeg var sensitiv for denne situasjonen fordi jeg her opplevde Azar som sårbar, og kjente med hele kroppen at jeg ville hjelpe. Samtidig ønsket jeg som forsker å undersøke om det ville oppstå noen form for interaksjon mellom elevene. I denne situasjonen ble jeg svært bevisst på meg selv og mine kroppslige reaksjoner; skulle jeg gripe inn, eller skulle jeg vente å se hva som skjedde? Min intuitive første reaksjon var at jeg ønsket å gripe inn. Dette lå “i ryggmargen” min som pedagog, og var en del av mitt kroppslige handlingsrepertoar som Østern og Engelsrud (2014) referer til. Når så forskeren slo inn, opplevde jeg å være i et slags dilemma, og kjente plutselig at disse rollene kom i konflikt med hverandre. Da jeg til slutt grep inn viste det seg imidlertid at min intervensjon ble inngangen til at det ble opprettet en kontakt mellom Azar og de andre elevene på gruppa. Kroppen min fikk altså betydning for hvordan situasjonen utviklet seg, og ble i overført betydning et bindeleddet til at elevene fikk tilgang til hverandre (Østern & Engelsrud, 2014). Den ble et slags argument for at kontakt kunne etableres. Slik jeg tolker det tyder medelevenes involvering på at de i utgangspunktet ønsket å hjelpe, og kanskje handlet mangelen på å ta initiativ om usikkerhet. Da jeg gikk ut av situasjonen igjen tok de over min rolle, og gjennom nonverbale uttrykk brukte de kroppene sine til å overføre kunnskap om hvordan man lager pop-up bøkene. Og Azar forstod. I denne samhandlingen fremsto kroppene som dynamiske og handlende, og viste evne til utfoldelse, slik Duesund (1995) beskriver dem som (Duesund, 1995, s. 31). Å uttrykke seg gjennom ord var ikke nødvendig for at Azar skulle forstå hvordan boka skulle lages fordi de gjennom kroppen “snakket” samme språk. Selv om måter og å uttrykke seg kroppslig kan variere fra kultur til kultur slik Dahl (2013) peker på, opplevde jeg her at kroppene ble forent i et universelt språk der ord ikke var av betydning.

Essensielle funn i denne estetiske aktiviteten: Lærers kropp gjennom intervensjon blir bindeleddet for at kontakt mellom elevene blir etablert. Nonverbal kommunikasjon fungerer som eget språk mellom elevene på tvers av språk og kultur.

Barndomskamerater

Hva Azar tenkte på under økta der vi jobbet med pop-up bøker kunne jeg ikke vite, men senere gjorde jeg en oppdagelse som kanskje kunne gi en indikasjon på nettopp dette:

En gang i løpet av økta kommer Azar bort til meg og uttrykker at han ønsker å skrive ut et bilde fra internett. Jeg hjelper ham med det, og registrerer at det er et bilde av et lite fotballag på sju personer. Han får bildet og jobber videre med boka si.

Jeg så igjennom pop-up bøkene flere ganger i etterkant av økta, men det var ikke før jeg jobbet med dem i forbindelse med analysen at jeg oppdaget Azars personlige «avtrykk»: Der – midt i bildet av fotballaget - satt han. Bildet han hadde bedt om å få skrive ut var av hans eget fotballag fra hjemlandet han hadde flyktet fra. Denne oppdagelsen gjorde jeg lenge etter prosjektslutt, og da jeg snakket med ham om oppdagelsen min kunne han uttrykke seg forholdsvis bra på norsk. Derfor kunne han fortelle meg om hvem de andre guttene på laget var, - kompiser fra hjemlandet. Han fortalte at bare én av guttene på laget var igjen i hjemlandet. Alle de andre hadde flyktet og var spredt i forskjellige land. Med dette bildet som utgangspunkt fikk vi en fin samtale sammen der han også uttrykte at han savnet vennene sine.

(Min observasjon etter studieslutt)

Denne opplevelsen gjorde inntrykk på meg. Azar hadde gjennom pop-up boka med bilde av seg selv og kompisen gitt uttrykk for en del av sin identitet. Her lå det blant annet informasjon om hvor han kom fra, etnisitet, interesse og venner, altså faktorer som er med på å bestemme hvordan man definerer sin egen identitet (Eriksen, 2001). At jeg ikke hadde oppdaget dette tidligere var noe jeg syntes var sterkt beklagelig. Kunne bildet ha blitt brukt som en mulig innfallsvinkel til å kommunisere med de andre elevene i gruppa? Her presenterte han noe av *sin* historie og *sine* erfaringer, altså sin narrative identitet eller personlige fortelling, som sa noe om hva som gjorde *ham* unik (Haraldsen & Ingul, 2016, s.9). Kanskje *hadde* han et ønske om at dette skulle bli lagt merke til slik at det skulle føre til kommunikasjon med andre. Noe som kan tyde på det, er at da jeg viste ham at jeg hadde oppdaget ham midt i fotballaget, ble det utgangspunktet for en samtale der han fikk fortalt

noe fra sin historie. Slik ble hans kunstuttrykk en kommunikasjonskanal mellom oss, og jeg fikk muligheten til å lære noe om ham. I bildet lå det mye spennende informasjon om Azar som potensielt kunne ha blitt brukt som en fin innfallsvinkel til å skape kontakt med andre elever. Interessen for fotball kunne kanskje være et tema, landet hans og kunnskap om det, et annet. Bø og Sæther (2004) løfter kunstuttrykket som en sansenes vei og en viktig kommunikasjonskanal mellom mennesker (Bø & Sæther, 2004 s. 124). Azars manglende ferdigheter i norsk og engelsk satte ham i en posisjon som begrenset hans mulighet til å verbalt formidle noe om seg selv og sin erfaringsverden til medelevene sine. Pop-up boka kunne slik ha fungert som en inngang til at fokus hadde blitt rettet mot ham, om han hadde tillatt det. Min oppmerksomhet på Azar i denne situasjonen var rettet mot hans innpass i gruppa og ikke det han faktisk laget. Slik sett kan en si at jeg ikke greide å aktivisere hele mitt sanseapparat i den grad jeg mener jeg burde gjøre som lærer, der å *se*, være sensitiv og kunne merke og reagere på det unike hos elevene er viktige faktorer slik også Østern og Engelsrud (2014), viser til. (Svendler-Nielsen (2012 i Østern & Engelsrud, s.72). Dette ble en bevisstgjøring for meg både som pedagog og kunstner fordi denne opplevelsen brøt med min intensjon om å forsøke å fange alle sider av hver enkelt elev for å imøtekomme dem på best mulig måte. I denne situasjonen ble kunstneren og forskeren i meg skjøvet i bakgrunnen til fordel for pedagogen som var mest opptatt av hvordan pop-up boka skal lages, og om Azar ville bli inkludert av sine medelever i gruppa. Hadde kunstneren og forskeren vært mer framtrødende hadde jeg kanskje fanget budskapet som Azar formidlet gjennom sitt estetiske uttrykk, men på det tidspunktet var det ingen mottaker.

Essensielle funn i den estetiske aktiviteten: Kunstuttrykket ble en kommunikasjonskanal mellom pedagogen og eleven. Når pedagogen mistet kunstnerblikket og forskerblikket, forsvant mulig inngang til at eleven kunne presentere noe av sin personlige fortelling til de andre.

Følgende hendelse fra den samme økta viser at en *ferdighet* kan være en måte å få positiv oppmerksomhet på:

Mangategneren

Jeg ser at mange elever har stimlet rundt en annen gutt fra v-klassen, Adi. Jeg går bort for å se, og det viser seg at alle står og beundrer tegningene hans. Han har tegnet figurer hentet fra den japanske animasjons-tradisjonen Manga. Og han kan

virkelig tegne! Adi sitter med et beskjedent smil i midten av flokken som har samlet seg rundt ham.

Da jeg holdt på med ryddearbeidet etter økta, ropte ei jente fra o-klassen på meg fra gangen. Der stod hun og ei venninne sammen med Adi og forsøkte å få til en samtale. Hun var ute etter å høre hvordan en setning skulle uttales på italiensk.

