

Inkluderende kunst og håndverk

En kvalitativ undersøkelse av hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning

Heidi Marie Brosstad Larsen

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

«På sløydsalen skal det ikke være noe tull og tøys. Det er jeg nådeløs på egentlig - ikke noe løping, ingen ting, fordi det går ikke. Jeg starter hver time med å si: «Alle de materialene og alt det verktøyet vi har her er potensielt veldig farlig og til og til tider livsfarlig.» Da får de litt sånn støkk, men så sier jeg: «Hvis dere behandler materialene med respekt, emnene med respekt og hverandre med respekt, så blir dette ikke farlig»».

Sitat fra et av intervjuene i undersøkelsen

Forord

Et av mine største motiver for å studere spesialpedagogikk var en erfaring av ikke å strekke til i hektiske kunst og håndverkstimer. Med pensler, vann og maling over alt, var spørsmålet hvordan jeg skulle få rom til å oppdage, se og tilpasse undervisningen til den enkelte elev sine evner og forutsetninger.

Mange tettskrevne sider senere, sitter jeg nå med ny innsikt og en bred faglig bagasje, og ser med spenning og forventning frem mot å tre inn i en ny tilværelse som spesialpedagog og faglærer i design, kunst og håndverk. Jeg gleder meg!

Og med dette er siste punktum for masteroppgaven og studentlivet er satt.

Tusen takk til faglærerne som stilte til intervju og delte av sine erfaringer, tanker og refleksjoner.

Tusen takk til Lans for veiledning, faglige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger underveis.

Tusen takk til mannen min for uunnværlig støtte, oppmuntring og korrekturlesing.

Skudeneshavn, mai 2021

Heidi Marie B. Larsen

Sammendrag

Tittel: Inkluderende kunst og håndverk: En kvalitativ undersøkelse av hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning

Formål: Gjennom å belyse rammene rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget, er formålet med denne masteroppgaven å undersøke hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisningen, slik at de opplever tilhørighet faglig, sosialt og kulturelt.

Problemstilling: Hvordan kan faglærere inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning?

Teori: I tilnærmingen til inkludering som utdanningsprinsipp bygger oppgaven på Göransson og Nilholm (2014) sin konseptuelle modell for forståelsen av inkludering. Sosiokulturell læringsteori og autoritativ klasseledelse står som teoretiske tilnærminger til å undersøke inkludering som utdanningspraksis.

Metode: Oppgaven har en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming og befinner seg innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet. Semistrukturerte intervjuer er valgt som metode.

Funn og konklusjon: Analysen tyder på et gap mellom faglærernes forståelse av inkluderingsprinsippet og deres praksis, når det kommer til en tredelt tilnærming til inkludering som tilhørighet i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet (Strømstad et al., 2004). Som bro mellom inkludering som utdanningsprinsipp og utdanningspraksis, konkluderer oppgaven med at autoritativ klasseledelse, samarbeid og vide oppgaver i kunst og håndverksundervisning kan virke som beskyttelsesfaktorer i møte med sårbare elever.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	7
1.1. FORSKNINGENS AKTUALITET OG FORMÅL.....	8
1.2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.3. SÅRBARE ELEVER.....	9
1.4. OPPGAVENS OPPBYGNING.....	11
2. UTDANNINGSPOLITISK BAKGRUNN OG KONTEKST	11
2.1. INKLUDERING SOM UTDANNINGSPRINSIPP.....	12
2.1.1. <i>Tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap</i>	12
2.1.2. <i>Tilpasset opplæring</i>	13
2.1.3. <i>Spesialundervisning</i>	14
2.2. KUNST OG HÅNDVERK.....	15
2.2.1. <i>Fagets egenart og historisk utvikling</i>	15
2.2.2. <i>Kunst og håndverk etter den nye læreplanen</i>	16
3. TIDLIGERE FORSKNING	16
3.1. KUNST OG KULTUR I OPPLÆRINGEN.....	17
3.2. INKLUDERING SOM UTDANNINGSPRAKSIS.....	18
3.3. INKLUDERENDE KUNSTOPPLÆRING.....	20
3.4. FAGLÆRERROLLEN.....	22
4. TEORETISK TILNÆRMING OG PERSPEKTIVER	23
4.1. EN KONSEPTUELL MODELL FOR FORSTÅElsen AV INKLUDERING.....	24
4.2. SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	25
4.3. AUTORITATIV KLASSELEDELSE.....	26
4.3.1. <i>Relasjonsperspektivet</i>	27
4.3.2. <i>Kontrollperspektivet</i>	28
5. METODE	30
5.1. FORDOMMER, FORTOLKNING OG FORSTÅELSE.....	31
5.2. SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	32
5.3. DATAINNSAMLING.....	33
5.3.1. <i>Utvalg, utvalgsriterier og utvalgsprosessen</i>	33
5.3.2. <i>Intervjuguide</i>	34
5.3.3. <i>Prøveintervju</i>	34
5.3.4. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	35
5.4. DATABEHANDLING.....	36
5.4.1. <i>Transkribering</i>	36
5.4.2. <i>Temasentrert analytisk tilnærming</i>	37

5.4.3.	<i>Analysens fremgangsmåte</i>	37
5.5.	KVALITETSVURDERING AV UNDERSØKELSEN	39
5.5.1.	<i>Transparens</i>	39
5.5.2.	<i>Gyldighet</i>	40
5.5.3.	<i>Gjenkjennelighet</i>	40
5.5.4.	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	41
6.	FUNN OG DRØFTING	42
6.1.	HVILKEN FORSTÅELSE HAR FAGLÆRERNE AV INKLUDERING?.....	42
6.2.	HVA BESKRIVER DE SOM SÆRTREKK VED KUNST OG HÅNDVERKSUNDERVISNINGEN?	45
6.2.1.	<i>Mange elever per faglærer</i>	45
6.2.2.	<i>Visuelt og praktisk fag</i>	47
6.2.3.	<i>Bevegelse og overganger</i>	51
6.2.4.	<i>Få elever har læringsmål fra kunst og håndverk i sine individuelle opplæringsplaner</i>	52
6.3.	HVA BØR FAGLÆRERE I KUNST OG HÅNDVERK VEKTLASSE FOR Å INKLUDERE SÅRBARE ELEVER I KUNST OG HÅNDVERKSUNDERVISNINGEN?	54
6.3.1.	<i>Autoritativ klasseledelse</i>	54
6.3.2.	<i>Samarbeid</i>	58
6.3.3.	<i>Vide oppgaver</i>	60
7.	AVSLUTNING	61
8.	LITTERATURLISTE	63
9.	VEDLEGG	71
9.1.	VEDLEGG 1.....	72
9.2.	VEDLEGG 2.....	74
9.3.	VEDLEGG 3.....	76

1. Innledning

Kunstfagrik utdanning settes i sammenheng med forbedrede prestasjoner hos barn, både innenfor kunstfag og mer generelt i utdanningen (Bamford, 2008, s. 104). Det er en vanlig oppfatning at kunstopplæring forbedrer mange ferdigheter hos personer med spesielle behov, og at den både har komplementære og en terapeutisk rolle i spesialpedagogiske settinger (Allahverdiyev et al., 2017, s. 127). I dette landskapet rapporterer forskning på kunstterapi styrkede ferdigheter i forhold til utvikling av selvregulering, mestring og empowerment, kognitive-, problemløsnings-, kommunikasjon- og interpersonlige ferdigheter. I tillegg støtter kunstterapi en i å uttrykke negative følelser som sinne, frustrasjon og engstelighet, på en trygg og effektiv måte (Robinson, 2009). En studie av Almquist og Christophersen (2017) indikerer at ideer knyttet til spesialundervisning kan påvirke måten kunstundervisning utføres på og måten kunstaktiviteter tilbys og motiveres i skolen. Studien peker på en signifikant relasjon mellom kunstopplæring og inkludering, som vi også finner igjen hos Bamford (2008) som løfter frem en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn som et kvalitetstegn ved kunstfagrik utdanning.

Vi finner grunnlag for opplæring *i* og *gjennom* kunstfag i en rekke offentlige dokumenter. Internasjonalt fremholder barnekonvensjonen artikkel 29 at barnets utdanning skal ta sikte på «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig». Artikkel 31 løfter frem barnets rettet til «hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (FNs barnekonvensjon, 1991). Nasjonalt finner en lignende beskrivelser. Den første paragrafen i opplæringsloven stadfester elevenes rett til å utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, slik at de kan utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (1998, §1-1). I ny overordnet del av læreplanverket løftes kreative og praktiske ferdigheter frem som viktig for den samlede kompetansen elevene skal tilegne seg gjennom de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Imidlertid har kunst og kulturfagenes plass i opplæringen vært omdiskutert og forskning tegner et tvetydig bilde av kunst- og kulturoplæringen i Norge. I en undersøkelse om musikk og kunst og håndverk i grunnskolen i Hordaland, rapporter 47 av 60 rektorer at de gir tilpasset opplæring i kulturfag på deres skoler. Kun syv rektorer svarer at de gir spesialundervisning i kunstfag, mens femten rektorer forteller at de har elever med kunstfag som en del av sin individuelle opplæringsplan [IOP]

(Christophersen, 2017, s. 40). Dette til tross for at en studie om kunst og kultur i opplæringen i Norge få år tidligere konkluderer med at kunstundervisningen i grunnskolen er like tilgjengelig for alle barn (Bamford, 2012).

De praktisk-estetiske fagene kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk utgjør omtrent en fjerdedel av det samlede timeantall i norsk grunnskole (Holthe et al., 2013). Etter § 1-3 i opplæringsloven (1998) har elevene rett til at også denne tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Når tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig for å gi eleven et godt nok utbytte av undervisningen, kan eleven ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Tall for skoleåret 2019-20 viser at andelen elever med spesialundervisning i norsk grunnskole lå rett under åtte prosent (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dersom tallene fra undersøkelsen om kunstoffag i Hordaland (Christophersen, 2017) er representative for hele den norske grunnskolen, er andelen elever med spesialundervisning og læringsmål fra musikk og kunst og håndverk i sine IOPer forsvinnende liten. Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot elevene som befinner seg i spenningsfeltet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og søker å belyse rammene rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget i den norske grunnskolen.

1.1. Forskningens aktualitet og formål

Ved å belyse rammene rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget, er formålet med denne masteroppgaven å undersøke hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisningen, slik at de opplever tilhørighet faglig, sosialt og kulturelt. Når fokuset rettes mot faglæreren er det fordi Espeland et al. (2011) og Espeland et al. (2013) peker på at det er for lite forskning på de praktiske og estetiske fagene i Norge, og Bamford (2012b) løfter frem at man i lærerutdanningen ikke lærer nok om hva barn med spesielle behov trenger for å kunne dra nytte av kunst- og kulturoplæringen, som en mulig forklaring på hvorfor tilgangen til kunst- og kulturoplæringen for barn med behov for spesialundervisning varierer fra skole til skole. Ved å rette oppmerksomheten mot særtrekk ved kunst og håndverksfaget, de materielle og immaterielle rammene og undervisningen er målet å peke på noen aspekter ved klasseledelse og undervisningsplanlegging som kan gjøre kunst og håndverksundervisningen mer inkluderende for sårbare elever. Og på den måten bidra til økt oppmerksomhet og kunnskapstilfang i skjæringspunktet mellom kunst og håndverk, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Gjennom å vektlegge gjenkjennelighet

er målet leserpåvirkning, og at masteroppgaven på den måten kan være til inspirasjon og direkte påvirkning på forskning- og praksisfeltet. Med en normativ tilnærming til problemområdet søker oppgaven også utdannings- og skolepolitisk refleksjon og innflytelse.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemområdet i denne masteroppgaven belyses gjennom følgende problemstilling:

Hvordan kan faglærere inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning?

Som rammeverk for undersøkelsen er problemstillingen konkretisert i tre forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har faglærerne av inkludering?
- Hva beskriver de som særtrekk ved kunst og håndverksundervisningen?
- Hva bør faglærere i kunst og håndverk vektlegge for å inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning?

1.3. Sårbare elever

Som det fremkommer i oppgavens problemstilling, vinkles undersøkelsen mot sårbare elever. Med en slik vid betegnelse som ramme for oppgaven, synes det viktig å gjøre rede for hvilken begrepsforståelse som legges til grunn for avgrensningen av problemområdet.

Sårbarhet kan beskrives som det motsatte av resiliens. Anthony og Cohler (1987, s. 4) beskriver resiliens som mønster av positiv tilpasning under belastende omstendigheter. Ut fra denne definisjonen kan sårbarhet i forbindelse med barn og unge i skolen knyttes til de elevene som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter (Lund, 2015). Hvilke grupper som ut fra denne tilnærmingen til sårbarhet vil defineres inn under sårbare elever, vil avhenge av hva som defineres som belastende omstendigheter og hvem som definerer hva som er en negativ tilpasning. Kulturen og samfunnets betydning for hvordan sårbare grupper defineres, biologiske faktorer som for eksempel medfødte disposisjoner, psykologiske forklaringsmodeller som tidlig tilknytning eller en sosiologisk forståelse med vekt på konteksten betydning for sårbarhet er eksempler på ulike tilnærminger til forståelsen av sårbarhet. Lund (2015) legger vekt på at de årsaksforklaringene vi anvender i vårt møte med sårbare barn og unge, vil prege den tilretteleggingen vi gjør i læringsmiljøet. I tilknytning til kapittel 9A i opplæringsloven (1998) som gir elevene rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, leser vi i Prop. 57 L (2016-2017) at

«departementet er kjent med at visse elever har en særlig høy risiko for å utsettes for krenkelser og viser til at det gjennom rettspraksis (...) er understreket at skolen har et skjerpet ansvar for å ivareta elever med en særskilt sårbarhet» (s. 22). Her knyttes særlig sårbarhet mot faktorer som elevens religion, seksuelle orientering, kjønnsuttrykk, funksjonsevne, at eleven har atferdsvansker eller sosioemosjonelle vansker eller forhold ved elevens familie og hjemmesituasjon. At en elev tidligere har vært utsatt for krenkelser, nevnes også som en faktor som kan gjøre en elev særskilt sårbar. Disse eksemplene på sårbarhet kan gjøre oss oppmerksomme på faktorer i elevens læringsmiljø som kan virke beskyttende og/eller belastende, og er et viktig perspektiv i tilnærmingen til teori, analyse og drøfting. I denne sammenheng synes det viktig å understrekes at sårbarhet ikke er en statisk og uforanderlig tilstand, og at det er mulig å være sårbar i ulike faser av livet (Lund, 2015). Denne forståelsen er også utgangspunktet for at begrepet sårbare elever er valgt som tilnærming i denne masteroppgaven. En kan tenke seg at i det eleven beveger seg fra klasserom til klasserom eller mellom ulike arenaer som skole, hjem og fritid, vil sårbarheten stå i en dynamisk forhold mellom faktorer i miljøet og eleven selv, som vil påvirke elevens mottagelighet for belastende forhold.

Argumentet for å vinkle undersøkelsen mot sårbare elever, er på den ene siden å forstå det generelle for å forbedre kunst og håndverksundervisningen for «alle elever». For skal vi tro Goffman (1968) lar det generelle seg best forstå og utlegge ved å tilegne seg kunnskap om det spesielle og det som avviker fra det vanlige. Samtidig vil en gjennom å definere sårbare elever som målgruppe, risikerer å sette merkelapp på enkeltelever og grupper. Når oppgaven likevel gjør dette, er det for å øke oppmerksomheten, kunnskapen og refleksjonen om rammene rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget, med mål om å sikre barnas beste (FNs barnekonvensjon, 1991). Dette blir også tydelig i det Lund (2015) skriver at «argumentet for å bruke begrepet sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er at man bør rette søkelyset mot de som kan trenge noe mer enn de elevene som har en trygg base, både i seg selv og i relasjoner omkring seg». Her retter oppgaven seg mot lærerne og skolen, og deres felles ansvar for å ivareta elevens rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

Ved å rette oppmerksomheten mot potensielle inkluderende og/eller ekskluderende særegenheter ved kunst og håndverksfaget, søker oppgaven å belyse faktorer som kan virke

belastende og/eller beskyttende for sårbare elever. Denne tilnærmingen bygger på en grunnleggende forståelse av inkluderende kunst og håndverksundervisning som en mulig beskyttelsesfaktor for sårbare elever, basert på de positive effektene Almqvist og Christophersen (2017) og Bamford (2008) rapporter om kunstfagrik opplæring og inkludering. Som avgrensning legger denne masteroppgaven ikke vekt på hva elevene kan lære *i og gjennom* kunstfaglig utdanning, men oppmerksomheten rettes mot hvilke grep faglæreren i kunst og håndverk bør legge vekt på i sin profesjonsutøvelse for å legge til rette for at sårbare elever inkluderes i undervisningen. Betegnelsen «sårbar elever» anvendes for å markere at lærevansker, konsentrasjonsutfordringer, funksjonsnedsettelse og sosioemosjonelle vansker ikke opphører i det eleven trer inn i på sløydsalen eller kunst og håndverksrommet, men følger eleven uavhengig av faggrensene.

Det skal understrekes at betegnelsen sårbare elever ikke spesifikt ble nevnt i intervjuene med faglærerne, men at spørsmålene var formulert slik at de berørte hele spennet i elevmassen. Eksempler på dette er temaer som tilpasset opplæring, IOPer og spesialundervisning.

1.4. Oppgavens oppbygning

Som redegjort for, skisserer det første kapittelet opp problemområdet i masteroppgaven ved å presentere problemstilling, forskningens aktualitet, formål og avgrensninger. Som referanseramme for oppgaven gjøres det i kapittel to rede for idégrunnlaget og den historiske og utdanningspolitiske rammen inkluderingstanken og kunst og håndverksfaget har utviklet seg i. Som bakteppe for undersøkelsen presenteres tidligere forskning i kapittel tre, før det gjøres rede for oppgavens teorigrunnlag i kapittel fire. Deretter i kapittel fem, gjøres det rede for de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel seks presenteres funn og drøfting, strukturert under oppgavens tre forskningsspørsmål. Oppgaven avrundes i kapittel syv med en gjengivelse av hovedfunnene, oppgavens begrensninger og forslag til videre forskning.

2. Utdanningspolitisk bakgrunn og kontekst

Som bakteppe for oppgaven, er formålet med dette kapittelet å gjøre rede for idégrunnlaget og den historiske og utdanningspolitiske rammen inkluderingstanken og kunst og håndverksfaget har utviklet seg i. Som en grunntanke for redegjørelsen ligger en antakelse om at begreper ikke er statiske og direkte overførbare fra en epoke til en annen, eller fra en kultur eller

diskurs til en annen. De er i en dynamisk forandring i samspill med andre begreper, ideer og tradisjoner i ulike kontekster (Johnsen, 2015, s. 30).

2.1. Inkludering som utdanningsprinsipp

Fra et utdanningspolitisk perspektiv har inkludering vært og fortsetter å være et framtreddende prinsipp (Stabæk & Danielsen, 2020, s. 69). Som et referansepunkt i inkluderingslandskapet, står Salamancaerklæringen fra 1994. Her ble alle land sine regjeringer oppfordret til å «... vedta som lov eller politikk prinsippet om inkluderende opplæring, ved å registrere alle barn i ordinære skoler, med mindre det er tungtveiende grunner for å gjøre noe annet» (UNESCO, 1994, tredje avsnitt). Erklæringen bygger på FNs tidligere menneskerettighetskonvensjoner og UNESCOs erklæringer om «Education for All» (Johnsen, 2015, s. 31). Når Norge i 1994 slutter seg til Salamanca-erklæringen, er det derimot ikke fremmed tankegodt. Innføringen av Abnormskoleloven i 1881, Norges første lov om spesialskoler, revisjonen av folkeskoleloven i 1955 som fastslo hjelpeundervisning som en kommunal forpliktelse og Blom-utvalgets innstilling om lovregler for spesialundervisning fra 1971, vitner om en historisk bevegelse mot alle barns rett til å gå på skolen. Johnsen beskriver at pionerårene i norsk og nordisk sammenheng preges av en sterk opplæringsoptimisme, som etter hvert bleknes av Europeiske impulser og Eugenikkens pessimistiske holdning til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Dette satte sitt preg på norsk spesialpedagogisk debatt og lovgivning helt inn i andre halvdel av 1900-tallet. Imidlertid kan de nordiske landene sies å ha vært internasjonale pionerer i snuoperasjonen henimot prinsippene om et samfunn for alle, der alle elever er velkomne i en skole for alle, med Danmark og Sverige i førersetet med normaliseringsprinsippet. Fra 1960-årene finner en begrepet integrering i flere norske skoledokumenter, og integreringsdebatten resulterte i en felles opplæringslov i 1975, der Spesialskoleloven og Grunnskoleloven ble slått sammen. Her sto Norge som en pioner, også med garantien om at den lokale grunnskolen i prinsippet ønsket alle barn velkomne til en meningsfylt og tilpasset opplæring (Johnsen, 2019, s. 116-123; Opplæringslova, 1998; § 8-1).

