

LUP

Silje Adelheid Sagen

Spor av SPOR:

En studie av kunst som verktøy for utvikling av
nye handlingsmuligheter og økt aktørskap

Traces of TRACE: A study on art as a tool for the development of new opportunities
and increased agency and involvement

MIKS

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI .

*Hvis jeg blir redd og lei meg,
og gjemmer meg bak steinen i landskapet nå,
så klarer jeg selv å velte steinen vekk.
For Spor lærte meg at jeg kan klare det selv,
fordi alt er mulig hvis du har mot og
styrke til å finne din egen plass i landskapet.*

Alle mennesker er mennesker.

Alle mennesker setter spor.

Jeg lager mine egne spor nå

*(Utdrag fra diktet «Alle mennesker er mennesker», Elev ved HT fra 2012 – 2017 referert i
Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018)*

Innhold

INNHold	4
FORORD	7
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. PRESENTASJON AV SPOR	10
1.1 MEDVIRKENDE PARTER	10
1.1.1 <i>Kilden Dialog</i>	10
1.1.2 <i>Medvirkende skoler</i>	11
1.2 FORESTILLINGEN SPOR	12
2. AVHANDLINGENS INNRAMMING	15
2.1 BAKGRUNN FOR FOKUS	15
2.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	16
2.3 FUNKSJONSNEDESETTELSE.....	17
2.4 STUDIENS AKTUALITET	18
2.5 TIDLIGERE FORSKNING	20
2.5.1 <i>Fargespill</i>	21
2.5.2 <i>Kunstdidaktikkens mulighetsrom</i>	21
2.6 AVHANDLINGENS STRUKTUR	22
3. METODISKE OVERVEIELSER	23
3.1 KVALITATIVE METODER	23
3.1.1 <i>Induktiv og deduktiv</i>	23
3.1.2 <i>Fenomenologi og hermenutikk</i>	24
3.2 INTERVJU.....	26

3.2.1	<i>Semistrukturert livsverdensintervju</i>	26
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	26
3.3	OBSERVASJON.....	27
3.4	METODOLOGISKE KRAV.....	28
3.5	UTVALG, SAMTYKKE OG GJENNOMFØRING.....	29
3.5.1	<i>Gjennomføring av observasjon og intervju</i>	29
3.6	BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALE.....	31
3.6.1	<i>Transkribering</i>	31
3.6.2	<i>Analyse</i>	31
3.6.3	<i>Koding</i>	32
3.6.4	<i>Fortolkningskontekster</i>	32
4.	ETISKE BETRAKTNINGER	34
4.1	HT-ELEVERS DELTAKELSE I SPOR:.....	34
4.2	RELEVANTE HENSYN SOM FORSKER.....	35
4.2.1	<i>Hensynet til utsatte grupper</i>	35
4.2.2	<i>Menneskeverd og personvern</i>	36
4.2.3	<i>Informert samtykke</i>	37
4.2.4	<i>Min rolle som forsker</i>	37
5.	TEORETISKE PERSPEKTIVER	39
5.1	PERSPEKTIV PÅ UTVIKLING.....	39
5.1.1	<i>Innoverende estetiske lærings- og skapelsesprosesser</i>	39
5.2	ESTETISKE OG SOSIALE DIMENSJONER.....	42
5.2.1	<i>Musikkens affordance og aktørskap</i>	42

5.2.2	<i>Musicking</i>	48
5.2.3	<i>Musikk som medierende redskap</i>	50
6.	DISKUSJON	52
6.1	FORUTSETNINGER	52
6.1.1	<i>Deltakelse – hvor inkluderende er egentlig forestillingen SPOR?</i>	52
6.1.2	<i>Tilrettelegging</i>	54
6.1.3	<i>Etableringen av læringsrom</i>	55
6.2	“SPOR TRENGER ELEVER”	59
6.2.1	<i>Elevene som medskapende aktører</i>	60
6.3	“ELEVER TRENGER SPOR”	62
6.3.2	<i>Mulighetsrom</i>	63
6.3.3	<i>Fokusområdet kommunikasjon og samspill</i>	66
6.3.4	<i>Selvregulering</i>	68
6.3.5	<i>Vitensformer gir nye handlingsmuligheter</i>	70
6.3.6	<i>Innvirkning på selvet: «SPOR gjorde meg synlig i landskapet»</i>	71
7.	AVSLUTTNING	73
7.1.1	<i>Forbedringspotensial</i>	73
7.1.2	<i>Svar på problemstilling og forskningsspørsmål</i>	75
7.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	77
	LITTERATURLISTE	78

Forord

Etter halvannet års arbeid med denne avhandlingen er jeg nå ved veis ende. Det føles på en og samme tid frigjørende og skremmende. Det markerer slutten på den fantastiske reisen mitt masterstudium i Kulturens- og Språkfagenes didaktikk ved Høyskolen i Innlandet har vært. I løpet av denne perioden har jeg utviklet meg både som person og pedagog.

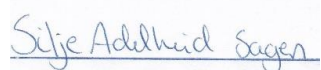
Arbeidet med denne avhandlingen har ført meg til masterkonferanse i Finland i regi av NORDPLUS, hvor jeg ble kjent med andre masterstudenter i Norden og Baltikum, og gitt meg innsikt i forskning på musikkundervisning i nevnte områder. Jeg har naturlig nok også vært i Kristiansand ved flere anledninger for å sondere «terrenget» og samle empiri. Jeg har også vært på konferanse i Bodø arrangert av Nord Universitet og Senter for kunst og kultur i opplæringen, hvor jeg fikk kjennskap til forskningsmiljøet som omhandler bruken av estetikk i spesialpedagogikken. Disse opplevelsene har uten tvil vært med på å motivere meg og forme denne avhandlingen. Takk til dere som ga meg muligheten til å oppleve dette.

Jeg vil rette en stor takk til medvirkende aktører i SPOR og særlig mine informanter som delte av sine erfaringer og tanker omkring deres arbeid med nevnte forestilling. Uten deres bidrag hadde det ikke vært mulig å skrive denne avhandlingen.

Jeg ønsker å takke min samboer Max Dennis Mattsson, som har holdt ut med meg og mine nykker i denne tiden og stadig vært tilgjengelig for diskusjon og korrekturlesning. Jeg vil også takke min medstudent og gode venninne Kjersti Beate Solbakken for korrekturlesning og nyttige diskusjoner, samt min største fan, pappa Frank Sagen som har lest og kommentert utallige versjoner og kommet med oppmuntrende kommentarer under hele prosessen, men særlig under siste fase.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder Odd Skårberg for utallige veiledningstimer og en stadig pågående mailkorespondanse. Takk for din tålmodighet, dine innspill og for å ha gitt meg muligheten til å prøve meg frem til riktig innhold og perspektiver.

Ridabu, 10.05.2020

Silje Adalheid Sagen

Norsk sammendrag

Denne masteravhandlingen omhandler den inkluderende forestillingen SPOR i Kilden Teater- og Konserthus i Kristiansand hvor profesjonelle og amatører, mennesker med og uten funksjonsnedsettelse står på samme scene og skaper en egen form for berøringskraft. Målet med denne avhandlingen har vært å finne frem til mulig utvikling hos elevene som deltar, sett i lys av de estetiske metodene som utgjør forestillingen og de etiske utfordringene en slik forestilling medfører.

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan kan deltakelse i den inkluderende og estetiske forestillingen SPOR føre til utvikling og nye handlingsmuligheter hos deltakerne?

Som følge av min problemstillings søken etter innsikt i elevers utvikling – som i praksis dreier seg om innsikt i menneskers personlige liv og erfaringer, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Jeg har brukt direkte observasjon og semi- strukturerte livsverdensintervju både en til en og i gruppe. Som en følge av at deler av elevgruppen som deltar i SPOR inngår i det som i forskningssammenheng kalles en utsatt gruppe, og er gjenstand for min forskning inngår det ett eget etikk kapittel hvor blant annet hensynet til utsatte grupper og min rolle som forsker presenteres.

Avhandlingens teorigrunnlag består av perspektiver på utvikling og estetiske og sosiale dimensjoner.

Nøkkelord: *inkludering, funksjonsnedsettelse, estetikk, kunst, handlingsmuligheter, aktørskap, innovasjonskompetanse*

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is about the including performance SPOR (which means trace) in Kilden Theatre and Concert hall in Kristiansand, where professionals and amateurs, human beings with or without different disabilities performs on the same stage and together move the audience in a specific way. This thesis aim has been to detect the participant pupil's possible development, viewed from an aesthetic perspective and all the ethical dilemmas that follows.

The research question is:

How can participation in the inclusive and aesthetic concept SPOR lead to development and new opportunities for the participants?

As a result of the research question's search for insight into pupil's possible development, which in general is about insight into human beings' personal lives and experiences, I have used qualitative methods, herby observation and semi-structured interviews, both in groups and one on one. I have chosen to write a chapter regarding the ethical dilemmas based on the fact that some of the participating pupils are what in research context is called an "exposed" group because of their disabilities. In this chapter I explains the consideration of exposed groups and my role as researcher.

The theory of the thesis consists of perspectives on development and aesthetic and social dimensions.

Keywords: *inclusion, disability, aesthetic, art, opportunities of action, agency, innovation competence*

1. Presentasjon av SPOR

Min masteroppgave omhandler den inkluderende forestillingen SPOR hvor profesjonelle og amatører, mennesker med ulik bakgrunn og ulike funksjonsevner står sammen på scenen og skaper en estetisk opplevelse for forestillingens publikum. Jeg velger dermed å innlede denne avhandlingen med en presentasjon av casen, siden den har vært ledende for utformingen. Jeg har valgt å ta i bruk artikkelen «SPOR gjorde meg synlig landskapet – om kunst og inkludering» av Midling-Jenssen & Stakkeland (2018) og «SPOR – Scenekunst som verktøy for mestring, forståelse og inkludering» av Lindland & Midling-Jenssen (2020), samt tilgjengelig informasjon fra de medvirkende parter nettsider.

1.1 Medvirkende parter

SPOR er et samarbeid mellom Kilden Teater og Konserthus og to videregående skolene Kristiansand Katedralskole Gimle og Kvadraturen Skolesenter i Kristiansand. Med andre ord er SPOR et samarbeid hvor kunstnerisk og pedagogisk virksomhet står i sentrum.

1.1.1 Kilden Dialog

Kilden Teater og Konserthus i Kristiansand rommer flere ulike avdelinger: Kilden Teater, Kilden Opera, Kilden Kultur, Kilden Digital og Kilden Dialog (Kilden Teater og Konserthus, 2018). På deres hjemmesider presenteres Kilden Dialog som Kildens samfunnsprosjekt, idet de forsøker å skape dialog og demokrati gjennom sin inkluderende kunstneriske praksis. Dette gjøres både ved å invitere eksterne samarbeidspartnere inn, men også gjennom de samfunnsaktuelle temaene de tar opp i sine prosjekter.

Som det fremgår av visjonen til Kilden Dialog (Kilden Teater og Konserthus, 2018), ønsker Kilden å påta seg et «utvidet samfunnsansvar». Dette gjør Kilden Dialog blant annet ved å ta opp samfunnsaktuelle tema i sine forestillinger og prosjekter og forsøker stadig nye metoder for å nå et større og bredere publikum. En av disse tiltakene er Kilden Digital, som gjennom elektronisk overføring bringer estetiske erfaringer til et publikum som av ulike årsaker ikke kan oppsøke Kilden selv.

Når det gjelder den aktive deltakelsen, har Kilden Dialog aktører mellom 8 og 85 år som deltar i ulike oppsetninger som inneholder musikk, sang, dans og teater som foregår «[...] både i Kildens egne saler og utenfor kunsthuset» (Kilden teater og konserthus, 2018).

Kilden Dialog kan i praksis ses på som et «kompetansesenter for medskapende kunst og sosial praksis» (Kilden Teater og Konserthus, 2018) idet de gjennom sine prosjekter inkluderer eksterne samarbeidspartnere.

Gjennom prosjektene våre skal vi inkludere og løfte frem amatører og marginaliserte grupper. I Kilden skal de få utforske ressursene, og spille ut talentene sine gjennom teater, dans, sang og musikk. Ofte i samspill med Kristiansand Symfoniorkester og Kilden Teater (Kilden Teater og Konserthus, 2018).

SPOR er nettopp et slik prosjekt og sammen med Fargespill er SPOR blant de største og mest ressurskrevende prosjektene til Kilden Dialog.

1.1.2 Medvirkende skoler

Kristiansand Katedralskole Gimle (heretter KKG) har visjonen «Der du vokser som menneske» (Kristiansand Katedralskole Gimle, 2018, s. 2). Skolen teller ca. 1400 elever og 250 ansatte fordelt over 5 utdanningsprogram; studiespesialisering, idrettsfag, helse og oppvekstfag, service og samferdsel, arbeidslivstrening og hverdagslivstrening.

Kvadraturen skolesenter har visjonen «Her er – og blir du noe». De har et elevantall på ca. 1400 elever og 260 ansatte (Kvadraturen skolesenter, 2013). De tilbyr en rekke studieretninger som allmennfag, idrett, elektrofag, helse og oppvekstfag samt arbeidslivstrening og hverdagslivstrening.

Kjernegruppa

Hverdagslivstrening (heretter HT) er linjetilbudet for personer som trenger og har krav på stor grad av individuell og tilrettelagt opplæring som følge av funksjonsnedsettelse. Elevene med funksjonsnedsettelser som deltar i SPOR, går til daglig på HT-linjen på KKG eller Kvadraturen skolesenter. De to HT-linjene har et tett samarbeid på tvers av skolene med grobunn i deres felles syn på utvikling og læring. Ved begge avdelingene finner man dyktige spesialpedagoger og fagarbeidere.

Formålet med opplæringen på HT er å gi elevene best mulig forutsetning for å takle det fremtidige voksenlivet, med det det måtte innebære av arbeid og fritidsaktiviteter i tillegg til hverdagslige

oppgaver knyttet til bolig. For å få til dette har den faglige staben fokus på at eleven gjennom opplæringen skal få styrket sin selvfølelse og tiltro til sine egne evner og få mulighet til å utvikle selvtillit, følelsesliv og personlighet (Kristiansand Katedralskole Gimle, 2018, s. 15).

Et annet aspekt som er viktig på HT- avdelingen ved både KKG og Kvadraturen skolesenter er å la elevene bli bevisst sin funksjonsnedsettelse. Knyttet til dette ligger det en målsetting om at elevene skal lære seg å håndtere sin situasjon bedre, og gjennom realitetsorientering få mulighet til å finne frem til seg selv som menneske i førsterekke, slik at funksjonsnedsettelsen kommer i annen rekke. Slik skal ikke individets diagnose være grunnlaget for aktivitet, men en del av den unike personenes ressurser.