(Min observasjon)

Adi har et talent for tegning. Her fikk han en anledning til å vise dette for medelevene sine. Han får skryt og positiv oppmerksomhet og denne ferdigheten fungerer som en «port» til at andre henvender seg til ham. Gjennom sitt talent oppnår han sosial anerkjennelse fra de andre elevene (Honneth, 2008, s.131). Adi er en gutt som ikke gjør mye ut av seg. Han har problemer med å kommunisere på norsk, men snakker noe engelsk. Så langt i prosjektperioden hadde han holdt seg i bakgrunnen og var ikke den som uoppfordret tok kontakt med andre enn elevene fra v-klassen. Nå satt han midt i «rampelyset». I følge Honneth (2008) er den sosiale verdsettingen knyttet til de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre, og at den enkeltes ferdigheter bedømmes intersubjektivt ut fra rammene omgivelsene setter. Adis tegninger ble bedømt av mange elever som her satte rammene for hva som ble vurdert som god ferdighet, og definerte slik hvordan Adi sosialt ble verdsatt. Han fikk anerkjennelse for en ferdighet han ikke delte med alle andre, noe som i følge Honneth er en forutsetning for at han skal føle seg verdifull (Honneth, 2008, s.134). Oppmerksomheten Adi fikk av de to jentene etter at økta var slutt kan muligens settes i sammenheng med denne hendelsen?

Essensielt funn i den estetiske aktiviteten: Ferdighet kan være en inngang til at kommunikasjon og relasjon mellom elevene opprettes.

Relevans til forskningsspørsmål.

Eksemplene som her er belyst viser at *den estetiske aktiviteten* blir kommunikasjonskanalen til at relasjon mellom elevene opprettes. I det første eksemplet jobbet riktignok ikke elevene med den gitte oppgaven, men de brukte aktivt det utleverte materialet til en alternativ samhandling med hverandre. Gjennom kunstuttrykket fant de der og da en inngang til å etablere sitt eget rom der de utvekslet ord med hverandre. På samme vis ble arbeidet med pop-up boka en kommunikasjonskanal mellom Azar og de andre ungdommene på gruppa. Her pekte imidlertid kroppen seg ut som et mellomledd og en viktig faktor. Hvordan pop-up

boka skulle lages ble forklart gjennom kroppslige uttrykk på en måte som Azar forstod, og viste med det at kroppslig formidling også kan ha universelle egenskaper. Hendelsen med Adi viser at en *ferdighet* kan være inngang til at kontakt opprettes. Hans tegneferdigheter fører til at han får anerkjennelse og oppmerksomhet fra de andre elevene. Her ble den estetiske aktiviteten *utgangspunktet* for at han fikk mulighet til å vise sitt talent for de andre elevene, noe som ble en inngang til at det ble opprettet kontakt mellom dem. Slik belyser disse eksemplene forskningsspørsmål 1: *Hvilke muligheter relatert til kommunikasjon ligger det i å jobbe med estetiske fag med elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn?*

Videre viser eksemplene at *gjennom* den estetiske aktiviteten opprettet elevene en relasjon til hverandre. Gruppen som “skled” bort fra den opprinnelige oppgaven de hadde fått, fant *sin* måte å samhandle på gjennom å utveksle ord fra sine respektive kulturer. Maktforholdet som eksisterer mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige (Eriksen, 2001, s.70) ble i det øyeblikket, slik jeg tolker det, opphevet, og alle deltakerne stilte på lik linje der de delte fra sine kulturer med hverandre samtidig som de også presenterte seg selv som individ. De ble kjent med hverandres personligheter, i samspillet som oppstod mellom dem. Da medelevene på gruppa til Azar skulle vise ham hvordan pop-up boka skulle lages, brukte de kroppen sin til å formidle dette og de forstod hverandre. Slik mener jeg å hevde at det i denne samhandlingen oppstod en relasjon i mellom ungdommene. Medelevene viste med kroppen og Azar tok i mot lærdommen. Hendelsen med Adi, viser at det ble opprettet en relasjon mellom ham og elever fra både o-klassen og v-klassen som følge av oppmerksomheten han fikk. De tok kontakt og viste en oppriktig interesse for ham, noe som også fulgte ham etter at økta var slutt i lys av de to jentene som ønsket å kommunisere med ham. Dette belyser forskningsspørsmål 2: *Hvilke relasjoner oppstår mellom elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn gjennom de estetiske undervisningsformene jeg har brukt?*

Eksemplet med Azar viser hvordan jeg som lærer fungerte som et mellomledd til at kommunikasjon og videre relasjon ble opprettet mellom elevene. Det forutsatte at jeg var oppmerksom, og “så” elevene. Det andre eksemplet beskriver hvordan jeg *ikke* ble oppmerksom på det Azar uttrykte gjennom boka si før etter at prosjektet var ferdig fordi kunstneren og forskeren i denne situasjonen ble skjøvet til side til fordel for pedagogen. Konsekvensen var at han mistet en mulig inngang til å opprette en relasjon til de andre elevene der han fikk presentert noe av seg selv og sin erfaringsverden. Jeg ønsket jo nettopp med denne studien å finne slike innganger, og jeg visste at det her hadde ligget et potensiale til det sett i lys av den fine samtalen han og jeg hadde rundt bildet i etterkant. Slik belyser

disse eksemplene forskningsspørsmål 3: *Hvilke verdifunderte praksiser hos pedagogen har blitt synlige gjennom å jobbe med estetiske fag i et flerkulturelt møte i ungdomsskolen?*

6.3.2.3 Leahs dans

Aktiviteten som i det følgende blir presentert, var ikke planlagt fra min side, men ble gjennomført etter initiativ fra en elev i v-klassen, Leah.

Dansen

Først sitter jentene på gulvet som publikum. Hun (Leah), tar tak i armen til Runar og plasserer han bestemt fremst i rekka av gutter som hun har organisert. Hun tar tak i hånden hans, og begynner å danse. De følger etter og etterlikner bevegelsene hennes. Dansen med guttene fungerer kjempefint! Alle er med og det er positiv latter og engasjement. [...] Etterpå er det jentenes tur, og til slutt danser alle, både guttene og jentene fra begge klassene sammen. Det er en utrolig fin stemning i rommet med høye rytmer og varme kinn [...]. Jeg er imponert over hvordan hun leder an. Hun snakker nesten ikke norsk, men er ikke redd for å stå fram. Hun bruker kroppsspråk og tegn til å gjøre seg forstått, og det er ingen tvil om hva hun mener.

(Fra forskerlogg)

Så langt i studien hadde mange av aktivitetene vært basert på at elevene skulle jobbe sammen som par og i mindre grupper. Denne episoden ga elevene mulighet til en felles opplevelse som *hel* gruppe, noe jeg i etterkant ser det ligger en stor verdi i. Her befant alle seg i en positiv stemning preget av latter *sammen*. Selv om dansen og musikken Leah presenterte var uvant for de fleste majoritetsspråklige elevene, ble det ikke det som hadde fokus. Midt i latteren, den gode stemningen og svette og røde kinn der konsentrasjonen var rettet mot å få med bena på riktig måte, opplevde jeg at kulturforskjellene ble opphevet, og behovet for å kommunisere verbalt ble ubetydelig. Det ble leken som trådte fram og gjorde seg gjeldende (Gadamer, 2007, s.xiii), og ble et “medium” og en kommunikasjonskanal mellom subjekter som gjennom interaksjonen muligens fikk en bevissthet rundt seg selv og de andre som likeverdige. Her var ord overflødige, de kommuniserte gjennom rytmene på et språk alle kjente. Musikken og dansen konstituerte et fellesskap der de relasjonene som oppsto skapte en affektiv opplevelse som knyttet elevene sammen (Ruud, 2013). Dette eksemplet viser hvordan å uttrykke seg gjennom kunst blir like viktig som verbalspråket, slik Dewey løfter

kunstpraksis, og gir den betydning for menneskets bevissthet, selvet, kommunikasjon og sosialisering (Rasmussen & Kristoffersen, 2011 s. 162). Leah har ekstroverte strategier, det vil si hun benytter sin utadvendte personlighet til å sette seg i en subjektposisjon, og hun lar seg ikke affisere av språkbarrierer. Hun bruker kroppen til å uttrykke seg når hun formidler, og noen ganger, som da hun skulle organisere rekkene under dansen, gikk hun fysisk til verks ved å dra medelevene ut på golvet. Dette kan muligens settes i sammenheng med at Leah har en positiv selvoppfatning. Dette begrepet har både en beskrivende og vurderende dimensjon, sier Duesund (1995). Det betyr at man gir de ulike beskrivelsene av seg selv bestemte verdier, og at en kan anta at verdier som i en kulturell sammenheng er tillagt positivt verdi blir oppfattet positive når man vurderer seg selv i forhold til dem (Duesund, 1995, s.68). Når medelevene uttrykker en positiv holdning til hennes handlinger kan en anta at hun opplever at hennes bidrag er av verdi og at hennes positive selvoppfatning blir forsterket. I samspillet som oppsto i dansen signaliserte elevene med hele seg en positiv holdning til Leahs initiativ og hverandre, og Leah på sin side viste at hun anerkjente deres innsats. En slik gjensidig bekreftelse mellom subjekter er, ifølge Merleau-Ponty, en forutsetning for at kommunikasjon skal lykkes (Engelsrud, 2010, s.92). I møte med hverandre gjorde elevene seg muligens noen *oppdagelser*. En oppdagelse kan være at de fant en felles referanseramme gjennom uttrykket. De samlet seg rundt et felles fokus på tvers av språk og kultur, noe som muligens kunne åpne opp for en forståelse hos den enkelte om at hvor vi kommer fra og hvilket språk vi snakker ikke trenger å være av betydning. Kanskje ble deres fordommer utfordret i denne situasjonen slik at de ble nødt til å revurdere sine forståelseshorisonter? Jeg mener mye tyder på at de her gjorde det, og at det oppstod det Gadamer definerer som horisontsammensmelting (Dahl, 2013, s.117).