2.1.1. Tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap

I skolesammenheng har begrepet inkludering en relativt kort historie (Bachmann & Haug, 2006, s. 1). Det er knapt å finne i norske dokumenter og skoledebatt, før det dukker opp i forarbeidene og den endelige versjonen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97] (Strømstad et al., 2004, s. 1). Hva inkluderingstanken angår elevene uttrykkes her ved å

stille krav til at elevene opplever tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap, forstått som et prinsipp som gjelder alle elever i skolen. For å kunne ta hensyn til ulikhet i bakgrunn og forutsetninger hos eleven, løftes tilpassing frem som en sentral og nødvendig del av opplæringen. Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende og vise respekt for ulike kultur-, tros- og verdioppfatninger. De løftes frem at elever med spesielle opplæringsbehov skal få ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte, hvilket krever at alle elever i utgangspunktet skal få opplæringen sin på en skole i nærmiljøet og høre til et klasse- og elevfellesskap (KUF, 1996, s. 57-64)

Med en slik tilnærmingen har inkludering flere perspektiver enn det rent fysiske. Skal skolen fremme en inkluderende praksis og et inkluderende læringsmiljø, må samspillet mellom den faglige, den sosiale og den kulturelle sfære belyses og håndteres (Olsen, 2015). Med en forståelse av at disse tre begrepene henger uløselig sammen, beskriver Olsen (2013, s. 57) dette som «inkluderingens treenighet». Arbeider man kun med faglig inkludering, for eksempel i et rom alene med læreren, kan eleven kjenne seg sosialt ekskludert. Er det kulturelle elementet fraværende, kan skolekulturen oppleves som fremmed for eleven. Fokuset i tilnærmingen til eleven kan variere, men skolen må alltid ha blikket rettet mot den treenige inkludering. Et læringsmiljø som gir trygghet og sosial tilhørighet gir et bedre utgangspunkt for mestring og læring (Olsen, 2013).

Opplæringsloven (1998) gir juridisk gjenklang for tredelingen vi finner i L97, og understreker betydningen av å arbeide på alle de tre områdene. I § 1-3 leser vi at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven. Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (§ 5-1). Retten til et godt psykososialt læringsmiljø ivaretas i § 9A-2 og lovfester at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Formålsparagrafen at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

2.1.2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er den tilretteleggingen skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Bachmann og Haug (2006) løfter frem inkludering som

rammen for en likeverdig, tilpasset opplæring. På denne måten får inkludering status som et overordnet prinsipp, hvor tilpasset opplæring kan betraktes som et verktøy i arbeidet (Olsen, 2015).

Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) løfter frem variasjon i arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering som innganger til å tilpasse undervisningen, hvilket krever et godt faglig skjønn hos lærerne. I tillegg løftes god vurdering med tydelig forventinger, der eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, frem som en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Det er viktig at lærerne støtter og veileder elevene til å sette seg mål, velge egne fremgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Det er også viktig at skolen planlegger for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen skal oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje innenfor rammen av fellesskapet, og elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, § 5-1).

2.1.3. Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning defineres kontekstuel, i relasjon til innholdet og kvaliteten på den ordinære opplæringen i skolen. Før kommunen eller fylkeskommunen fattar vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør gis (Opplæringslova, 1998, § 5-3). For elever som får spesialundervisning, skal det utarbeides en IOP som viser mål for og innholdet i opplæringen, om hvordan denne skal drives (Opplæringslova, 1998, § 5-5).

Denne masteroppgaven definerer sårbare elever fremfor elever med spesialundervisning i kunst og håndverk som målgruppe, da forskning indikerer at få elever har spesialundervisning i kunst og håndverk og læringsmål fra kunst og håndverksfaget i sine IOPer (Christophersen, 2017). Oppgaven forstår imidlertid elever med spesialundervisning som en potensiell sårbar gruppe, og underbygger dette med at stemmer fra flere hold har rettet kritikk mot forhold ved spesialundervisningen i den norske grunnskolen. Ifølge Nordahl et al. (2018) blir en av tre elever som får spesialundervisning tatt ut av klasserommet, hvilket kan virke ekskluderende. I

tillegg får mange elever spesialundervisning av ansatte uten pedagogisk kompetanse, samtidig som det ofte stilles lavere forventinger til at elevene kan lære noe (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018).

2.2. Kunst og håndverk

Som kontekst for oppgaven er formålet med dette kapittelet å gi en kort innføring i kunst og håndverksfaget historie, dets posisjon i skoleverket og den nye læreplanen i kunst og håndverk (KHV01-02).

2.2.1. Fagets egenart og historisk utvikling

«Kjernen i kunst og håndverk er å skape og studere artefakter i kontekst» (Nielsen, 2009, s. 11). Her er artefakter forstått som menneskeskapte gjenstander, og omfatter alt fra tegning, fotografi, kopper og klær til kunst og arkitektur. Faget dreier seg med andre ord om den materielle og den visuelle kulturen. Fagets mål, innhold og arbeidsmåter har variert, men det praktisk arbeidet med form, farge og komposisjon i ulike materialer, med ulike redskaper og teknikker, har alltid stått sentralt.

Skolefag utvikler seg ikke i et vakuum, men er et resultat av et samspill mellom historie, tradisjoner, politiske føringer, forskning og praksis. Nielsen (2009, s. 108) deler fagets historie inn i tre hovedperioder: Før 1960, da faget var delt inn i tre; Sløyd for gutter, Håndarbeid for jenter og Tegning for begge, perioden mellom 1960-1997, da faget het Forming, og tiden etter 1997, da faget endret navn til Kunst og håndverk. Ser vi fagets historiske utvikling i lys av den generelle utviklingen i det norske skoleverket, synes også kunst og håndverksfaget å være påvirket av inkluderingstanken, i det faget på 60-tallet beveger seg fra en tradisjonell kjønnsbasert inndeling med sløyd for gutter og håndarbeid for jenter, til et kjønnsuavhengig fag med like kompetansemål og krav uavhengig av kjønn.

Fagets plass i opplæringen har imidlertid vært omdiskutert, særlig i kjølvannet av PISA-sjokket med økt oppmerksomhet rundt de «sentrale skolefagene» som norsk og matte. I både faglitteratur og politiske dokumenter har det vært hevdet at den kunstfaglige opplæringen i skolen og lærerutdanningen har vært under press (Christophersen & Thorgersen, 2015; Espeland et al., 2011; Espeland et al., 2013; NOU 2013:4, 2013, s. 307). Fra politisk hold har realfagene vært prioritert fremfor praktiske og estetiske fag, og studieordninger har blant

annet honorert det å velge masterfordypning i realfag og språkfag i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). De siste årene har imidlertid den utdanningspolitiske oppmerksomheten om kunstfagene økt, og nylige offentlige utredninger og meldinger har slått fast at kunstfagene har en viktig plass i skolen og samfunnet, og at kunstfagene i skolen skal få større oppmerksomhet i fremtiden enn de har i dag (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2014:7; NOU 2015:8).

2.2.2. Kunst og håndverk etter den nye læreplanen

I den nye læreplanen er faget bygd opp rundt kjerneelementene håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. Slik fagets relevans og sentrale verdier er beskrevet innledningsvis i den nye læreplanen for kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2020) står kunst og håndverksfaget sentralt i utvikling av elevenes praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom deltagelse i estetiske prosesser får elevene erfaring med å forestille seg det som enda ikke er – et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stadig stiller større krav til innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Gjennom samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv, aktualiseres faget, sentrale problemstillinger og elevenes skapende arbeid.

Fagets plass i forhold til å realisere opplæringens verdigrunnlag handler om skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning. Møter med nasjonal og internasjonal kunst og kultur, er grunnlag for refleksjon over mangfold og identitet, toleranse og personlig utvikling. Kunnskap om og erfaringer med ulike kunst- og håndverkstradisjoner og immateriell kultur gir grunnlag for forvaltning og videreutvikling av kulturarv og refleksjon over bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

3. Tidligere forskning

Gjennom å vise til tidligere forskning, er formålet med dette kapittelet å skissere et bilde av problemområdet i masteroppgaven. Målet er fra ulike vinkler å kaste lys over rammen rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget, i en søken etter å belyse mulige belastende og/eller beskyttende faktorer i faget. Først gjøres det rede for betydningen av kunst og kultur i opplæringen med fokus på sårbare elever, før oppmerksomheten rettes mot skolers evne til å praktisere inkludering. Deretter presenteres et forskningsprosjekt som binder disse

to perspektivene sammen og kaster lys over sårbare elever og kunstopplæring. Som kontekst for undersøkelsen, gjøres det til sist rede for forskning som kaster lys over faglærerrollen.

3.1. Kunst og kultur i opplæringen

På oppdrag fra UNESCO gjennomførte Bamford (2006) en omfattende forskningsstudie i over førti land, for å se på kunstens innflytelse innen global utdanning. Formålet med studien var å undersøke hvilken betydning kunstfagrike programmer har på utdanning for barn og unge i ulike deler av verden. Begrepet «kunstfagrik» sikter her mot utdanning som formidler kulturarven til barn og unge, og som setter de i stand til å skape sitt eget kunstneriske språk og bidra til deres helhetlige utvikling emosjonelt og kognitivt. Studien peker på en forskjell mellom det som betegnes som kunstutdanning, som for eksempel undervisning i de skjønne kunster, musikk, drama og kunsthåndverk, og utdanning gjennom kunstfaglige aktiviteter, ved bruk av kunsten som et pedagogisk verktøy i andre fag, som regne-, lese- og skriveferdigheter og teknologi (Bamford, 2008, s. 11). Nasjonalt viser tall fra Skolefagsundersøkelsen 2011 at metoder fra praktiske og estetiske fag er lite brukt i barneskolen, til tross for at lærerne har tro på læringseffekten slike metoder kan ha (Espeland et al., 2013).

Overordnet konkluderer studien med at kunstutdanning har innflytelse på barnet, på undervisnings- og læringsmiljøet og på samfunnet. Bamford (2008) fant at «det var signifikant og konsistent belegg for at kunstfagrik utdanning bidro til å forbedre prestasjoner hos barna, både innen kunstfag og mer generelt i hele utdanningen» (s. 104). En viktig presisering er at for at opplæringen skulle ha denne innvirkningen, måtte den være av god kvalitet. Undersøkelsen peker på at utdanningsprogrammer av høy kvalitet blant annet kjennetegnes ved en kombinasjon av utdanning i kunstfag, gjennom utvikling innenfor spesifikke kunstformer, og utdanning gjennom kunstfag, ved anvendelse av kunstneriske og kreative tilnæringsmåter til læring. En inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn, og kontinuerlig faglig oppdatering for lærere, kunstnere og samfunnet. Undersøkelsen viser også behov for mer utdanning av nøkkelpersonene som befinner seg på grunnplanet i leveringskjeden, som lærere, kunstnere og annet pedagogisk personale (Bamford, 2008, s. 11).

Resultatene fra forskningsstudien viser at elever med spesielle behov ikke har tilstrekkelig tilgang til kunst- og kulturoplæringen, sammenlignet med andre elever (Bamford, 2006). Dette er et viktig funn i forhold til problemområdet i denne masteroppgaven. Særlig elever

med behov for spesialundervisning og immigrantbarn mottok undervisning av dårlig kvalitet, upassende eller ingen kunstundervisning. Rapporten *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/11* ved samme forsker viser lignende tendenser (Bamford, 2012b). Her peker funnene mot at kunst og kulturopplæring i praksis ikke gir rettferdig tilgang til marginaliserte og vanskeligstilte elever, til tross for at politikk og intensjon som strider mot denne praksisen. Det er imidlertid interessant å merke seg at funnene indikerer at kunstundervisningen i grunnskolen er like tilgjengelig for alle barn, mens tilgangen til kunst og kulturtilbud utenfor skolen er skjevfordelt. Spesielt bekymringsfullt er det at barn med annen kulturell bakgrunn, barn med nedsatt funksjonsevne eller barn med lav økonomisk, sosial eller pedagogisk status har lavere tilgang til etter-skole-tilbud, som kulturskolen. Når tilgangen til kulturskoler er liten, settes det enda større krav til den allmenne opplæringen i kunst- og kulturfagene i skolen (Bamford, 2012b, s. 76). I denne sammenheng er det interessant å merke seg resultatene fra en undersøkelsen om kunstfagene i grunnskolen i Hordaland (Christophersen, 2017), der et av områdene omhandlet spesialundervisning og tilpasset opplæring i kunstfagene. Forfatterne peker på at de nasjonalt ikke kunne finne andre undersøkelser som tok for seg dette, hvilket betyr at denne masteroppgaven forholder seg til tallene og konklusjonene som presenteres i undersøkelsen fra Hordaland. Studien oppsummeres med at de fleste skolene ikke har spesialpedagogiske tiltak rettet mot kunstfaglig utvikling hos enkeltelever. Skolene oppgir stort sett at de gir tilpasset opplæring i kunstfagene, og kunstfagene er i noen grad del av elevenes IOPer og alternative opplæringsarenaer på skolene (Christophersen, 2017, s. 40). Dette underbygger relevansen av problemområdet i oppgaven.

3.2. Inkludering som utdanningspraksis

I forskningsprosjektet *International Classroom Studies of Inclusive Practices* retter Johnsen et al. (2020) oppmerksomheten mot skolars evne til å praktisere inkludering. Studien var organisert som et longitudinelt studie med deltagere fra syv universiteter i seks forskjellige land. Med relevans for problemområdet i denne masteroppgaven, gjøres det rede for studiens teorigrunnlag og mest sentrale funn.

Som bro mellom inkluderingsprinsippet, teorier om undervisning, læring og utvikling, og studier av inkluderende praksiser (Johnsen, 2014), ble følgende åtte didaktiske aspekter formulert som fokuspunkter i undersøkelsen og analysen: Kunnskap om eleven og elevene, vurdering av opplæring og læring, pedagogiske intensjoner, pedagogisk innhold,

klasseorganisering og metodebruk, kommunikasjon, og til sist omsorg, i tillegg til klassens opplæringskontekst gjennom kartlegging av ulike rammefaktorer (Johnsen et al., 2020). Som bakgrunn for disse, bygde forskningsprosjektet på tre pedagogiske pilarer: Den første handlet om det gjensidig innbyrdes forholdet mellom de åtte aspektene, den andre pilaren var Vygotskys sosiokulturelle læringssyn og tilnærming til undervisning, læring og utvikling. Den tredje pilaren bygde på en ressursbasert interaktiv tilnærming mellom omsorgsperson og barn, i det oppmerksomheten ble rettet mot å undersøke og kategorisere hvordan og i hvilken grad lærere og spesiallæreres kommunikasjon og mediering i møte med enkelteleven og klassefelleskapet, var basert på elevenes mestring og læringspotensiale i den proksimale utviklingssonen (Johnsen et al., 2020, s. 217-220).

Resultatene fra forskningsprosjektet representerer steg mot å rekonstruere inkludering “away from educational inclusion as an addition to traditional ordinary schooling and towards a new construction of a school for all that practices inclusion” (Johnsen et al., 2020, s. 380). Som viktige perspektiver i denne bevegelsen, løftes kommunikasjon og omsorg frem som nye aspekter i en didaktisk tilnærming til inkluderende praksiser i skolen. Undersøkelsen av hvilken rolle disse spiller i planlegging og implementering av undervisning i tråd med mangfoldet i elevenes individuelle og faglige behov, viste et sterkt fokus på kommunikasjon og omsorg hos samtlige deltagere i studien (s. 406).

Med kommunikasjon som didaktisk tilnærming til inkluderende praksiser, la studien vekt på to perspektiver. Fra en spesialpedagogisk tilnærming ble den teknologiske siden ved kommunikasjon vektlagt gjennom å løfte frem betydningen av å legge til rette for god kommunikasjonsflyt tilpasset alle elevers forutsetninger for forståelse, være seg knyttet til hørsel eller andre funksjonsnedsettelse, gjennom teknologiske hjelpemidler og kombinasjon av ulike metoder og tilnærminger til kommunikasjon (s. 278). Videre ble det relasjonelle aspektet ved kommunikasjon viet stor oppmerksomhet som høyst relevant for interaksjon med alle elever, men med særlig betydning for interaksjonen med sårbare elever (s. 291). I denne sammenheng handler relasjonell kommunikasjon om evnen til å være oppmerksom om ethvert medmenneske, og evnen til å skape og opprettholde mellommenneskelige relasjoner (s. 281). De samlede forskningsresultatene peker på fire kategorier for positiv relasjonell kommunikasjon: Multisensorisk kommunikasjon, aktiv lytting, dialog og en ressursbasert og positiv kommunikasjon. Som utfordringer i lærer-elevrelasjonen peker funnene på monolog

undervisning, kommunikasjon som fokuserer på feil og kommunikasjonsvansker blant undervisningspersonalet. Studien peker på at en relasjonell tilnærming til kommunikasjon som vektlegger elevenes mestring og muligheter, er en viktig faktor i å vende fokuset i spesialundervisningen fra å fokusere på elevenes begrensninger til å vende fokus mot deres muligheter (Johnsen et al., 2020, s. 380). Denne vendingen innen spesialundervisning kan sees på som en del av den internasjonale diskursen om en skole for alle, integrering og inkludering (Johnsen et al., 2020, s. 288).

Til sist løfter Johnsen et al. (2020) frem omsorgsperspektivet som en didaktisk tilnærming til inkluderende opplæring. Tilnærmingen bygger på en forståelse av at positiv læring avhenger av en tilfredsstillende av grunnleggende menneskelige behov som tilhørighet, kjærlighet, aksept og gjenkjennelighet (Rye, 2005). Omsorg forstås i denne sammenheng som en profesjonell og personlig relasjonell kvalitet hos læreren i møte med enkelteleven og klassefelleskapet. Som overskrift over tilnærmingen og funnene i forskningsprosjektet står sitatet “not only a pupil, but a complete child” (1992) av Nel Noddings, som fremmer omsorg som pedagogisk perspektiv. Undersøkelsen peker på følgende aspekter ved omsorg som relasjonsperspektiv: Tilhørighet og anerkjennelse, å støtte elevenes mestringsopplevelse og fremme selvtillit, støtte elevene i å uttrykke følelser, dele personlige erfaringer, oppmuntre til samarbeid og omsorg elevene imellom, bevissthet om eleven i og utenfor klasserommet, støtte elevene i å utvikle positive mestringsstrategier, omsorgsfulle interaksjoner med enkelteleven, eksempler på omsorg i klasserommet og til slutt forholdet mellom omsorg og bekymring (Johnsen et al., 2020, s. 308).

3.3. Inkluderende kunstopplæring

Av tidligere forskning på inkludering og kunstopplæring gjøres det rede for et dobbel-case etnografisk studie på to skandinaviske skoler med høyt fokus på opplæring *i* og *gjennom* kunst (Almqvist & Christophersen, 2017; Christophersen & Thorgersen, 2015). De to skolene studien ble foretatt på betegnes med deres høye prioritering av fagene musikk og kunst og håndverk som skoler som gir «kunstfagrik» utdanning (Bamford, 2008). Formålet med den første studien (Christophersen & Thorgersen, 2015) var å undersøke hvordan de to skolene gjennomførte kunstundervisning og hvordan deltagerne oppfattet, artikulerte og legitimerte utdanningspraksisen i fagene. Funnene fra studien peker på en signifikant relasjon mellom kunstopplæring og inkludering, og indikerer at ideer knyttet til spesialundervisning kan

påvirke måten kunstundervisning utføres på og måten kunstaktiviteter tilbys og motiveres på skolene (Almqvist & Christophersen, 2017). På bakgrunn av dette, var formålet med studiens andre fase å kaste lys over relasjonen mellom mennesker, spesielle behov, inkludering og kunstundervisning i grunnskolen, gjennom perspektivene inkludering og spesialundervisning og en fenomenologisk tilnærming. Med relevans for denne masteroppgaven, gjøres det rede for de fem dimensjonene studien peker på som viktige i forholdet mellom kunstundervisning og inkludering.