I tråd med dette er HT-linjene på de respektive skolene opptatt av å utvikle de kvalitative ferdighetene til elevene, som går på personlighet og selvoppfatning. Tradisjonelt har fokuset for denne elevgruppen vært knyttet til kvantitative mål. Dermed har de på HT-avdelingene et mål om at det skal foreligge en sunn balanse mellom elevens emosjonelle nivå og det rent ferdighetsmessige, noe som har medført mindre frustrasjon og utagering blant elevene.

I tillegg til de elevene fra HT som deltar i forestillingen, består den såkalte kjernegruppa av 30 elever som tar programfaget musikk, dans, drama (heretter kalt MDD) «[...] et fag likt andre fag med kompetansemål, vurdering og mulighet for uttrekk til praktisk-muntlig eksamen» (Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 2).

Innen kjernegruppa kan man også finne noen elever som er med på mer «særskilte grunnlag». Dette er elever som av ulike årsaker sliter med skolehverdagen og som gjennom SPOR får mulighet til å hevde seg i en ny pedagogisk sammenheng. Disse elevene utgjør også en betydelig del av SPOR. I tillegg hentes det inn elever fra idrett, som står for forestillingens akrobatiske elementer.

1.2 Forestillingen SPOR

Forestillingen SPOR forener både Kilden Dialogs verdier om fordelene ved deltakelse i kunstneriske prosjekt og de to skolens visjoner om å legge til rette for menneskers utvikling og vekst gjennom estetisk aktivitet. «Kunst er en unik arena til å skape noe sammen, fra forskjellige ståsteder, men på lik linje» (Midling- Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 1). Andre viktige stikkord for forestillingen er autenticitet, verdighet og mangfold. Dette gjenspeiler seg i det uttalte målet for prosjektet.

Målet er å legge til rette for skapende samarbeid mellom profesjonelle kunstnere og ungdommer, og ungdommene i mellom. Elevene skal oppleve mestring, vekst og økt livskvalitet, og prosjektet skal gi økt sosial deltakelse, toleranse og inkludering mellom ungdom med ulikt funksjonsnivå. Det som til slutt vises på scenen skal være berørende kunst av høy kvalitet (Lindland & Midling-Jenssen, 2020, s. 3).

Som en forløper for SPOR i Kilden, har HT-avdelingene ved de to skolene mange års erfaring med forestillinger med samme visjoner, men mindre i mindre målestokk. SPOR har blitt satt opp i Kilden tre ganger, med samme rammeverk, men med forskjellige tema og innhold. Rammeverket består blant annet av et orkesterverk som er spesialkomponert til forestillingen av komponist Stig Nordhagen, som også er musiker i Kristiansand Symfoniorkester.

Som de andre prosjektene som Kilden Dialog skaper, er også SPOR en medskapende forestilling. Innenfor den nevnte rammen bygges forestillingen utfra den aktuelle elevgruppen som er med på gjeldende forestilling. I den innledende fasen kartlegges elevenes tanker, meninger, historier og ferdigheter, som danner grunnlaget for forestillingens innhold.

Vi jobber med alle elevene, med og uten funksjonsnedsettelse, på jakt etter deres historier. Vi har workshops, på- gulvet-øvelser, improvisasjon, skriveøvelser, sang, dans og dramaøvelser kreative øvelser, gruppeøvelser, sang, dans og dramaøvelser (Lindland & Midling-Jenssen, 2020, s. 5).

Med andre ord blir det jobbet mye med ulike estetiske aktiviteter allerede innledningsvis i prosessen, både for å finne frem til forestillingens innhold og får å skape felleskap og samhold i elevgruppen. Det tas opp samfunnsaktuelle tema som belyses utfra den unge generasjons synspunkter. Dette er med på å skape autentisitet og de ivaretar elevenes verdighet ved at de får vise sine ferdigheter på scenen. Som et viktig fundament for det tette samarbeidet, legges det stor vekt på å skape trygge rammer rundt den estetiske utfoldelsen SPOR består av. Her benyttes det en rekke nyttige øvelser:

Øvelser for å skape grupper hvor selvtillit blir styrket og angsten for å dumme seg ut blir redusert.
 Øvelser for å bygge gode relasjoner, øke evnen til å se hverandre og motet til å tørre å være synlig.
 Kunst er også en unik arena til å skape noe sammen, fra forskjellige ståsteder, men på lik linje (Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 3).

Med andre ord legges det til rette for at elevene kan mestre nye utfordringer og tett samarbeid med nye mennesker med en trygg ramme rundt. Etter hvert som prosessen skrider frem, utvikler felleskapet seg til å være fylt med gode og meningsfulle relasjoner.

Elevene på HT og MDD er sammen hver uke, og de blir stadig bedre kjent og de blir skolevenner. Vår erfaring er at det er det menneskelige som i stadig sterkere grad trer fram og blir det vesentlige, og at de ulike funksjonsnedsettelsene blir underordnet. Det som er felles for disse ungdommene er at de nettopp er ungdommer, unge mennesker. Ja, det er ulike funksjonsnedsettelse og begrensninger av ulik art, men det blir ikke hovedfokuset. Fokuset er hva hun/han kan få til, hva vi kan ta utgangspunkt i og foredle videre (Midling- Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 6).

Som skissert ovenfor kommer elevene sammen for å øve på ukentlig basis og deltar i tillegg på lengere øvelser på helg. Med andre ord tilbringer elevene mye tid sammen, hvor de jobber sammen mot et felles mål, noe som er med på å bygge et solid fellesskap, som resulterer i at stereotypier brytes ned og toleranse vokser frem.

Samspeillet mellom elevene står sentralt i Spor. Det handler om å se og bli sett. Om å inspirere og vokse sammen. Om å hjelpe og bli hjulpet, men alltid som likeverdige. Alltid med respekt og som like viktige deltakere i fellesskapet, og som likeverdige aktører på scenen. Vi ser at elevene lærer mye av dette samarbeidet. De blir inspirert av hverandre og de gjør hverandre gode (Lindland & Midling- Jenssen, 2020).

Oppsummert framstår Spor som en kunstnerisk arena som forener læring, estetiske opplevelser og sosial samhandling. Spor bygger på den enkeltes elevs ressurs og har en målsetning om å skape medskapende forestillinger i en ramme av respekt og toleranse.

2. Avhandlingens innramming

2.1 Bakgrunn for fokus

Som det fremkommer av presentasjonen er SPOR en forestilling som bringer med seg en omfattende prosess som rommer mange ulike aspekter som kunne vært relevante forskningsvinklinger.

Mitt søkelys på eleven og dens befatning med estetikk, stammer fra mine egne tidligere opplevelser tilegnet gjennom deltakelse av større estetiske prosjekter og den betydningsfulle og utviklende innvirkningen dette har hatt på meg som person. Den første opplevelsen jeg har hatt av dette slaget var å fremføre «Halleluja» fra Händel`s Messias i Oslo Domkirke på julekonsert sammen med mine 160 medelever ved Toneheim folkehøgskole. En mer konkret erfaring er hvordan jeg overvant min prestasjonsangst før min avsluttende bachelorkonsert etter endt faglærerutdanning, nettopp gjennom et tett samarbeid med to av mine medstudenter gjennom vårt arbeid med innstudering og fremførelse av musikk. Sammen med disse to lærte jeg å stole på mine ferdigheter som fløytist og trives i min utøvende rolle i nevnte trio og som solist. Jeg tror også at denne erfaringen er så sterk fordi vi hadde fokus på et stykke som ga rom for vår egen utforming av musikken. Bonusen var at jeg utviklet svært gode vennskap til disse personene gjennom vårt estetiske samarbeid.

I tillegg til nevnte erfaring fra estetisk samarbeid, har jeg også opparbeidet meg erfaring om estetikkenes berøringskraft på mennesket, uavhengig funksjonsevne. Disse erfaringene er høstet fra flere sesonger som sommervikar på demensavdeling og i boliger for mennesker med funksjonsnedsettelse. Her har jeg flere ganger sett hvordan estetikk i form av natur og musikk har en egen evne til å nå inn til et menneske også når det opplever stress og belastninger. På demensavdeling har jeg blant annet opplevd hvordan mennesker som har mistet taleevnen kan synge med på sangtekster, hvordan dansetrinn ligger lagret i kroppen på mennesker som sitter i rullestol. I mitt arbeid i bolig for funksjonshemmede fikk jeg første sommeren tilbringe mye tid med en ungdom med blant annet sterk autisme. Denne ungdommen trengte tid for å bearbeide informasjon og hadde i noen tilfeller problemer med forflytning. Som musikkstudent begynte jeg å synge for denne ungdommen og oppdaget fort

av viser som «Sønnavinds valsen» av Alf Prøysen var behjelpelig ved forflytning, siden rytmen i sangen sammenfalt med vedkommende sine bevegelser.

Disse erfaringene gjorde at jeg lenge hadde lyst til å bli musikkterapeut. Min daværende fløyteleærer som også er fløytest i medvirkende orkester, tipset meg om SPOR og forestillingens musikkterapeutiske aspekter. Slik endte jeg opp med å skrive bacheloroppgave om forestillingen. Arbeidet med min bachelor var så meningsfylt for meg, at selv om jeg endte med å videreutdanne meg innen kultur- og musikkdidaktikk i stedet for musikkterapi, valgte jeg å returnere til SPOR som case for denne avhandlingen.

SPOR er som nevnt en kompleks samspillarena – hvor det skjer møter mellom ulike mennesker som arbeider sammen mot det samme estetiske målet. På veien skjer det noe med aktørene – hos noen mer enn hos andre. Etter deltakelse i slike prosjekter kommer man etter min oppfatning ut på andre siden med erfaringer man vil ta med seg videre inn i hverdagslivets utfordringer. Det er denne oppfatningen jeg baserer denne avhandlingens tema ut fra, og det er denne forforståelsen som har gjort seg gjeldende under utformingen av mine forskningsmål og min problemstilling

2.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan deltakelse i den inkluderende og estetiske forestillingen SPOR føre til utvikling og nye handlingsmuligheter hos deltakerne?

I tillegg ønsker jeg å ta for meg følgende forskningsspørsmål:

I hvilken grad ivaretas elevens aktørskap?

Hvilke nye former for aktørskap tilkommer elevene gjennom deltakelse i SPOR?

2.3 Funksjonsnedsettelse

Som tidligere skissert deltar både elever med og uten funksjonsnedsettelse i SPOR. Jeg finner det dermed nødvendig å etablere begrepet funksjonsnedsettelse.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet definerer funksjonsnedsettelse på følgende måte:

Nedsatt funksjonsevne innebærer tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Mennesker med nedsatt funksjonsevne er imidlertid en svært sammensatt gruppe med ulike utfordringer (Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2019).

Videre deles funksjonsnedsettelse inn i fem grupperinger: synshemming, bevegelsehemning, hørselshemming, utviklingshemning og psykososiale funksjonsnedsettelse (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

Tilnærmingen til begrepet funksjonsnedsettelse har utviklet seg i en positiv retning. Tidligere ble funksjonsnedsettelse sett på utfra en medisinsk eller individuell modell, som medførte et syn på funksjonsnedsettelse som en egenskap ved personen. Dette synet ble utfordret av en sosial modell, som rettet fokuset fra personen til samfunnet, som dermed medførte et syn på funksjonsnedsettelse som samfunnsmessige barrierer. Dette synet har utviklet seg til en relasjonell tilnærming som anser funksjonsnedsettelse som konflikt mellom individets forutsetninger og omgivelsens utforming. Dette er det rådende synet i dag.

En funksjonshemming er med andre ord noe som oppstår i samspillet mellom personen og omgivelser som ikke er skikkelig tilrettelagt. Når vi sier at noen er funksjonshemmet i dag viser vi altså til en spesifikk situasjon i omgivelsene som skaper barrierer for vedkommende slik at personen blir funksjonshemmet (Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2019).

Dette innebærer at en funksjonsnedsettelse ikke trenger å være en kronisk tilstand, men at den oppstår i møtet med omgivelsens begrensninger. For eksempel er ikke en person med sterkt redusert syn funksjonshemmet idet den snakker i telefonen. Eksempel på begrensninger i omgivelsene som påvirker personers funksjon er en kinosal uten anviste plasser til rullestol, eller en restaurant uten egnet toalett.

Funksjonsnedsettelse dreier seg om kroppens funksjonelle begrensninger – helse om en vil. Funksjonshemming derimot, kommer i tillegg og handler om barrierer fra omgivelsene.

Funksjonshemming skyldes at samfunnet er bygd på en måte som ikke tar hensyn til variasjon blant mennesker. Med andre ord: årsakene til funksjonsnedsettelse er biologiske, kroppslige eller medisinske, mens årsaken til funksjonshemminger ligger utenfor individene. De er samfunnsmessige (Tøssebro, 2010, s. 19).

I tråd med den relasjonelle tilnærmingen på funksjonsnedsettelse, brukes en terminologi som synliggjør det faktum at «funksjonsnedsettelse er noe man har, ikke noe man er» (Barne-, ungdoms-, - og familiedirektoratet, 2019). Dermed er det riktig å bruke «personer med funksjonsnedsettelse» når det er snakk om en gruppe, eller som i denne avhandlingen «elev med funksjonsnedsettelse». Det denne terminologien jeg ønsker å benytte meg av, idet jeg skriver om elever med – og uten funksjonsnedsettelse.

2.4 Studiens aktualitet

I dette delkapittelet ønsker jeg å aktualisere avhandlingen min belyst i en større sammenheng, nemlig på et nasjonalt og internasjonalt nivå utfra et pedagogisk og helsemessig plan.

I formålsparagrafen i opplæringsloven heter det blant annet at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1 – 1).

Dette blir synliggjort i den overordnede delen av lærerplanen, 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Her fremgår det at befatning med kunst og kultur er positivt for både samfunnsutviklingen og den enkelte elevs utvikling, idet befatning med estetikk setter barna i kontakt med sine kreative sider. Dermed skal elever gjennom sitt skoleløp bli kjent med et bredt spekter av estetiske uttrykksformer, som tegning, maling, strikking og forming i kunst og håndverk, ulik behandling av treverk i sløyd og ulike musikalske uttrykksformer i musikkfaget.

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. [...] Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk aktivitet og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer både når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

En av skolens hovedoppgaver å oppdra elevene til å bli deltakende samfunnsborgere. Estetisk utfoldelse bringer med seg en rekke positive aspekter som gjør seg gjeldende i elevens dannelsesreise. Ved å samarbeide med andre lærer de seg samtidig å ta hensyn til andre og de får muligheten til å forme sunne holdninger til andre mennesker og deres kulturer.