Essensielle funn i den estetiske aktiviteten: Gjennom dansen og musikken oppstår et fellesskap og kulturforskjeller oppheves. Situasjonen gjør verbal kommunikasjon unødvendig. Initiativ fra elev knyttes til positiv selvoppfatning.

Gutten som ikke var glad i å danse

Elevene uttrykte gjennom kropp og handling at de hadde en positiv opplevelse i denne økta. Lærer June var også tilstede da dette hendte, og i intervju trekker hun frem episoden og refererer til en samtale hun i etterkant hadde hatt med en gutt i o-klassen:

[...] Og jeg må jo bare fortelle om den episoden da, med en av elevene i ordinærklassen som absolutt ikke er den du tror er så glad i å danse. I hvertfall i følge

hans far: «Åh dæ – lære hain å dains, da e du god ailtså». Og så spør jeg gutten da om hvordan han syntes det var, og han syntes det var kjempeinteressant å få være med på. Å være med å prøve, og ikke minst det å høre musikk fra et annet land, ja fra en annen kultur. «Wow!» Det var jo ei flott opplevelse. Altså, det er oppdagelser. Ungdommene oppsøker ikke den type musikk. De oppsøker ikke sånn type dans. Så å få servert det på den måten, og så faller det faktisk i smak. Ikke fordi at du kommer til å høre på den musikken senere, men det var alright! Og dette er en av de Kanskje ... tøffe guttene i klassen. Det synes jeg var morsomt.

(Fra intervju med lærer June)

June trekker her fram ordet *oppdagelse*. Ungdommene oppsøker ikke denne type musikk, sier hun. At de får mulighet til å bli introdusert for, for dem, ny og uvant musikk og dans mener hun er av betydning. Men selv om hun framhever dansen og musikken som verdifull i seg selv, forstår jeg det som at det er *overraskelsen* gutten hun refererer til fikk over å oppdage at dette faktisk appellerer til ham, som er det essensielle. Gutten forteller at han hadde en fin opplevelse i denne økta, selv om dans, i følge hans far, ikke er det han er mest interessert i. Fra dette perspektivet dreier det seg ikke først og fremst om det estetiske uttrykket i seg selv, men at en gjennom estetiske møter kan la seg overraske, og tillate seg å *oppdage*. Gutten befant seg i en kontekst han var plassert i, og ut fra beskrivelsene lærer June og far gir av ham, kan en anta at han stilte med en forforståelse om at dette ikke var noe for ham. Her oppdaget han imidlertid at musikken og dansen som han ikke hadde et forhold til fra før faktisk appellerte til ham. Denne opplevelsen kan imidlertid også settes i forbindelse med hele stemningen som oppsto i rommet da elevene danset sammen. Alle elevene var inkludert i denne opplevelsen, og det kunne tyde på at de kom de til en forståelse av seg selv som et fellesskap (Ruud, 2013, s.189). Gutten var en del av dette fellesskapet. At far ikke har tro på at han vil danse, og at lærer indirekte uttrykker en forbauselse over at han deltar fordi han er en av de tøffe guttene, er nok knyttet til erfaringer de har gjort sammen med gutten tidligere. Implisitt tolker jeg det som at de mener gutten like gjerne kunne ha trukket seg bort fra situasjonen. I denne sammenhengen blir imidlertid disse erfaringene irrelevante, fordi han her deltok på lik linje med de andre og var en del av fellesskapet. Den oppfatningen far og lærer har om gutten, viste seg og ikke stemme i denne konteksten. Gjennom dansen og musikken gjorde han seg positive erfaringer som i et kroppsfenomenologisk perspektiv satte seg i kroppen og ble en del av dens kroppsskjema (Duesund, 1995, s.32)

Essensielle funn i den estetiske aktiviteten: Gjennom den estetiske aktiviteten kan man gjøre oppdagelser og positive erfaringer.

En lærers dilemma

Det var Leah som tok initiativ til å lære bort dansen fra sitt hjemland, og ikke noe jeg hadde planlagt. Jeg syntes det var et flott initiativ, samtidig som jeg kjente på en tvil om jeg skulle la henne få slippe til. Min reservasjon lå i at de andre elevene skulle ta i mot initiativet hennes på en negativ måte:

Leah kom og spurte om hun kunne lære de andre en arabisk dans neste gang. Jeg skal se på hva vi kan gjøre videre med dette. Bra initiativ, da. Jeg må snakke med tolk. Jeg kjenner jeg er skeptisk fordi jeg er redd for de andre elevens reaksjoner. Tenk om de ler og at det blir en dårlig opplevelse for henne?

(Utdrag fra min logg)

Selv om jeg opplevde Leahs initiativ som positivt, var jeg i denne situasjonen sterkt i tvil om jeg skulle la henne få lære bort dansen sin til de andre i klassen. I loggen uttrykker jeg bekymring for at hun skulle bli utsatt for latterliggjøring. Jeg var med andre ord villig til å begrense hennes uttrykk for å beskytte henne. Dette knytter seg til en taus kunnskap jeg har som lærer (Polyani (1966) i Duesund, 1995, s.104). I min skolehverdag har jeg ved flere tilfeller vært nødt til å håndtere utestenging og mobbing blant elever, og nå la jeg mine erfaringer hentet fra andre kontekster til grunn for hvordan jeg møtte denne spesifikke situasjonen. Min fordomsfulle holdning, i betydning “ubegrunnet dom” (Dahl, 2013,s.116), der jeg i realiteten kategoriserte de andre elevene som potensielle mobbere, holdt på å sette en stopper for dansen. På samme vis definerte jeg også Leah som sårbar i lys av sin posisjon som minoritetsspråklig med flyktningbakgrunn, og ønsket ikke å utsette henne for den risikoen som jeg mente kunne ligge i å presentere dansen for de andre elevene. Vi formes i samspill med andre mennesker, sier Imsen (2010), og selv om Leah kunne oppleve seg selv som et trygt og selvstendig menneske slik hun ved flere anledninger hadde framstått som, vil hun alltid være påvirket av relasjonen til verden rundt seg. Slik kan “selvet” vårt, i følge Imsen, sees på som en sosial struktur som stadig utvikles i tett interaksjon med omgivelsene (Imsen ,2010, s.416). Jeg følte et ansvar for Leah, og ønsket ikke at hun skulle få en negativ opplevelse som gjorde at hennes selvbilde fikk en knekk. Men hvorfor stolte jeg ikke på henne? *Hadde* jeg grunn til å definere henne som mer sårbar enn andre? Om det hadde vært

en elev fra o-klassen som ønsket å gjøre det samme, tror jeg ikke at jeg hadde møtt situasjonen med samme skepsis. Med utgangspunkt i at Leah hadde en bakgrunn som flyktning, er det grunn til å hevde at hun har en større bagasje og vært utsatt for langt større utfordringer enn mange av sine medelever og oss voksne som deltok i studien. Kanskje gjorde nettopp disse erfaringene henne i større stand til å takle negative opplevelser enn mange andre. Hun utmerket seg som en utadvendt, handlekraftig og selvsikker jente, og likevel kjente jeg på et behov for å manøvrere henne bort fra en situasjon som jeg så på som en risikofaktor for en negativ opplevelse. Leah ønsket å gjennomføre sitt ønske, mens jeg var skeptisk og hadde i kraft av min posisjon mulighet til å sette en stopper for hennes uttrykk. Det var med andre ord en asymmetri i relasjonen mellom oss der jeg satt med makten, og denne makten hadde konsekvenser for hvordan situasjonen utviklet seg (Dahl, 2013 s.125). Men heldigvis ga ikke Leah seg, og jeg lot henne slippe til. Om jeg hadde stått på mitt, ville vi ikke fått ta del i opplevelsen hvor vi ble vitne til et maktskifte der Leah gjorde seg selv til et aktivt subjekt, og vi hadde gått glipp av en situasjon som viste seg å åpne opp for kommunikasjon og relasjon mellom elevene. Dette var en sterk opplevelse for meg fordi jeg i møtet med Leah og de andre elevene ble jeg utfordret på mine egne fordommer som ikke samsvarte med det som faktisk skjedde. Jeg måtte revurdere mitt tankesett og finne et nytt ståsted, og for å gjøre det måtte jeg trosse min engstelse for at Leah skulle få negativ tilbakemelding fra de andre. For å bruke Pantazis (2012) sine ord, måtte jeg sette meg selv på spill (Pantazis (2012) i Isaksen, 2014,s. 188), noe jeg i ettertid er glad jeg turte.