«Kunstundervisning for alle» peker på at læring *i* og *gjennom* kunsten handler om mer en å tilegne seg teknikker. I møte med kunsten får elevene utforske ulike sider ved dem selv, deres styrker og svakheter, og får flere verktøy til å uttrykke seg selv. Funnene peker på høy bevissthet hos ledelsen og lærerne om å favne alle elever og gi de muligheter til å mestre og oppnå suksess. Kunstundervisningen er både rettet mot samhandling mellom elevene med rom for å dele ideer og skape sammen, så vel som personlig vekst og muligheten til å være en selv i relasjon med andre. Lærerne anså det som en viktig oppgave å trene elevene i kommunikasjon og sosiale ferdigheter, så vel som å oppfordre elevene til å uttrykke seg selv som individer. Til slutt peker funnene på at prosess og produkt blir tillagt lik vekt. Om inkludering som «å være koblet til noe større», peker funnene på at kunstundervisningen ble verdsatt på lik linje med andre fag. Det handler om tverrfaglig samarbeid mellom lærerne, der kunsten anvendt som læringsmetode er synlig i andre fag, i tillegg til tverrfaglige prosjekter. Funnene peker også på betydningen av at skolene kobler seg på en større sosial kontekst, for eksempel ved å delta i lokalt kunst og kulturliv og inviterte lokalsamfunnet inn på skolen til forestillinger og utstillinger. Om inkludering som «å legge til rette for ulike uttrykks- og kommunikasjonsformer» legger funnene fra studien vekt på at kunst som uttrykksform gir akademisk og sosialt utsatte elever muligheten til å prosessere opplevelser, inntrykk og informasjon gjennom et spekter av ulike måter, og på den måten tilegne seg verktøy til å takle omverdenen. Kunsten anses som viktig for å hjelpe elevene å navigere i en verden av symboler og bilder, i tillegg til at fagspesifikke uttrykk utvider elevenes vokabular og gir dem flere muligheter til å uttrykke seg og reflektere. «Forutsetninger for inkluderende kunstoppplæring» handler om å skape plattformer der elevene kan vokse som individer, lærernes evne til å tilrettelegge undervisningen og lærer-elev-relasjonen. Gruppestørrelse trekkes frem som en forutsetning for inkludering, og lærerkompetanse og stabilitet trekkes frem som viktige faktorer for å balansere individuelle behov opp mot gruppens behov. Til

slutt løfter skolene frem behovet for at fysiske og tekniske ressurser som rom, verktøy og maskiner er tilgjengelig og i orden. «Spesialundervisning i kunst» handler om at skolene inkluderer kunstundervisning og praktiske aktiviteter i spesialundervisningen, både for å nå personlige og generelle mål knyttet til utdanningen. Skolene i studien tilpasset undervisningen etter elevenes interesser, situasjon og talenter og de gav spesialundervisning i musikk og kunst og håndverk (Almqvist & Christophersen, 2017).

Skolene i studien vektla kunsten på bakgrunn av inkludering som en grunnleggende verdi, og funnene indikerer at i det kunsten bidrar til å skape gode læringsmiljøer for elever med spesielle behov, kommer den også «alle elever» til gode. De samlede resultatene fra undersøkelsen peker på at et holistisk inkluderende syn på utdanning, oppfordrer til en funksjonell og levende kunstutdanning «for alle», både inni og utenfor klasserommet. Som en kommentar til funnene i studien, legger Almqvist og Christophersen (2017) vekt på at kunstundervisning i seg selv ikke skaper inkluderende læringsmiljøer. Med henvisning til Philpott (2012) skriver de at om en legger til grunne premisset om at kunstoppplæring er bra for elever med spesielle behov, må en også omfavne motargumentet om at kunstoppplæring kan være det motsatte – ikke bra for elever med spesialundervisning. På samme måte som kunstoppplæringen kan være inkluderende og inspirerende i det den gir rom for kritisk tenkning, refleksjon og uttrykk for følelser og tanker, kan den også være kjedelig, irrelevant og ekskluderende. Dette er også utgangspunktet for denne undersøkelsen.

3.4. Faglærerrollen

Uten direkte å trekke en parallell mellom faglærere og klasseledelse, kaster flere studier lys over faglærerrollen. I en studie som omhandlet «trinmodellen» retter Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 88) oppmerksomheten mot relasjonsbygging. Organisering av personale etter «trinmodellen» kjennetegnes ved at alle elevene på et trinn utgjør én enhet, der lærerne på et trinn deler ansvaret for elevenes sosiale og faglige utvikling, hvilket i praksis kan bety at en lærer underviser alle elevene på trinnet i et fag. Dette har i stor grad fellestrekk med faglærerrollen, og funnene i studien vurderes derfor som relevante i denne sammenhengen. Skaalvik og Skaalvik (2012) oppfordrer til oppmerksomhet rundt hvilke følger det kan få for relasjonen mellom lærere og elever, når læreren underviser flere elevgrupper i det samme faget. En slik organisering kan føre til at læreren har elevene relativt få timer i uken, som også gjelder for utvalget av faglærere i denne masteroppgaven. De peker på at en slik organisering

kan gjøre det mer krevende å bygge gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev, samtidig som organiseringen sikrer at lærerne underviser i fag som de har god kompetanse i. I en studie om fordeler ved lærerspesialisering, konkluderer Fryer (2018) med at disse veies opp av ineffektiv pedagogikk som følge av få interaksjoner med hver elev. Her knyttes også spesialiserte lærere som underviser få elever til lavere faglige resultater, økte atferdsproblemer og økt fravær. Ogden (1998) fant imidlertid at antall klasser lærerne underviste i og hvor mange timer de underviste i klassen, ikke hadde betydning for deres oppfatning av atferdsproblemer i klasserommet. Samtidig viste studien en svak tendens til at kontaktlærere rapporterte mindre atferdsproblemer enn fag- og timelærere.

Eccles et al. (1993) peker på en sammenheng mellom synkende skolemotivasjon og mindre personlige lærer-elevrelasjoner og et sterkere faglærersystem i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. I norsk sammenheng viser analyser av elevundersøkelsen fra 2017 og 2018 at skolemotivasjonen synker gradvis fra femte til tiendetrinn. Det samme gjør elevens opplevelse av lærerstøtte (Wendelborg et al., 2018; Wendelborg et al., 2019). En kan stille spørsmål ved om disse funnene er sammenfallende med at faglærersystemet er mer utberedt på ungdomsskolen og videregående enn på barneskolen (Ogden, 2015).

4. Teoretisk tilnærming og perspektiver

Bachmann og Haug (2006) løfter frem hvordan mange begreper innenfor utdanning i første rekke har blitt brukt i politiske sammenhenger. Når inkludering i utdanning blir referert til og diskutert, er det ifølge Haug (2010) svært ofte som ideologi og politikk, og ikke som erfaring. Popkewitz og Lindblad (2000, s. 8) understreker det samme når de skriver at “one of the major difficulties in studies of governance and inclusion/exclusion is the unreflective incorporation of categories produced in political arenas into social research.” Vi finner det samme igjen hos Johnsen (2015, s. 29) som problematiserer avstanden mellom prinsipp og praksis, og definerer et «rom for drøfting» mellom det erklærte inkluderingsprinsippet (UNESCO, 1994) og inkluderende praksiser i skole og utdanning. Det er i dette rommet, mellom prinsipp og praksis, vi befinner oss når oppgaven retter lyset mot hvordan faglærere i kunst og håndverk kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisningen.

Som utgangspunkt for analyse og drøfting, gjøres det rede for tre teoretiske perspektiver: Det første er Göransson og Nilholm (2014) sin konseptuelle modell for forståelsen av inkludering,

som peker mot inkludering som utdanningsprinsipp. Deretter rettes oppmerksomheten mot inkludering som utdanningspraksis, med autoritativ klasseledelse og sosiokulturell læringsteori som teoretiske tilnærminger til inkluderende kunst og håndverksundervisning.

4.1. En konseptuell modell for forståelsen av inkludering

Definisjonsgrensene for hva inkludering er, synes å være en stadig tilbakevendende problemstilling når inkludering settes under lupen. Dette er også utgangspunktet for Göransson og Nilholm (2014) når de i en kritisk analyse av forskning på inkludering i utdanning, retter lyset mot begrepets konseptuelle og empiriske grunnlag. Deres inngang til studiet var en forståelse av inkludering som en utdanningsfilosofi, som et mål for hva skolesystemet, skoler og klasserom bør oppnå. På bakgrunn av en konseptuell analyse av forskningslitteratur, fant de i studiens første del fire ulike forståelser av inkludering: (a) Plassering av elever med nedsatt funksjonsevne i ordinære klasserom, (b) å møte sosiale og faglige behov hos elever med funksjonsnedsettelse, (c) å møte sosiale og faglige behov hos alle elever, og (d) utvikling av fellesskap med inkluderende kjennetegn. Kategoriene relaterer seg til hverandre hierarkisk, på den måte at kategori D forutsetter kategori C, B og A, osv. nedover. På denne måten blir kriteriene for hva som defineres som inkludering strengere jo høyere opp i hierarkiet en kommer. Denne teoretiske tilnærmingen er valgt som et rammeverk for intervjuene i denne masteroppgaven, for å få en indikasjon på faglærernes forståelse av inkluderingsbegrepet. Studien har imidlertid høstet kritikk (Dyson, 2014; Florian, 2014; Haug, 2014), og det kan innvendes at dette påvirker påliteligheten i valget av denne teoretiske tilnærmingen. For en utvidet og mer nyansert forståelse, gjøres det rede for Dyson (2014) sine hovedargumenter og innvendinger, da disse synes å være av relevans for den teoretiske tilnærmingen til oppgaven.

I sin kommentar til Göransson og Nilholm (2014) sin artikkel, problematiserer Dyson (2014) kritisk analyse som tilnærming til forskning på inkludering. Han mener at denne tilnærmingen fordrer studier der praksis og intervensjon tydelig kan defineres og evalueres i forhold til resultatene de gir, som for eksempel leseopplæring, og at en kan stille spørsmål ved om inkludering kan måles på denne måten. Han mener at denne tilnærmingen til forskning på inkludering gjennom å peke på hva som er feil ved vanlig utdanningspraksis, i tillegg til å hevde at en annen tilnærming til inkluderende utdanning er mulig, ikke har noen påvirkning på verken praksisfeltet eller politikk. «It also leaves it with little coherent to say about how,

precisely, that other way can be operationalized, and unable to demonstrate that, when inclusive principles are turned into practice, learners benefit in some observable way” (Dyson, 2014). I denne masteroppgaven er denne tosidigheten forstått som rommet mellom inkludering som utdanningsprinsipp og utdanningspraksis. Med inspirasjon fra teorigrunnet i Johnsen et al. (2020) sin forskning, presenteres sosiokulturell læringsteori og autoritativ klasseledelse som to broer i undersøkelsen av inkluderende kunst og håndverksundervisning, mellom inkluderingsprinsippet på den ene siden og faglærernes praksis i klasserommet på den andre siden.

4.2. Sosiokulturell læringsteori

Som grunnlag for forståelsen av Lev Vygotsky (1896-1934) sin sosiokulturelle læringsteori, vises det til Wertsch (1985, s. 14-16) som trekker frem tre perspektiver: (1) Høyere mentale funksjoner, som tenkning, argumentasjon og memorering, kan bare forstås når de analyseres og tolkes genetisk eller utviklingsmessig; (2) høyere mental funksjon medieres gjennom ord, språk og andre diskursformer, som fungerer som psykologiske verktøy som både fasiliteter og transformerer mental handling; og (3) høyere mentale funksjoner har sin opprinnelse i sosiale relasjoner og prosesser, hvor ytre mellommenneskelige prosesser internaliseres og blir til indre mentale prosesser. Denne tilnærmingen til læring skiller seg fra samtidens teoretikere (f.eks.: Piaget) som rettet oppmerksomheten mot individets kognitive utvikling og problemløsning, og markerer et skifte mot en kulturhistorisk og kontekstuell tilnærming til individuell problemløsning og utvikling (Johnsen et al., 2020, s. 277).

Av betydning for faglærernes didaktiske avveininger i undervisningen, står begrepene internalisering, mediering og den proksimale utviklingssonen. Ifølge Vygotsky forekommer ethvert skritt i barnets sosiokulturelle utvikling to ganger: Først på det sosiale planet og deretter på det psykologiske planet (Vygotsky, 1981, s. 163). Denne bevegelsen betegner Vygotsky (1978) som internalisering – “an operation that initially represents an external activity is reconstructed and begins to appear internally” (s. 56-57). Videre postulerte Vygotsky (1978, 1986) at høyere mentale prosesser kan betraktes som en funksjon av mediert aktivitet, og definerte materielle verktøy, psykologiske verktøy og mennesker som tre ulike mediatorer for læring. Materielle verktøy har bare en indirekte påvirkning på menneskelig utvikling, i det de får sin funksjon som mediator i det de forutsetter kollektivt bruk, mellommenneskelig kommunikasjon og symbolsk representasjon (Kozulin, 1998, s. 62-63).

Psykologiske verktøy er symbolske artefakter som tegn, symboler, teks, formler og grafiske fremstilling, som når internalisert hjelper individet å håndtere egne psykologiske funksjoner som persepsjon, memorering og oppmerksomhet (Kozulin, 1998, s. 84). Den proksimale utviklingssonen er det siste begrepet, som ifølge Vygotsky (1978) er "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (s. 86).

4.3. Autoritativ klasseledelse

Brophy et al. (2006, s. 4) definerer klasseledelse som «the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning.» Som argument for klasseledelse som teoretisk perspektiv i denne masteroppgaven, står den nære forbindelsen mellom didaktikk og klasseledelse, som synliggjøres i en av pilarene i studien til Johnsen et al. (2020). Denne forbindelsen finner vi også i en metastudie av Nordenbo et al. (2008), som definerer relasjonskompetanse, regelledelse og didaktikk som de viktigste manifesterte lærerkompetansene for å øke elevens læring. Her handler relasjonskompetanse om kompetansen til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, mens regelledelse i relasjon til hele klassen handler om å besitte kompetanse til å lede undervisningsarbeidet gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem. Begge disse kompetansene er av betydning for å utvikle overordnede mål som dreier seg om elevenes motivasjon og autonomi, og spiller en sentral rolle i å fremme den faglige læringen. Til sist må læreren besitte didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningsinnholdet generelt sett og i det enkelte undervisningsfag (Nordenbo et al., 2008). Dette sammenfaller med funnene i Johnsen et al. (2020), som løfter frem det gjensidig innbyrdes forholdet mellom de åtte didaktisk-faglige aspektene som den viktigste pilaren i studiets tilnærming til inkluderende praksiser.

Vi finner gjenklang for betydningen av relasjon og regelledelse i forskning på autoritativ klasseledelse. I søken etter å forstå og teoretisk forklare samspillet mellom akademiske og sosiale dimensjoner i klasserommet, trekker Walker (2009) paralleller mellom klasseledelse og Baumrind (1978) sin identifisering av fire foreldrestiler: Den autoritative (høy på både krav/kontroll og varme), den autoritære (høy på krav/kontroll og lav på varme), den ettergivende (høy på varme, men lav på krav/kontroll), og til slutt den forsømmende (lav på

både varme og krav/kontroll). Baumrind (1967) definerer godt foreldreskap som autoritativt i en balanse mellom dimensjonene krav/kontroll (control) og omsorg (nurturance), for å støtte barns individualitet og handlefrihet. Her handler krav/kontroll om det å håndheve krav om passende oppførsel. Som viktige aspekter ved kontroll, står etablering av konsistente krav og skalering av disse i henhold til barnas utviklingsmuligheter og autonomi. Som viktig for omsorgsdimensjonen står det å være lydhør og følsom ovenfor barnets behov, og at barnets behov møtes av omsorgsgiver. Ved å følge barna Baumrind studerte inn i ungdomsårene, fant hun at der foreldre fortsatte med å opprettholde en autoritativ foreldrestil, fortsatte barna å utvikle egenskaper som er viktige for akademisk fremgang, som selvkontroll, evne til å ta andres perspektiver og egenmotivasjon. Barn av autoritære og ettergivende foreldre hadde mindre optimale sosiale og akademiske resultater (Baumrind, 1991). Den autoritative lærer som perspektiv på klasseledelse er viktig fordi forskning indikerer at også relasjonen mellom lærer og elev har innflytelse på elevenes akademiske og sosiale tilpasning (Hamre & Pianta, 2005; Hughes, 2002; Roland & Galloway, 2002).

Som forståelsesramme og teoretisk grunnlag for analysen av datamaterialet i undersøkelsen, utdypes de to perspektivene relasjon og kontroll ytterligere. I det ulike teorier trekkes frem, vektlegges, presenteres og kobles sammen, er det med en forståelsen av læring som en sosial prosess og sosiokulturell læringsteori som grunnleggende premiss.

4.3.1. Relasjonsperspektivet

Varme løftes frem som en av to kvaliteter i relasjonen mellom lærer og elev i en autoritativ tilnærming til klasseledelse (Walker, 2009). I denne sammenheng synes lærerens kompetanse i å etablere og opprettholde varme relasjoner viktig. Juul og Jensen (2003, s. 145) definerer to sider ved lærerens profesjonelle relasjonskompetanse. Den første er «pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten». Dette betegner de som «det pedagogiske håndverk». Den andre siden handler om «pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet», hvilket de beskriver som «den pedagogiske etikken». Med utgangspunkt i denne tosidigheten, presenteres Wubbels (2015) modell for relasjonskvalitet og begrepet sosial kompetanse som to teoretiske tilnærminger til relasjonsperspektivet i autoritativ klasseledelse.

Wubbels (2015) har utviklet en modell som forklarer relasjoner ut fra kvaliteten av hver interaksjon. Her kan interaksjoner forstås som møtepunkter mellom faglærer og elev/elevne, fra første gang de møtes og fremover i tid. Møtene betraktes som byggesteiner i utviklingen av relasjoner. Disse forstås som sirkulære, slik at de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre. Om kvaliteten i relasjonen formulerer Roland (2016) det som at «en relasjon mellom pedagog og elev kan forstås som en generalisering av meningen de opplever i interaksjonene med hverandre.» Det vil si at kvaliteten av tidligere interaksjoner vil legge føringer for de som kommer. Modellen legger vekt på at en som klasseleder må forholde seg til to nivåer; relasjonen med den enkelte elev og relasjonen til klassefelleskapet. Betydningen av å etablere og opprettholde en varm relasjon med hver enkelt elev, aktualiseres når forskning viser at lærer-elev-relasjonen påvirker medelevenes oppfatning og tilnærming til eleven. Mercer og DeRosier (2010) fant samsvar mellom hvilke elever læreren selv oppgir at hun eller han liker, og hvem elevene tror læreren liker. Som en konsekvens av at læreren gjennom sin væremåte har vist at det er «tillatt» å ikke like denne eleven, fant de at elever i større grad avviser elever som de ikke tror blir lik av læreren. Betydningen av en god relasjon til læreren underbygges ytterligere i det Hughes et al. (2001) fant at elever som hadde mye negativ atferd, men som samtidig hadde en positiv relasjon til læreren, var mye bedre likt av sine medelever enn elever med både negativ atferd og negativ relasjon til læreren.

Forstår vi relasjoner som sirkulære der de som inngår i relasjonen gjensidig påvirker hverandre (Wubbels, 2015), vil elevenes evne til å inngå i sosiale relasjoner kunne påvirke relasjonen mellom lærer og elev. I denne sammenheng er elevenes sosiale kompetanse viktig. Denne kan forstås som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og vennskap» (Ogden, 2015, s. 27). Men som Juul og Jensen (2003, s. 145) påpeker har pedagogen, i denne masteroppgaven faglæreren, det fulle ansvaret for kvaliteten av relasjonen. Dette er viktig da forskning viser at elever med internaliserte vansker som angst og depresjon har en tendens til å bli «usynlige» for lærerne sine (Drugli et al., 2011), mens konfliktfylte relasjoner mellom lærer og elev korrelerer høyt med elever som viser utagerende atferd (Drugli, 2013).