Som et resultat av verdenskonferansen om kunst i undervisningen i Lisboa 6 – 9 mars i 2006 foreligger rapporten Road Map for Arts Education. Her vektlegges betydningen av kunst og kultur som en del av utdanningen, med henvisninger til rettigheter i både Menneskerettighetene og Barnekonvensjonen.

Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education, such as immigrants, cultural minority groups, and people with disabilities (UNESCO, 2006, s. 3).

Her fremheves det hvordan alle barn har rett på å få en opplæring og undervisning som inneholder kunst og kultur, med bakgrunn i hvordan den er sentral i individets utvikling. I SPOR er det et utvidet fokus på enkeltelever og deres vekst, både for elevene på HT-avdelingen, og de andre elevene.

As extensive educational literature illustrates, experiencing and developing appreciation and knowledge of the arts enables the development of unique perspectives in a wide range of subject areas; perspectives which cannot be discovered through other educational means (UNESCO, 2006, S. 4).

Videre påpekes det hvordan befatning med kunst utgjør et unikt verktøy for barnets utvikling, som ikke kan erverves gjennom andre pedagogiske metoder. Dette understreker hvor fruktbart det er for barn og unge å få lov til å bedrive kunst og kultur i sine formede år i skolevesenet.

Ovenfor dannes det et bilde som påviser hvordan deltakelse i kunst- og kulturelle prosjekter er fruktbart for å danne sosiale felleskap, noe som igjen er viktig på et samfunnsmessig plan. I kulturdepartementets stortingsmelding *Kulturens kraft: Kulturpolitikk for framtida* (2018 –

2019) fokuseres det på hvordan kunst og kultur kan bidra til inkludering og samhandling mellom mennesker.

Kunst og kultur har evna til å samle menneske i fellesskap på tvers av meiningar, interesser og bakgrunn. Slik kan kunst og kultur fremje tillit, respekt, tilhøyrse og samhald mellom menneske og mellom ulike grupper i befolkninga, trass i ulike syn og oppfatningar. Å bringe menneske saman på tvers av sosiale, politiske og kulturelle skiljelinjar kan medverke positivt til å skape sosiale fellesskap og nettverk som styrkjer samhald og inkludering (Kulturdepartementet, 2018 – 2019, s. 16).

Som det fremkommer ovenfor er kunst og kultur gunstig for elevers utvikling på det individuelle plan med tanke på ferdigheter og det samfunnsmessige og sosiale plan med tanke på å bli mer tolerante samfunnsborgere som har høstet positive erfaringer fra deltakelse i sammensatte fellesskap. Disse verdiene utgjør selve grunnlaget for SPOR.

«SPOR» er en treningsarena og møteplass som innebærer aktivitet og sosialt samspill. Vi erfarer at «SPOR» gir vekst for ungdommene i rammen av god kvalitet, på det pedagogiske og det kunstneriske området. Det kommer til uttrykk i økt evne til refleksjon gjennom ulike språk (både tale og tegn til tale). Det gir videre økt rasjonell og sosial kompetanse og det gir økt livsmestring» (Midling-Jenssen og Stakkeland, 2018, s. 3).

Oppsummert framstår SPOR som en institusjon som har en intensjon om å trekke inn sentrale momenter ved den norske lærerplanen, politiske utredninger og internasjonal dokumentasjon på området kunstnerisk aktivitet.

2.5 Tidligere forskning

SPOR har frem til dags dato blitt spilt tre ganger med to års mellomrom, i 2015, 2017 og 2019. Det foreligger foreløpig lite forskning på SPOR som case. Jeg var i 2017 den første som skrev om SPOR i en bacheloroppgave og jeg er den første som bruker SPOR som case på masternivå. Det foreligger en masteroppgave hvor SPOR og de deltakende skolene er en del av et større utvalg av informanter og caser. Dette medfører at jeg ikke har hatt andre forskningsprosjekter om SPOR å forholde meg til. I stedet har jeg funnet frem til prosjekter som også omhandler et fokus på hvordan kunst og kultur kan være verktøy for å skape nye muligheter i ulike sammenhenger. Jeg presenterer videre et utvalg av de prosjektene som har betydd mest for meg i arbeidet med denne avhandlingen, da min vage avgrensning dekker et betydelig omfang av tekster.

2.5.1 Fargespill

Et prosjekt som deler verdiene om inkludering og mangfold er Fargespill. I målestokk er Fargespill et mye større prosjekt enn SPOR, med sine mange forestillinger på flere større scener i Norge. Fargespill settes også opp i Kilden Teater- og Konserthus og deler samme regissør og manusforfatter som i SPOR. Det foreligger også stadig flere forskningsprosjekter om Fargespill. Et eksempel på dette er Kvaal (2018) sin doktorgradsavhandling *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis*. Kvaal (2018) undersøker hvordan Fargespill kan føre til en økt handlekraft i form av forhandlingsmuligheter.

Jeg har også lest Rise Cecilie Moe (2015) sin masteroppgave *Kunst og kultur som felles møteplass: En studie av bruken av kunst og kultur på Verdensmester'n mottaksskole i Larvik*. Bruken av kunst og kultur som pedagogisk metode står sentral, med fokus på opplæringen av fremmedspråklige elever. Integrering og deltakelse er sentrale nøkkelord i denne avhandlingen.

2.5.2 Kunstdidaktikkens mulighetsrom

Et annet prosjekt som har motivert og inspirert meg er Gürgens Gjærums *Mulighetsrommet i kunstdidaktikken: betraktninger av til-stede-værelse* (2015). I denne artikkelen utforsker Gürgens Gjærum kunstdidaktikkens mulighetsrom med fokus på marginale individer, i denne sammenheng personer med funksjonsnedsettelse. I sin undersøkelse ser Gürgens Gjærum på flere ulike kunsteksempler som dekker en bredde av kunstarter og sjangere. Målet med dette er å fremme hvordan kunst og kultur kan være et mulighetsrom, også for marginale røster til å nå ut til et offentlig publikum.

Den samme verdien kommer til syne i Ragnhild Merete Hassel (2018) sin masteroppgave «*Se lydene og høre bildene ...*»: *Perspektiver på kunst- og kulturfag i opplæringen av elever med utviklingshemning*. I denne avhandlingen er spesialopplæring og dens bruk av kunst og kultur hovedfokus. Også i Hassels oppgave står kunst som verktøy for inkludering og mangfold sterkt. Opplevelse av mestring og utviklingen av et bedre selvilde er også viktige perspektiver som kommer frem i avhandlingens diskusjon.

2.6 Avhandlingens struktur

Denne masteravhandlingen er delt inn i følgende 7 kapitler:

1. Presentasjon av SPOR. Jeg har valgt å innlede med en presentasjon av dens Case, SPOR. Dette følte for meg som den mest naturlige introduksjonen, fordi jeg i det neste innledende kapittelet gjør en rekke henvisninger til prosjektet.
2. Avhandlingens innramming. Kapittel to utgjør en mer tradisjonell innledning hvor jeg tar for meg bakgrunn for fokus, studiens aktualitet, forklaring av begrepet funksjonsnedsettelse, problemstilling og struktur.
3. Metodiske overveielser. Her presenteres mine metodiske overveielser og bakgrunnen for de metodiske valgene jeg har tatt. Jeg gir en kort innføring i kvalitative metoder, utvalg, samtykke og gjennomføring og bearbeidelsen av mitt datamateriale.
4. Etske betraktninger. Her tar jeg for meg etiske betraktninger jeg finner relevante for min oppgave, fordi jeg forsker på elever som tilhører en såkalt «sårbar» gruppe på grunn av sine funksjonsnedsettelse. I dette kapittelet tar jeg for meg relevante hensyn som forsker.
5. Teoretiske perspektiver. Mitt teorikapittel består av perspektiver på utvikling og estetiske og sosiale dimensjoner som jeg finner fruktbare for avhandlingens diskusjonsdel.
6. Diskusjon. I mitt diskusjonskapittel diskuterer jeg mine funn opp mot mitt teorikapittel og min problemstilling.
7. Avslutning. I avhandlingens siste kapittel kommer avslutning, med konklusjon og forslag til videre forskning.

3. Metodiske overveielser

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de metodiske overveielserne jeg har gjort i denne avhandlingen. Dette kapittelet leses i sammenheng med det neste kapittelet, Ethiske betraktninger.

3.1 |Kvalitative metoder

Som det fremkommer av min problemstilling, skal jeg utkrystallisere hvordan deltakelse i SPOR kan føre til utvikling gjennom nye handlingsmuligheter og økt aktørskap. «De kvalitative metodene vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskers indre liv, med fremtidsmål, drømmer og bekymringer. Dette vil omfatte interesser og holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer» (Befring, 2015, s. 38). Sett i lys av Befring sitt utsagn, er min problemstilling av kvalitativ natur, noe som medfører at det er nettopp kvalitative forskningsmetoder jeg har valgt benytte meg av. Kvalitative forskningsmetoder har ulike forankringspunkter i filosofi og vitenskapsteori som etnometodologi og grounded theory, men i det kommende vil fenomenologi og hermeneutikk bli trukket fram.

3.1.1 Induktiv og deduktiv

Ifølge Postholm (2017, s. 26) tar forskeren innenfor kvalitativ forskning et utgangspunkt i betingelser som er situasjonsbestemte, som betyr at situasjoner former studien, noe som igjen betyr at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningen. «Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn» (Postholm, 2017, s. 26 & 27).

En deduktiv innfallsvinkel er det motsatte av den induktive. «En deduktiv forsker eller en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet innebærer at forskeren har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet» (Postholm, 2017 s. 36). Her fremkommer det at forskeren i en kvalitativ forskningsprosess opptatt av studiets deltakere og deres perspektiver, som Postholm (2017, s. 36) skisserer, er det følgelig disse perspektivene som avgjør om forskeren endrer sin tilnærming eller ikke. «Dermed finner det sted en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitative studier. Under denne interaksjonen

mellom antagelser og data utvikler forskeren sin forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakerens meningsuttalelser «Postholm, 2017, s. 36).

3.1.2 Fenomenologi og hermenutikk

Filosofen Edmund Husserl regnes som fenomenologiens opphavsmann. Ifølge Bengtsson (1999) har fenomenologien aldri operert med et monologisk blikk på verden, men helt fra begynnelsen av vært opptatt av å finne variasjoner, med en naturlig forutsetning om at variasjonene har fellestrekk.

Husserl sin vinkling på fenomenologi er såkalt *deskriptiv fenomenologi*. Husserl søkte ifølge Befring (2016) å beskrive fenomener slik de fremtrer for mennesket. «Dette var dermed en tankeretning med basis i bevisstheten, de han la vekt på å avdekke *menneskets verden*, med intensjoner og subjektive opplevelser» (Befring, 2015, s. 110).

Begrepet livsverden står sentralt og representerer [...] verden slik den fremtrer i dagliglivet, slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at det innenfor den kvalitative forskningen er «En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44) som har gjort seg gjeldende. Dette innebærer en interesse og et fokus på sosiale fenomener utfra studieobjektets oppfatning om sine omgivelser slik den fremstår for dem. Fenomenologien søker med andre ord å beskrive fenomener også forstått som menneskers opplevelser og erfaringer slik disse utarter seg i sin naturlige kontekst.

Dette medfører at forskeren er avhengig av å opparbeide seg innsikt i de valgte informantenes «[...] forståelse av sine handlinger, men intensjoner og begrunnelser for de de gjør eller det de ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster» (Befring, 2015, s. 110).

Et fenomenologisk forskningsopplegg er fleksibelt ved at forskeren kan arbeide parallelt med ulike deler i forskningsprosessen. Analyse og fortolkning er sammenvevd slik at problemstilling, innsamling av data, analyse og fortolkning gir en gjensidig påvirkning. «[...] I en slik *syklisk* modell er ikke alle de ulike aspektene av fortolkningsprosessen avgrenset fra hverandre. Denne fleksibiliteten innebærer også at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper og påvirker hverandre» (Postholm, 2017, s. 168).

Hermeneutikken har røtter helt tilbake til grekerne. Befring (2015) skisserer at den på 1800-tallet gjennomgikk en utvikling fra å søke å finne sannheten i en tekst til å omhandle tekstfortolkning med målet om å avdekke mening. Den klassiske hermeneutikken omhandlet fortolkningen av religiøse, juridiske og litterære tekster og Kvale & Brinkmann (2015) forklarer hvordan Ricoeur utvidet hermeneutikken til å omfatte fortolkning av meningsfylt handling. Ifølge Nilssen (2012) omhandler tolkning:

Tolkning er et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til et forskningsobjekt som overfladisk sett er uklart, kaotisk, komplekst, uforståelig eller selvmotsigende. Tolkning er et forsøk på å finne underliggende mening eller uttrykke noe som virker uklart på en tydeligere måte. Det som blir tolket, er ulike typer tekster, ytringer, kunst, menneskers erfaringer, menneskelige handlinger og andre ting som blir sett på som meningsbærende (Nilssen, 2012, s.71 – 72).

Med andre ord omhandler hermeneutikk det dialektiske forholdet mellom forskeren som fortolker og kilden som fortolkes. «Sannhet og forståelse utvikles i en prosess mellom tolker og tekst. Prosessen er en dialog der et spørsmål leder til et svar, som i sin tur leder til et nytt spørsmål» (Nilssen, 2012, s. 72). Dette innebærer at hermeneutikken tar avstand fra en absolutt mening eller sannhet og samtidig åpner for flere mulige sannheter. I sammenheng med dette foreligger det noen relevante oppfordringer eller krav til forskeren for å finne frem til valide svar. «Som forskere skal vi gå bak fortellingen [informantene gir oss]. Vi skal få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort (eller skrevet)» (Nilssen, 2012, s. 72-73). Forskerens oppgave er med andre ord gjennom en hermeneutisk tilnærming til sitt datamateriale avdekke det Nilssen (2012, s. 73) kaller det ubevisste eller usynlige.

Et sentralt verktøy innen hermeneutikken er den hermeneutiske spiral, som utgjør et bilde på de stadige spørsmålene og svarene som stadig åpner for ny mening. Ved å benytte den hermeneutiske sirkelen, får forskeren muligheten til å arbeide med materialet sitt nettopp i en sirkel eller spiralbevegelse. «Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes og oppmerksomhet ovenfor de spørsmålene som stilles til en tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

3.2 Intervju

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer det kvalitative forskningsintervjuet og dets søken om å forstå verden utfra intervjupersonens erfaringer og opplevelser.

3.2.1 Semistrukturert livsverdensintervju

Kvale and Brinkmann (2015) skisserer hvordan det finnes ulike typer intervju med ulike formål. For meg er det det semistrukturerte livsverdensintervjuet som er aktuelt å bruke og dermed det jeg skal redegjøre for.