Essensielle funn i den estetiske aktiviteten: Pedagogen ble utfordret på sine fordommer. Når hun våget å utfordre sine fordommer åpner det her opp for en spennende samhandling mellom elevene.

Relevans til forskningsspørsmål.

Elevene blir forent i Leah dans, og fungerer som en kommunikasjonskanal i mellom dem. Leah var direkte i møte med sine medelever og «trakk» dem med seg inn i dansen. Hun er en ekstrovert jente som ikke lar seg stoppe av språkbarrierer. Hun har et tydelig kroppslig uttrykk når hun vil gjøre seg forstått, er direkte og oppfattes som uredd i møte med andre. Hun kan ikke kommunisere på norsk, men gjennom henne fungerer dansen her som en kanal til kommunikasjon med medelevene.

I utdraget fra intervjuet med lærer June, kan det se ut til at eleven hun trekker fram gjorde en *oppdagelse* i møte med Leahs estetiske uttrykk. Han blir introdusert for en type musikk og

dans han, slik jeg oppfatter det, ikke har et forhold til fra før. Han har tidligere, i følge far, uttrykt en negativ holdning til det å danse, men her viser gutten en positiv innstilling. Kanskje ble han selv overrasket over at musikken appellerte til ham. Den estetiske aktiviteten blir i det perspektivet en kommunikasjonskanal på to måter: Dansen og musikken kommuniserer med gutten, og han kommuniserer med medelevene sine gjennom dansen. Slik belyser dette forskningsspørsmål 1.

Dansen og musikken hadde et annet kulturelt uttrykk enn det mange av elevene kjente fra før, men det var ikke det som hadde fokus. Det var opplevelsen de hadde som et fellesskap som var det essensielle. Det oppstod latter og god stemning i en situasjon der elevene ga hverandre gjensidig bekreftelse gjennom kroppslig uttrykk (Engelsrud, 2010, s. 92). De fikk med andre ord en relasjon til hverandre, og dette belyser forskningsspørsmål 2.

Jeg var redd for at de andre elevene skulle vise en negativ holdning til Leahs initiativ, og at hun skulle få en dårlig opplevelse. Min intensjon var å skåne henne for dette, men mine fordommer til hvordan ungdommene i o-klassen ville reagere ble gjort til skamme. Å våge og åpne opp for at elevene kan ta overveide sjanser er noe jeg lærte her. Dette belyser forskningsspørsmål 3.

6.3.2.4 Å finne tonen

Sang

Barnesangen «Fader Jakob» har en melodi som har etablert seg over hele verden. Jeg sang den for elevene, og på spørsmål fra meg om noen kjente den fra før, svarte *alle* elevene bekræftende på det.

Først nynet vi melodien en gang, deretter sang vi med tekst der alle sang på sitt språk. Dette var spennende, og spesielt Leah fra v-klassen, sang av full hals. Jeg spurte henne forsiktig privat om hun kunne tenke seg å synge den alene slik at vi fikk høre hvordan den var på hennes språk, og det ville hun gjerne. Dermed sang hun Fader Jakob til stor jubel fra de andre elevene. Så sang vi sammen igjen, og etterhvert tok vi den et steg videre i form av kanon. Dette ble ei fin økt med mye latter underveis.

(Fra forskerlogg)

Alle elevene fikk formidlet Fader Jakob på sine respektive språk. Slik ble sangen, i tillegg til å være det som Eriksen og Sajjad (2011) betegner som en felles plattform for samhandling, opplevelser og kommunikasjon (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 133-134), også en inngang til at de fikk presentere seg selv og sin egenart på en positiv måte. Dette eksempelet viser også hvordan musikken kan bidra til å overskride grenser og fungere som et universelt språk, slik Knudsen (2013) påpeker. At elevene hadde “Fader Jakob” som felles referanse ble nok for mange av elevene en oppdagelse og en bevisstgjøring. Selv om vi snakker forskjellig språk og kommer fra forskjellige land kan vi ha felles referanser. Slik bidro sangen til et fokus som pekte mot likheter i stedet for ulikheter, og ble i lys av det en inngang til å skape respekt og toleranse for hverandre (Ruud, 2013, s.189). Den ble et utgangspunkt for at elevene kunne kjenne på å være inkludert og å få en forståelse av seg som fellesskap. Både Kulset (2018) og Ruud (2013) påpeker disse effektene. Her lå ikke hovedfokus på hver enkelt, men de var avhengig av hverandre for sammen å skape denne opplevelsen. For å greie det måtte de gi slipp på noe av sin individualitet (Ruud, 2013, s.89), de måtte tilpasse seg hverandre, gi hverandre og seg selv rom samtidig. Ved studiens oppstart ble elevene spurt om hva det var som gjorde at de trivdes, eventuelt ikke trivdes på skolen. Mange svarte at vennskap var en viktig faktor for at de skulle ha det bra. Gjennom å synge sammen opplevde jeg at gruppa ble synkronisert, og latteren og engasjementet som fulgte med fungerte slik som en ice breaker mellom elevene, noe som kan åpne opp for å etablere nettopp vennskap (Kulset, 2018, s.137). Selv om alle elevene deltok i sangen, var det noen som i etterkant uttrykte gjennom logg at de ikke var så begeistret for det å synge. Derimot uttrykker en informant noe som peker at det også lå en annen verdi i aktiviteten som strakk seg utover det å synge:

Jeg synes det var ganske morsomt. Men ikke sangen for jeg liker ikke å synge. Men det var kult å høre Leah sang på arabisk.

(Gutt fra o-klassen)

Selv om eleven uttrykker at han ikke liker å synge sier han at han synes «det var ganske morsomt» og knytter det til opplevelsen av å høre Leah synge. Han sier med andre ord at det ikke er hans egen opplevelse av å synge som er av betydning, men at den er knyttet til Leahs og hennes uttrykk. Han synes det er kult å høre henne synge på sitt språk. Når jeg setter

denne uttalelsen i sammenheng med den positive responsen Leah fikk fra sine medelever da dette skjedde, tolker jeg det som at dette også var en positiv opplevelse for ham selv om han ikke liker å synge, som han sier. Ruud (2013), peker på at musikk elever har med seg fra sin kultur kan være et spennende utgangspunkt til å sette fokus på opplevelsen musikken kan gi med tanke på både følelser, relasjoner og identitet. I dette tilfellet kan det synes som sangen, til tross for det som kan tolkes som en negativ holdning til selve aktiviteten fra hans side, ble en inngang til at det ble vekket en interesse for Leah og hennes bakgrunn (Ruud, 2013, s. 82).

Essensielle funn i den estetiske aktiviteten: Gjennom å bruke en sang alle kjente ble det etablert en felles referanseramme der en interesse for andres uttrykk ble vekket. Å oppleve musikalske aktiviteter som aktiv deltaker kan være med på skape fellesskapsfølelse og trygghet i ei gruppe. Samtidig kan det oppstå fascinasjoner overfor andres prestasjoner, som igjen kan åpne for nye relasjoner.

Relevans til forskningsspørsmål.

Gjennom å synge sammen på sitt språk presenterte elevene samtidig noe av seg selv og sin bakgrunn. Alle elevene hadde en felles referanse i sangen “Fader Jakob”, og for mange var det en *oppgivelse* at alle kunne den på tvers av språk og kultur. Sangen de kjente fremsto som ny og annerledes, noe som vekket undring og interesse hos enkelte. Å synge sammen og det å oppleve andre synge, ble en kommunikasjonskanal mellom elevene, og belyser slik forskningsspørsmål 1.

Hver enkelt elev sitt bidrag var viktig når de sang sammen i kor, og samtidig var de avhengig av hverandre for at de skulle få opplevelsen av å være sammen i dette fellesskapet som oppstod. Sangen ble en inngang til “tuning in” i relasjoner, slik Ruud (2013) peker på den som (Schülz i Ruud, 2013, s. 188). Sangen skapte latter, og det var god stemning i rommet. Dette belyser forskningsspørsmål 2.