4.3.2. Kontrollperspektivet

Baumrind (1978) løfter frem kontroll som en av to kvaliteter i teorien om foreldrestiler. Samtidig kan teorien ses å være relevant for klasseledelse, og vi finner det samme

perspektivet igjen hos Nordenbo et al. (2008) som definerer regelleddelseskompetanse som en av tre viktige kompetanser for å øke elevens læring, sammen med relasjons- og didaktisk kompetanse. Ser vi mot forskningen på klasseledelse, synes det med dette perspektivet naturlig å trekke paralleller til «classroom management» og proaktiv klasseledelse. Denne tilnærmingen til klasseledelse handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som i minst mulig grad forstyrrer læringsaktiviteten (Ogden, 2015, s. 144). Tilnærmingen underbygges av flere undersøkelser som viser at det er enklere å forebygge uro i klasserommet enn å stoppe den (Cook et al., 2018; Kounin, 1970, 1977). Videre er det forebyggende arbeidet med temaene regler, rutiner og forventninger viktig i en proaktiv tilnærming til klasseledelse, samt sosial ferdighetsopplæring for å gjøre elevene i stand til selv å kontrollere eller regulere egen atferd for å nå sosiale mål (Ogden, 2015, s. 145).

Av særlig betydning for utviklingen av denne retningen i klasseledelsestradisjonen står forskningen til Kounin (1970, 1977). Han analyserte videoopptak av lærere som viste at hemmeligheten til suksessfull klasseledelse var å forhindre at elevene ble forstyrret ved å opprettholde momentum i aktivitetene og hindre potensielle problemer å oppstå før de eskalerte (Brophy, 2006, s. 28-29). Som kjennetegn for god klasseledelse samlet han funnene sine under følgende fem overskrifter: Overblikk og tilsyn, overlapping, aktivitetsflyt og momentum, overganger og gruppefokus. Her handler overblikk og tilsyn om å ha oversikt over hva som skjer i klasserommet til enhver tid, gjennom kontinuerlig å ha overblikk over klasserommet, også når det arbeides i grupper og med individuelle. Overlapping handler om lærerens evne til å håndtere flere hendelser på en gang, som å bruke øyekontakt eller fysisk berøring for å hente inn konsentrasjonen til en elev, samtidig som undervisningen fortsetter. Aktivitetsflyt og momentum handler å undervise godt forberedt og i et tilpasset tempo som fanger elevenes oppmerksomhet gjennom et faglig fokus som er mer interessant enn konkurrerende distraksjoner, og ved å holde dette momentum gjennom hele aktiviteten. Gruppefokus handler om å anvende undervisningsteknikker som holder gruppen fokusert og ansvarlig, som for eksempel å vente og se rundt før læreren spør noen om å svare på et spørsmål, unngå forutsigbarhet i hvem som får svare på spørsmål i klassen, veksle mellom individuelle svar og gruppesvar eller be lyttere om å kommentere andre elevs svar (Brophy, 2006, s. 28-29). Overganger handler om skifter i aktivitet, for eksempel når klassen kommer inn i timen, skal forlate klasserommet eller veksle mellom arbeidsform. Dyktige klasseledere

mestrer denne formen for sosial organisering og sørger for en myk overgang mellom aktivitetene. Formuleringen av beskjeder og hensiktsmessige instruksjoner av klassen er en nøkkelfaktor (Ogden, 2015, s. 146-149).

Ogden (2015, s. 145-146) beskriver prinsippet om lavest virksomme tiltaksnivå. I møte med uro og opptrappende konflikter i klasserommet, viser forskning at lærere helst bør ty til moderate virkemidler som ikke virker unødig forstyrrende på klassen eller skader kontaktforholdet med elevene. Med henvisning til Wolfgang (1986), beskrives et kontinuum av lærerreaksjoner med gradvis forflytting av ansvar, makt og kontroll fra lærer til elev, fra ytre til indre kontroll. Denne prioriteringen finner vi igjen i en norsk undersøkelse blant grunnskolelærere, som gav følgende prioriteringsliste i møte med vanskelige klasser: Styrke undervisningen, formidle støttende og positive reaksjoner, forhandle med elevene, korrigere atferd og irttesette og til slutt formidle negative reaksjoner og iverksette formelle sanksjoner (Ogden, 1998). I bevegelsen fra ytre til indre kontroll, blir elevenes sosiale ferdigheter og evne til å regulere egen atferd satt på prøve, og i denne sammenheng er selvregulering en viktig kompetanse. En bred definisjon av selvregulering er «evnen til å monitorere og modulere tenkning, følelser og atferd for å nå sine mål og/eller for å tilpasse seg de kognitive eller sosiale krav i bestemte situasjoner» (Berger, 2011, s. 4, oversatt i Ogden, 2015, s. 231). Gjennom å være tett på elevene og demonstrere rammene for hva som er god og forventet atferd i klasserommet, samt planlegge for å forhindre for stor grad av frihet som er for krevende i forhold til elevenes evne til selvregulering, kan læreren bistå eleven i å styrke evnen til selvregulering. Her kan vi trekke paralleller til dimensjonen krav/kontroll i modellen for den autoritative lærerrollen, samt Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen.

5. Metode

I dette kapittelet følger en presentasjon av de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Oppgaven har en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming og befinner seg innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet.

Redegjørelsen for de valg som er foretatt og presentasjon av gangen i forskningsarbeidet utgjør et grunnlag for leseren til å vurdere arbeidets pålitelighet og troverdighet. I dette kapittelet gjøres det rede for kunnskapssynet oppgaven bygger på, metodisk tilnærming, datainnsamling og databehandling, transparens, gyldighet og gjenkjennelighet og til slutt forskningsetiske overveielser.

5.1. Fordommer, fortolkning og forståelse

I bevegelsen mellom tidligere forskning, teori og data, i møtet med praksisfeltet og analysen av intervjuene, henter oppgaven inspirasjon fra den filosofiske hermeneutikken. Gitt at oppgaven søker å belyse kunst og håndverkslærenes *forståelse* av inkludering, fremtoner Gadamer (2010) sine begreper fordommer, fortolkning og forståelse seg som viktige epistemologiske tilganger til undersøkelsen. Gadamer (2010, s. 494) løfter frem hvordan hermeneutikken som motsats til naturvitenskapen søker fortolkning og forståelse, fremfor en sannhet gjennom bekreftelse og forklaringer. Som sentralt for denne tilnærmingen preges vår forståelse av fordommer, her forstått som førforståelse som gir forskningen retning, som igjen fører til forskjellige fortolkninger. Historie og tradisjoner står som sentrale faktorer som virker inn på hvordan vi fortolker nåtiden. Disse er ikke begrensende, men danner grunnlag for forståelse i en vekselvirkning – den hermeneutiske sirkel, der delforståelse åpner for en forståelse av helheten og helheten gir ny delforståelse osv. Gadamer (2010, s. 217) hevder at fortolkningen bare er et utsnitt av en helhet, som igjen danner grunnlag for en ny helhet. Han mener at språket er essensen i hermeneutikken, uten dette blir det ingen forståelse. Dermed vil virkeligheten alltid fremstå slik den blir fortolket av oss, uttrykt gjennom språket (Gadamer, 2001, s. 115).

Når Gadamer (2010) skriver at formålet med den filosofiske hermeneutikken er å klargjøre hva det vil si å være et forstående menneske i verden, kan vi ane at undersøkelsen i kraft av å være kvalitativ har flere fasetter. I møte med datamaterialet, teori og analyse, står ikke begrepene fordommer, fortolkning og forståelse seg gjeldende kun for meg som forsker – de preger i like stor grad intervjupersonenes utsagn som står som fortolkninger av deres virkelighet: På den ene siden fortolkninger av egne erfaringer og arbeidshverdag, og på den andre siden fortolkninger av spørsmål og perspektiver som bringes inn i intervjuet av meg som forsker. Dette synes som et viktig perspektiv å ta med seg i analysen av datamaterialet, i tillegg til bevissthet rundt at anvendt teori og litteratur er utformet av forfattere i en historisk kontekst. I denne sammenheng er Overordnet del av læreplanen det viktigste referansepunktet. Denne beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Fortolkning av denne er imidlertid ikke tillagt vekt, men dokumentet står som en felles forståelsesramme som intervjupersonenes utsagn tolkes opp imot.

I det oppgaven søker å belyse kunst og håndverksundervisning på barnetrinnet i et inkluderingsperspektiv, har undersøkelsen også en normativ tilnærming til problemområdet. På dette punktet henter undersøkelsen inspirasjon fra Habermas (2001) som med et samfunnskritisk perspektiv har trukket menneskelig handling og samhandling inn i hermeneutikken. Han mener at en kritisk tilnærming til betingelsene for overførte tradisjoner og kultur er en forutsetning for at en ikke bare viderefører mønstre, men reflekterer over makt og undertrykkelse som vises i et historisk, politisk og samfunnsmessig perspektiv. Når det kommer til forståelseshorisonter, er Habermas derfor grunnleggende uenig med Gadamer: Han ønsker refleksjon og kritikk av de historiske forhold og tradisjoner, mens Gadamer aksepterer disse som noe som forbinder nåtid og fortid og gjør oss i stand til å forstå. For Habermas er det viktig å se sammenhengene som styrer historie og tradisjon, for så å kunne forandre. Gadamer derimot mener det ikke er mulig å ha en god nok oversikt over historisk forhold for å ha en slik helhetlig, kritisk tilnærming (Jortveit, 2014, s. 35).

Som en illustrasjon, synes de valgene som er tatt i arbeidet med masteroppgaven å kunne beskrives ved den hermeneutiske sirkel og bevegelsen mellom helhet og del. Min forforståelse, problemstilling og valgt teori har måtte formes, knas, dekonstrueres og bygges opp igjen i møte med empirien, teori og det innsamlede datamaterialet. Prosessen har vært dynamisk, og resultatet er en ny forståelse av problemområdet presentert i formatet av en masteroppgave. Jeg vil videre gjøre rede for hvilke valg underveis i prosessen som kan påvirke oppgavens gyldighet og pålitelighet.

5.2. Semistrukturert intervju

For å erverve empirisk materiale til undersøkelsen, foretok jeg tre semistrukturerte intervjuer. Denne formen for intervju ligger tett opp til en samtale i dagliglivet, og egner seg derfor når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Intervjuene var semistrukturerte i den forstand at de var rammet inn av en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål. Denne måten egner seg for å sikre at dataen vil kunne besvare problemstillingen (Tanggaard & Brinkmann, 2015a).

5.3. Datainnsamling

5.3.1. Utvalg, utvalgskriterier og utvalgsprosessen

Utvalget bestod av tre faglærere i design, kunst og håndverklærere med arbeidserfaring på tre til tre og et halvt år. Intervjupersonene har tidligere erfaring fra kreative yrker, men har i voksen alder utdannet seg til faglærere i kunst og håndverk under Læreplanverket kunnskapsløftet. Utdannelsen er en treårig bachelorgrad med fagene pedagogikk, fagdidaktikk, kunsthistorie og praktiske fag med fokus på design, arkitektur, kunst, håndverk og digitale medier. Intervjupersonene arbeider ved tre ulike barneskoler på Østlandet. To av faglærerne er ansatt som eneste faglærer i kunst- og håndverk på sine skoler, mens den tredje samarbeider og deler timene med en annen faglærer i kunst og håndverk. En av lærerne arbeider på andre til syvendetrinn, en annen på fjerde til syvende trinn og den siste på mellomtrinnet i femte til syvendeklasse. Faglærerne underviser i grupper og klasser med mellom 14-28 elever. Kjønn anses ikke som en faktor i studien, og er derfor ikke oppgitt.

Med en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, har det ikke vært et mål å finne et representativt utvalg. Utvalget på tre lærere er altfor snevert til å kunne være det. Utvalget kan derimot beskrives som strategisk i den betydning at intervjupersonene er valgt ut fra at de har erfaringer og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen (Thagaard, 2013). Som utvalgskriterium ble likhet vektlagt fremfor variasjon, da undersøkelsen har en tematisk tilnærming til analysen av innsamlet data.

I lys av utvalgsprosessen, kan utvalget også beskrives som et tilgjengelighetsutvalg. For å sikre kontakt med feltet, brukte jeg eget nettverk og kontaktet aktuelle intervjupersoner direkte. Med en slik tilnærming kunne jeg sikre en viss kontroll over at utvalgskriteriene ble oppfylt. Thagaard (2013, s. 65) skriver at det avgjørende utvalgsprinsippet i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Størrelse og utformingen av utvalget vurderes i forhold til de analytiske mål vi har for prosjektet. I denne sammenheng ble tre faglærere vurdert som tilstrekkelig for å belyse problemstillingen innenfor rammene av en masteroppgave. Denne tilnærmingen og utvalgsstørrelsen begrunnes også i koronapandemien og den ekstra arbeidsbelastningen pandemien har lagt på skoleverket.

5.3.2. Intervjuguide

Som en metafor for utformingen av intervjuguiden, beskriver Rubin og Rubin (2012, s. 123-125) hvordan intervjuguiden kan utformes som et tre med grener. Her representerer stammen hovedtemaet, i dette tilfellet inkludering og kunst og håndverk, mens hver av grenene representerer de enkelte temaene som læreplanen, sosial, kulturell og faglig inkludering. For hvert av de ulike temaene ble det utformet flere spørsmål med rom for å utdype temaene. Thagaard (2013) fremhever at det i denne sammenhengen er viktig å finne balansen mellom å gå i dybden på hvert tema og å få dekket alle temaene i intervjuet. Denne tilnærmingen til utformingen av intervjuguiden ble valgt på bakgrunn av at teorigrunnlaget (Göransson & Nilholm, 2014; Skogen, 2004) for oppgaven forelå tidlig og det var tydelig hvilke temaer som skulle belyses.

Når det kommer til den tematiske utformingen av intervjuguiden, var det et strategisk valg å plassere spørsmålene om spesialundervisning mot slutten. Intervjuguiden var på denne måten strukturert fra det «allmenne» til det «spesielle». Begrunnelsen for dette var å kunne anvende Göransson og Nilholm (2014) sin teori som et rammeverk for oppgaven. Ved å strukturere intervjuet på denne måten kunne jeg få en indikasjon på intervjupersonenes forståelse av begrepet inkludering, som noe som gjelder «alle» eller om det handler om plasseringen av sårbare barn.

5.3.3. Prøveintervju

I forkant av intervjuene, ble det foretatt et prøveintervju. Hensikten med prøveintervjuet var å teste intervjuguiden, men også å høste erfaring som intervjuer. Det synes viktig å finne en intervjuperson med tilnærmet lik bakgrunn som utvalget i undersøkelsen, noe også Dalen (2004, s. 30) fremhever. Dette for at spørsmålene skulle oppleves relevante, og for at intervjupersonen på denne måten skulle kunne gi konstruktive tilbakemeldinger slik at jeg kunne forbedre intervjuguiden og meg som intervjuer. Intervjupersonen som stilte til prøveintervju hadde faglærerutdanning i kunst og håndverk, men arbeidet i en annen kontekst. I etterkant av intervjuet gav jeg rom for tilbakemelding på spørsmålene og metoden. Jeg fikk også mulighet til å teste om opptaksutstyret fungerte tilfredsstillende, hvilket det gjorde.

Ifølge Dalen (2004) er det etter prøveintervjuet vanligvis nødvendig å redigere intervjuguiden. Dette var også min opplevelse. I prøveintervjuet ble intervjupersonen stilt ovenfor noen

utdrag fra overordnet del, men oppgaven å tolke utdraget inn i konteksten kunst og håndverksundervisning. I en samtale om intervjuet i etterkant, spurte jeg intervjupersonen om hvordan dette opplevdes. Intervjupersonen opplevde det som nyttig å se egen praksis i lys av overordnet del og reflektere over hvordan å få de overordnede målene ned på et hverdagslig plan. Som intervjuer satt jeg imidlertid igjen med en opplevelse av å sette intervjupersonen «på prøve», som en muntlig høring. Underveis i intervjuet fikk jeg mange spørsmål som «er jeg på riktig spor nå?» og «er det dette du er på jakt etter?» I etterkant gav dette et behov for tydeligere å formulere retningen i oppgaven, gjennom å utarbeide en ny intervjuguide med spørsmål som i større grad åpnet opp for refleksjon rundt faglærernes egne erfaringer og tolkninger av inkluderingsbegrepet. På denne måten ble det også enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene.

5.3.4. Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført over Teams, de tredje over Zoom. Intervjuene ble gjennomført i henhold til Universitetet i Agder sine retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver (UiA, udatert). De ble tatt opp ved hjelp av en ekstern båndopptaker uten internettkobling, og lagret separat på en minnebrikke, for å sikre personvernrettighetene (NESH, 2016, s. 18). Intervjuene hadde en varighet på mellom en til en og en halv time.

Med en tilnærming til intervjuet som en sosial prosess, synes det viktig å reflektere over i hvilken grad kjennskap til informantene kunne påvirke datainnsamlingsprosessen og dataene. En av intervjupersonene belyste så fint en utfordring ved det kvalitative forskningsintervjuet. På spørsmål om kjennskap til beskrivelsen av inkluderende læringsmiljøer i overordnet del av læreplanen, sa informanten:

«Ja, akkurat nå så er det ikke sånn at jeg klarer å trekke det helt opp av hatten i forhold til hva som står der. Jeg har jo lest igjennom alt, men vi leser jo det ikke til daglig. Jeg tenker at det er greit at jeg er litt ærlig på det. At det er antagelig ganske representativt for hvordan jeg jobber, istedenfor at du skal få en sånn «late som at man sitter og kan alt på rams»».

Thagaard (2013, s. 115) skriver at uansett hvor åpen forskeren er i intervjusituasjonen, vil intervjuet preges av den relasjonen som etableres mellom intervjuperson og forsker. Og at det derfor er viktig at jeg som forsker har et reflektert forhold til hvilken betydning jeg kan ha på

hvordan intervjuet forløper. Som forsker, intervjuer og tidligere medstudent ble det viktig å møte intervjupersonene med aksept og forståelse i intervjusituasjonen. Dette er kvaliteter som Thagaard (2013, s. 115) fremhever som faktorer som kan være med å skape en jevnbyrdig intervjusituasjon som kan skape en atmosfære av åpenhet, der intervjupersonene våger å presentere sin situasjon slik den fremstår for dem. Videre skriver hun at for å kunne vurdere om intervjupersonen opplever seg som jevnbyrdig eller underordnet i forhold til forskeren, kan en legge merke til hvordan intervjupersonene håndterer intervjusituasjonen. De tre intervjupersonene opplevdes som aktive og pågående under intervjuet, de tok seg god tid, fortalte anekdoter og historier fra klasserommet. Dette kan tolkes dithen at intervjupersonene opplevde seg som jevnbyrdige, og ikke utformet svarene sine ut fra hva de trodde at jeg som forsker ønsket å høre. Utsagn som «*det er det verste med å være lærer*» og «*så gjør man noen bommerter innimellom, men så må man prøve å rette det opp igjen*» viser til en åpenhet og ærlighet fra intervjupersonenes side.

Videre stiller Fuglseth og Skogen (2006) spørsmål ved om en som intervjuer skal fungere som diskusjonspartner eller katalysator. Da formålet med intervjuet var å få tak i intervjupersonenes tolkninger av læreplanen og deres praksis, synes det i denne sammenheng viktig å fungere som en katalysator som stimulerte intervjupersonene til å få frem sine synspunkter. Samtidig synes det som en viktig oppgave å kunne fungere som en sparringspartner som kunne gå inn med eventuelle kritiske spørsmål og utdypende spørsmål der intervjupersonene var inne på temaer som burde belyses og utdypes ytterligere.

5.4. Databehandling

5.4.1. Transkribering

Som grunnlag for analysen ble intervjuopptakene transkribert. Med en tematisk tilnærming til analysen, kunne pauser, gjentakelser og tonefall utelukkes fra transkripsjonen. Det syntes viktigere at lydopptakene ble overført til en mer litterær stil, som utgangspunkt for å sammenligne utsagn om de ulike temaene i analysen. For å sikre anonymitet ble eventuelle dialektord oversatt til bokmål. Utydeligheter i lydopptaket ble merket med «*utydelig*» i tillegg til det ordet som synes mest sannsynlig ut fra setningsoppbygningen og konteksten. Dette forekom et par ganger i hvert av intervjuene, som enkeltord som var vanskelig å høre i lydopptaket. Enten som følge av at intervjupersonene mumlet eller snakket fort, eller som en følge av skurring på opptaket i forhold til at intervjuene ble foretatt på Zoom og Teams.