At intervjuet er semistrukturert betyr at intervjueren lager en intervjuguide som brukes om utgangspunkt for intervjuet, men at den ikke følges like punktlig som ved et strukturert intervju. Et semistrukturert livsverdensintervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har i likhet med et profesjonelt intervju et formål.

Dette formålet å innhente beskrivelser av intervjupersoners livsverden, som Kvale & Brinkmann definerer som «[...] verden slik vi møter den i dagliglivet og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med andre ord er man ute etter beskrivelser av intervjupersonens erfaringer og opplevelser i dagliglivet. Ved fortolkning bør intervjupersonen legge vekt på både det som sies og måten det sies på, idet det kan være med å tillegge utsagnet mening. I intervjusituasjonen kan det også være fruktbart for intervjueren å reversere ett utsagn for å få en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse på sin umiddelbare forståelse av utsagnet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 48) fremhever også viktigheten av å være lydhør for hva informantene sier og samtidig for det de ikke sier – og tilpasse det videre intervjuet etter det. For å få mest mulig ut av intervjuet, er det også tilrådelig at intervjueren setter seg inn i teamet på forhånd.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden og dens utforming vil ha stor betydning for utbytte av et forskningsintervju. Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) skisserer hvordan det er gunstig å oversette avhandlings forskningsmål til intervju spørsmål, siden forskningsmålene ofte er utformet i mer

vitenskapelige termer enn intervju spørsmål bør være. Jeg valgte dermed å utforme en tabell, hvor jeg listet forskningsmål og omformulerte de til enklere intervju spørsmål.

3.3 Observasjon

Repstad (2007, s. 34 & 35) trekker frem hvordan observasjon gir en mer direkte informasjon om sosial interaksjon og prosesser sammenliknet med den mer direkte informasjonen informantene kan få gjennom spørreundersøkelser eller dokumentanalyser. Befring (2015, s. 71) ser observasjon som en metode med stor relevans innen forskning på barn og unge.

Postholm (2017, s. 55) trekker frem hvordan observasjoner er en sentral del av menneskets hverdag, hvor vi tar bruk alle våre sanser. «Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer» (Postholm, 2017, s. 55). Det samme gjelder ved kvalitativ observasjon, men her er det viktig at forskeren har mål eller det Postholm kaller antagelser inn i sitt observasjonsarbeid.

[...] ulike teorier kan lede frem mot forskjellige undersøkelsesspørsmål. En forskers erfaringer og opplevelser, hans eller hennes subjektive, individuelle teorier, har også innvirkning på spørsmål en forsker har før han eller hun entrer forskningsfeltet. Forskerens subjektive, individuelle teorier får dermed også betydning for antagelser eller forskerspørsmål som utvikles. [...] Samtidig fordrer observasjonene i praksis at forskeren stadig utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet (Postholm, 2017, s. 56).

Befring (2015, s. 71) skisserer hvordan forskeren er fysisk til stede ved deltakende observasjon, som for eksempel i et klasserom. «Da vil observasjonen foregå direkte, med de utfordringer det gir for å påvirke den eller de som skal observeres» (Befring, 2015, s. 71). Dersom forskeren derimot ikke er til stede, ved såkalt ikke-deltakende observasjon, kan den dermed gjøre en uavhengig observasjon. «Det betyr at observasjonen ikke influerer på den eller de som blir observert. Dette kan innebære bruk av video eller enveisskjerm [...]» (Befring, 2015, s. 72).

Et av de karakteristiske trekkene ved observasjon er at forskeren gjennom denne metoden selv blir både det Befring (2015, s. 73) kaller for «registrerings-, vurderings-, og måleinstrument. Det stiller krav om å være sensitiv – ved å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk» (Befring, 2015, s. 73) i tråd med det Postholm (2017) skisserte som bruk av alle våre sanser.

«Utfordringen vil alltid være å fange inn relevante og pålitelige data enten det handler om individ- eller gruppeatferd, særtrekk og problemer hos småbarn, funksjonshemmede, språkfattige barn og unge» (Befring, 2016, s. 73).

3.4 Metodologiske krav

Postholm (2017, s. 169) påpeker hvordan det innen den kvalitative forskningen følger med noen utfordringer når det gjelder krav til reliabilitet og validitet.

Vanligvis referer *reliabilitet* til resultatets pålitelighet. Det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken ved kvalitative intervju. Ifølge Postholm (2017) ville det tvert imot innen en fenomenologisk forståelse, være en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer (Postholm, 2017, s. 169)

Innen kvalitativ forskning er det ifølge Postholm (2017) ofte mer hensiktsmessig å erstatte begrepet reliabilitet med pålitelighet. Spørsmålet om *reliabilitet* – hvor godt analysen forsvarer fortolkninger – blir viktig i forhold til analysefasen. I kvantitativ forskning betyr *objektivitet* at funnene er frie for forutinntatte synspunkter. Et slikt objektivitetskrav er det vanskelig å overføre til et konstruktivistisk paradigme. Derfor har konstruktivistene lansert et alternativt krav: Dataene skal være «*bekreftbare*» (Østerud referert i Postholm, 2017, s. 169).

Validitet går ut på om den valgte metoden i et forskningsarbeid undersøker det som er intensjonen at den skal undersøke og gir ifølge Befring «[...] uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten i data» (Befring, 2015, s. 53). «Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent» (Postholm, 2017, s. 170). Basert på Kvale uttaler Postholm også at «Når et utsagn blir fortolket i en teorikontekst, er fortolkningens validitet avhengig om teorien er valid for undersøkelsens område og om fortolkningen følger logisk av teorien» (Kvale, 1987 referert i Postholm, 2017, s. 170).

Validitet omhandler også tolkningen av datamaterialet. «I intervjuanalysene er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen» (Postholm, 2017, s. 170). Validitet er ifølge Postholm (2017) relevant angående informantenes utsagn – om de er sanne eller ikke.

3.5 Utvalg, samtykke og gjennomføring

Utvalget mitt kommet naturlig utfra SPOR som case. Siden det er over 80 elever som deltar i SPOR og jeg ønsket å få underskrift av elever og foresatte jeg skulle observere, bestemte jeg meg for å begrense min observasjon til å gjelde «kjernegruppa» bestående av elever fra HT og med programfaget MDD. Valget å observere kun kjernegruppen har sammenheng med at var denne gruppa som hadde flest regelmessige øvelser sammen. Kjernegruppa fikk utdelt informasjonsdokument om studien hvor de skulle skrive under på at det var greit at jeg observerte dem. I tillegg ønsket jeg å holde muligheten for å intervju elever åpen og la i tillegg inn avkryssing på om eleven ville samtykke eller reservere seg mot å bli intervjuet. Selv om det var flere elever som ga sitt samtykke til intervju, valgte jeg i samråd med veileder å avstå fra dette.

Jeg valgte i stedet å intervju ledergruppa, som består av kunstnerisk leder fra Kilden, som både skriver manus og har regi og fire pedagoger. Fordi to av pedagogene har like og utfyllende roller i SPOR, valgte jeg å begrense utvalget til å gjelde tre av fire pedagoger. Jeg fant det hensiktsmessig å kjøre gruppeintervju av disse tre pedagogene for å få innsyn i hvordan de jobber sammen som team. Jeg har intervjuet «Emma» som blant annet er spesialpedagog på HT, «Nora» som er idrettspedagog med ansvar for akrobatikk og dans og «Sofie» som er koordinator for MDD faget, med særlig ansvar for sang. Jeg valgte å kjøre enkeltintervju med kunstnerisk leder, «Olivia». I tillegg til ledergruppa intervjuet jeg to andre som ikke er med på selve prosessen eller forestillingen SPOR selv, men som likevel er tett på. Den første er «Ella» moren til en som er elev på HT som har vært med i de tre hittil oppsatte SPOR-forestillingene og som er engasjert som leder i forening for barnets funksjonsnedsettelse. Jeg intervjuet også rektor på KKG, «Jacob», som tidligere har vært rektor på Kvadraturen skolesenter. Når det gjelder informantens navn, er de tilfeldig valgt utfra navnestatistikk for 2018. Skjemaet for informert samtykke ligger vedlagt.

3.5.1 Gjennomføring av observasjon og intervju

Under arbeidet med denne avhandlingen, var jeg i kontakt med feltet tre ganger med to til tre måneders mellomrom for å følge prosessens utvikling. Første kontakt var i forbindelse med den første heldagsøvingen. Her var hensikten å overvære øvelsen for å innhente innfallsvinkler og ideer, slik som å finne frem til utvalg, metode, forskningsmål og

problemstilling. Jeg foretok med andre ord ikke ingen form for innsamling av data, hverken i form av intervju eller observasjon slik som beskrevet ovenfor. Jeg overvar ulike økter, som passiv utenforstående og kommuniserte kun på elevs initiativ. Jeg bruker ikke noe av det jeg så under denne økten som del av min empiri.

Før neste kontakt med feltet, var utvalget bestemt og samtykke innsamlet. Kontakten ble gjennomført i januar 2019, seks uker før forestilling. Målet for denne gangen var å starte innhenting av empiri ved intervju og observasjon. I samarbeid med pedagogene på HT fikk jeg overvære tre forskjellige øvingsøkter med elever fra kjernegruppa. Den første økta jeg observerte var en effektiv danseøvelse med kun elever fra MDD. Ved den andre økta jeg observerte deltok en både MDD og HT elever som samarbeidet med Kristiansand Symfoniorkester. Den tredje og siste økta var en lang økt hele kjernegruppa. Med bakgrunn i at disse øktene var så forskjellige fikk jeg bred innsikt. Mine mål og hensikter for de forskjellige øktene hadde sammenheng med de deltakende elevs forutsetninger. Jeg var en deltakende observatør siden jeg i henhold til Befring sin definisjon befant meg fysisk til stede. Jeg opplevde at min tilstedeværelse tok elevs fokus en gang, men siden jeg da trakk meg litt tilbake – glemte de fort at jeg var der og øvelsen gikk etter hvert uanfektet frem.

Den tredje og siste kontakten med feltet var i forbindelse med forestilling. Jeg observerte andre forestillingsdag og fikk være med bak kulissene for å se elevenes oppførsel tett på forestilling, satt på første rad under fremførelsen og observerte påfallende skoledag.

Siden jeg valgte å gjøre et gruppeintervju av pedagogene og enkeltintervju med de tre andre, gjennomførte jeg til sammen fire intervju. Jeg utførte semistrukturerte livsverdensintervju siden det var denne formen for intervju jeg følte var mest relevant i forhold til avhandlingens mål. Ett av intervjuene ble utført uten intervjuguide og som dermed var ustrukturert, fordi det ble utført på impuls. En interessant observasjon av dette er det faktum at jeg opplever at det var dette intervjuet hvor jeg som intervjuer var mest åpen og deskriptiv i min rolle. Mine tre intervjuguider ligger vedlagt.

Etter jeg var ferdig med all innsamling av empiri, var jeg også tilstede under Nasjonalt Senter for Kunst og Kultur i opplæringen og Nord Universitet sin konferanse *Muligheter – en konferanse om kunstfag og spesialpedagogikk* i april 2019. Her fikk jeg hørt presentasjoner av en rekke ulike kunstfaglige og spesialpedagogiske prosjekter og praksiser og deltok i en workshop ledet av representanter fra ledergruppa i SPOR.

3.6 Bearbeidelse av datamateriale

3.6.1 Transkribering

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015), er transkripsjon en viktig prosess, hvor utførelsen vil ha mye å si for kvaliteten på det videre analysearbeidet av datamaterialet. «Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Som det framgår i dette utsagnet, er altså transkripsjonen av intervju allerede den første formen for fortolkning forskeren gjør. Videre ser man at det å oversette noe fra et muntlig språk til tekst også byr på utfordringer for å ta vare på materialets validitet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) tar for seg transkribering av intervju. «Intervjuene tar kanskje opp følsomme emner hvor det er viktig å beskytte *konfidensialiteten* både til intervjupersonen og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I henhold til dette er det av største nødvendighet viktig at både opptak av og transkripsjoner av intervju oppbevares trygt, for deretter å slette opptak i det øyeblikket man ikke lenger trenger de og dermed ivareta den deskriptive validiteten.

Ved mitt transkriberingsarbeid med intervjuer, har jeg fulgt disse retningslinjene til Kvale og Brinkmann. Jeg slettet alle opptak samtidig som jeg var ferdig med transkriberingen. I min transkribering av både intervju observasjon har jeg ikke brukt navn på noen personer, men anonymisert nevnte personer som «eleven» og gitt pedagogene fiktive navn. Deretter har jeg laget en kodingsnøkkel med fiktive navn til de i mitt utvalg det er naturlig å skrive om i min oppgave. Denne kodingsnøkkel oppbevares atskilt fra min oppgave og mitt datamateriale, som er i tråd med Norsk senter for forskningsdata sine regler.

3.6.2 Analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) legger frem mulige trinn i en intervjuanalyse og jeg gjengir de som er relevante i min oppgave i korthet. Det første trinnet omhandler intervjupersonene og deres beskrivelser. «Det skjer en liten fortolkning eller forklaring, så vel fra intervjuerens side som intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Et annet trinn kan dreie seg om at den som intervjues oppdager nye betydninger eller meninger

om temaet det intervjues om, noe Kvale og Brinkmann (2015) kaller for «intervjupersonenes selvanalyse». I intervju forekommer det også at intervjueren stiller oppfølgende spørsmål rundt meningsinnholdet i det intervjupersonen uttaler, slik at de kan komme til enighet om intervjupersonens mening med sitt utsagn. «Denne formen for intervjuing medfører en kontinuerlig fortolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkninger, det Kvale og Brinkmann (2015) kaller «selvkorigerende intervju». Det neste er at «Intervjuet *struktureres* for analyse gjennom å transkribere [...]. I den *egentlige analysen* utvikles intervjuenes mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Gjennom det Kvale & Brinkmann kaller *gjenintervjuing*, kan intervjupersonene få muligheten til å korrigere eventuelle misforståelser i transkriberingen.

3.6.3 Koding

En sentral og mye brukt metode innen datanalyse er koding, hvor uttalelser fra intervjuer deles inn i kategorier. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding kan altså føre til kategorisering, «[...] som innebærer at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Gjennom kodingen av mitt datamateriale utkrystalliserte det seg følgende kategorier: Handlingskompetanse, etikk, estetikk og kunst, pedagogikk, inkludering, holdninger/verdier, presentasjon av informanter, teamarbeid, bærekraftighet.