6.3.3 Oppsummering

Jeg vil i det følgende oppsummere de funnene som kom fram i denne studien, for til slutt å knytte dem til problemstillingen min. Jeg hadde som tidligere nevnt med meg en forforståelse om at estetiske fag har noe universelt i seg, og slik kan være egnet i arbeid med å skape gode

inkluderingsprosesser mellom ungdom i ungdomsskolen på tvers av språk og kultur. Jeg har funnet støtte for mine antakelser bl.a i forskning som viser at elever som får undervisning i fag som for eksempel drama, blir flinkere til å kommunisere med andre og utvikler en større toleranse for hverandre (DICE, 2010. s.29).

Hvilke funn vil jeg trekke fram som essensielle i denne studien? Det som for meg står tydeligst frem er aspektet ved at flere av aktivitetene skapte situasjoner der kulturforskjeller og språklige utfordringer ble underordnet. Det var leken og fellesskapet som først og fremst gjorde seg gjeldende, og slik forente og nedtonet forskjellene i elevgruppa. Leahs dans er et eksempel på det. Her opplevde elevene det Merleau-Ponty kaller en direkte og gjensidig erfaring av seg selv som kropp der de også bekreftet hverandre positivt (Engelsrud, 2010, s.92). Selv om mange av elevene ikke hadde samme referanse til Leahs kulturelle uttrykk som hun her introduserte for dem, ble de engasjert og involvert i aktiviteten. Kropp, musikk og rytme ble ett i et fellesskap, og det var det som stod i sentrum. Gjennom musikken fant de en *fellesnevner*, slik som Eriksen og Sajjad (2011) peker på er viktig for å skape gode samhandlinger på tvers av kulturer. En annen oppdagelse her var at da Leah fikk mulighet til å presentere seg selv som individ og vise noe fra sin kultur, løftet hun samtidig v-klassen som en gruppe hvor det ligger mye spennende kunnskap om ulike kulturer. Jeg opplevde at elevene i denne situasjonen hadde en nærhet til hverandre, og Ruud (2013) peker på aspektet ved at når man er forankret i situasjoner der nærhet, trygghet og tillit er etablert, kan musikken bli et utgangspunkt for å utforske omverden (Ruud, 2013, s.82). Kroppene er vår tilgang til verden, sier Merleau-Ponty (Duesund, 1995,s.36), og i denne studien der flere ikke kunne kommunisere verbalt med hverandre, fikk dette aspektet en ekstra dimensjon. Elevene måtte bevisst bruke kroppene sine for å uttrykke sine budskap når ord ikke var mulig å bruke. Verbalspråket ble erstattet med nonverbale uttrykk, noe eksemplet med Azar der han fikk hjelp med pop-up boka av de andre elevene på gruppa viser. Det krevde at de gjorde en aktiv innsats, og det fører meg videre over til temaet selvoppfatning. At noen elever stod fram som mer aktive enn andre kan muligens settes i sammenheng med hvordan de oppfatter seg selv. Vår oppfatning av oss selv påvirkes av hvordan vi tror andre oppfatter oss, sier Imsen. Vi vurderer “det egentlige meg” opp mot hvordan vi tror andre oppfatter oss “det sosiale” meg. I tillegg vil vår oppfatning av egen kompetanse som del av “det egentlige meg” spille inn (Imsen, 2010, s.427-428). Den estetiske aktiviteten vil altså i seg selv alene ikke være nok til at kontakt og relasjon mellom aktørene skal kunne etableres, men aktørenes selvoppfattelse og trygghet på omgivelsene og sine egne ferdigheter kan synes å være av betydning. Da Ida

og Loke intervjuet hverandre fremsto Ida med en positiv selvoppfatning og Loke var mer passiv. Hennes handlekraft og evne til å engasjere andre kan synes å ha vært avgjørende for at også Loke etterhvert ble trygg i situasjonen, og at de sammen lyktes med oppgaven. I dette perspektivet kommer viktigheten av at man i undervisning tilrettelegger for at elevene får gjort seg erfaringer som styrker og utfordrer mestringsopplevelsen, slik at de kan få mulighet til å styrke sin selvoppfatning i positiv retning (Duesund, 1995, s.80). Et annet funn i studien var betydningen av det å få anerkjennelse for en ferdighet, slik eksemplet med Adi med sine mangategninger viser. Aktiviteten ble her utgangspunktet for at han fikk mulighet til å vise frem talentet sitt. Hans tegninger utmerket seg, og han fikk positiv bekræftelse av medelevene, noe som i følge Honneth (2008, s. 134), kan bidra til at han føler han har verdi og en kan anta at dette fører til at han får et styrket selvbilde i møte med andre. Å synge i kor viste seg som en fin inngang til at elevene fikk dele av sin kultur med hverandre, samtidig ble de, som følge av valg av sang, bevisst på at de kunne ha en felles referanseramme på tross av kulturforskjeller. I denne situasjonen opplevde jeg at elevene fikk en forståelse av seg selv som et fellesskap (Ruud, 2013, s. 189). Dette var knyttet til både selve opplevelsen det er å synge sammen, og oppdagelsen de gjorde gjennom at alle kjente "Fader Jakob". De kunne i tillegg dele sin måte å synge den på med hverandre, og slik ble verden kanskje litt mindre. Både dansen og sangen åpnet for at elevene fikk innsikt i hverandres kulturer, men vel så viktig opplever jeg erfaringen av å forenes i disse uttrykkene var. Elevene møtte hverandre på likt grunnlag gjennom musikken og dansen, og det oppstod et ekte møte, et *eksistensielt* møte, mellom dem, noe som er viktig for videre dannelse og utvikling (Bollnow i Isaksen, 2014, s.187). I disse øyeblikkene opplevde jeg at elevene fra v-klassen trådte ut fra sin posisjon som minoritetsspråklige, og at det asymmetriske maktforholdet ble opphevet (Dahl, 2013, s.126-127). Den samme tolkningen har jeg når det gjelder episoden da Leah, Radia, Per, Kim og Runar ble "lærere" for hverandre i økta da de skulle lage pop-up bøker. Her forholdt de seg til hverandre på likeverdige premisser da de utvekslet ord og tegn med hverandre. Engasjementet og interessen de viste for hverandre kan tyde på at deres forståelseshorisonter møttes og smeltet sammen og at de fikk ny innsikt (Dahl, 2013). Studien har også frembrakt oppdagelser rundt meg selv som pedagog, og dette er først og fremst knyttet til det kroppslige og relasjonelle aspektet. I møte med Leah ble jeg konfrontert med mine fordommer, og kroppslig har jeg kjent på at jeg har vært sensitiv. Dette var spesielt knyttet opp mot de elevene som jeg bevisst eller ubevisst har definert som sårbare. Dette har jeg reflektere rundt, for som jeg tidligere har pekt på; hva er det som gjør at jeg definerer de aktuelle elevene som sårbare, og har jeg grunn til det? I møte med elevene har jeg vært nødt

til å bevisstgjøre meg på hvordan kroppen min har vært *stemt* i de ulike situasjonene (Østern (2013) i Østen & Engelsrud, 2014, s.72). Jeg har lagt vekt på å gå inn i de ulike kontekstene med en kropp som uttrykker ro og trygghet, men det oppstod situasjoner hvor jeg oppdaget at kroppen min ble utfordret på det. Min engstelse for at Leah skulle få en negativ opplevelse ved å lære bort dansen til medelevene er her et eksempel. Samtidig som jeg ønsket initiativet hennes velkomment, er det grunn til å tro at min engstelse kom til kroppslig uttrykk, og at det slik ble en motsetning av det jeg sa og det kroppen uttrykte.