Hvilken betydning dette har for påliteligheten i undersøkelsen belyses videre i kapittel 5.5.1 om undersøkelsens transparens.

5.4.2. Temasentrert analytisk tilnærming

En temasentrert tilnærming ble valgt som rammeverk for analysen (Thagaard, 2013, s. 181-192). Som beskrevet ligger fokuset på meningsinnholdet i det innsamlede datamaterialet, fremfor hvordan deltakerne uttrykker seg. Oppmerksomheten ble rettet mot sentrale temaer i prosjektet, og sammenligning av informasjon fra de ulike intervjupersonene gav en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Analyser av sammenhenger mellom temaene gav grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet. Når hovedpoenget med analysen var å sammenholde eller sammenligne informasjonen fra de ulike intervjupersonene, var det viktig at kategoriene som skulle analyseres inneholdt utfyllende beskrivelser fra alle deltagerne. For å ivareta et helhetlig perspektiv var det viktig at informasjonen fra hver enkelt deltager ble betraktet i den sammenhengen som utsnittet var en del av. I tråd med den hermeneutiske spiral, ble utsagnene fra hvert enkelt intervju vurdert opp mot intervjuet som helhet. I presentasjonen av funnene introduseres sitater med formuleringer som «en faglærer sa» for å få frem variasjoner i datamaterialet, mens formuleringer som «samtlige av faglærerne mente» indikerer samsvar mellom de tre intervjupersonene sine uttalelser. Formålet med dette var å få alle deltagerne sine stemmer representert.

5.4.3. Analysens fremgangsmåte

Ifølge (Corbin & Strauss, 2008, s. 159-165) er kjernen i kvalitativ analyse å reflektere over hvordan tekster kan forstås, og finne frem til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet. I kodingen av datamaterialet har jeg støttet meg til deres analytiske tilnærming som fremhever at koding er en mer omfattende prosess enn kun å knytte kodeord til utsnitt av data. De opererer med koder på to ulike nivåer: Med begrepet «åpen koding» (s. 198-199) refererer de til at en er oppmerksom og åpen ovenfor mønstre i datamaterialet og identifiserer temaer som en opplever som interessante. «Aksial koding» handler om å analysere forholdet mellom de kodene man har kommet frem til, og differensiere mellom kodenes abstraksjonsnivå. Koder på et lavere abstraksjonsnivå representerer konkrete beskrivelser, som for eksempel hva deltakerne gjør, hvilke egenskaper de har eller deres synspunkter. Koder på et høyere abstraksjonsnivå inneholder forskerens tolkning av deltakernes situasjon og deres handlinger. Under arbeidet med å kode materialet

ble det viktig å merke seg sitater og beskrivelser som fremhevet særlig gode poenger. Samt å legge vekt på å benytte begreper som fremhevet dataenes meningsinnhold, samt reflektere over sammenhengen mellom de anvendte kodene.

Utgangspunktet for oppgaven var en bred tilnærming til inkludering, som nivå c eller d i Göransson og Nilholm (2014) sin konseptuelle modell, som å møte sosiale og faglige behov hos alle elever (c), og utvikle fellesskap med inkluderende kjennetegn (d). Som beskrevet tidligere var intervjuguiden strukturert fra det allmenne til det spesielle. Analysen går derimot fra det «spesielle» til det «allmenne», i det den tar utgangspunkt i sårbare elever og søker økt innsikt og forståelse for rammene rundt deres møte med kunst og håndverksfaget.

Som første steg i det analytiske arbeidet ble det lagt vekt på å bli fortrolig med innholdet i datamaterialet, gjennom å lese grundig gjennom transkripsjonene. Dette for å få et grunnlag for å kunne utvikle en forståelse av sammenhenger mellom ulike mønstre, og for å danne et grunnlag for å dele inn og klassifisere datamaterialet i kodingsprosessen. Deretter ble utsnitt av datamaterialet kodet med begreper som gav uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Her ble blant annet kodene sosial, faglig og kulturell tilhørighet anvendt, i tillegg til andre begreper og temaer som steg opp fra materialet etter hvert som oversikten over og forståelsen av datamaterialet økte. Neste steg handlet om å organisere datamaterialet etter temaer under forskningsspørsmålene. Det ble lagt vekt på helheten av materialet, samtidig som det ble viktig å ikke miste synet av de enkeltes synspunkter og variasjoner i datamaterialet. Med fokus på formuleringer og begreper intervjupersonene anvendte, ble deretter teori koblet på datamaterialet. Det ble lagt vekt på å se forbindelseslinjer og sammenhenger mellom det intervjupersonene presenterte og teorigrunnet i oppgaven. Dette gav en utvidet forståelse av datamaterialet og problemområdet. Som (Krumsvik, 2019) belyser ble teorien anvendt som linse for å analysere empirien, i et dialektisk forhold mellom teori og empiri. Med sensitivitet for kodenenes abstraksjonsnivå og oppmerksomhet rettet mot helhet og del, ble funnene i analysen beskrevet og analysert i lys av teori og forskning. Teksten fremstår som en ny helhet, som med henvisning til Gadamer (2010, s. 217) representerer et utsnitt av helheten, som igjen danner grunnlag for nye fortolkninger og en ny helhet i møtet mellom tekst og leser av masteroppgaven.

5.5. Kvalitetsvurdering av undersøkelsen

Om forskningens kvalitet skriver Tanggaard og Brinkmann (2015b) at kvalitativ forskning må vurderes ut fra kriterier som anerkjenner forskningens mål og ambisjoner. Som problemstillingen forteller, er jeg ute etter hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisningen – ikke generaliserbarhet. Med hermeneutikken som vitenskapelig tolkningsramme, stiller jeg meg derfor noe kritisk til å anvende begrepene reliabilitet og validitet når jeg skal gjøre rede for og drøfte undersøkelsens kvalitet. Dette i tråd med kritikk rettet mot kvalitativ forskning, som hevder at en ved å overta disse ordene allerede har underkjent den kvalitative forskningen (Tanggaard & Brinkmann, 2015b). Jeg føyer meg derfor til (Thagaard, 2004) som argumenterer for at det bør utvikles egne kvalitetskriterier som respekterer den kvalitative forskningens særegenhet. Hun foreslår å benytte begrepene transparens fremfor reliabilitet, gyldighet i stede for validitet og gjenkjennelighet fremfor generalisering, og jeg vil nå anvende disse for å gjøre rede for undersøkelsens kvalitet.

5.5.1. Transparens

Ved å redegjøre for undersøkelsens fremgangsmåte og forforståelse, har målet vært å skape et transparent forskningsdesign som tydelig beskriver hvordan dataen er utviklet. Hensikten med dette er ikke at undersøkelsen skal kunne repliseres som i kvantitativ forskning (Krumsvik, 2019), men heller å sikre at leseren kan «kikke forskeren over skulderen» og på den måten gjennomskue veien fra design av undersøkelsen til utførelse, analyse og resultater. Slik kan leseren selv ta kritisk stilling til resultatene av undersøkelsens (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, s. 523). Men hensyn til dette kommenteres transkripsjonene og intervjuguiden, da disse vurderes som viktige aspekter ved masteroppgavens gyldighet og pålitelighet.

Ifølge Kvale (1997) bør kravene til pålitelighet hvile på det konkrete materialet, opptaksutstyr og transkripsjonene. Når opptakene og transkripsjonene står for undersøkelsens datamateriale, synes det viktig å peke på at lyd kvaliteten på opptakene generelt var god, men at et par ganger i hvert intervju ble en nødt til å gjette seg til noen ord som var vanskelig å forstå på grunn av skurring på opptaket. Videre har forskeren et særlig ansvar for å anonymisere intervjupersonene i behandlingen av datamaterialet og formidlingen av dette. Ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og forvirrende tale (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenheng er sitatene fra faglærerne som gjengis i kapittel seks

under funn og drøfting bearbeidet til en mer litterær stil, slik at meningsinnholdet kommer tydelig frem enn om de var gjengitt direkte i muntlig form.

Slik det fremkommer i intervjuguiden, var læreplanen den opprinnelige inngangen til undersøkelsen. I intervjuene og analysen av datamaterialet viste det seg derimot at det ikke var noen tydelig refleksjon hos faglærerne rundt inkludering i den nye læreplanen. Deres refleksjoner var i større grad knyttet til faget generelt enn læreplanen spesielt. Faglærerne gav uttrykk for at arbeidet med implementeringen av den nye læreplanen hadde havnet i andre rekke i forhold til den ekstra arbeidsbelastningen koronapandemien hadde lagt på hver enkelt lærer og kollegiet. Av denne grunn ble den nye læreplanen tillagt mindre vekt i undersøkelsen av problemområdet enn opprinnelig tenkt. Den står likevel som en referanseramme rundt oppgaven og har vært viktig i tolkningen og analysen av datamaterialet i bevegelsen mellom helhet og del.

5.5.2. Gyldighet

Med begrepet gyldighet fremfor validitet, rettes oppmerksomheten mot analysen av datamaterialet og påliteligheten av denne. Thagaard (2013, s. 191) løfter frem hvordan temasentrerte analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Metoden er blant annet kritisert for at oppmerksomheten rettes mot den informasjonen som teksten gir om temaer, fremfor informasjon om den enkelte deltaker. I tillegg til at temaene som analysen rettes mot, er definert av forsker og dermed preges av forskerens forståelse av de situasjonene han eller hun studerer. Vurderes gyldighetene av funnene ut fra hvordan nevnte forhold har påvirket undersøkelsen, synes det viktig å peke på at posisjoneringen innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet implisitt bærer i seg en forståelse av at forskeren vil påvirke forskningsprosessen. Min utdanningsbakgrunn som kunst og håndverkslærer har påvirket min forforståelse som igjen har gitt retning for oppgaven og dannet et grunnlag for forståelse gjennom samtaler med intervjupersonene, arbeid med oppgaven, drøfting med veileder, gjennomlesing av litteratur og refleksjoner omkring sammenhenger og motsetninger i datamaterialet og teori.

5.5.3. Gjenkjennelighet

Med begrepet gjenkjennelighet fremfor generalisering, blir den kvalitative forskningens særegenhet tydelig: Den søker å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige

erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggard, 2015). I denne sammenheng er begrepet overførbarhet aktuelt, og Kvale (1997) stiller spørsmål ved hvem som skal står for generaliseringen – forskeren eller leseren. Når andre forskere eller interesserte leser det en har skrevet og analysert, kan de kjenne seg igjen i det som er beskrevet i materialet. Det blir da en form for lesergeneralisering. En annen form er naturalistisk generalisering som baserer seg på personlig erfaring. Den tar utgangspunkt i taus kunnskap om hvordan ting henger sammen, og forventninger til fremtidige hendelser. En leser kan oppleve at det er en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet, hvilket kan stimulere til ytterligere refleksjon rundt dette. På bakgrunn av de avgrensningene som er gjort med hensyn til metode og utvalg, synes både lesergeneralisering og naturalistisk generalisering å være relevant for undersøkelsen. Selv om datamaterialet er begrenset og en ikke kan generalisere på bakgrunn av dette, kan undersøkelsen gi nye perspektiver og mer inngående informasjon om hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverkstimene, samt andre temaer som leser oppdager, tolker og leser ut av sitater, funn og teori. Gjenkjenneligheten og overførbarheten i denne oppgaven er forsøkt styrket ved grundig behandling og beskrivelser av hvert tema som kan være nyttige for andre forskere, spesialpedagoger og faglærere enn akkurat de som var gjenstand for vår undersøkelse.

5.5.4. Forskningsetiske betraktninger

Undersøkelsen er gjennomført i henhold til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] sine retningslinjer. En vurdering fra NSD (vedlegg nr. 3) konkluderer med at prosjektet tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven. Lydfilene med intervjuene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, og intervjupersonene er anonymisert i transkripsjonene slik at de ikke kan føres tilbake til informantene eller skolene de jobber på. I tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, fikk faglærerne presentert hensikten med prosjektet og intervjuene, og formidlingshensiktene i et informasjonsskriv på forhånd. De gav muntlig samtykke til deltakelse i starten av intervjuene og ble informert om at de har muligheten til å trekke seg i løpet av hele prosessen (NESH, 2016, s. 13-15). Ingen skolenavn er gjengitt i avhandlingen, heller ikke navn på stedet eller kommunen de jobber.

Når det kommer til det etiske aspektet ved å intervjuer over Zoom og Teams, ble prosjektet etter UiA sine retningslinjer (udatert) vurdert til ikke å være et høyrisikoprojekt da det ikke

innhentet sensitive opplysninger eller involverte sårbare grupper. Med hensyn til koronapandemien ble det vurdert som uetisk å krysse kommunegrenser, og derfor ble intervjuene gjennomført digitalt. For intervjupersonene ble dette også ansett som tidsbesparende i en ekstra belastet arbeidshverdag.

Til slutt rettes oppmerksomheten mot det Brinkmann (2015) beskriver som et etisk dilemma, i det kvalitativ forskning handler om menneskers personlige liv og erfaringer, og plasserer disse private ytringene i en offentlig arena. Som redegjort for tidligere anvendte jeg eget nettverk for å rekruttere intervjupersoner til undersøkelsen. Tematisk tilnærming til analysen ble gjort som et bevisst grep for sikre informantenes anonymitet. Til forskjell fra en personsentrert analyse, fremstår datamaterialet og analysen på denne måten som en helhet hvor det er umulig å skille sitatene fra hverandre eller på noe vis spore disse tilbake til intervjupersonene.

6. Funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes funnene i lys av teori og tidligere forskning, strukturert under de tre forskningsspørsmålene. Overordnet peker funnene på en forståelse av inkludering som et prinsipp som gjelder «alle elever.» Når det kommer til den tredelte tilnærmingen til inkludering som tilhørighet i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet, indikerer analysen et gap mellom prinsipp og praksis. Som bro mellom disse, identifiseres autoritativ klasseledelse, samarbeid og vide oppgaver som mulig beskyttelses- og inkluderingsfaktorer for sårbare elever. Sitater fra intervjupersonene markert i kursiv med anførselstegn for tydelig å markere hva som er faglærernes utsagn.

6.1. Hvilken forståelse har faglærerne av inkludering?

Når faglærerne setter ord på hva inkludering betyr for dem, handler det om «alle elever». De peker ikke på spesielle grupper, men legger vekt på at alle elever skal få delta uavhengig av evner, ferdighetsnivå og forutsetninger. Som en av lærerne sa det: «*Jeg skal også ha med meg han som helst vil sitte under pulten med hetta på hodet.*» Deltagelsen knyttes opp mot det faglige arbeidet i timene og det sosiale fellesskapet på skolen, som vi finner igjen i Göransson og Nilholm (2014) sin konseptuelle modell for inkludering. Denne vektlegger å møte sosiale og faglige behov hos elever med nedsatt funksjonsevne på nivå b, og sosiale og faglige behov hos alle elever på nivå c. At lærerne i deres beskrivelser av inkludering konsekvent bruker

betegnelsen «alle» og ikke spesifikt nevner sårbare elever eller grupper, indikerer at de har en forståelse av inkludering som noe mer enn fysisk plassering av elever med nedsatt funksjonsevne i det ordinære klasserommet. Likevel benevner faglærerne uoppfordret utagerende og innadvendte elever, elever med autisme og Down syndrom, flerspråklige elever, skolevegrere, elever som blir mobbet, har konsentrasjonsvansker eller fysiske funksjonsnedsettelse nevnt som eksempler på sårbare elevgrupper i løpet av intervjuene.

Ser vi faglærernes forståelse av inkludering som «alle elever» i lys av perspektivene faglig, sosial og kulturell tilhørighet (Strømstad et al., 2004), fremtrer det nyanser i deres forståelse og samlet sett indikerer analysen et gap mellom faglærernes forståelse av inkludering som utdanningsprinsipp og deres utdanningspraksis. I forhold til faglig tilhørighet tyder analysen på at faglærerne legger vekt på at undervisning og oppgaver skal tilpasses elevenes forutsetninger, evner og ferdighetsnivå slik at den enkelte opplever mestring. Samtidig beskriver de at noen elever har individuell assistent og følges av denne i kunst og håndverkstimene. Dette nevnes i forbindelse med elever som har mer gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som Down syndrom eller at elever følges av en assistent som skal påse at eleven ikke utagerer. To av faglærerne gir uttrykk for at der det er behov, tilrettelegger assistenten i disse tilfellene for eleven, slik at faglærer ikke trenger å tenke på det. Om en elev med Down syndrom som en av faglærerne får i sin klasse neste år, sier faglæreren: *"Det kan jo godt hende at jeg kanskje må legge til rette for ett eller annet den eleven kan sitte og pusle med sammen med assistenten i timen."* Ser vi utsagnet opp mot nivå b og c i Göransson og Nilholm (2014) sin modell, synes det viktig å stille spørsmål ved om den faglige inkluderingen faktisk gjelder «alle». I dette tilfellet synes det verken å handle om noen eller alles sosiale og faglige behov, men heller elevens plassering.

Almqvist og Christophersen (2017) peker på lærerkompetanse som en viktig forutsetning for en inkluderende kunstoppplæring, og setter dette i sammenheng med at kompetente kunstlærere har bedre forutsetninger for å kunne oppdage muligheter for mestring, tilpasning og kreativitet hos enkelteleven. Legger vi faglærerens profesjonskunnskap til grunne for en inkluderende kunstoppplæring, kan det argumenteres for at den faglige inkluderingen ikke nødvendigvis gjelder «alle» elever. En slik påstand underbygges når Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* (2017, s. 30) reiser bekymring for at elever som får

spesialundervisning får opplæring av ufaglærte eller lærere uten kompetanse i faget de underviser i og at det stilles lave forventinger til at elevene kan lære noe.

En av faglærerne trekker en parallell mellom mestring, læring og trivsel: *«For en elev som ikke føler mestring, som ikke føler at den passer inn, vil ikke det psykososiale være bra. Og da tror jeg ikke at eleven ville lært noe særlig heller. Man må trives, man må føle at noen tror på en og føle at man er god nok.»* Deltagelse handler derfor også å få være med i det sosiale fellesskapet, hvorpå faglærerne er opptatt av at elevene kjenner seg trygge i klassemiljøet og opplever seg sett av lærer og medelever. Det legger imidlertid vekt på at det ikke gitt at elevene tilegner seg en slik inkluderende holdning hjemmefra, og i den sammenheng gir faglærerne uttrykk for at skolen har et dannelsesoppdrag og mandat. I et livsløpsperspektiv, på samfunns-, skole- og individnivå, trekker de frem at elevene må lære å være medmennesker:

«Det er jo ikke alle som har det intuitivt i seg at man skal være god mot andre, og da må man jo av forskjellige årsaker bare skjønne at man må lære å samhandle da. Man må samarbeide, for det må man gjøre resten av livet. Og det er det ikke alle som helt forstår. Det tar nok litt tid.»

Analyses tyder på at verken av lærerne synes å legge stor vekt på kulturelt mangfold i møte med elevene. Skolene faglærerne arbeider ved er ulike når det kommer til forholdet mellom kulturelle minoriteter og majoriteter. De to mest homogene skolene uttrykker større "vanskeligheter" enn den heterogene i forhold til å legge til rette for elevenes kulturelle tilhørighet i fellesskapet (Strømstad et al., 2004). På spørsmål om det er en utfordring i forhold til inkludering/ekskludering at det samiske eksplisitt er løftet frem i den nye læreplanen, sier en av faglærerne på en av de mest homogene skolene:

«Jeg kjenner litt på det på skolen vår så må man kanskje jobbe enda hardere, fordi det er så lite mangfold da. At det burde være mer fokus på, fordi det ligger ikke så veldig i, det er ikke så synlig da. Det er ikke så lett å ha det så langt fremme når det ikke er så synlig.»

Faglæreren på skolen med flest nasjonaliteter og etnisiteter opplever det kulturelle mangfoldet på skolen er en så naturlig del av skolekulturen, at den kulturelle tilhørigheten faller naturlig:

«Det er mange som stille spørsmålstegn ved om jeg har ekstra utfordringer fordi at det er så flerkulturelt, men vet du hva, jeg synes det er høyt under taket og det er stor toleranse. Det kan være veldig mye drama inni det klasserommet, men det er veldig, veldig sjeldent noe som er på grunn av rasisme eller på grunn av religion.»