3.6.4 Fortolkningskontekster

Kvale og Brinkmann, (2015, s. 241) ser på ulike fortolkningskontekster opp mot et valideringsfellesskap og en valideringsform.

Den første fortolkningskonteksten er *selvforståelse*, hvor «fortolkningen er mer eller mindre begrenset til den intervjuedes selvforståelse. Den er en omskrevet fortetting av den intervjuedes egne synspunkter, slik forskeren forstår dem» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Her er med andre ord valideringsfellesskapet den intervjuede personen og det er videre en medlemsvalidering.

Ved *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* fortolker bredere enn bare de intervjuedes mening, men holder seg innen en ramme av det som Kvale og Brinkmann kaller en «allment fornuftig fortolkning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241) hvor de kan «Stille seg kritisk til det som blir sagt og kan fokusere enten på uttalelses innhold eller på personen som står bak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Her kan forskeren bedrive en mer kritisk lesning. Dette innebærer at valideringsfellesskapet er allment og at det følger en publikumsvalidering.

Den tredje fortolkningskonteksten Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem i denne sammenhengen, er teoretisk forståelse, hvor forskeren, som navnet tilsier, benytter seg av en teoretisk ramme for sin analyse.

4. Etske betraktninger

Som Befring (2015) presiserer, skal all forskning forankres i etiske verdier også kalt forskningsetiske prinsipper. Det er slike forskningsetiske prinsipper jeg skal gjøre rede for i dette delkapittelet. Jeg vil også ta med noen utdrag fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter kalt NESH) sine *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi* (2016).

Postholm (2017) skisserer i tråd med Lincolns (1995) sine standarder for et godt kvalitativt forskningsarbeid, som setter det nære forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere i forgrunnen. Forskeren skal behandle sine forskningsdeltakere med respekt. «Det betyr at adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet» (Postholm, 2017, s. 142).

SPOR er en kompleks samhandlingsarena og det er en forestilling med mange lag. Et av de viktigste og mest gjennomgripende lagene omhandler etikken.

4.1 HT-elevers deltakelse i SPOR:

HT-elevers deltakelse i SPOR medfølger en stadig pågående etisk evaluering av om enkelteleven er og blir godt nok «rustet» til å delta i SPOR. Denne evalueringen skjer i tett samarbeid mellom de ulike pedagogene, fagarbeidere og foresatte.

En av de viktigste etiske problemstillingene er å vite helt sikkert at enkelteleven er på et bevissthetsnivå som tilsier at eleven vet hva de er med på og ønsker å delta. Dette har underveis i årets SPOR vært enda viktigere enn tidligere, fordi det i år deltok flere elever med prograderende muskelsykdommer som er på et tidlig utviklingstrinn mentalt. Dermed jobbet de med å få frem elevenes bevissthet gjennom alternative medier. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittel.

Deltakelse i en stor forestilling som SPOR krever ett bestemt ferdighetsnivå, som blant annet innebærer å lære seg å stå på en scene; snakke i mikrofon, samhandle med andre, takle uante stimuli som lyd, lys, publikum og ikke minst å vente på tur og være fleksibel. HT-elever er ofte vant til rutiner som er lagt opp til elevens beste. Ved en stor forestilling må man delta i lange øvingsøkter og takle omveltning i timeplan.

Som nevnt i innledningen, brukes det mye tid på å kartlegge elevenes estetiske ferdigheter, slik at de får stå på scenen og gjøre noe de er gode til.

Hver og en skal bli den beste utgaven av seg selv. Vi leter derfor etter elevens spisskompetanse og setter det i en sammenheng hvor det blir verdig og meningsfullt. Vi differensierer når det gjelder hvilke opptredener og prestasjoner som er passende i klasserommet, og hva som er verdig på en scene før et større publikum. Slike etiske vurderinger gjøres i nært samarbeid mellom skolens pedagogiske personale og Kilden Dialog. Her opplever vi en stor enighet fordi premissene og idegrunnlaget er inngående drøftet og vi har en felles forståelse (Midling-Jenssen og Stakkeland, 2018, s. 4).

Denne praksisen er med på å sikre de etiske sidene ved deltakelse i SPOR, samtidig som lederne, pedagogene og assistentene stadig evaluerer hver enkelt HT- elevs deltakelse. I praksis betyr dette noen restriksjoner for hva elevene får lov til å gjøre på scenen, samtidig som det ivaretar etikken. Ved å ivareta mulighetsrommet ved å ta i bruk såkalte spisskompetanser, åpnes det likevel opp for trygg og verdig deltakelse på scenen.

4.2 Relevante hensyn som forsker

Før en forsker går i gang med sitt forskningsarbeid, er det viktig at forskerne reflekterer over sin egen rolle. At jeg har informanter i mitt forskningsmateriale med ulike former for funksjonsnedsettelse, krever dette ekstra stor varsomhet og refleksjon fra min side. Jeg ønsker å redegjøre for hva den NESH skriver om forskeres hensyn til utsatte grupper, hva de skriver om menneskeverd og om informert samtykke, som alle er faktorer jeg har vært bevisst på under alle faser i mitt arbeid med denne avhandlingen. Deretter vil jeg i tråd med disse redegjøre for min metodiske fremgangsmåte og hvordan jeg har forholdt meg til de forskningsetiske prinsippene i min rolle som forsker.

4.2.1 Hensynet til utsatte grupper

Når det gjelder hensynet til det de kaller utsatte grupper, påpeker NESH at forskeren her skal vise særlig hensyn med bakgrunn i at «Utsatte og svakstilte grupper er ikke alltid rustet til å beskytte sine interesser ovenfor forskeren» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 24). Det er dessuten viktig at en forsker som er i kontakt med mennesker som inngår i slike utsatte grupper er klar over at de «[...] vanlige prosedyrene for informasjon sikrer at individene har selvbestemmelse, eller at de beskytter

dem mot urimelige belastninger» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 24). Forskeren skal dermed utvide den «vanlige» prosessen om informasjon og samtykke på en slik måte at man sikrer at informanter ikke utsettes for det NESH kaller urimelige belastninger. Forskeren bør også ha med seg skjønn inn i alle ledd forskningsprosessen, i intervju- og observasjonssituasjoner, i transkribering og ikke minst av utformingen av avhandlingen slik NESH skisserer nedenfor:

Forskere som mangler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og som i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper. (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 24).

4.2.2 Menneskeverd og personvern

Innen forskningsetikk er hensynet til menneskeverd og personvern svært sentralt.

Angående menneskeverd heter det seg i NESH sine retningslinjer at «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 12).

Det er dessuten av vesentlig betydning at forskeren er klar over at forskning på den ene siden kan fremme menneskeverd, men samtidig true det. Dermed må forskeren under hele forskningsprosessen og i alle ledd utvise respekt for menneskeverdet. Dette er forankret i grunnloven, § 102 (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 12).

Forskning må skje i samsvar med personvern, som ifølge NESH (2016, s 12) i rettslig forstand er knyttet til personopplysninger og forskerens behandling av dem. I praksis betyr dette at «Forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s.12).

4.2.3 Informert samtykke

Informert samtykke er en vesentlig og viktig del av forskningsprosessen og en del hensyn som skal tas i utformingen av informasjon til forskningsdeltakere og respektere deres samtykke.

Særlig viktig er dette ved forskning hvor personopplysninger inngår.

Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse. [...] At samtykket er *fritt*, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 14 & 15).

NESH påpeker at noen det innen noen typer forskning vil følge utfordringer ved innhenting av fritt og informert samtykke, i en slik grad at det oppstår etiske utfordringer «[...] dersom den i vesentlig grad truer behovene for beskyttelse mot skade, eller behovene for frihet, selvbestemmelse eller privatliv [...]» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 14 & 15). Som det gikk frem i avsnittet om hensynet til utsatte grupper, omhandler redusert samtykkekompetanse forskning på utsatte grupper; «barn, personer med psykiske lidelser, personer med psykisk utviklingshemning» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 14 & 15).

4.2.4 Min rolle som forsker

I min rolle som forsker har jeg måttet ivareta hensynet til utsatte grupper. Jeg har vært svært bevisst dette hensynet, menneskeverd og informert samtykke under arbeidet med denne avhandlingen og spesielt under min kontakt med forskningsfeltet.

I min studie har naturligvis det informerte samtykket vært en viktig faktor. Siden en betydelig andel av mine informanter har ulike funksjonsnedsettelse, har jeg gjort noen forskningsetiske grep for å sikre at jeg ikke skader noens integritet. Den mest direkte konsekvensen av dette, er at jeg, selv om jeg fikk min skisserte fremgangsmåte for å intervju utvalgte elever godkjent av Nasjonalt senter for forskningsdata, har jeg valgt å ikke intervju noen enkeltelever eller elevgrupper. Jeg har kun observert kjernegruppen som består av elever på HT og som tar programfaget MDD, grunnet at jeg det hadde vært en tidkrevende og omfattende prosess å innhente informert samtykke fra hele elevgruppen på 80 elever.

I samtykkeskjemaet til denne studien forklarte jeg om min forskningsvinkel, mitt mål med forskningen, hvordan datamaterialet skulle oppbevares, hvem som vill ha tilgang og at det destrueres samtidig som avhandlingen ferdigstilles. På skjemaet skulle de funksjonsfriske elevene over 16 år, eller de funksjonshemmedes foresatte i dialog med sine elever skrive under på at de godtok at jeg observerte elevene. I tillegg kunne de velge å krysse av for å la eleven bli intervjuet, eller avstå fra denne muligheten.

Som Postholm (2017, s. 148) skisserer, kan man gjennom en kvalitativ studie komme tett på sine forskningsobjekter og utvikle et nærmest vennskapelig forhold til sine informanter. I mitt tilfelle skrev jeg min bacheloroppgave om SPOR og kjente dermed noen personer fra arbeidet med denne oppgaven fra før da jeg gikk i gang med masteravhandlingen. Dermed er det noen elever jeg har sett en stor utvikling hos og dermed blitt sterkt berørt av disse elevenes fremgang. Det er dessuten en realitet at SPOR har vekket sterke følelser hos meg. Da jeg satt på første rad og så forestillingen i sin helhet ble lommeboken flittig brukt. Dette er også noe jeg stor grad har vært klar over i arbeidet med denne avhandlingen. På bakgrunn av dette føler jeg et ansvar for å legge bort mine egne følelser og oppfatninger i arbeidet med mitt datamateriale og videre ha et kritisk blick på det hele. Selv om SPOR i utgangspunktet er et tilbud til alle, er det også slik at noen faller utenfor. Dette er også viktig at jeg ser og tar med i min diskusjon. Dette har gjort at jeg vært veldig opptatt av å registrere mine følelser i observasjonssituasjoner og ta disse til etterretning i analysearbeidet for å gjøre min empiri valid.

5. Teoretiske perspektiver

Det finnes en rekke innspill, modeller og begreper som om er sentrale og relevante for å forstå SPOR som den komplekse samhandlingsarenaen prosjektet er. De valgte teoretiske linjene som følger kunne erstattes med andre, og andre kunne også trekkes inn i diskusjonen. Etter mye prøving og refleksjon har jeg kommet frem til følgende teoretiske perspektiver som jeg føler er relevante for å finne frem til svar på mine forskningsspørsmål og problemstillingen. Kapittelet er delt inn i følgende delkapitler:

- Perspektiver på utvikling
- Estetiske og sosiale dimensjoner

5.1 Perspektiv på utvikling

I denne avhandlingen ønsker jeg å belyse hvordan deltakelse i SPOR kan føre til utvikling hos elevene. For å kunne lykkes med dette trenger jeg å aktivisere teori som omhandler nettopp dette. Jeg har valgt å bruke Darsø (2019) sin teori om hvordan deltakelse i estetiske lærings- og skapelsesprosesser kan skape innovasjonskompetanse.

5.1.1 Innoverende estetiske lærings- og skapelsesprosesser

Lotte Darsø (2019) er opptatt av hvordan kunstneriske lære- og skapelsesprosesser kan gi økt innovasjonskompetanse og skisserer hvordan kunstinspirerende lærings- og skapelsesprosesser i særlig grad kan skape slik en innovasjonskompetanse for de elevene som får ta del i slike prosesser. Hun definerer kompetanse til å være «evnen til at tackle situasjoner og problemer, når de oppstår, ved at trække på egen viden og erfaring» (Darsø, 2019, s. 13), mens innovasjon er evne til både å se og sette til live aktuelle muligheter på en verdifull måte. Dermed defineres innovasjonskompetanse som «evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspill med andre i komplekse sammenhenge» (Darsø, 2019, s. 14). Videre presenterer Darsø to former for innovasjonskompetanse:

Den ene benævnes *socio-innovativ*, fordi det er en social kompetence, der bygger på sensitivitet og erfaring i forhold til at lede og håndtere interaktive og dynamiske innovationsprosesser. Den anden benævnes *intra-innovativ*, fordi denne kompetence er knyttet til nevidstgørelse om egne og andres præferencer og potentialer i forhold til nyskabelse (Darsø, 2019, s. 14 – 14).

Med andre ord er kan innovasjonskompetanse betegnes til å dreie seg om ulike former for kompetanse man tilegner seg, som kommer til nytte senere, i møte med forskjellige kontekster og sammenhenger.

Man opparbeider seg innovasjonskompetanse gjennom ulike erfaringer, hvor man tilegner seg verdifull viten. Darsø (2019, s. 92) trekker frem fire former for viten som gjør seg gjeldende ved tilegnelse av innovasjonskompetanse. Opplevelsesviten omhandler direkte erfaringer basert på det man selv opplever, det som skjer her og nå og som ofte deles med andre. Sammen kan man oppleve noe det kan være vanskelig å sette ord på. Opplevelsesviten er ofte taus og preverbal.

Den neste formen for viten er vitenkonseptualisering som utgjør et slags mellomledd fra opplevelsesviten til eksplisitt viten, hvor man vet noe gjennom å uttrykke det. Ved vitenkonseptualisering omsetter man sin viten ut i nonverbale uttrykksformer og representasjoner, som en slags oversettelse.

Som nevnt omhandler den neste formen for viten eksplisitt viten, som omhandler det å vite noe på et intellektuelt nivå og evne til å uttrykke dette verbalt og er den mest omtalte form for viten. Den er faktabasert og omhandler ofte viten om *noe*.

Den siste formen for viten som presenteres er praksisviten, omhandler det å utføre noe i praksis. «*Praksisviten* forekommer på mange forskjellige nivåer, fra simple ferdigheter til komplekse kompetencer (Darsø, 2019, s. 94).

En forutsetning for at innovasjonskompetanse kan tilegnes, er at det foreligger et læringsrom. Slike læringsrom kan være av mental, sosial eller fysisk art. Darsø (2019, s. 103) knytter metaforen sikkerhetsnett til begrepet læringsrom.