I hvor stor grad har så de estetiske aktivitetene jeg valgte å introdusere for elevene fungert som bidrag til at kommunikasjon og relasjoner kunne etableres mellom dem? Enkelte øvelser utpekte seg som mer egnet enn andre, og aktivitetene som trengte minimalt av verbal formidling så her ut til å fungere best. Speiløvelsen er eksempel på det. Arbeidet med pop-up boka der elevene fikk jobbe med egne uttrykk utpekte seg også som en egnet aktivitet fordi den ga rom for at de selv kunne velge hvordan og i hvilken grad de ønsket å interagere med andre. Dette åpnet opp for flere spennende oppdagelser der blant annet ferdighet, anerkjennelse, selvoppfatning, samt evne til å ta initiativ. Selv om noen av elevene fra begge klassene gjennom logg uttrykte en negativ holdning til en del av aktivitetene, svarte mange av de samme elevene på spørsmål ved studiens slutt at de hadde blitt bedre kjent med hverandre på tvers av språklig og kulturell bakgrunn. Studien viser at bruk av estetiske fag i undervisningen kan åpne opp for *oppdagelser, samhandling, mestring, sosial anerkjennelse og opplevelser* på tvers av kulturforskjeller og verbale språkbarrierer og med det bli et utgangspunkt for å skape *kommunikasjon og relasjon* mellom elevene. Slik belyser funnene oppgavens problemstilling: *Hvilke bidrag kan estetiske fag som praksis gi i et inkluderingsperspektiv i ungdomsskolen?*

7 Sluttbetraktninger

«I kunsterfaringen ser vi en ekte erfaring som ikke lar den erfarende være uforandret»

(Hans-Georg Gadamer, 2007 s.99)

I denne studien har jeg hatt rolle som leder, pedagog, utøver og deltager sammen med elevene, og jeg har vært forsker. Å håndtere dette samtidig har satt i gang hele registeret jeg har som menneske, både kroppslig, følelsesmessig og mentalt. Utgangspunktet mitt var

tanken om at det å uttrykke seg gjennom kunstneriske prosesser er noe universelt, og at det her lå et potensiale i at elevene kunne møtes i en felles forståelse på tvers av språklige og kulturelle ulikheter. Mange av funnene i denne studien mener jeg understøtter dette, men studien kan ikke si noe om i hvilken grad de estetiske aktivitetene har bidratt til at relasjon mellom elevene på tvers av språk og kultur, og om det har hatt langsiktig virkning.

Hver pedagog har sin didaktiske tilnærming til det hun eller han skal gjøre, og elevene vil være forskjellige. Jeg har hatt min didaktiske tilnærming, mine elever og min måte å formidle på, og dette kan ikke reproduseres. Hadde studien vært gjennomført med andre elever og/eller andre lærere, er det ikke sikkert at jeg hadde gjort de samme funnene. Likevel mener jeg at de funnene som kom frem kan være bidrag for pedagoger og andre interesserte som ønsker å jobbe med estetiske fag i et inkluderingsperspektiv for å få innblikk i hvilke dynamikker som kan oppstå i et slikt arbeid.

I prosjektperioden har jeg kjent på at den faglige kompetansen og den erfaringen jeg har som lærer i musikk og drama har vært viktig i arbeidet. Det samme har den tause kunnskapen jeg har opparbeidet meg når det gjelder å møte elevene. Jeg har kjent meg trygg på min faglige posisjon både når det gjelder bruk av valgte metoder og teknikker, og som formidler. Å ha denne forankringen har vært av stor betydning, ikke minst fordi mange av situasjonene som oppstod satte i gang prosesser i meg som krevde at jeg måtte reflektere over både min rolle som pedagog, og medmenneske. Uten den faglige kompetansen og erfaringen jeg har tror jeg dette hadde vært mer krevende å håndtere.

En utfordring i studien har vært å få et godt bilde på hva de minoritetsspråklige elevene har opplevd, tenkt og ment i prosessen. Mye av kommunikasjonen har vært basert på tolking ut fra kroppsspråk og korte, enkle utvekslinger av ord som vi ikke hadde mulighet til å gå i dybden i. Mangel på tolk har utvilsomt vært en ulempe når jeg har forsøkt å få innsikt i deres subjektive opplevelser av prosjektet. I intervjusituasjonene med de arabisktalende elevene var tolk tilgjengelig, mens intervju og samtaler med de andre minoritetsspråklige elevene som nevnt foregikk på engelsk eller enkel norsk der språkferdighetene ikke var optimale. Et av mine ønsker var likevel å undersøke muligheten for innganger til at relasjoner kunne etableres *uten* at en nødvendigvis trenger å forstå hverandre gjennom ord. Utpreget bruk av tolk for alle, og med det utvidet mulighet for verbal kommunikasjon, kunne ut fra dette aspektet sannsynligvis ha hatt en negativ effekt på selve studien. Dette er også relevant med tanke på å kunne videreføre denne måten å jobbe på i *min* skolehverdag, der tilgjengelighet

på tolk er ustabil og strengt knyttet til fagteoribaserte timer. Behovet jeg imidlertid kjente på i forhold til tolk, var først og fremst knyttet til kvalitetssikring i forbindelse med intervju.

Et annet aspekt ved studien er at prosjektet er gjennomført fra mitt ståsted og med min kulturelle bakgrunn. Jeg tror det hadde åpnet for mange spennende muligheter og antakelig hevet kvaliteten på både prosjektet og studien om en kunstfaglærer med annen kulturell bakgrunn hadde vært involvert. Et slikt samarbeid hadde muligens ført til andre innfallsvinkler til aktiviteter og en hadde kanskje sett ting i et annet perspektiv. Min intensjon i planleggingsfasen av prosjektet var å få med lærere som kunne være stabilt til stede hele veien fordi jeg ønsket å involvere dem i en kunstdidaktisk prosess der flere kunne sitte på en felles kompetansebase og forståelse av et undervisningsopplegg, noe som vil være viktig for en intern videreutvikling av opplegget. Dette lot seg ikke gjennomføre i det omfanget jeg ønsket. To lærere, kontaktlærer i o-klassen, og en musikk lærer, har likevel vært ekstra involvert og fulgt prosjektet når de har hatt anledning. Dette har gitt muligheter for gode refleksjoner rundt prosjektet, noe som for meg har vært verdifullt. En av utfordringene i prosjektet har vært å få lærerne involvert og engasjert. Det betyr ikke at de har vært uinteressert, men snarere at det praktisk har vært vanskelig å gjennomføre. Å få frigjort de samme lærerne fra sin undervisning til å delta i alle øktene har vært umulig.

7.1 Veien videre.

Denne studien har gitt meg verdifull og strukturert innsikt i hvordan en estetisk tilnærming i undervisning kan bidra til at relasjoner mellom ungdommer i ungdomsskolen kan bli etablert på tvers av språk og kulturer. I tillegg har jeg fått økt innsikt i hvordan jeg faktisk håndterer min egen rolle som pedagog, og funnene som ble gjort i løpet av studien vil være et godt utgangspunkt for mitt eget arbeid videre innen fagfeltet. Samtidig bør funnene være gode argumenter for at denne måten å arbeide på blir videreført, og på sikt å få integrert estetiske elementer i undervisningsoppleggene i de fleste fag på min skole.

Mange elever uttrykte gjennom logg at selv om de ikke var like begeistret for alle aktivitetene, syntes de det var morsomt å gjøre noe *annet*. Dette synes jeg er et verdifullt innspill å ta med seg. Det indikerer noe jeg vil tro mange av oss tenker, at skolehverdagen stort sett er preget av teoretiske fag og for mye stillesitting. Jeg mener funnene i denne studien peker på viktigheten av å gi elevene mulighet til å møtes på en arena som skiller seg fra den ordinære skolehverdagen. Vi har sett at verbalspråket ikke nødvendigvis er av

overordnet betydning for at det skal være mulig å kommunisere på tvers av språk og kulturer. Kroppen kan fungere som et fullgodt kommunikasjonsmiddel i seg selv, og gjennom ulike estetiske aktiviteter kan elevene få en positiv opplevelse av seg selv som en del av et fellesskap. Vi har sett eksempler på at elevene ble forent i felles opplevelser gjennom sang og musikk, og vi har sett hvordan de gjennom sitt estetiske uttrykk fikk mulighet til å presentere seg selv og sin egenart for hverandre, noe som ikke like godt lar seg gjøre gjennom teoretiske fag. Gjennom de estetiske aktivitetene fikk ungdommene oppleve, oppdage, lære og erfare. De ble utfordret og de mestret sammen.