Som et tankeeksperiment kan vi forsøker å trekke en parallell mellom Göransson og Nilholm (2014) sin konseptuelle modell for inkludering og elevenes kulturelle og etniske bakgrunn, for å se om det er noen overføringsverdi. Nivå a og b i modellen handler om elever med funksjonsnedsettelse, mens nivå c og d handler om «alle elever». Ser vi de to faglærernes beskrivelse i forhold til mangfold og synliggjøring av kulturell tilhørighet på deres skoler, reflekterer den ene over hvilken virkning det har å fremme samene i undervisningen når mangfoldet på skolen er lite, og sier: *«det blir som en sånn kuriositet.»* Den andre faglæreren løfter frem at det kulturelle mangfoldet oppleves som normalt: *«Nå til jul så brettet vi bøker. Jeg hadde laget en mal på en engel, også viste jeg de noen bilder av en nissejente og da var det noen som lagde ninjaer. Ikke sant, fordi de feirer ikke jul. Og det er det ingen som stiller spørsmålstegn ved.»* Dette vitner om en fleksibilitet i faglærernes utforming av oppgaver. Samtidig kan en stille spørsmål ved om det er mangfoldet i elevgruppen som i seg selv gjør den kulturelle inkluderingen naturlig ved den sistnevnte skolen, eller om det har med klasseledelse og undervisningsplanlegging, som kan ses i sammenheng med nivå d i modellen om å utvikle fellesskap med inkluderende kjennetegn, og som i denne oppgaven videre undersøkes som en mulig bro mellom inkludering som prinsipp og praksis.

6.2. Hva beskriver de som særtrekk ved kunst og håndverksundervisningen?

Som utgangspunkt for å kunne belyse hvordan faglærere kan inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning, skisserer dette kapitlet et bilde av særegenheter ved kunst og håndverksfaget, undervisningen og de materielle og immaterielle rammene rundt faget. Som de viktigste funnene peker analysen på at faglærerne har mange elever hver, kunst og håndverk er et visuelt og praktisk fag, faget har mye bevegelse og mange overganger, og få elever har læringsmål fra kunst og håndverk i sine individuelle opplæringsplaner.

6.2.1. Mange elever per faglærer

Faglærerne beskriver en arbeidshverdag der de underviser et stort antall elever. Totalt har de mellom 160 og 220 elever hver på små- og mellomtrinnet. De beskriver gruppestørrelser på mellom 14 og 28 elever, men uttrykker gjennomgående at de ønsker så små grupper som mulig og at de stiller krav til skoleledelsen om dette. Arbeid på verksteder med potensielt skadelige verktøy og materialer, opplæring i maskiner som elevene ikke har kjennskap til fra tidligere og små klasserom og verksteder er blant argumentene som løftes frem når det

kommer til gruppestørrelse. Analysen tyder på store grupper legger begrensninger på læringsmulighetene i faget. Dette samsvarer med funnene i studien til Christophersen og Thorgersen (2015) som legger vekt på at i hvilken grad de materielle rammene rundt faget er tilrettelagt, enten kan åpne opp for eller hindre kreative prosesser. I forhold til den nye læreplanen sier en faglærer: *«Jeg tenker at det er lagt opp til mye praktisk arbeid fremover, samtidig som ordlyden er litt sånn at om vi velger å la alle elevene sitte og tegne i tre år, så kan vi likevel nå målene, føler jeg.»* Dette sammenfaller med intensjonene for fagfornyelsen som la vekt på mer praktisk arbeid i flere fag (Regjeringen, 2019). Men du kan imidlertid ikke, som en av faglærerne uttrykte det, *«drive med praktisk arbeid i sløydsalen med 28 elever, hvis to av de er utagerende og fyker i tottene på hverandre bare du snur ryggen til. Det går ikke.»* Alle faglærerne etterlyser mer økonomiske ressurser for bedre å utnytte potensialet som ligger i faget. De peker på små undervisningsgrupper og tilstrekkelig med materialer, verktøy og velfungerende verksteder som mulig inkluderende faktorer: *«Jeg ser at mange liker å sitte å jobbe praktisk. Så med nok ressurser kunne vårt fag blitt utnyttet veldig godt for enkelte av elevene.»*

Ogden (2015, s. 160) beskriver at faglærersystemet er ganske utbredt på ungdomsskolen og i videregående skole. Det er imidlertid rimelig å anta at faglærerprinsippet er mindre utbredt i barneskolen da kompetansekravet på barnetrinnet tilsier at faglærere kan ansettes i undervisningsstilling i praktiske og/eller estetiske fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 14-2). Med faglærernes beskrivelser av sin arbeidsdag, indikerer analysen at ansvar for undervisning av et høyt antall elever kjennetegner faglærerrollen. Med det forskningen viser om betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev, er det relasjonelle aspektet ved det høye elevantallet per lærer et viktig perspektiv når det kommer til inkluderingen av sårbare elever. En av faglærerne gir uttrykk for at det nettopp er dette som er krevende i faglærerrollen:

«Det å skulle vite – selv om du får informasjon av kontaktlærere. Altså du klarer ikke å gå og ha alle de elevene sånn helt framme i pannebrasken. På hvem som har noen problemer der, hvem som har skilte foreldre der. En bor i beredskapshjem – hvem var det igjen? Altså ikke sant, det er så mye greier.»

Men hvordan skal en bli kjent med 220 elever og bygge relasjon med dem alle i en hektisk skolehverdag? Ifølge Wubbels (2015) handler det om kvaliteten i hver interaksjon, både med

hver enkelt elev og med klassefelleskapet. Analysen indikerer at relasjonsaspektet kan være en utfordring ved det høye elevantallet per faglærer.

Faglærerne gir uttrykk for at de anser det å skape en trygg og god skolehverdag der elevene opplever å bli sett, som den viktigste oppgaven de har som lærere. Analysen indikerer at de setter elevenes trivsel før det faglige. I denne sammenheng løfter en av faglærerne frem det å være glad i mennesker og barn som en forutsetning for å lykkes i arbeidet som lærer: «*Hvis du kommer inn og egentlig ikke er så interessert i de elevene, du er bare interessert i faget, da har man en utfordring tror jeg.*» Ser vi denne påstanden i lys av forskning på autoritativ klasseledelse, synes det å være en sammenheng mellom elevenes faglig utbytte og graden av oppmerksomhet lærerne retter mot å styrke elevenes autonomi gjennom å utvikle elevenes selvhjelpsferdigheter som sosial kompetanse og selvregulering (Walker, 2008, 2009).

6.2.2. Visuelt og praktisk fag

Faglærerne legger vekt på at den nye læreplanen løfter frem mer praktisk arbeid. De uttrykker vilje til og et ønske om å gi elevene undervisning og oppgaver som inspirerer til kreativitet og skaperglede, og som gir elevene erfaringer med ulike teknikker og materialområder. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2019b) sine beskrivelser av endringer i den nye læreplanen for faget. Ser vi fagets vektlegging av den materielle og visuelle kulturen i lys av Vygotsky (1978, 1986) sin teori om høyere mentale prosesser, definerer han materielle verktøy, psykologiske verktøy og mennesker som tre ulike mediatorer for læring. I kunst og håndverk er materielle verktøy som leire, sager og symaskiner fremtredende i det praktiske arbeidet, samtidig som psykologiske verktøy som tegn, symboler og grafiske fremstillinger virker meningsbærende og er viktige for å kunne lese og tolke oppskrifter og bruksanvisninger. En av faglærerne legger vekt på samarbeid mellom elevene om det praktiske og teoretiske i faget, og sier:

«Vi har lesing, men det er ikke der fokuset ligger. Vi har matte, men det er ikke det som er hovedfokus – vi fokuserer på dette med samarbeid. Vi har stort sett alltid en læringspartner, i hvert fall når de er inne hos meg, for å kunne hjelpe hverandre til å forstå. For det er ikke alltid man forstår helt hva ting betyr. Hvordan skal jeg finne målet på en linjal? Og hva betyr radius? Altså forståelse og begreper som man bruker i kunst og håndverk, men også i dagliglivet. Og på den måten kan de hjelpe hverandre å komme videre, men også sammen komme frem til hvert sitt produkt. Så ikke jeg behøver kun å løpe rundt som et orakel, men at man sammen også skal kunne lære av hverandre. Eller at man kan lære av hverandre og sammen finne ut av noe.»

På denne måten kan faget ved å legge vekt på det materielle og visuelle gjennom praktisk arbeid og samarbeid være et viktig supplement og/eller alternativ til den tradisjonelt verbale og boklige opplæringen en gjerne finner i andre fag. En av faglærerne løfter frem at når samarbeid og praktiske ferdigheter står i fokus fremfor teoretiske ferdigheter, bidrar det i noen grad til å viske ut skiller mellom elevene. Faglærerne erfarer at svake elever ofte trives i faget og liker å sitte og jobbe praktisk. I forhold til knapphet på ressurser til å tilpasse undervisningen, sier en av faglærerne: *«Det er veldig vanskelig. Og jeg tenker vi har et fag hvor vi virkelig bør kunne tilpasse, for det er mange, hvis man kan kalle det svake elever da, som trives i vårt fag.»*

Tilpasset opplæring

Faglærerne legger vekt på at kunst og håndverksfaget har mange muligheter for å tilpasse undervisningen etter den enkeltes forutsetninger, evner og behov. Analysen tyder på at de legger vekt på å utforme vide oppgaver med stor variasjon, slik at det er mulig å tilrettelegge oppgavene til hver enkelt elev. Dette kan ses i sammenheng med tidligere funn som indikerer at faglærerne forstår inkludering som et prinsipp som er rettet mot «alle elever.» Oppgavene har ofte rom for elevenes personlige preg. For eksempel kan teknikk, materiale og tema være forutbestemt, mens inspirasjonskilden er opp til hver enkelt. I den forbindelse beskriver faglærerne at det er viktig med en balanse mellom kreativ frihet og rammer, hvilket kan knyttes opp mot elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). En faglærer beskriver at den frie kreativiteten som man ser for seg skal være så fantastisk, det går som regel ikke fordi klasseledelse i barneskolen er så krevende. En annen beskriver at dersom elevene får mange valg og stor frihet til kreativ utfoldelse i en oppgave, så er det ofte at elevene ikke klarer å gjøre noe. På denne måten må faglærerne ta hensyn til modenhet hos den enkelte elev og klassefelleskapet som helhet i planlegging av oppgaver. Det vil være forskjell på en andre- og syvendeklassing når det kommer til selvstendighet, men faglærerne legger også vekt på at det er forskjeller innad i de forskjellige gruppene på samme klassetrinn.

At oppgavene er praktiske, gir rom for at læreren fysisk kan demonstrere teknikker og bruk av verktøy. De kan vise fremgangsmåten i oppgaver gjennom å demonstrere hele prosessen fra start til slutt, som for eksempel hvordan å sette sammen en fuglekasse eller hvordan å skjøte sammen leire. I forbindelse med dette forteller en av faglærerne:

«Vi prøver å ha oppgaver som er såpass vide at alle skal kunne klare å sette sammen den fuglekassen. For det er ikke noe avansert. Det er en ganske enkel konstruksjon, som gjør at noen gjør det pinlig nøyaktig og er helt på millimeteren, mens andre ikke og det blir litt skjevt, men likevel så får de sammen dette. Og dermed så blir dette en slags IOP. Jeg ønsker ikke at det skal være sånn at alt skal være på millimeteren. Mitt hovedmål er at de skal ha mestring og læring.»

Faglærerne uttrykker at tilpasningen av undervisningen i hovedsak skjer der og da i undervisningstimene. Uttrykkene "ad hoc" og "å snu seg på hælen" formidler en holdning, evne og kreativitet til å se muligheter i situasjonen. Faglærerne legger vekt på at dette er nødvendig fordi elevenes dagsform varierer. Plutselig kan noen ha brukket en arm eller så kan noen overraske og ha fantastiske evner i et materiale som de ikke har arbeidet i før.

Faglærerne peker på at elevmassen har et vidt spenn når det kommer til ferdigheter, evner, forutsetninger, arbeidsinnsats og inspirasjon. De snakker om «underyttere» og «overyttere», elever som er så selvkritiske at de ikke klarer å komme i gang med oppgaver og elever med fantastiske evner og ferdigheter. De løfter frem betydningen av å kjenne elevene for å vite hvor langt de skal strekke de, eventuelt hva som er bra nok, for at strikken ikke skal ryke. En av faglærerne sier:

"Jeg har underyttere og, som jeg pusher mye lenger. Hvor jeg skjønner at nå har du gjort en elendig jobb, fordi jeg vet at du ikke gidder. Så jeg er veldig opptatt av å bli godt kjent med elevene da. Jeg har et par elever på syvendetrinn nå, hvor jeg vet at de får til så mye, også bare gidder de ikke. Og da er jo ikke jeg fornøyd selv om de har gjort noe som er mye bedre enn den svakeste eleven."

På denne måten indikerer analysen at faglærerne tilpasser målet for "god" utførelse etter elevenes evner, forutsetninger, ferdigheter og arbeidsinnsats. Dette fordrer kjennskap til spennet i hver enkelt elev sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978), slik at faglæreren kan differensiere mellom faglig sterke og svake elever. I tillegg kan en tenke seg at kvaliteten i relasjonen til eleven (Wubbels, 2015), vil kunne påvirke elevens mottagelighet for lærerens veiledning. En av faglærerne sier: *«At elevene trives på skolen og føler at du er der for dem, og at du liker dem, det tror jeg er det viktigste jeg kan kommunisere til mine elever.»* Dette er viktig når relasjonen mellom lærer og elev kan forstås som en generalisering av meningen de opplever i interaksjonene med hverandre (Wubbels, 2015). En elev vil kunne trekke en

slutning om at læreren ikke liker meg, om interaksjonene mellom disse i hovedsak er negative.

Sårbarhet

En av faglærerne forteller at alt elevene lager stort sett blir hengt opp til utstilling. Om elevenes reaksjoner på dette sier faglæreren følgende: *"Man må bare forberede en del elever på dette, for noen har virkelig ikke lyst fordi de blir så veldig selvkritiske. Når de ser det å ikke være med på å henge på veggen, tror jeg det nesten er vondere enn eventuelt å ikke ha en halvferdig tegning på veggen. Det er bedre det enn at de ikke er med."* Fordi produktene elevene lager blir så synlige, kan en tenke at elevene blir ekstra sårbare i forhold til negative og positive kommentarer fra klassekamerater, lærere og foreldre. Kommentarer som *"jeg har ikke lyst til å lage den fordi alt jeg lager er så stygt og mamma bare kaster det når det kommer hjem"* eller *"jeg trodde aldri noen skulle bruke den"* om en tørkerullholder, sier noe om troen på egne ferdigheter og sårbarheten elevene viser i møte med faget.

Faglærerne opplever at elevene ikke tør å kaste seg inn i nye oppgaver fordi de er redde for ikke å mestre. I denne sammenhengen sa en av faglærerne at

«man må på en måte lære de til å gjøre noen feil innimellom. Det er noe de ikke er vant til. At de må øve eller prøve igjen, eller den utålmodigheten – at det er lettere å bare: Kan ikke du tegne den for meg? Men hva lærer du av at jeg tegner den? Jeg er ikke noe god på å tegne jeg heller, men du bli i hvert fall ikke noe bedre av at jeg tegner den.»

Som en respons på elevenes usikkerhet, motvilje og sårbarhet i møte med faget, er en av de andre faglærerne

"veldig opptatt av å si til dem at dere er her for å lære og dere lærer enda mer hvis dere i utgangspunktet føler at dere ikke kan noen ting. Sånn at de som klager over at de ikke kan tegne, da prøver jeg å si at det er dere som virkelig har forutsetning for å lære å tegne. Ikke sant, jo mindre du kan, jo mer kan du lære av meg. Så det forteller jeg dem hele tiden."

I denne sammenheng løfter en annen av faglærerne frem at det er viktig å lære elevene å se styrkene i hverandre, at *«sammen er vi dynamitt på en positiv måte.»* De ulike perspektivene på læring faglærerne trekker frem synes å danne konturene av en sosiokulturell tilnærming til læring (Vygotsky, 1978, 1981, 1986).

Faglærerne forteller at de har nulltoleranse for negative kommentarer, ekskluderende språk og atferd. En sier:

«Jeg tar på lik linje med kontaktlærerne tak i stygge kommentarer, blikking, så det er derfor jeg ofte føler at det er synd jeg bare har de to timer. Fordi jeg får med meg ganske mye når de sitter og jobber sånn mer i grupper så kan jeg observere ting som jeg kan ta med kontaktlæreren etterpå som de på en måte ikke har helt sett, også følger de det opp.»

Her kan en trekke frem «den pedagogiske etikken» og pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen, 2003), både i forhold til enkelteleven og klassefellesskapet, med en forståelse av at disse innbyrdes påvirker hverandre.

6.2.3. Bevegelse og overganger

Som redegjort for tidligere, peker flere forskere (Baumrind, 1967, 1978; Baumrind, 1991; Kounin, 1970, 1977; Nordenbo et al., 2008; Walker, 2008, 2009) på betydningen av forutsigbar klasseledelse med regler, krav og kontroll. Analysen indikerer at også faglærerne vektlegger dette i sin klasseledelse, i det de beskriver et fag med mye bevegelse og mange overganger. Eksempler på dette kan være å hente og rydde på plass materialer og verktøy, innlevering eller utstilling av oppgaver og overganger mellom felles instruksjoner og individuelt arbeid.

Om strukturen i faget sier en av faglærerne at *"elever er dårlige med dette med overganger og i vårt fag er det overganger hele tiden. De kan sitte og jobbe kjempebra, også får de beskjed om at nå må dere gå og vaske maleskrinene – og da er de i lampa i løpet av et hundredels sekund."* Da faglærerne arbeider på små- og mellomtrinnet, synes det naturlig å trekke en parallell mellom overganger i undervisningen og elevenes evne til selvregulering. Nærmer vi oss selvregulering med en sosiokulturell tilnærming, vil elevene ha behov for å tilegne seg disse egenskapene sammen med andre på det sosiale planet, før de kan internaliseres på det psykologiske planet (Vygotsky, 1981, s. 168), eksempelvis som evnen til å lytte til lærerens beskjed om å vente med å ta på leiren fremfor å handle på egne lyster og impuls. Ifølge Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen (1978, s. 86), vil lærerens ledelse og samarbeid med mer kompetente medelever spille en viktig rolle i å utvikle elevenes evne til selvregulering. Et sitat fra en av faglærerne synes å illustrere hvordan dette kan gjøres:

«Du kan ikke si at nå skal dere vanske de maleskrinene. Du må si at «nå kommer det en beskjed. Dere skal ikke gjøre dette her før jeg sier at dere skal gjøre det, men om fem minutter så skal dere gå og vanske de maleskrinene.» Og da er det noen som reiser seg opp, og jeg bare: «Hva sa jeg nå? Dere skal ikke gjøre det enda, jeg skal gi dere klarsignal om når.» Så man må passe så utrolig godt på hvordan man formulerer seg. For ellers er det fire stykker oppe og klar til å løpe til vasken, mens du står og gir alle beskjedene, ikke sant. Ja, da får de ikke med seg noen ting.»

Gjennom beskrivelsene faglærerne gir av struktur, formidling av beskjeder og planlegging av undervisningsøktene indikerer analysen at faglærerne har en proaktiv tilnærming til klasseledelse (Kounin, 1970, 1977).

I tråd med en autoritativ tilnærming til klasseledelse, vil det være avgjørende for elevenes læring og utvikling at læreren tilpasser kravene om kontroll og struktur etter den enkelte elev sin evne til selvregulering. Wolfgang (1986) beskriver en gradvis overgang fra ytre til indre kontroll, gjennom en gradvis forflytting av ansvar, makt og kontroll mellom lærer og elev. En av faglærerne sier at *«jo mer fritt, morsomt og gøyalt det er, jo mer uro blir det. Og hvis du har elevgrupper som utfordrer for mye, så må man stramme inn og holde et litt mer striglet løp.»* Analysen indikerer at faglærerne ser an hver gruppe og tilpasser deretter. Noen elevgrupper tåler litt friere rammer, mens andre igjen trenger en tydelig struktur.