Nettet udgøres af relationerne imellem deltagerne, hvad enten det er en større eller mindre gruppe. Sikkerhedsdelen av psykologisk og følelsesmessig karakter og består af tillid og respekt. Ordet læringsrum legger naturligt op til ordet rummelig, som er en meget præcis beskrivelse af den kvalitet, et læringsrum bør have. Rummeligheten betyder, at alle deltagere inkluderes, og at forskjellighed og mangfoldighed rummes og værdsættes (Darsø, 2019, s. 103 – 104).

Som det fremkommer her utgjør oppbyggingen av relasjoner mellom læringsrommets deltakere en viktig ingrediens idet tillit og respekt skapes gjennom inkludering.

Kunst og estetikk kan utgjøre en betydelig del av vårt dagligliv hvor den innehar ulike funksjoner. Estetikk kan være dekorasjon, underholdning, metode og transformasjonsstrategi.

Med andre ord innehar kunsten gjennom sine roller en rekke muligheter. I denne sammenhengen er det særlig kunst som metode og transformasjonsstrategi som er relevant. Ifølge Darsø (2019, s. 124), kan kunst og befatning med den brukes som metode for å trene ferdigheter innen kommunikasjon, prestasjon, teambuilding eller skapelsen av et felleskap og å gå inn i utfordrende samtaler eller konflikter. Kunst som transformasjonsstrategi omhandler hvordan befatning med den involverer kroppen på en slik måte at viten setter seg kroppslig, ikke kun i hjernen. Et annet sentralt aspekt er hvordan kunst fører med seg en rekke alternative språk, blant annet dens nonverbale uttrykksformer, «[...] som appellerer til refleksjon, kommunikasjon og ny innsikt» (Darsø, 2019, s. 124).

Estetiske og kunstneriske metoder lykkes ifølge Darsø (2019, s. 124) som utviklende og skapende innovasjonsprosesser ved disse metodens kommunikasjonsdynamikk. Denne dynamikken innebærer relasjoner, som Dalsø (2019, s. 124) i denne sammenheng påpeker som usynlige og nonverbale. Gjennom estetiske prosesser som å male sammen, synge eller spille sammen, danse sammen, er alle prosesser hvor relasjoner skapes og utforskes. Hun påpeker også hvordan synlig tale gjennom bevegelse slik som eurytmi eller tegn til tale som brukes på HT, er gunstig for å opparbeide koordinasjon og oppmerksomhet og som blir et synlig eksempel på ønsket samspill. Teaterøvelser er naturligvis også gunstige for relasjonsbygging. Dette har overføringsverdi til skolemiljø og klasserom.

Relasjonsbygging som skjer ved befatning med kunstens og estetikkens metoder, kan ses i sammenheng med kunstens ulike former for språk, som gjør seg gjeldende ved nevnte aktiviteter. Darsø (2019, s. 125) påpeker hvordan det er forskjell på hvor godt man uttrykker seg gjennom verbalspråket og i min case finnes det flere elever som ikke disponerer denne ferdigheten. Dermed er det gunstig å la alle få lov til å prøve ut ulike aktiviteter, for å finne frem til det uttrykket som passer best for individet. Darsø ser på kunstnerisk pedagogisk praksis som et mulighetsrom for det skapende råmaterial.

Gjennom erfaring og tilegnelse av nye ferdigheter og kompetanser opparbeider man seg nye former for innovasjonskompetanse. Disse ferdighetene deler Darsø (2019, s. 129 - 132) inn i tre nivåer: det synlige, det usynlige og det indre nivå. Blant de synlige ferdighetene finner man lese- og skriveferdigheter, kommunikasjons og formidlingsferdigheter, historiefortelling, feedbackteknikk, teambuilding og ledelse. De usynlige ferdigheter og kompetanser som opparbeides er skjerpede sanser, bedre lytteferdigheter, nye perspektivvinklinger og å kunne

foreta beviste mentale skift, skjerping av bevissthet og årvåkenhet, utvikling av empati, formidling og uttrykk og nye språk og former for erkjennelse. På det siste nivået utvikler vi kompetanse til å finne nye inspirasjonskilder, motivere seg selv og andre, utvikle og bruke fantasi, bruke intuisjonen og generelt bli mer autentisk. Sistnevnte handler om å finne frem til seg selv, noe som er en betydelig målsetting for elevene på hverdagslivstrening, men som også i høy grad gjør seg gjeldende for alle de deltagende ungdommene.

Med bakgrunn i dette fastslår Darsø hvordan

Kunst og kunstnere kan på forbilledlig vis fremvise og frembringe nogle af de kvaliteter, talenter og kompetencer, som er nødvendige for at møde en ukendt fremtid. [...] Æstetiske og kunstneriske metoder kan være med til at opbygge nye, vigtige kompetencer som de ovennævnte og kan inspirer ung til at arbejde med selvværd, selvforståelse og mod (Darsø, 2019, s. 132).

Også Ruud (2001) deler Darsø sin tanke om at befatning med estetiske metoder kan virke fremmende for oss. «Deltakelse i kulturlivet gir oss mulighet til å bruke våre ressurser, utvikle sterke interesser, danne relasjoner og sosiale nettverk, føle tilhørighet og ikke minst til å finne mening og sammenheng i tilværelsen» (Ruud, 2001, s. 1) Dette kan opparbeides gjennom det DeNora (2000) kaller aktørskap.

5.2 Estetiske og sosiale dimensjoner

5.2.1 Musikkens affordance og aktørskap

Musikk kan sies å være det DeNora (2000) beskriver som en aktiv ingrediens i vårt dagligliv, idet musikken stadig er til stede gjennom hverdagens ulike aktiviteter. DeNora (2000, s. 61) presiserer at musikken ikke virker på oss som stimulans.

Rather, music's effects come from the ways in which individuals orient to it, how they interpret it and how the place it within their personal music maps, within the semiotic web of music and extra-musical associations" (DeNora, 2000, s. 61).

I tråd med dette benytter DeNora (2000, s. 29) Gibsons begrep om «affordance» som et viktig teoretisk rammeverk. Gibsons grunntanke er nettopp at omgivelsene tilbyr muligheter (afford) og dermed er styrende for menneskers persepsjon og handling. Dette kobler hun videre til den meningsproduksjon som estetikk og særlig musikk kan skape i møte med aktørers egen biografi.

Begrepet affordance blir slik sett et nøkkelbegrep som forsøker å favne aktørers fortolkningspotensial og musikk som materiell størrelse. Dette synet åpner for at vi kan fungere som det DeNora (2000) kaller estetiske agenter. “[Aesthetic agents] make [...] articulations between musical works, styles and materials on the one hand and modes of agency on the other, such that music I used, prospectively, to sketch aspired and partially imagined or felt states” (DeNora, 2000, s. 53). Som DeNora her skisserer kan vi gjennom våre handlinger knyttet til estetikk generelt og musikk spesielt, organisere våre omgivelser ved hjelp av våre ressurser. Dette kan gjøres gjennom å finne en låt vi forbinder med en positiv opplevelse dersom vi føler oss nedfor, eller ved å sette på en spesiell type musikk for å oppnå konsentrasjon.

Entrainment er et begrep som gjør seg gjeldene innenfor musikalsk aktørskap. Entrainment omhandler hvordan kroppen reagerer på omgivelsene. “Musically entrained, the body and its processes unfold in relation to musical elements [...] they are aligned and regularized in relation to music, they are musically organized, musically “composed” (DeNora, 2000, s. 78). Med andre ord har musikk, eller snarere dens elementer som for eksempel rytme eller tempo en salgs innvirkning på kroppen som kan virke organiserende. Eksempelet som benyttes i denne sammenhengen er marsjering til musikk. Ifølge DeNora (2000, s. 79) kan entrainment omhandle regulering av fysiske aspekter slik som puls og oksygenivå, oppførsel i form av blinking, hopping eller soving og mer temporale elementer som sinnstemning og følelser og inneha sosiale roller. Dette kan videre ses i lys av det DeNora (2000, s. 53) kaller estetiske agenter. Dette handler om hvordan man i møte med musikk kan uttrykke bindinger mellom en bestemt musikk, stiler osv. og ulike typer av agens rommer affektive og følte opplevelser (DeNora, 2000, s. 53). Som agnet endrer vi sinnstemning, temperament, energinivå eller liknende ved å hente frem musikk eller minnet om situasjoner som bærer med seg ønsket effekt.

Også Ruud (2017) ser agency i lys av våre ressurser. «Agency eller aktørskap handler om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressurser som finnes i omgivelsene rundt seg» (Ruud, 2017. s. 107). Med denne definisjonen omhandler altså aktørskap å ta i bruk det omgivelsene våre tilbyr oss gjennom affordance, noe som er med på å gi oss handlingsmuligheter.

Vi er påvirket og noen ganger styrt av ytre strukturer, samtidig som vi har kunnskap om disse strukturene som gir oss handlingsalternativer. Strukturer er regler vi følger og reproducerer, samtidig som vi er gitt mulighet til å modifisere og tilpasse disse strukturene som gir oss handlingsalternativer (Ruud, 2017, s. 206).

Ruud definerer slike ressurser til å enten være av personlig eller materiell karakter. Personlige ressurser omhandler vår «psykologiske utrustning» som innebefatter følelser, kunnskap/ferdigheter, sosial intelligens, mens materielle ressurser omhandler her økonomi og fysiske artefakter som for eksempel instrument.

I lys av SPOR sine tanker om at estetikk og musikalsk aktivitet vil være en viktig ressurstilgang, synes derfor begreper om aktørskap og musikalsk affordance å være nyttige teoretiske innganger i diskusjonen av min case.

Handlingsmuligheter og musikalsk kompetanse

Ruud (2017) påpeker hvordan begrepet aktørskap «[...] viser til at musikalsk kompetanse kan bli en del av vår generelle evne til å handle utfra egne valg» (Ruud, 2017, s. 206). Karlsen (2011) utkrystalliserer følgende fellesnevner for begrepet musikalsk aktørskap forankret i et vidt musikkpedagogisk fagfelt: «[...] *handlingskapasitet* i relasjon til musikk eller i en musikkrelatert sammenheng» (Karlsen, 2011, s. 165). Med andre kan aktørskap omhandle opparbeidelsen av nye handlingsmuligheter.

Ruud redegjør for en rekke utviklingspsykologiske funksjoner musikken kan ha: «motoriske, kognitive, emosjonelle, sosiokommunikative og erkjennende funksjoner» (Ruud, 2016, s. 107). Musikk kan for eksempel skape struktur og forutsigbarhet, idet det den gjennom gjentakelse kan kobles til påfølgende situasjon eller handling. «Det vil si at musikken, opplevd som et signal forteller oss at en bestemt situasjon kommer igjen, eller at neste ledd i en handlingsrekkefølge står for tur» (Ruud, 2016, s. 107). Jeg relaterer dette opp mot SPOR, hvor hver fellesøvelse som HT-elevne deltar i starter med at alle står i ring og gjør de samme trygge øvelsene og aktivitetene. Denne praksisen har til hensikt å samle elevene, styrke fellesskapsfølelsen, gi trygghet og forutsigbarhet. I tillegg kan musikk vekke oppmerksomheten og være med på å «[...] utløse et initiativ eller en handling» som er en av musikkens utviklingspsykologiske funksjoner (Ruud, 2016, s. 107). Musikk og lyd kan også brukes for å støtte eller forsterke handling og på den måten brukes for å utvikle motorisk handling. Musikk bringer også med seg emosjonelle funksjoner og «[...] kan spille en rolle i

forbindelse med å uttrykke seg, skape noe, forme noe, nå frem med et budskap ovenfor omverdenen» (Ruud, 2016, s. 107 – 108). Musikk bringer også med seg sosiokommunikative funksjoner, som omhandler relasjonsdannelse gjennom det å bedrive musikalsk aktivitet sammen med andre.

Ruud (2013) skisserer hvordan mennesket naturlig ønsker tilhørighet til andre som en motkraft til ensomhet. Ved tilhørighet til en gruppe opplever man en kontekst og kulturell ramme som vi må definere oss selv i forhold til og som dermed har en sammenheng med selvoppfattelsen. Ruud fremhever hvordan en sosial setting hvor man fremfører noe sammen med andre utgjør en «sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap» (Ruud, 2013, s. 187).

I denne sammenhengen bruker Ruud korvirksomhet som eksempel, hvor koret formidler samme verdier, på samme tid som koret består av individualister med sine egne meninger og verdier. Dermed kan man se på koret som et symbolsk fellesskap.

Innenfor slike musikalske fellesskap foregår det i aller høyeste grad kollektivt musikalsk aktørskap, for eksempel gjennom koordinasjon av kroppslig handling; som for eksempel forflytning, akrobatikk og ulike former for dans. Det samme gjør seg også gjeldende i musisering i form av spill eller sang, sceniske elementer som inngår i SPOR.

I slike musikalske fellesskap kan man oppleve en rikere eksistensopplevelse, idet man balanserer sitt eget selv i forhold til andre, noe som skaper en følelse av et fellesskap, et vi. Også her skimter man hvordan man handler som aktiv aktør innen fellesskapet. Det særegne ved et musikalsk fellesskap er hvordan deltakernes samhandling synkroniser følelse av tid og den opplevde musikken.

Det å være involvert i et sosialt nettverk dreier seg om å høre til og føle seg inkludert, om å dele kjennetegn og å være lik. Vi må oppgi noe av vår individualitet for å oppleve tilknytning med andre. Vi lærer og deler ikke bare språk og sosiale konvensjoner, men også vaner og væremåter (Ruud, 2013, s. 189).

Slik jeg ser det handler det om å kunne «tune seg inn» på andre, for deretter å koordinere sine handlinger etter dem og etterlikne og tilpasse seg de andres atferd. Man må også lære seg gruppens koder og språk. Dersom aktøren lykkes med dette, kan den oppnå det DeNora kaller «musical embodied security».

I suggest that creaturely ability to locate and anticipate environmental features engenders a kind of corporal or embodied security, by which I mean the “fitting in” or attunement with environmental

patterns, fostered by a being's embodied awareness of the materials and properties that characterize his or her environment (DeNora, 2000, s. 85).

Kroppslig sikkerhet handler med andre ord om vår evne til å ta inn over oss våre omgivelser for deretter å organisere oss selv etter dem. Dersom man ikke klarer å innrette seg etter sine omgivelser vil man oppleve det DeNora (2000) kaller for «embodied insecurity». Man kan oppnå kroppslig sikkerhet gjennom å bruke musikk som protetisk strategi. Et godt eksempel er hvordan mange synger dersom de føler seg redde eller utrygge.