Om man kan lære seg kunsten å se med den andres øyne, slik diktet av Jakob L. Moreno sier i innledningen, vil vi komme langt i arbeidet med å skape broer mellom kulturer.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arbeids-og inkluderingsdepartementet (2007). *Et inkluderende språk*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- Aure, V. & Gjærum, R.G (2015) Kunstfagdidaktikkens møte med marginale røster. I *InFormation – Nordic Journal of Arts and Research*, 4 (2), 1-15.doi:10.7577/if.v4i2.1539
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren*. Oslo: Musikk i skolen.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Boal, A. (1995) *SPIL! Øvelser og lege for skuespillere og medspillere*. Gråstein: DRAMA
- Bresler, L. (1994). Formative Research in Music Education. *The quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5 (3), 11-24.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, A.K. & Sæther, W.H (2004). *Kunsten som tilkobling*. I A.K. Bø & W.H. Sæther. *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse og sosialfagene* (s.111-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, A.K. & Sæther, W.H (2004). Det fenomenologiske perspektiv i hjelpekunsten. I A.K. Bø & W.H. Sæther. *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse og sosialfagene* (s.37-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*, (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014) Hentet 24.04.2018 fra <https://www.etikkom.no/Sok/?topicid=13120>
- Dice Consortium (2010). DICE-terningen er kastet. Hentet fra www.dramanetwork.eu
- Duesund, L. (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2.utg.) Bergen:

- Fagbokforlaget.
- Eide & Eide (2007) *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling konfliktløsning, etikk* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsrud, G. (2010) *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001) Identitet. I T. H. Eriksen (red.) *Flerkulturell forståelse* (s. 36 -56). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. (2001) Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (red.) *Flerkulturell forståelse* (s. 22-35) Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001) Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (red.) *Flerkulturell forståelse* (s. 57 -72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2011) *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fargespill – Bergen (2017). Hentet fra <http://fargespill.no/>
- Foreldreutvalget for grunnopplæring (2017). *Hva er forskjellen på inkludering og integrering?* Hentet fra <http://www.fug.no/hva-er-forskjellen-paa-inkludering-og-integrering.4667098-148211.html>
- Gadamer, H-G. (2007) *Sannhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Århus: Academica.
- Gjærum R.G (2015). Mulighetsrommet i kunstdidaktikken: betraktninger av til-stede-værelse. I *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 4 (2), 1-15.doi:10.7577/if.v4i2.1541
- Haraldsen, H.M., & Ingul, S. (2016). Narrativ identitet i et mangfoldsperspektiv. I K.B. Bjerkestrand, S.Brahmachari, H. M. Haraldsen, S. Ingul & A.S.Songe-Møller (2016) *Narrativ identitet. Drama-og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst* (s.6-18).Vollen: Tell forlag.
- Heggstad, K.M. (2012). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofslundsengen, H. (2011). *Minoritetsspråklige elever i skolen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetspraklige-elever-i-skolen/>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Imsen, G. (2010) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, B. (2014). Kunstnerlæreren -mellom det kontinuerlige og diskontinuerlige. I E.

- Angelo & S. Kalsnes (red). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk-og kunstpedagogisk utdanning* (s. 184-194). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johansson, A.(2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, K.(2017) Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et vitenskapsteoretisk essay. *Musikkterapi, 1*, (1-19). Hentet fra <http://www.musikkterapi.no/2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>.
- Knudsen, J. S. (2013) Musikkulturelt mangfold – forskjeller og fellesskap. I J. H. Sætre & G.Salvesen (red.) (2013). *Allemenn musikkundervisning* (s.156 - 177). Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Kommunenes sentralforbund (2016). *Fra utenforskap til inkludering*. Hentet fra <http://www.ks.no/globalassets/regionene/ks-vest-norge/vest---felles/fra-utenforskap-til-inkludering.pdf>
- Kulset, N.B. (2015) *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulset, N.B (2018). Språk via sang. I Kibsgaard, S.(red.). *Veier til språk i barnehagen* (s.134-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006) Kunnskapsløftets læreplan i musikk. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Letnes, M. A. (2013). Barnehagebarns kunstmøte i digitale estetisk praksis. I A-L Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.). *Kunnskapspedagogikk og kunnskapsutvikling* (s.129-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013) Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (2013). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s.66-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld.St. 28 (2015-2016). Fag-fordypning-forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2010 : 7 (2010). *Mangfold og mestring : Flerspråklige barn, unge og voksne i*

- opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec1>
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. .B . & Smith, K. (2017). *Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap*. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (red.) *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s.71-90). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, B. (2012). *Kunsten å forske med kunsten*. I G. Gjærum & B. Rasmussen (red.) *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika forlag.
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2011). *Handling og forestilling – forestilling om handling. Jacob Levy Morenos teaterkspresjonisme og sosiatri*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Repstad, P. (2014) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Scheie, J.T. (2014). *Flerkulturell fellesskole –kompetanse i mangfold*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Schuff, H.M.T. (2017) Pågående PhD-Studie på «Fargespill» «Deltakelse og salutogonese hos krysskulturelle barn og unge». Hentet fra (<http://ansgarhogskole.no/hildegunn-marie-t-schuff>).
- Skanding, M. (2016, 27. juni). *Kritikkens plass på paletten. Ballade.no* Hentet fra (<http://www.ballade.no/sak/kritikkens-plass-pa-paletten/>),
- Skrefsrud, T-A. (2015). *Å forske i egen profesjon - ettertanker*. I I Lindboe, I.M., Randen, G.T., Skrefsrud, T-A & Østberg, S.(red.). *Refleksjon og relevans - språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 289 - 300). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Solbue, V. & Helleve, L. (2016). *Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1.klasse på videregående skole*. I F. Brossard Børhøug, F.& L. Helleve, L.(red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 31-43). Bergen: Fagbokforlaget.

- Szlarski, Andrzej (2016). Fenomenologi. I A. Fejes, & R.Thornberg (red), (2016) *Handbok i kvalitativ analys* (s.131-144) Stockholm: Liber AB
- Sørensen, M. & Austring, B. D. (2013). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I Sætre, J.H., Salvesen, G. (red) (2013) *Allmenn musikkundervisning* (s. 39-53). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug AS
- Sæther, M. (2014) Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I E. Angelo & S. Karlsnes(red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk-og kunstpedagogisk utdanning* (s. 67-81). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thøgesen, U. (2004). *Krop og fenomenologi. En introduksjon til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thurèn, T. (2012) *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Likeverdig opplæring. Et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Det samarbeidende mennesket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-samarbeidende-mennesket> Hentet 13.02.2017
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Lærer-som-kropp. I A-L. Østern (red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s.67-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øya, T. (2005) *Innvandrerungdom - integrasjon og marginalisering*. Oslo: NOVA-Norwegian Social Research.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å kommunisere gjennom kunstfag”

Bakgrunn og formål

Jeg arbeider med et masterstudium i kunstfagdidaktikk ved NTNU, og ønsker å gjennomføre en undersøkelse der jeg ser på om kunstfagdidaktikk kan gi positive bidrag i forbindelse med inkludering i skolen. Studien har en tidsramme på fem til seks uker, med ca. fire timer pr. uke.

Jeg vil benytte observasjoner, bilder/video av- og intervju med elever i forbindelse med studien.

Ervært materiale skal, i tillegg til selve masteroppgaven, knyttes opp til arbeidskrav og eksamen(er) ved studiet.

Jeg ønsker med dette å be om samtykke fra foresatte i klasse 8D og Velkomstklassen ved Levanger ungdomsskole til å inkludere deres ungdommer i ovennevnte undersøkelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil samle inn materiale fra undervisning, visninger/forestillinger, intervju, foto og filmopptak. Det skal ikke innhentes opplysninger fra elevmapper og journaler.

Intervju vil bli tatt opp med diktafon, og dere foreldre og foresatte har mulighet til å lese igjennom spørreskjema på forhånd hvis det er ønskelig. Jeg vil sende intervjuguide ved forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil ikke benytte navn eller referanse på den enkelte elev, men kun bruke 8.trinn som referanse. Elevene kan bli gjenkjent på bilder/video, men alle intervju skal gjengis anonymt i masteroppgaven. Video og intervju vil kun vises for veileder og sensor.

All datamateriale vil bli slettet to år etter at masterprosjektet er avsluttet. Datamaterialet vil bli oppbevart og lagret i passord-beskyttet mappe på studentens private data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017.

Frivillig deltakelse

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

Vedlagt følger et samtykkeskjema som jeg ønsker blir besvart. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Elise Andersen, Tlf. 45635892, Epost:

ingrid.elise.andersen@levanger.kommune.no, eller veileder Sunniva Hovde, førsteamanuensis ved Dronning Mauds minne, Tlf: 907 96 486

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

Kryss av:

JA

NEI

Jeg samtykker til at persondata kan lagres etter prosjektslutt.

Kryss av:

JA

NEI

Elev:

Foreldre/foresatt:

Ingrid Elise Andersen
masterstudent

Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.11.2016

Vår ref: 50592/3/AGH/LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50592

Daglig ansvarlig
Student

Å kommunisere gjennom kunstfag i et integreringsperspektiv

Tone Pernille Østern
Ingrid Elise Andersen

Vi viser til mottatt meldeskjema og telefonsamtale med student Ingrid Elise Andersen 14.11.2016 der vi fikk bedre klarhet i hvordan datainnsamlingen vil foregå og hvordan personopplysninger vil behandles.

Vi forstår det slik at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er påbegynt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningslovens forskrifter § 7.27.