Faglærerne gir uttrykk for at de opplever et motsetningsforhold mellom lærerne og elevenes oppfatning av fagets struktur: *"Jeg føler at yrket både er takknemlig og utakknemlig, fordi det kanskje er sånn løs struktur. Elevene tror det er løs struktur. At det kan være litt vanskelig i forhold til at de skal forstå at de er der for å lære noe."*

6.2.4. Få elever har læringsmål fra kunst og håndverk i sine individuelle opplæringsplaner

Faglærerne har ingen elever med læringsmål fra kunst og håndverk i sine IOPer, og har heller ikke erfart dette tidligere. En av faglærerne sier at *«det har jeg aldri vært borti eller hørt om i det hele tatt»*. Samtlige av faglærerne har hatt elever i kunst og håndverksundervisningen som har IOP med læringsmål fra andre fag. Dette sammenfaller med funnene i Christophersen (2017, s. 40) sin undersøkelse som viser at kunstfagene i noen grad er del av IOPer til elever i grunnskolen i Hordaland. Når faglærerne ikke har elever med læringsmål fra kunst og håndverk i sine IOPer, kan vi anta at de ikke har erfaring med å utforme IOPer. Selv om ingen av deres elever har læringsmål fra kunst og håndverk i sine IOPer, konkluderer de på

bakgrunn av tidligere erfaring med at flere elever kunne trengt og ville hatt utbytte av det. En av faglærerne sier:

«Jeg tenker litt på den eleven jeg nevnte – eleven med Down syndrom kunne godt hatt en IOP i kunst og håndverk. For eleven må ofte gjøre ting helt annerledes. Men eleven har med seg en assistent som på en måte tilrettelegger og tilpasser det, sånn at ikke jeg trenger å tenke så veldig mye på akkurat på det.»

Dette fordrer igjen spørsmål ved den faglige og sosiale inkluderingen av eleven. Ifølge paragraf 5-1 i opplæringsloven (1998) kan eleven ha rett på spesialundervisning, når den tilpassede opplæringen ikke er tilstrekkelig for å gi eleven et godt nok utbytte av undervisningen. Dette betyr at rettigheten defineres kontekstuellt, i relasjon til innholdet og kvaliteten på den ordinære opplæringen i skolen. Om sistnevnte peker forskningen på lærerkompetanse og en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn som kvalitetstegn ved opplæringen (Bamford, 2008; Christophersen, 2017).

Rapporten *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre* (Forskningsrådet, 2014, s. 116-117) sier noe om vektleggingen av spesialpedagogiske aspekter i faglærerutdanningen. Her anbefales det at emnene tilpasset opplæring, inkludering og spesialpedagogikkens forebyggende aspekt, inklusive breddekompetanse må være en del av faglærerutdanningen. Ekspertgruppen mener at slik emnene er formulert i Forskrift til rammeplan for treårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013, s. 91-99), er forskriften delvis dekkende for nevnte forebyggende spesialpedagogiske aspekter. Derimot mener de at spesialpedagogisk breddekompetanse, som de definerer som grunnleggende kjennskap til mulige kjennetegn på ulike lærevansker og funksjonshemninger, lovverk og hjelpetjenester, ikke er dekket i gjeldende forskrifter til rammeplan, og bør integreres i utdanningen både med tanke på yrkesrelevans og for overgang til mastergradsstudier i spesialpedagogikk. De peker imidlertid på at utdanningene har et fokus på praktiske og estetiske fag som tradisjonelt har vært en del av utdanningene i spesialpedagogikk, og at dette kan være et meget viktig supplement og/eller alternativ til den tradisjonelt verbale/boklige opplæringen.

I refleksjon over hvorfor faglærerne i denne studien ikke har opplevd eller hørt om elever med tilpassede kompetansemål i faget, stilles det spørsmål ved om dette kan ha å gjøre med anerkjennelsen av faget. En av faglærerne sier:

"Det er på en måte enda en bekreftelse på at faget ikke blir sett på som prioritet. For det er litt sånn, får de ikke til noe i det faget, så får de bare... det er ikke så farlig. Ikke sant. Det er ikke noe krav. Det stilles ikke noe krav til at en elev skal gå ut fra barnetrinnet og ha oppnådd noe i kunst og håndverk."

I rapporten fra om spesialpedagogikk fra Forskningsrådet (2014, s. 116-117) kommer det tydelig frem at de spesialpedagogiske utdanningene ikke er opptatt av de praktiske og estetiske fagene i sine utdanninger. Dette til tross for at fagene har mange og ambisiøse læringsmål på de ulike trinn og at de utgjør en stor del av fagene i grunnopplæringen. For å øke oppmerksomheten om de praktiske og estetiske fagene, anbefaler de at de spesialpedagogiske utdanningene inngår i samarbeid med andre institusjoner som tilbyr utdanninger innenfor temaer som kan støtte opp om (spesial)pedagogenes arbeid med barn og elever med særskilte behov. Og på denne måten øke kompetansen om hvordan de praktiske og estetiske fagene kan tilrettelegges for barn og elever med særskilte behov. I lys av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, der Pedagogisk-psykologisk tjeneste har ansvar for å utforme sakkyndige vurderinger, er det et tankekors at de praktiske og estetiske fagene er viet lite oppmerksomhet i de spesialpedagogiske utdanningene, skal vi tro ekspertgruppen for spesialpedagogikk (Forskningsrådet, 2014).

6.3. Hva bør faglærere i kunst og håndverk vektlegge for å inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisningen?

I dette kapittelet rettes oppmerksomheten mot hvordan faglærerens didaktiske avveininger i forhold til undervisningsplanlegging og klasseledelse kan virke beskyttende og/eller belastende på sårbare elever. På bakgrunn av teori, tidligere forskning og faglærernes refleksjoner rundt deres praksis, drøftes funnene fra analysen under overskriftene autoritativ klasseledelse, samarbeid og vide oppgaver. Med formuleringen «bør» er disse av normativ karakter, og er et resultat av en dynamisk prosess i en bevegelse mellom helhet og del – mellom teori, tidligere forskning, datamaterialet, egne tolkninger og koblinger mellom disse. For å beskrive og underbygge relevansen av de tre tilnærmingene til inkludering trekkes det inn sitater fra faglærerne som beskriver deres praksis. I denne sammenheng er disse å betraktes som broer mellom inkluderingsprinsippet og inkluderende utdanningspraksis.

6.3.1. Autoritativ klasseledelse

Som bakgrunn for å drøfte autoritativ klasseledelse som en mulig beskyttelsesfaktor for sårbare elever, drøftes autoritativ klasseledelse i lys av autoritær og ettergivende

klasseledelse, før den belyses gjennom omsorg som didaktisk tilnærming til inkluderende utdanningspraksiser (Johnsen et al., 2020, s. 305-318).

Ser vi teorien om foreldrestiler i et utvidet perspektiv, møter elevene et sett med voksne hjemme og et sett på skolen. Skal vi tro Baumrind, vil foreldre/foresatte og lærere kunne ha ulike foreldre-/lærerstil i møte med eleven, hvilket stiller krav til en omstillingsevne hos eleven. I Prop. 57 L (2016-2017) nevnes hjemmeforhold som en mulig sårbarhetsfaktor. Tenkt at eleven møter en ettergivende omsorgsgiver hjemme (høy på varme, men lav på krav/kontroll), kan eleven bli sårbar i møte med kunst og håndverksfaget som på grunn av de mange overgangene og bevegelsen i faget krever evnen til selvregulering. Møter eleven en autoritær lærer med høye krav og sterk kontroll som ikke er tilpasset ferdighetene eleven har til å regulere seg selv, er det ut fra Wubbels (2015) sin relasjonsmodell og Johnsen et al. (2020) som løfter frem kommunikasjon som fokuserer på feil hos eleven som en utfordring i lærer-elev-relasjonen, sannsynlig å anta at kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev er lav. En av faglærerne beskriver et eksempel på dette:

«Jeg har en som lager veldig mye støy inne i gruppa. Men i mine timer så jobber eleven bra. Han har nok noen konsentrasjonsutfordringer, så jeg ser han begynner å spinne etter en time – da er det vanskelig å sitte stille. Men da kan jeg gå bort, også kan jeg si at «trenger du å sitte litt i gangen bare for å roe deg ned litt? Jeg ser at det begynner å klø litt nå». Og da bare «nei, nei». Han vil være inne i klasserommet, han vil være med på oppgavene. Så han klarer som regel å holde gjennom de timene han har med meg. Men er det inne i klasserommet med en meget streng lærer som har struktur på den klassen, så går det helt i fistel.»

Når forskning viser at konfliktfylte relasjoner mellom lærer og elev korrelerer høyt med elever som viser utagerende atferd (Drugli, 2013) og indikerer at elever i større grad avviser elever som de tror ikke blir likt av læreren (Mercer & DeRosier, 2010), synes en autoritær tilnærming til klasseledelse å kunne være en belastende faktor for sårbare elever.

Møter eleven en ettergivende kunst og håndverkslærer, er det etter faglærernes beskrivelser av behovet for struktur i faget, mye sannsynlig at mangel på krav og kontroll vil gå utover elevenes faglige utbytte. Gitt den sårbarheten faglærerne beskriver at elevene kan vise i møte med faget, kan mangel på kontroll og krav til passende oppførsel vise seg i ekskluderende atferd hos elevene. Eksempler kan være at læreren ikke slår ned på negative eller krenkende kommentarer fra medelever, at læreren ikke tar tak i ekskluderende gruppedynamikk eller

skadelig bruk av verktøy som kan skape en utrygg ramme for læring. For som faglærerne beskriver, er det ikke gitt at elevene tilegner seg en inkluderende holdning og atferd hjemmefra. En av faglærerne sier:

«Når det kommer til inkluderende læringsmiljøer så er det noe med at klasseledelse i barneskolen er så krevende at for å overleve hverdagen som lærer, så kan du ikke ha alt for frie tøylar. I en ideell verden hvor du liksom kunne hatt litt mer fri kreativitet og latt de utfolde seg fritt og med hvem de vil i forskjellige grupper og sånt, det fungerer ikke alltid så godt. Det blir veldig krevende, fordi det blir utrolig uro, av type negativ uro. En ting er litt kreativt kaos, som man ser for seg skal være helt fantastisk, men det blir dessverre ikke sånn. Fordi det er alltid noen elever som av ulike årsaker da, det kan jo være ulike ting de sliter med også selvfølgelig, som bare rett og slett tenker på kunst og håndverktimen som en fritime og hvor de kan få utløp for alt det de holder inni seg resten av timene hvor det kanskje er litt mer tradisjonelt striglet opplegg.»

Når Juul og Jensen (2003, s. 145) beskriver pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet som en av to dimensjoner ved lærerens profesjonelle relasjonskompetanse, synes mangel på krav og kontroll å kunne være en potensiell belastende faktor for sårbare elever. Ved ikke å ta ansvar for relasjonen mellom elevene, kan det ut fra Juul og Jensen (2003, s. 145) sin definisjon hevdes at læreren fraskriver seg sitt profesjonelle ansvar som lærer. Dette blir enda tidligere når Lund (2015) skriver at sårbare elever kan trenge mer enn de elevene som har en trygg base i seg selv og i relasjoner omkring seg, og underbygger betydningen den autoritative læreren.

Bringer vi omsorg inn som perspektiv på relasjonen mellom lærer og elev, er det med en forståelse av at positiv læring avhenger av at elevene får tilfredsstillende grunnleggende menneskelige behov som tilhørighet, kjærlighet, aksept og gjenkjennelighet (Rye, 2005). Dette kjenner vi igjen i Baumrind (1967) sin modell om foreldrestiler som løfter frem det å være lydhør og følsom ovenfor barnets behov og at disse blir møtt av omsorgsgiver, som viktig for omsorgsdimensjonen. I møte med eleven beskriver Juul og Jensen (2003, s. 145) betydningen av lærerens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, samtidig som læreren avstemmer sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten, som det pedagogiske håndverket. Denne beskrivelsen av lærerens relasjonskompetanse sammenfaller i stor grad med hvordan Johnsen et al. (2020) beskriver omsorg som en profesjonell og personlig relasjonell kvalitet hos læreren i møte med enkelteleven og klassefellesskapet. Om sin lærergjerning forteller en av faglærerne følgende:

Det som frustrerer meg, er at jeg ikke strekker ikke til. Jeg skulle hatt enda mer tid til å vise nok omsorg for elevene. Så kan det hende at jeg er litt annerledes enn mange andre, for jeg har 160 elever og jeg setter meg inn i hver enkelt. Jeg vet som regel hvem som sliter hjemme, jeg vet hvor mange søsken de har. Ikke sant, jeg er veldig opptatt av å se alle sammen og ikke forskjellsbehandle dem. Jeg tenkte når jeg skulle begynne å jobbe at «herlighet, jeg kommer jo ikke til å klare å lære navnet på 160 elever». Jeg kan jo surre med det, men jeg vet likevel at «han sliter med det og hun er veldig god på det, eller de to kan ikke sitte sammen.» Det kommer bare, fordi man søker den informasjonen og den er relevant. Da lærer man elevene å kjenne ganske fort.

Forstår en lærer-elev-relasjonen som en generalisering av meningen de opplever i interaksjonen med hverandre (Wubbels, 2015), blir hver interaksjon mellom faglærer og elev viktig. På spørsmål om hva faglærerne anser som det viktigste i faglærerrollen svarer en at «det viktigste er å være en trygg person for elevene, det er det viktigste. Så kan jo det henge sammen med det faglige. Hvis man er utrygg på det faglige, så blir det enda vanskeligere å være trygg på andre områder.» Når Fryer (2018) i sin forskning hevder at lærerspesialisering veies opp av ineffektiv pedagogikk som følge av få interaksjoner med elevene, fremmer denne masteroppgaven at omsorg som grunnlag for hver lærer-elev-interaksjon, kan virke som en beskyttelsesfaktor for sårbare elever. Dette underbygges ved betydningen relasjonen mellom lærer og elev har for elevenes akademiske og sosiale tilpasning (Hamre & Pianta, 2005; Hughes, 2002; Roland & Galloway, 2002). Hvordan omsorg kan komme til uttrykk i en inkluderende kunst og håndverksundervisning, belyses videre i de neste avsnittene for å illustrere hvordan faglærere kan uttrykke varme og omsorg som en av to akser i en autoritativ tilnærming til klasseledelse.

Johnsen et al. (2020, s. 308) peker på ti aspekter (uthevet med fet skrift) om omsorg som relasjonsperspektiv i sin undersøkelse. Hvordan disse kan komme til uttrykk i en inkluderende kunst og håndverksundervisning, illustreres i det neste avsnittet gjennom å referere til sitater av faglærerne og funn fra analysen. **Tilhørighet og anerkjennelse** kan knyttes opp mot inkludering som tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Strømstad et al., 2004). Her kan anerkjennelse av elevenes kulturelle mangfold, eksempelvis knyttes opp mot kjerneelementet «kulturforståelse» i den nye læreplanen i kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2020). **Å støtte elevenes mestringsopplevelse og fremme selvtillit** kan knyttes til hvordan faglærerne vektlegger mestring hos hver enkelt elev ut fra den enkeltes evner og forutsetninger, fremfor rigide rammer for god utførelse. **Å støtte elevene i å uttrykke følelser** kan knyttes opp mot den nye læreplanen som vektlegger at møter med

nasjonal og internasjonal kunst og kultur, er et grunnlag for refleksjon over mangfold og identitet, toleranse og personlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). **Å deler personlige erfaringer** kan komme til uttrykk ved at faglæreren bruker selv som eksempel for å illustrere at ikke alle er gode på alle fagområder i kunst og håndverk. I tegneundervisning pleier en faglærer å si til sine elever *«jeg er ikke noe god på å tegne jeg heller, men du bli i hvert fall ikke noe bedre av at jeg tegner den.»*

Å oppmuntre til samarbeid og omsorg elevene imellom kan handle om

gruppesammensetning, som analysen indikerer at faglærerne bruker mye tid på. Det kan også handle om å hjelpe elevene til å inkludere hverandre i lek og samarbeid i klasserommet.

Bevissthet om eleven i og utenfor klasserommet kan handle om å dele observasjoner faglærerne har gjort seg i kunst og håndverkstimene med kontaktlærer. En av faglærerne sa: *«Jeg vet jo at sitter det en elev og kverulerer i mine timer eller lager mye støy, så ligger det noe bak.»* **Å støtte elevene i å utvikle positive mestringsstrategier** kan handle om at

faglærerne oppmuntrer elevene til å prøve og feile, og veileder elevene i å bruke egen kreativitet for å sette sitt personlige preg på oppgaver. Eksempler på **omsorg i klasserommet og omsorgsfulle interaksjoner med enkelteleven** kan være at en faglærer tar hensyn til at ikke alle elever ønsker å snakke i plenum, og derfor legger til rette for læringspartnere i plenumsamtaler. Til sist kan forholdet mellom **omsorg og bekymring** handle om at analysen indikerer en opplevelse hos faglærerne av «ikke å strekke til.» I lys av det høye elevantallet og analysen som tyder på at lærerne setter elevenes opplevelse av trivsel og trygghet før det faglige, kan dette i lys av fagets rammefaktorer synes å være en utfordring.

6.3.2. Samarbeid

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978, 1981, 1986) og analysen av datamaterialet drøftes samarbeid som en mulig inkludering- og beskyttelsesfaktor for sårbare elever. Faglærerne løfter frem samarbeid som en forutsetning for at undervisningen skal fungere, da den foregår på spesialrom med potensielt farlige verktøy, faget har mange overgangssituasjoner og krever mye opprydding. Analysen antyder at lærerne vektlegger samarbeid i alle ledd av undervisningen. En av faglærerne sier:

«På sløydsalen skal det ikke være noe tull og tøys. Det er jeg nådeløs på egentlig - ikke noe løping, ingen ting, fordi det går ikke. Jeg starter hver time med å si: «Alle de materialene og alt det verktøyet vi har her er potensielt veldig farlig og til og til tider livsfarlig.» Da får de litt sånn støkk, men så sier jeg:

«Hvis dere behandler materialene med respekt, emnene med respekt og hverandre med respekt, så blir dette ikke farlig.»»

I plenumsamtaler gir faglærerne uttrykk for at læringspartner ofte er brukt som metode for å sikre en inkluderende samtale. Når elevene får snakke sammen to og to, før det tas i plenum, unngår man at de som ikke kjenner til eksempelvis begrepet skulptur, føler seg utenfor, «dumme» eller «teite». Læringspartner er også nevnt brukt i det praktiske arbeidet med oppgavene, slik at elevene kan lære av hverandre og lærerne slipper å løpe rundt hele tiden.

Faglærerne gir uttrykk for at de jobber mye med å sette sammen grupper. De peker på at mange hensyn må tas: Hvem jobber godt sammen? Hvor skal de sitte? Hvem skal de sitte sammen med? Analysen tyder på at faglærerne er opptatt å verne om sårbare elever, ved ikke å forsterke noen form for ekskludering hvis det allerede foreligger. De gir uttrykk for at dersom setter sammen dysfunksjonelle grupper, er de opptatt av å rette opp i det og flytter elevene etter hvem de ser at de jobber best sammen med. Analysen indikerer at kjennskap til elevene og lærer-elev-relasjonen er forutsetninger for å skape gode samarbeidssituasjoner.

Analysen tyder på at bevissthet rundt funksjonen av mediering (Vygotsky, 1978, 1986) i læringsprosessen kan styre utformingen av undervisningsopplegg og metodevalg, i retning av å nytte potensialet som ligger i å tilrettelegge for at medelever kan fungere som mediatorer og partnere i felles undervisnings- og læringsprosesser. På spørsmål om faglærerne gjør noe spesielt for å inkludere elever med spesielle behov i undervisning, svarer en: *«Jeg prøver å være mye borte hos de som jeg vet sliter. Men jeg har nesten ikke tid, vet du, fordi jeg løper – spinner rundt i timene.»* Med rammefaktorene som foreligger rundt faget, kan det tenkes at en tilnærming til undervisning og oppgaver som vektlegger samarbeid, kan bidra til å frigjøre noe tid hos faglæreren, som kan være av betydning for sårbare elever.

En faglærer forteller at elevene er opptatt av at oppgavene skal være individuelle, mens lærerne i større grad ønsker seg flere samarbeidsoppgaver. En lærer forteller at de på skolen har *«hatt veldig lyst til å gjøre noen fellesprosjekter, i forhold til at noen lager en bit av et felles stort bilde for eksempel, men elevene er liksom så opptatt av å kunne få med seg sitt produkt hjem.»* En annen forteller at de *«jobber med samarbeidsoppgaver der to og to maler på samme ting, også sender de den videre for at alle skal få male litt på det. På den måten lager vi litt oppgaver eller ting som alle har vært med på. Så kan vi se hva det blir etterpå –*

hva vi har malt, om vi ser noe interessant.» Denne tilnærmingen til undervisning og læring kan være en inngang til å inkludere elever både faglig og sosialt (Strømstad et al., 2004).

6.3.3. Vide oppgaver

For å belyse vide oppgaver som en mulig inkludering- og beskyttelsesfaktor for sårbare elever, drøftes faglærernes utforming av oppgaver i lys av tilpasset opplæring og det Olsen (2013, s. 57) betegner som «inkluderingens treenighet.» Som utgangspunkt for drøftingen, tas det utgangspunkt i tre eksempler fra datamaterialet.

Det første eksempelet er beskrevet i kapittel 6.2.4 og handler om en jente med Down syndrom. Eleven har ikke læringsmål fra kunst og håndverk i sin IOP, men følges av en egen assistent i undervisningen. Faglæreren beskriver hvordan assistenten tilpasser undervisningsopplegget, slik at faglæreren ikke trenger å tenke så mye på det. Olsen (2013) beskriver at skolen alltid må ha blikket rettet mot den treenige inkluderingen. I dette tilfellet er spørsmålet om skolen har det? Dersom eleven sitter alene med en assistent og gjør andre oppgaver, er det mye som peker i retning av at eleven ikke inkluderes i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen. Når analysen indikerer at faglærerne mener inkludering handler om «alle elever» og de legger vekt på å utforme vide oppgaver med rom for tilpassing, peker dette funnet i en annen retning. Videre uttrykker faglæreren at eleven godt kunne hatt egne læringsmål for kunst og håndverk i sin IOP, ettersom eleven ofte må gjøre ting helt annerledes. I utformingen av den tilpassede opplæringen og eventuelle læringsmål for kunst og håndverk i en IOP, synes i denne sammenheng utfordringen å være den sosiale og kulturelle inkluderingen av eleven. For som analysen tyder på, er oppgavene så vide at det er rom for stor grad av tilpassing. Utover analysen som peker på samarbeid som en mulig tilnærming til sosial inkludering, peker Johnsen et al. (2020, s. 278) på kommunikasjon som et viktig aspekt ved inkludering. I denne sammenhengen synes det viktig å sørge for god kommunikasjonsflyt tilpasset jentas behov, både mellom lærer og elev, og mellom elev og medelever. I tillegg løfter Johnsen et al. (2020, s. 380) frem multisensorisk kommunikasjon, aktiv lytting, dialog og en ressursbasert og positiv kommunikasjon som viktige aspekter i samhandling med sårbare elever. Funnene fra analysen indikerer at faglærernes tilnærming til elever med mer gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som Down syndrom og autisme, er et område som trenger mer forskning. Analysen indikerer at praksisfeltet trenger mer kunnskap om hvordan å inkludere denne elevgruppen i det faglige, sosiale og kulturelle

fellesskapet i kunst og håndverksundervisningen. Dette samsvarer med annen forskning på feltet (Bamford, 2012a; Forskrift om rammeplan for PELU, 2013).

Det andre eksemplet er hentet fra kapittel 6.2.2 og handler om «underyttere» – elever som lærerne vet får til mye, men som bare ikke gidder. Slike tilfeller understreker betydningen å kjenne elvene, for å kunne skille mellom de som kan, men ikke gidder, og de som strever i faget fordi ferdighetene, konsentrasjonen eller tålmodigheten er svak. Når analysen indikerer at faglærerne justerer målet for god utførelse etter elevenes evner, forutsetninger og behov, legger de til rette for faglig inkludering.

Det siste eksemplet handler om kulturell inkludering. På spørsmål om kulturelt mangfold synliggjøres i undervisningen, forteller faglæreren på en av de to skolene med lite kulturelt mangfold at fremfor å snakke spesifikt om hvilke land elevene kommer fra, forsøker de å fremheve kulturelle ulikheter og tradisjoner uavhengig av landegrenser. Samtidig som det er rom for at elevene kan la seg inspirere av egen kulturell bakgrunn. Faglæreren beskriver at mangfold i hovedsak trekkes med som faglig perspektiv. På bakgrunn av at «kulturforståelse» vektlegges som en av fire kjerneelementer i kunst og håndverk, synes kultur som perspektiv på vide oppgaver å være et aspekt faglærere i kunst og håndverk bør ta med seg i sin undervisningsplanlegging, for å legge til rette for at elever opplever tilhørighet og inkludering i det kulturelle fellesskapet på skolen.

7. Avslutning

Oppgaven avslutter der den begynte ved å rette oppmerksomheten mot rammene rundt sårbare elever sitt møte med kunst og håndverksfaget. Gjennom å belyse særegenheter ved faget viser analysen at det relasjonelle perspektivet kan være en utfordring ved det høye antallet elever per faglærer, samtidig som faget krever tydelige rammer og struktur. Overordnet peker analysen på en forståelse av inkludering som et prinsipp som gjelder «alle elever.» Som hovedfunn indikerer analysen et gap mellom faglærernes forståelse av inkluderingsprinsippet og deres praksis, når det kommer til den tredelte tilnærmingen til inkludering som tilhørighet i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet (Strømstad et al., 2004).

Som svar på problemstillingen kan faglærere inkludere sårbare elever i kunst og håndverksundervisning gjennom å vektlegge autoritativ klasseledelse med omsorg som

grunnlag for hver interaksjon mellom lærer og elev. Med sosiokulturell læringsteori som grunnleggende premiss peker analysen mot at denne tilnærmingen til klasseledelse med høy grad av varme og omsorg, krav og kontroll, er den beste forutsetningen for å skape gode lærer-elev-relasjoner som fremmer elevenes autonomi, selvregulering og sosiale kompetanse. Gjennom å vektlegge samarbeid kan faglæreren legge til rette for faglig og sosial inkludering, mens vide oppgaver gir rom for å tilpasse undervisningen for «alle elever.»

Som bro mellom inkludering som utdanningsprinsipp og utdanningspraksis, konkluderer denne masteroppgaven med at autoritativ klasseledelse, samarbeid og vide oppgaver i kunst og håndverksundervisning kan virke som beskyttelsesfaktorer i møte med sårbare elever.

Studiens begrensninger og implikasjoner for videre forskning

Den generelle tilnærmingen til problemområdet og metodevalget kommenteres som en mulig begrensning ved masteroppgaven. Det kan innvendes at tilnærmingen til problemområdet er for vid, og at undersøkelsen burde ha vært rettet mot en avgrenset elevgruppe for å frembringe større grad av innsikt og forståelse. Samtidig har denne brede tilnærmingen løftet frem aspekter ved faglærerens klasseledelse og undervisningsplanlegging som kan virke som inkluderende beskyttelsesfaktorer for «alle elever.» Om metodevalget kan det innvendes at oppgaven bygger på en grunnleggende antagelse om at kunst og håndverksundervisning av god kvalitet kan virke som en beskyttelsesfaktor for sårbare elever, og at andre metodiske tilnærminger som for eksempel observasjon eller intervju med sårbare elever kunne gitt større innsikt i hvorvidt dette erfares av elevene selv.

Som implikasjoner for videre forskning peker funnene i denne masteroppgaven mot at det trengs mer forskning på hvordan å inkludere elever med mer gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som Down syndrom og autisme i kunst og håndverksundervisning, hvilket samsvarer med annen forskning på feltet (Bamford, 2012a; Forskrift om rammeplan for PELU, 2013). På bakgrunn av funnene i kartleggingen av kunstundervisningen i Hordaland (Christoffersen, 2017), vil det være relevant å forske videre på om elever med spesialundervisning i andre fag, får det læringsutbyttet de har rett på i kunst og håndverk uten tilpassede læringsmål fra faget i sin IOP.

8. Litteraturliste

- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y. & Baglama, B. (2017). An overview of arts education and reflections on special education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 127-135.
- Almqvist, C. F. & Christophersen, C. (2017). Inclusive arts education in two Scandinavian primary schools: a phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463-474.
- Anthony, E. J. & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. Guilford press.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren : globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (M. Nymoen, Overs.). Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012a). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011 : report*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2012b). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011 : sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrappport 2017: Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75, 34-88.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (Bd. 2, s. 746-758). Garland.
- Berger, A. (2011). *Self regulation. Brain, cognition and development*. APA.
- Brinkmann, S. (2015). Etikk i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (Bd. 2, s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.

-
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann, Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (Bd. 2, s. 13-24). Hans Reitzels Forlag.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. I C. M. W. Evertson, C. S. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. E., Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Christophersen, C., Iversen, K., Tvedt, M. (2017). *Kunsthaga i Hordaland: Tilstand og utfordringer i 2016*. H. f. o. H. p. Vestlandet.
<https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/rapportar-og-statistikk/aud-rapportar/2017/aud-rapport-03-17-kunsthaga-i-grunnskulen-i-hordaland---tilstand-og-utfordringar-i-2016.pdf>
- Christophersen, C. & Thorgersen, C. F. (2015). " I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation-Nordic Journal of Art and Research*.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J. & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Bd. 3). Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforl.
- Drugli, M., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011). How are child internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school functioning, and quality of student–Teacher relationships as rated by teachers in a sample of Norwegian schoolchildren in grades 1–7. *Evaluation and research in education*, 24, 243-254.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.

-
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European journal of special needs education*, 29(3), 281-282. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933542>
- Eccles, J., Midgley, C., Wigeld, A., Buchanan, C., Reuman, D. & Flanagan, C. (1993). The impact of stage-environment t on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90101.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høyskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund* (HSH-rapport 2011/1). Høgskolen Stord/Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European journal of special needs education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- FNs barnekonvensjon. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk: Veien videre Rapport fra Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014*. N. forskningsråd. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf
- Forskrift om rammeplan for PELU. (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (FOR-2013-03-18-290). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-290>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724) (§ 14-2). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fryer, R. G. (2018). The " pupil" factory: Specialization and the production of human capital in schools. *American Economic Review*, 108(3), 616-656.

-
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2001). Språk og forståelse. I S. Lægheid, Skorgen, T. (Red.), *Hermeneutisk ledebok*. Oslo.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax filosofi.
- Goffman, E. (1968). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. Penguin.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education, 29*(3), 265-280.
- Habermas, J. (2001). Om Gadamer's Sannhet og metode. I S. Lægheid, Skorgen, T. (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development, 76*(5), 949-967.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian journal of disability research : SJDR, 12*(3), 199-209.
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education'. *European journal of special needs education, 29*(3), 283-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene-en casestudie. *Acta Didactica Norge, 7*(1), (Art 13-19 sider).
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology, 40*(6), 485-492.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- Johnsen, B. H. (2014). A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research. I B. H. Johnsen (Red.), *Theory and*

-
- Methodology in International Comparative Studies* (s. 133-181). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, B. H. (2015). Internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen. *CURSIV*, 17, 29-52.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling: Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. N. Befring, K-A ; Tangen, Re (Red.), *Spesialpedagogikk* (Bd. 6, s. 107-128). Cappelen Damm.
- Johnsen, B. H., Angeloska-Galevska, N., Cvitković, D., Čehić, I., Dizdarević, A., Galevska, A. K., Hadžić, S., Igrić, L., Ilic, S. & Jachova, Z. (2020). *International Classroom Studies of Inclusive Practises*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Universitet i Agder/University of Agder.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Kounin, J. S. (1970). *Dicipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1977). *Dicipline and Group Management in Classrooms*. Kriegar.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Krumsvik, R. J. (2019). Bruk av teori i kvalitativ metode i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (Bd. 1, s. 137-149). Fagbokforlaget.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning (strategi)*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

-
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2015, 20. desember). *Sårbare elever i skolen: Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student–teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184-192.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2013:4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e88e03c840742329b9c46e18159b49c/no/pdfs/nou201320130004000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. D. s.-o. s. Informasjonsforvaltning.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og ser viceorganisasjonInformasjonsforvaltning.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen: rapport'98*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Statpedmagasinet*, 1, 18-25.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).
- Philpott, C. (2012). The Justification for Music in the Curriculum: Music Can Be Bad for You. I C. Philpott & G. Spruce (Red.), *Debates in Music Teaching*. Routledge.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research1. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 5-44.
- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2019, 18.11.2019). *Forny skolenes innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Robinson, K. S. (2009). Part of the team; art therapy with pre-school children with developmental delays and disabilities in a children's treatment centre setting. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 22(2), 34-43.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08322473.2009.11434781>
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influence on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

-
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Læringsmiljøsentert*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. utg.). Sage.
- Rye, H. (2005). The Foundation of an Optimal Psychosocial Development. I B. H. Johnsen (Red.), *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies* (s. 215-228). Unipub - Oslo Academic Press.
- Skogen, K., Nes, K. & Strømstad, M. (2004). *Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Norges forskningsråd.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., Skogen, K., Evaluering av, R. & Norges forskningsråd Området for kultur og, s. (2004). *Hva er inkludering? : rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (Bd. 2, s. 521-532). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (Bd. 4). Fagbokforlaget.
- UiA. (udatert). *Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver*. Universitetet i Agder. Hentet 14. mai fra
<https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action in Special Needs Education*. UNESCO.

-
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 19. desember). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. september). *Hva er nytt i kunst og håndverk?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kunst-og-handverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk*
((KHV01-02)). <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. I J. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpie.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Walker, J. M. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
- Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into practice*, 48(2), 122-129.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. H. (2018). Elevundersøkelsen 2017: Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen.
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. H. & Hygen, B. W. (2019). Elevundersøkelsen 2018: Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard university press.
- Wolfgang, C. H., Glickman, C.D. (1986). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom teachers* (Bd. 2). Alilyn & Bacon.
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T., Tartwijk, J.V. (2015). Teacher - student relationships and classroom management. I E. T. Emmer, Sanornie, E. J. (Red.), *Handbook of classroom management*. Routledge.

9.1. Vedlegg 1

Forespørsel om deltagelse i intervju om inkluderende læringsmiljø i kunst og håndverk

tilknyttet masteroppgave i spesialpedagogikk
ved Universitetet i Agder våren 2021

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter som ligger i Overordnet del og Læreplanen i kunst og håndverk (LK20) for å skape inkluderende læringsmiljøer. Med bakgrunn i kunst og håndverk, er jeg med spesialpedagogens briller interessert i hvordan kunst og håndverkslærere tolker og legger til rette for inkludering i kunst og håndverkstimene. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål og omfang

Formålet med masteroppgaven er å belyse hvilke implikasjoner Overordnet del og Læreplanen i kunst og håndverk gir for hvordan kunst og håndverkslærere tilnærmer seg inkludering i klasserommet. I intervjuet er jeg interessert i å høre dine tanker, tolkninger, erfaringer og opplevelser med temaet. Intervjuet har en varighet på maks en time. Oppgavens problemstilling lyder som følgende: *Hvordan tolker og tilnærmer kunst og håndverkslærere seg inkludering, og hvilke muligheter ligger i læreplanen for kunst og håndverk for å skape inkluderende læringsmiljøer?*

Hvorfor får du spørsmål om deltagelse?

Du får spørsmål om å delta i intervju da du kan bidra med erfaring og kunnskap fra skolehverdagen som kunst og håndverkslærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger deltagelse, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Lydopptak og annen innsamlet data fra ditt intervju vil da bli slettet. Dersom du ikke ønsker å delta i prosjektet eller senere velger å trekke tilbake samtykket, vil det ikke ha noen konsekvenser.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg som student og min veileder vil ha tilgang til datamaterialet samlet inn i intervjuet. Intervjuet tas opp på en lydopptaker som leies av Universitetet i Agder, og lydopptaket slettes ved prosjektslutt. Du vil ikke kunne gjenkjennes i bearbeidingen av datamaterialet eller i publiseringen av masteroppgaven. Dette sikres blant annet ved at dialektord omformuleres til bokmål, og gjennom generelle beskrivelser av utvalget.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni. Lydopptaket slettes ved prosjektslutt og transkripsjoner av intervjuet makuleres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt muntlige samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Agder, fakultetet for humaniora og pedagogikk ved student Heidi Brosstad, [REDACTED] eller veileder David Lansing Cameron, [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

David Lansing Cameron
(veileder)

Heidi Marie Brosstad
(student)

Samtykkeerklæring (muntlig)

Samtykket gis i starten av intervjuet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende læringsmiljø i kunst og håndverk: En kvalitativ undersøkelse av kunst og håndverkslæreres tolkning og tilnærming» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

9.2. Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle noe om hvilken utdanningsbakgrunn du har?
- Hvor lang erfaring har du som kunst og håndverkslærer?
- Arbeidsplassen din:
 - a. På hvilket trinn underviser du?
 - b. Hvor mange elever i hver klasse?
 - c. Hvor mange klasser underviser du?

Fagfornyelsen, inkludering og inkluderende læringsmiljø

- 1) Fagfornyelsen
 - a) Kjenner du til den nye Læreplanen i kunst og håndverk og Overordnet del?
 - b) Kan du fortelle om hvordan dere på skolen har forberedt overgangen til ny læreplan?
 - c) Hvordan har du satt deg inn i den nye læreplanen for Kunst og håndverk?
 - d) Hvordan arbeider dere på skolen for at verdiene i Overordnet del (som for eksempel inkludering) skal realiseres i fagene?
 - e) I hvilken grad har inkludering vært et tema i arbeidet med fagfornyelsen?
- 2) Inkludering
 - a) Hva betyr ordet «inkludering» for deg?
 - b) Hva mener du er viktig for at eleven skal oppleve seg inkludert på skolen og i klassen?
- 3) Inkluderende læringsmiljø
 - a) Er du kjent med beskrivelsen av prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø» i Overordnet del?
 - b) Hvorfor tror du dette er definert som en av prinsippene for skolens praksis?
 - c) I hvilken grad tar du med deg prinsippet om «Et inkluderende læringsmiljø» i undervisningsplanleggingen din?

Inkludering og inkluderende læringsmiljø i Kunst og håndverk

- 1) Hva opplever du som viktigst i lærerrollen?
- 2) Hvilke muligheter og utfordringer ser du i Læreplanen i kunst og håndverk (temaer, undervisningsmetoder, organisering osv.) for å skape inkluderende læringsmiljøer?

Sosial tilhørighet

- a) Hvordan legger du til rette for å inkludere elevene sosialt i kunst og håndverkstimene?
- b) Kan du fortelle om arbeidsmetoder og organiseringen av undervisningen i faget? Arbeider elevene individuelt eller samarbeider de?
- c)

Kulturell tilhørighet

- a) Synliggjør du kulturelt mangfold i undervisningen? Hvis ja, kan du fortelle om hvordan?
- b) Ser du noen utfordringer med at læreplanen for eksempel løfter frem samisk kultur, i forhold til inkludering?

Faglig tilhørighet

Tilpasset opplæring

- a) Kan du fortelle om hvordan du legger til rette for Tilpasset opplæring i kunst og håndverk? Har du eksempler?
- b) Hvilke utfordringer og muligheter opplever du med å legge til rette for Tilpasset opplæring i Kunst og håndverk?

Spesialundervisning

- a) Har du hatt elever med IOP i kunst og håndverk, i dine timer?
 - i. Ja: Vil du fortelle om dette?
 - ii. Nei: Hva tenker du er årsaken til dette?
- b) Kan du fortelle om utformingen av deres IOP?
 - i. Hvem gjør det?
 - ii. I hvilken grad brukes IOPen i undervisningen?
- c) Hvordan legger du til rette for å inkludere elever med spesialundervisning faglig, kulturelt og sosialt i kunst og håndverkstimene?

Medvirkning

- a) Hvordan legger du til rette for medvirkning i kunst og håndverkstimene?
- b) I hvilken grad mener du elevens medvirkning er viktig for inkludering?
- c) Hvordan mener du elevenes medvirkning påvirker sosial, kulturell og faglig inkludering?

Noe du vil tilføye?

- Har du gjort deg noen refleksjoner i forkant eller underveis, som du vil dele?
- Er det noe du vil tilføye avslutningsvis?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende læringsmiljø i kunst og håndverk: En kvalitativ undersøkelse av kunst og håndverklæreres tolkning og tilnærming

Referansenummer

650886

Registrert

21.12.2020 av Heidi Marie Brosstad - heidimb@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David Lansing Cameron, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Heidi Marie Brosstad, [REDACTED]

Prosjektperiode

04.01.2021 - 30.06.2021

Status

16.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

16.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 16.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. De kan ikke uttale seg om enkeltelever slik at de kan identifiseres direkte eller indirekte. Elever bør omtales i generelle ordelag.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.2021. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)