Prosjektvurdering

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ulike kunstformer som musikk, drama, tegning/foto/collage kan bidra til interaksjon og skape en god arena for kommunikasjon mellom elever med ulik etnisk, språklig og kulturell bakgrunn i ungdomsskolen.

Utvalg og rekruttering

Utvalget består av elever i en ordinær klasse med 28 elever på 8. trinn og en "mottaksklasse" med 11 minoritetsspråklige elever. 6-8 elever vil delta i intervju.

Personvernombudets tilråding forutsetter at frivilligheten har blitt ivaretatt under rekrutteringen, og at prosjektet ikke har blitt presentert som en obligatorisk del av undervisningen eller som at det ville medført en ulempe for elever å ikke delta i forskningsprosjektet.

Forskning på egen arbeidsplass

Det kom fram i nevnte telefonsamtale at studenten også er lærer ved skolen. Som lærer og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og må være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser.

1. For det første må det tydeliggjøres ovenfor kollegaer, foresatte og elever at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at deltakelse i forskningsprosjektet ikke er en obligatorisk del av undervisningen.
2. Videre bør du være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til skolen (gjelder både elever, foresatte og ansatte). Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for hverken elever, foresatte eller lærere om de ikke ønsker å delta i prosjektet.
3. Et tredje forhold en bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som en har tilegnet seg om elevene fordi jobber ved skolen. Det vil være viktig å skille mellom den kunnskapen en allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene man innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene man konkret har innhentet som forsker en kan benytte i prosjektet, og en bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner en har fått kjennskap til fordi man er lærer.

Videre må det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar i forskningsprosjektet, f.eks. gjennomføring av samme type oppgaver uten at det filmes.

Vi viser til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass (<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>) og om forskning i skolen (<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>).

Datainnsamling og datamaterialets innhold

Data vil innhentes gjennom intervjuer med elevene der det gjøres lydopptak, og gjennom deltakende observasjon der det gjøres videoopptak.

Deltakerne vil observeres når de jobber sammen i kunstaktiviteter som kor, teater, håndverk. Det skal legges vekt på interaksjonen mellom ordinærklassen og mottaksklassen.

Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Informasjon og samtykke

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Elevenes foresatte samtykker til at sitt barn kan delta i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet er tilstrekkelig utformet.

Dersom prosjektet hadde blitt meldt i tide, ville vi påpekt at det ikke skal være nødvendig å reservere seg fra å delta ved å krysse av for «nei» i skjemaet.

Videre burde foresatte til de minoritetsspråklige elever fått informasjon om at en tolk skal delta i intervjuet og ha tilgang til datamaterialet på grunn av behovet for oversettelse. Vi ber deg vurdere å gi denne informasjonen til de det gjelder.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Dette innebærer f.eks. at du må være tydelig på når du gjør videoopptak, og at dersom elevene viser tegn til at de ikke vil filmes, må dette respekteres.

Personvernombudet forutsetter at informasjonen som gis til minoritetsspråklige elever og deres foresatte oversettes til relevante språk dersom dette er nødvendig.

Tredjepersoner

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

Bruk av tolk

I følge meldeskjemaet benyttes tolk i intervjuer med noen av elevene. Tolken er assistent ved skolen og jobber med de minoritetsspråklige elevene til daglig. Det står også at tolken skal oversette logger. Personvernombudet forstår dette som at tolken skal gjennomføre/oversette transkripsjoner fra lydopptak.

Informasjonssikkerhet

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Tolken vil fungere som databehandler for prosjektet. NTNU skal inngå skriftlig avtale med tolken om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Publisering

I følge informasjonsskrivet til de foresatte vil video og intervju kun vises for veileder og sensor, og personvernombudet legger dette til grunn. Vi forstår det slik at bilder og video ikke vil være en del av selve publikasjonen (ref. telefonsamtale 14.11.2016).

Prosjektslutt

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge informasjonsskrivet skal innsamlede opplysninger da oppbevares med personidentifikasjon i to år, altså fram til 31.05.2020. Personvernombudet forstår det slik at formålet med lagring er videre forskning/oppfølgingsstudier. Vi legger til grunn at datamaterialet med personopplysninger lagres i henhold til NTNUs retningslinjer for informasjonssikkerhet. Vi ber derfor studenten avklare om hun har anledning til å lagre datamaterialet på privat PC.

Vi minner om at ny bruk av data kan være meldepliktig til personvernombudet eller Datatilsynet.

Etter dette skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler må slette datamateriale med personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer senest ved prosjektslutt.

Avslutning

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

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/meldeplikt/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, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Kjersti Haugstvedt


Agnete Hessevik

Kopi:
Ingrid Elise Andersen,

Vedlegg 3 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning.

- Løs prat.
- Informasjon
- Informasjon om tema for samtalen
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Informere om taushetsplikt og anonymitet.
- Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål
- Informere om lydopptak og vær sikker på at informanten samtykker

Til informanter i ordinær klasse.

- Trives du på skolen?
- Hva er det som gjør at du trives /ikke trives på skolen?
- Kjenner du elevene med minoritetsbakgrunn som går i klassen din.
- Kjenner du andre ungdommer med en annen kulturell og språklig bakgrunn ved skolen?
- Hva er det som gjør at du har kontakt/liten kontakt med ungdommer med en annen språklig og kulturell bakgrunn på skolen?
- Ønsker du mer kontakt med elever med annen språklig og kulturell bakgrunn?
- Har du forslag til hvordan man kan bli bedre kjent med hverandre?

Til informanter med minoritetsbakgrunn:

- Trives du på skolen?
- Hva er det som gjør at du trives/ikke trives på skolen?
- Hvordan opplever du timene du har i ordinærklassen?
- Pleier du å være sammen med norske elever i skoletiden?
- Ønsker du mer kontakt med norske elever?
- Hva er det som gjør at du har kontakt/liten kontakt med norske ungdommer?
- Hva er annerledes med norsk skole kontra det du er vant til fra ditt hjemland?

- Er du vant til å jobbe med praktiske fag i skolen fra ditt hjemland?
- Har du forslag til hvordan man kan bli bedre kjent med hverandre?

Svarene blir fulgt opp med oppfølgingsspørsmål.

Avslutning/oppsummering

Har jeg forstått deg riktig?

Har du noe du vil legge til?

Nøkkelspørsmål

Hva er det som gjør at du har kontakt/ liten kontakt med norske elever/ elever med minoritetsbakgrunn?

Vedlegg 4 Matrise over aktivitetene som ble gjennomført i prosjektperioden

ESTETISKE UTTRYKK		MÅL/INTENSJON	INTERKULTUR
DET FØRSTE MØTET “The sound of earth”. Bli-kjent- øvelser. Maleaktivitet (Male seg inn i klassen)		Felles referanseramme Bli kjent Rolig aktivitet. Hvor plasserer elevene seg i klassen? Bevisstgjøring.	Felles referanseramme Universelle lyder (vind, vingeslag, dyrellyder etc) Kartlegge initielle relasjoner.
DRAMA	Spiløvelser	Kroppslig læring. Nonverbal kommunikasjon. Samspill. “Å lytte” med kroppen Se hverandre, og bli sett. Bli bevisst på seg selv.	Felles språk gjennom kropp. Samspill.
	Bildeteater	Kommunikasjon og samarbeid. Uttrykke følelser gjennom kropp.	Universelt tema. Å stå utenfor. Samarbeid.
	Improvisasjon	Spontanitet, eget uttrykk, tørre å slippe taket.	Samarbeid.
	Framtidens museum	Samarbeid, analysere, reflektere, samarbeid, gå inn i rolle.	Å stå utenfor, mobbing. Samarbeid.
	Maskin	Samarbeid. Gå inn i fiksjon, improvisere. kroppslig uttrykk.	Non-verbal kommunikasjon.
KUNST & HÅNDVERK	Pop-up bok. Male gruppa si i fellesskap.	Selvpresentasjon Samarbeid.	Grunnlag for relasjoner

MUSIKK	«Reven, rotta og grisen» «Every morning» «Fader Jakob» Lyd-sketsjer	Synge sammen. Rim, rytme og bevegelser. Kroppslig læring. Universell kommunikasjon. Felles referanseramme («Fader Jakob» Universell kommunikasjon. Samarbeid.	Felles referanseramme i sang (Fader Jakob) Interkulturell kommunikasjon. Illudere steder (trafikk, dyr, festlig sammenkomst osv.) gjennom vokalt uttrykk. Ikke ord! Kroppslig uttrykk.
BLI-KJENT ØVELSER	Ball-lek Intervju	Se hverandre, bli kjent.	Lek