Selvregulering

I det følgende presenterer jeg de aspektene ved estetisk og musikalsk aktørskap som jeg finner relevant til SPOR.

Det første bruksaspektet omhandler hvordan vi bruker musikk til det DeNora (2000) kaller selvregulering eller selvmodulasjon.

Respondents make [...], articulations between musical works, styles and materials on the one hand and modes of agency on the other hand and modes of agency on the other, such that music is used, prospectively, to sketch aspired and partially imagined or felt states. When respondents are choosing music as part of this care of self, they are engaging in self-conscious articulation work, thinking ahead about the music that might “work” for them (DeNora, 2000, s. 53).

Med andre ord handler selvregulering eller selvmodulasjon om å forutse hva slags musikk man trenger i et gitt øyeblikk for å oppnå ønsket effekt. Musikk kan brukes for å komme i ønsket stemning eller humør, for eksempel før man skal på fest, jobbe seg igjennom sinnsstemninger eller til og med bli i en ønsket sinnsstemning. Aktører kan også ta i bruk musikk for å kunne arbeide med noe fokusert og konsentrert og skape sitt eget lille lyd miljø ved hjelp av øretelefoner og dermed skape avstand til sine omgivelser. Musikk er også et utmerket «redskap» til å yte bedre på trening. DeNora (2000, s. 90 – 102) har forsket bruk av musikk til aerobic og hvordan instruktøren velger forskjellig musikk til oppvarmingen, trening og nedtrapping. På samme måte som musikk kan motivere for trening, kan den også brukes til avslapning og avspenning. Med andre ord kan musikk brukes som selvregulering i praksiser som både omfatter fysiske og psykiske aspekt. I SPOR benytter man seg av dette, særlig når man i oppstartsfasen ønsker å danne et trygt og velfungerende læringsrom, ved hjelp av estetiske øvelser, eller å komme i riktig modus før forestilling.

Identitesarbeid

Gjennom vårt aktørskap formes vår identitet, som er et resultat av et stadig pågående konstituerende arbeid, som innebærer både det vi forteller om oss selv til oss selv og det vi forteller om oss selv til andre.

[...] the music provides a material rendering of self-identity; a material in and with which to identity. Through the mutual referencing to of self to music is and music to self, [one] fleshes out the meaning of each. Here then, in relation to the musical elaboration of self-identity, is a virtuous circle: music is appropriated as [one's] ally, as an enabler for the articulation of self-identity – for its spinning out as a tale of [oneself] and other (DeNora, 2000, s. 69).

Med grobunn i dette blir musikken et slags speil, som både kan gjengi, men også transformere det reflekterende bildet. Musikk kan vekke til live igjen gamle minner og situasjoner og dermed rekonstruere vår identitet.

Det å delta aktivt i kulturlivet generelt gir opphav til utallige minner. Når vi tenker tilbake og gjensker slike opplevelser, kan det handle om spesielle hendelser, meningsfylte opplevelser eller emosjonelle minner som er lagret i kroppen. [...] Identitetskonstruksjon er nettopp avhengig av et minnearbeid. Det er mine opplevelser og erfaringer som danner råstoffet, og språket leverer metaforer til å skape forståelse og sammenheng i livet. Innenfor en slik forståelse blir kulturopplevelser viktig, og fordi slike opplevelser ofte er knyttet til følelser, og fordi følelser ledsager prosesser hvor vi tilegner oss de erfaringene som inngår i vårt konstruerte selvbylde (Ruud, 2013, s. 14).

Idet minnet konstrueres lagrer vi det vi har sanset; musikken vi hørte, luktene vi kjente, klærne som ble brukt og menneskene vi var sammen med. Dermed tas man tilbake til denne opplevelsen idet man ser klesplagget, kjenner lukten eller hører musikken. Dette medfører at man kan se på musikk som en slags lagringsplass for de temporale strukturene erfaringen består av, med bakgrunn i at man hørte et musikalsk verk første gang idet en tidligere situasjon ble konstruert som meningsfylt erfaring. Ved å lytte til musikk kan man med andre ord minnes personer, hendelser og situasjoner. På denne måten er også musikken med på å feste eller avgrense en spesiell tid eller epoke i livet, fordi musikk alltid foregår i samtid.

I denne sammenhengen presenterer Ruud begrepet *selvobjekt* i lys av Klev sin definisjon. Det dreier seg om det subjektive aspektet ved noe som har til oppgave å opprettholde ulike dimensjoner ved selvet (Kle, referert i Ruud, 2013, s. 90). Slik jeg oppfatter dette, er selvobjektet en slags database hvor jeg oppbevarer mitt repertoar av handlingsmuligheter

basert på mine erfaringer som igjen har innvirkning på min selvoppfattelse. «Begrepet *selvobjekt* viser derfor til intrapsykiske opplevelser og betegner opplevelsen av de indre bilder som er nødvendige for at selv opprettholdes» (Ruud, 2013, s. 90). Slike selvobjekter kan være av kulturell art, som for eksempel musikk.

5.2.2 Musicking

I forbindelse med arbeidet med å kartlegge musikkens funksjon og betydning for mennesket, lanserte Christopher Small (1998) et utvidet syn på hva musikk handler om idet han skapte verbet «musicking». Blant annet ønsker Small å ta et oppgjør mot det han anser som et snevert perspektiv på musikk og dens meningsdimensjoner.

What is valued is not the action of art, not the act of creating, and even less that of perceiving and responding, but the created art object itself. Whatever meaning art may have is thought to as to reside in the object, persisting independently of what the perceiver may bring into it” (Small, 1998, s. 5).

Et slikt perspektiv bringer med seg en oppfatning av at et verks sanne musikalske mening finnes i partituret og aldri kan komme til sin rett gjennom en fremførelse. Verkets kvalitet definerer dessuten hvor god en fremførelse kan være. Et slikt syn utelukker også mulighet for avvikling og utvikling av ny mening.

Small er kritisk til dette perspektivet, idet utøvernes rolle kun er å gjenskape komponistens uttrykk og avstå fra å tolke verket. Musikken skal kommunisere fra komponist eller låtskriver gjennom utøveren og til det lyttende publikum. Dette innebærer ifølge Small at komponering, utfoldelse eller fremføring og lytting foregår i det han fremstiller som et «sosialt vakuum». Dette vakuomet indikerer at det ikke foregår kommunikasjon hverken fra, mellom eller til utøverne og at lytterne ikke kommuniserer med hverandre eller utøverne. Som en motpol til dette perspektivet retter Small oppmerksomheten mot den betydelige andelen av musikalske utøvere som skaper musikken idet de utøver den.

We take into account just what the performers are doing and certainly not just the piece that is being played or what the composer, should there be one, has done. We begin to see a musical performance as an encounter between human beings that take place together at the medium of sounds organized in specific ways (Small, 1998, s. 10).

Slik flytter Small fokuset på det musikalske verket – og høytidelig fremførelse av det, mot selve musiseringen eller lyttingen, den musikalske handlingen. Small påpeker hvordan det

finnes mange musikalske utøvere som ikke forholdet seg til et etablert verk, men som skaper verket gjennom sin utøvelse.

To music is to take part in any capacity, in a musical performance. That means not only to perform, but to listen, to provide material for performance (what we call composing), to prepare for a performance (what we call practicing or rehearsing), or to take part in any activity that can effect the nature of that style of human encounter which is a musical performance (Small, 1999, s. 12).

Med denne definisjonen av musicking inngår et stort spekter av handling. Naturlig nok inngår direkte musikalske handlinger som å skrive, øve, utøve og formilde musikk, men også andre aktiviteter knyttet til et arrangement. Med andre ord åpner musicking opp for en rekke aktører.

I tillegg til den meningen musikken i seg selv bringer med seg, åpner Small sitt perspektiv på musikk som handling også opp for betydningen av en fremførelses kontekst.

That being so, the question that is most useful to us is not "What is the meaning of this musical work?"; no, the useful question is "What does it mean when this performance takes place at this time, in this place, with these people taking part?". You will notice, on the one hand, that by framing the question in this way we do not have to assume the existence of a stable musical work at all. As I have said, in many of the world's musical cultures there is no such thing. But on the other hand, it does not exclude the possibility of a stable musical work. It just removes it from centre stage and subsumes whatever meanings it may possess into a larger meaning, that of the total event which is the performance. In this way we can consider the meaning of all musical activity, anywhere and at any time, and transcend the boundaries of the Western high-art tradition (Small, 1998, s. 13).

Dette innebærer at man i tillegg til musikkens iboende mening også kan innlemme utenom-musikalsk mening. Dette er naturligvis relevant i forhold til SPOR, hvor mye av forestillingens mening baseres nettopp på de personene som deltar og det grunnlaget de deltar på, som igjen er med på å utforme selve forestillingen. Videre påpeker også Small hvordan musicking er en sosial hendelse, som bidrar til å skape relasjoner og fellesskap.

The act of musicking establishes in the place where it is happening a set of relationships, and it is those relationships that the meaning of the act lies. They are to be found not only between those organized sounds which are conventionally thought of as taking part, in whatever capacity, in the performance; and they model, or stand as metaphor for, ideal relationships as the participants in the performance imagine them to be: relationships between person and person, between individual and society, between humanity and the natural world and even perhaps the supernatural world (Small, 1998, s. 13).

Ansdell (2014) plukker opp Smalls (1998) tre dimensjoner av forhold som utspiller seg gjennom musicking og påpeker hvor komplekst dette kan være, idet grunnleggende relasjoner mellom personer, artefakter og praksiser utvides gjennom stadig nye relasjoner mellom de eksisterende relasjonene. Musicking utgjør en ressurs for å kjenne på slike relasjoner, som kanskje ikke vil være tilgjengelige for oss å forstå gjennom ord.

[...] to take part in a musical performance is to take part in a ritual whose relationships mirror, and allow to explore, affirm and celebrate, the relationships of our world as we imagine they are and ought to be (Small, 1998, s. 18).

Med andre ord tilbyr musicking et stort mulighetsrom for en rekke komplekse relasjoner, som man muligens ikke klarer å fange ved hjelp av språket. Musicking dekker en egen form for relasjoner. Etter mitt skjønn kan musicking defineres som de aktivitetene, omstendighetene og omgivelsenesom gjør seg gjeldene ved et arrangement, i tillegg til de relasjoner som genereres i prosessen frem mot og avviklingen av et arrangement. Dette er i aller høyeste grad relevant i SPOR, som i lys av Small kan ses på som en stor arena for musicking.

5.2.3 Musikk som medierende redskap

Vist (2008) har tatt utgangspunkt i Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori og belyser hvordan dette synet bringer med seg mulighetsbetingelser og ønsker å belyse hvordan disse teoriene er relevante innenfor musikkfeltet.

Musikkopplevelsen er en handling, enten det er snakk om lytting eller om man selv deltar som utøver. Slik kan musikkopplevelsen ses på som en medierende handling, der nettopp redskapet (musikken og handlingen (opplevelsen) går i ett, og det fremtrer et mulig sammenfall mellom det fenomenologiske og det sosiokulturelle perspektivet (Vist, 2008, s. 186).

I tråd med Bengtssons (1999) fenomenologiske tanke om at ingenting kan vise seg uten noen som ser, skisserer Vist (2008, s. 186) trengs det også et handlende og opplevende menneske for at musikken skal få sin kraft.

Videre presenterer Vist med bakgrunn i Vygotsky hvordan «Menneskelig tenking og kommunikasjon kan forstås på to nivåer i et sosiokulturelt perspektiv, både interpsykologisk, som når vi bruker de psykologiske redskapene til å kommunisere med andre og når vi bruker den intrapsykologisk, til å kommunisere med oss selv» (Vygotsky referert i Vist, 2008, s. 190). Videre utdyper Vist hvordan musikken tilsvarende kan brukes på samme nivåer og

dermed blir «[...] et medium som reflekterer oss selv og verden og i det gir mulighet for en annen type refleksjon, ofte sterkt kroppslig og emosjonelt relatert» (Vist, 2008, s. 190).

I tråd med den sosiokulturelle teorien om at mentale prosesser medieres gjennom redskaper hvor særlig språk fremheves, redegjør Vist (2008, s. 191) for hvordan musikken som medierende redskap gir annen form for kunnskap og innblikk en det språket kan gi. Dette er et poeng Vist belyser mer inngående.

Et utgangspunkt for et sosiokulturelt perspektiv på læring er at måtene å reproducere kunnskaper og ferdigheter på er forskjellige i ulike samfunn (...). Disse forskjellene fører til ulike behov for kunnskaper og ferdigheter, som i sin tur fører til ulike typer læring. En kan uttrykke det slik at den variasjonen i tilgang til kulturelle redskaper som finnes i samfunnet utenfor individet, på en eller annen måte må ha sitt motstykke i individets tenking og ferdigheter; kultur og kognisjon er gjensidig konstituerende (Säljö sitert i Vist, 2008, s. 194).

Dette sitatet bruker Vist for å belyse viktigheten i å mediere informasjon ved hjelp av flere ulike verktøy. Dette forsterkes ved at hun referer til musikkpedagogen Reimer som er opptatt av at vi stadig lever i en verden hvor verbalspråket er det mest verdsatte medierende verktøyet og peker på at det er viktig å ivareta den kjensgjerningen at det også skjer tenking i møtet med musikk (Reimer referert i Vist, 2008, s. 195).

Mitt behov for å sette fokus på nonverbale medierende redskaper, signalisere at jeg synes språkets dominerende plass setter de nonverbale mediene i skyggen. Vi må verken glemme kroppen, (j.fr. Merleau-Ponty, 1994) eller ulike kunstneriske uttrykk. Det er ikke *bare* ord og språklige utsagn som medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull (Vist, 2008, s. 196).

Vist er tydelig på at hun ikke mener at språket ikke er en viktig medierende faktor, men at det er viktig og å ha «en allsidig verktøykasse» (Vist, 2008, s. 197) når verbalspråket i seg selv ikke strekker til. I tråd med dette skriver Vist at «Vyotskij understreker at talens struktur ikke nødvendigvis gjenspeiler tankens struktur» (Vist, 2008, s. 198). Videre poengterer Vist at det ifølge Vygotsky «[...] finnes en førspråklig periode i tenkningen og en førintellektuell periode i talen også i barnets utvikling» (Vygotsky referert i Vist, 2008, s. 199). Med bakgrunn i dette argumenterer så Vist om at slik ikke-språklig tenking kan fortsette også etter man har tilegnet seg verbalspråk og om ikke talen skygger over ikke-språklige tankeformer.

6. Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg ta for meg det jeg anser som relevante funn fra mitt datamateriale og sette dem i forbindelse med avhandlingens teorigrunnlag med mål om å kunne besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg ønsker å ta utgangspunkt kjernen i og for SPOR; nemlig elevene. Idrettspedagog Nora sier følgende elevene i SPOR:

I sporforestillingen er det noen personer eller elever vi trenger, for man er avhengig av at man har noen som kan synge, noen som kan danse - som har visse ferdigheter som kan løfte nivået. Også er det noen som trenger SPOR fordi de kan komme dit å få venner og bli sett (Nora).

Dermed trengs det å skapes en balanse i elevgruppen, slik at den på en og samme tid rommer elever som tilfører forestillingen kvalitet, og elever som får tilført kvaliteter som følge av SPOR. Det er denne balansegangen jeg ønsker å ta utgangspunkt i for struktureringen av dette kapitlet.

6.1 Forutsetninger

SPOR er tuftet på en tro på individet og dets muligheter til utvikling og mestring dersom omgivelsene legger til rette for det. Det er disse nødvendige omstendighetene jeg ønsker å ta for meg i dette delkapitlet.

6.1.1 Deltakelse – hvor inkluderende er egentlig forestillingen SPOR?

Som det fremkommer i oppgavens innledende del, utgjør inkludering et viktig stikkord i SPOR. I utgangspunktet skal alle elever ved KGG som ønsker å delta få være med. Deltakelse i SPOR innebærer at elevene deltar i et sammensatt fellesskap hvor de skal jobbe med estetiske uttrykk, slik at «Hver og en skal bli den beste utgaven av seg selv» (Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 4). Dette er i tråd med følgende ytring i kulturdepartementets stortingsmelding *Kulturens kraft: Kulturpolitikk for framtida*:

Kunst og kultur har evna til å samle menneske i fellesskap på tvers av meiningar, interesser og bakgrunn. Slik kan kunst og kultur fremje tillit, respekt, tilhøyrslø og samhald mellom menneske og mellom ulike gruppar i befolkninga, trass i ulike syn og opfatningar. Å bringe menneske saman på tvers av sosiale,

politiske og kulturelle skiljelinjar kan medverke positivt til å skape sosiale felleskap og nettverk som styrker samhold og inkludering (Kulturdepartementet, 2018 – 2019, s. 16).

Dette utdraget av stortingsmeldingen skaper ett bilde på at deltakelse i kunst- og kulturprosjekt utgjør en fruktbar grobunn for å skape gode relasjoner mellom mennesker med ulik bakgrunn, forutsetninger og meninger. Darsø (2019) påpeker hvordan det å gjøre estetiske aktiviteter sammen utgjør et godt utgangspunkt for å utforske og skape relasjoner. Slik relasjonsdannelse ved for eksempel å synge sammen knytter bånd og skaper tilhørighet. Mye av årsaken til at slike relasjoner skapes ved estetisk aktivitet ligger i kunstens mange former for språk og dermed dens utallige kommunikasjonsmuligheter. Dette er et godt utgangspunkt når elevene som deltar i SPOR skal bli kjent med hverandre. Ikke minst gjør det at også elever som ikke har verbalspråk kan delta i relasjonsbyggingen, idet den ofte er preverbal. Det samme gjør seg gledende hos Small (1998, s. 18) idet han fremlegger hvordan det å delta i en musikalsk/estetisk fremførelse er å være delaktig i de relasjonene som utspiller seg, samtidig som disse relasjonene utforskes og bekreftes.

Med bakgrunn i Darsø (2019), Small (1998) og nevnte stortingsmelding (2019) finner jeg belegg for å påstå at SPOR dermed danner et godt utgangspunkt for inkludering, idet forholdene ligger til rette for å danne gode relasjoner til sine medelever og samme bygge et felleskap. Dermed er det nærliggende å tenke seg at deltakelse i SPOR særlig er fruktbart for HT-elevne, som ikke har tilgang til fritidsaktiviteter i samme skala som de elevene uten funksjonshemninger har og dermed at det ville vært naturlig at alle HT-elevne deltok i SPOR.

I praksis er ikke dette en realitet. Det er flere årsaker til dette, men de viktigste aspektene dreier seg om etiske vurderinger. For det første handler det om den enkeltes utviklings- og bevissthetsnivå. Her er det snakk om hvor i sin utvikling den enkelte elev befinner seg og dermed hvor mye uvant stimuli eleven tåler, i tillegg til at elevene som deltar i SPOR må ha et bevissthetsnivå slik at den vet hva den er med på. Eleven bør også ha tilstrekkelige kommunikasjonsferdigheter slik at de kan formidle til et publikum at de er bevisst sin deltakelse og er med etter eget ønske. Dette er naturligvis premisser for å ivareta elevens verdighet og sikkerhet. Deltakelse i SPOR skal med andre ord ikke gå på bekostning av enkeltindividet.

I intervju med kunstnerisk leder «Olivia» fikk jeg høre om at de ett år hadde med en elev de var i tvil om var seg bevisst sin deltakelse og at eleven dermed ble trukket ut av SPOR. HT-elevens deltakelse er noe som diskuteres til stadighet i ledergruppa, i samarbeid med personal og hjemmet.

I lys av dette er dermed ikke SPOR et fullstendig inkluderende prosjekt, i og med at noen elever ikke kan delta og dermed ekskluderes. Samtidig er denne ekskluderingen i realiteten etisk ivaretagelse av elevens sikkerhet og verdighet.

6.1.2 Tilrettelegging

Med de deltakende elevene med forskjellige forutsetninger og bakgrunn utgjør SPOR en kompleks samhandlingsarena. Også elever som til daglig går på mer ordinære løp opplever utfordringer tilknyttet sin hverdag. Noen av disse elevene har rådgiver anbefalt å få med, mens andre fanges opp og innhentes av to av pedagogene i ledergruppa. For at denne sammensatte elevgruppen skal lykkes på scenen må det til en enorm kabal av tilrettelegging for å ivareta elevens behov.

Noen elever trenger tilpassa øvingstid, noen trenger å gå litt til og fra, noen trenger en samtale i forkant for å bli trygget på innholdet i den aktuelle timen, noen trenger å bli minnet på øvelsestiden, noen trenger det spesielle personalet ved sin side og noen trenger å observere i lang tid før de våger å delta i fellesskapet. Ved en slik utviklings-støttende kommunikasjon er vår erfaring at vi ikke «mister» elever på veien, men at vekst og inkludering finner sted (Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 3).

Denne tilretteleggingen dreier seg både om oppfølging og oppmuntring i form av telefonsamtaler eller SMS, arrangering av transport, smøring av ekstra niste og ikke minst en enorm kabal som må legges opp før elevene kan være i Kilden for prøver og forestillinger den gjeldende uka, som Emma, fagansvarlig på HT her beskriver:

Jeg trenger for eksempel å ha et rom hvor det er plass til en stelleseng og personal på begge sider, og venter nå på svar om vi kan få bruke det rommet der rengjøringspersonalet har bone-bilene sine, for der er det en garderobe utenfor, hvor eleven kan hvile. Så har jeg en førerhund som skal være med på scenen. Han trenger å ha kort vei til scenen sammen med eleven som er blind. I rommet ved siden av kan jeg da ha elever som ikke har verbalspråk. Hunden som fører er da på jobb og kan ikke snakkes til. Så logistikken er en utrolig stor del. Også har jeg en elev som må ha det helt rolig når den er på toalettet, så da får den et toalett ved siden av dirigenten som bare er elevens. Ofte så har man tenkt så

stort å rundt pedagogikken, men det er alle disse små tingene som vi er avhengige av for å lykkes (Emma).

Her skimter man noen av de detaljene som utgjør den utfordrende logistikken rundt forestillingen og alt som må være på plass for at eleven kan delta.

Den pedagogiske grunntanken

Som et grunnleggende fundament for SPOR sin virksomhet, ligger det Emma kaller for den pedagogiske grunntanken, som danner en plattform for den pedagogiske virksomheten på de to HT-avdelingene. Bak denne pedagogiske grunntanken ligger en tro på at vekst og utvikling vil skje naturlig ved indre motivasjon, slik det skisseres av Emma:

Jeg er opptatt av at eleven skal få gå i eget tempo, og vi presser veldig lite. Vi bruker ingen form for forsterkning, men venter på den indre motivasjonen. Og når vi ikke får det til, og eleven er sånn og sånn så går vi inn og drøfter og reflekterer hva vi kunne gjort annerledes for å skape motivasjon hos den eleven (Emma).

Anerkjennelse av elevens tanker og følelser står her sentralt, idet personalt på HT-avdelingen bruker tre aspekter i sin daglige kommunikasjon med elevene. For å kunne anerkjenne elevens følelser må personalet virkelig se og ta inn over seg eleven, anerkjenne det den ser for deretter å lede eleven. Med andre ord ivaretas elevens initiativ idet denne praksisen bringer med seg en grunnleggende respekt for eleven og dens utviklingspotensial. Slik blir dette en prosess som både favner individets personlige ressurser, men også hvordan elevene skal kunne møte strukturelle forhold som grunnlag for handling.

6.1.3 Etableringen av læringsrom

I SPOR praktiseres dette med å legge omstendighetene til rette, idet ledergruppa helt fra oppstart etablerer og stadig utvikler det Darsø (2019, s. 103) kaller for et læringsrom, selve forutsetningen for at tilegnelse av innovasjonskompetanse kan skje. For å forklare sitt syn på hvordan et godt læringsrom fungerer bruker Darsø metaforen sikkerhetsnett. Sikkerhetsnettet bygges opp av gjensidig tillit og respekt. Det påpekes også hvordan begrepet læringsrom henviser til ordet romlig – som igjen henviser til hvordan læringsrommets deltakere bør inkluderes ved at forskjeller og mangfold verdsettes.

Igjen gjør ordet relasjoner seg gjeldende. Det å bedrive estetisk aktivitet sammen et godt utgangspunkt for å danne relasjoner. Darsø (2019, s. 124) påpeker blant annet hvordan kunst trener kommunikasjonsferdigheter, prestasjoner og teambuilding. I oppstarten av SPOR brukes en ulike estetiske leker for at elevene sammen skal bli vant til hverandre og å få oppmerksomhet rettet på seg. Det benyttes «øvelser for å skape grupper hvor selvtillit blir styrket og angsten for å dumme seg ut blir redusert. Øvelser for å bygge gode relasjoner, øke evnen til å se hverandre og motet til å tørre å være synlig. (Midling- Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 3). Dette er et godt eksempel på hvordan man ved estetisk aktivitet utforsker relasjoner og bygger relasjoner til andre. I tillegg utgjør også disse lekende et godt utgangspunkt for å «ruste» elevene for uvant stimuli, som for eksempel å fysisk komme borti andre.

Det er også et faktum at arbeidet med SPOR og dens ulike faser er svært annerledes enn den trygge hverdagen som for HT-elevne er snekret rundt den enkeltes behov. Særlig i de siste fasene før forestilling er det store avvik; elevene befinner seg i Kilden Teater og Konserthus med lange prøvedager hvor fastsatte planer stadig endres.

Dermed må elevene «rustes» til å tåle nye og annerledes situasjoner i så stor grad at de også har overskudd til å mestres på scenen. Elevene må lære seg å bli fleksible. Det er her «sikkerhetsnett» kommer inn. Det jobbes strukturert og nøye for å skape dette sikkerhetsnett, noe som skisseres av Emma:

Med HT-elevne tenker vi tidlig på det md forflytning, som ofte er det vanskeligste for mine. Vi øver for eksempel ved å ikke fast plass i klasserommet. Vi har mange leker allerede høsten før forestilling - bytt plass hvis, gå inn og ut av frys, stopp – alle de elementene som skal brukes med MDD jobber vi med ekstra slik at HT-elevne lærer de tingene. Vi skal gjøre de rustet, og lære elevene å bli fleksible (Emma).

Begrepet «ruste» finner man igjen hos Ruud (2017, s. 206) idet han omtaler hvordan aktørskap omhandler det å bli klar over eller utvikle ressursers som del av vår psykologiske utrustning, hvor nettopp sosial intelligens inngår, sammen med blant annet følelser og ferdigheter.

Gjennom de observasjonene jeg har gjort har jeg fanget opp hvordan man starter hver enkelt øvelse med de samme trygge og gode oppvarmingsøvelsene og lekene som har blitt praktisert fra starten. Ifølge Ruud (2016, s. 107) oppleves leken eller musikken som stadig blir brukt

som et signal slik at elevene vet hva som følger. Denne praksisen er med på å skape et godt fungerende læringsrom. Slik jeg ser dette tjener disse øvelsene flere hensikter. Elevene skal «få i gang kroppen», men også komme i riktig sinnsstemning. Slik gjentagende bruk av øvelser kan ifølge Ruud (2017) virke strukturerende. Elevene må også lære seg å samarbeide. MDD elevene må lære seg å lede og HT-elevene må lære seg å bli ledet av jevnaldrende, slik Emma skisserer her:

De kommer ut i et system, de blir veiledet og veiledet av andre ungdom, det er ikke alltid de tar de like pedagogisk, og da må de lære noen runder med å innordne seg. Jeg ser det på fleksibilitet, på trygghet, jeg ser dette med bedre kommunikasjon og samspill, og få noen av elevene er på tidlig samspill dette med å vente på tur, turtaging. Du skal vente, ikke si noen ting, men vente. Og det er ofte en utfordring for mange av mine å måtte vente og ikke være i sentrum (Emma).

Både det faktum at elevene blir vant til lange øvelser med mange folk som man i tillegg samarbeider med, oppøves slike ferdigheter som nevnes over. Gjennom denne tilegnelsen, som for eksempel går på kommunikasjon så blir elevene tryggere på seg selv i forhold til fellesskapet. Dette er også noe ledergruppa jobber for å etablere, slik det her skisseres av Nora:

Det vi gjorde nå, når jeg hadde dans, så kunne jeg ha valgt dersom jeg var veldig opptatt av å få meg selv frem på teppet og fremme min koreografi, så hadde jeg stått og sett på og korrigert hver og en, men de gjøres til ansvarsfulle til å rette på den personen, og dersom man ikke er vant til å gi tilbakemelding er det stort ansvar, og man sier det ikke for å dømme hverandre, men hjelpe hverandre (Nora).

Ved denne praksisen legger også pedagogene opp til at elevene kan innta flere former for aktørskap. Ruud (2017) definerer aktørskap som det å være bevisst på egne ressurser og ta i bruk dem. Gjennom å la elevene gå sammen i par for å se på hverandre danse og deretter komme med tilbakemelding for å hjelpe den andre til å danse bedre, lærer elevene dobbelt. Her bytter de på to like aktørskap; danser og instruktør. De blir mer klar over koreografien, i tillegg til at de også får øvd seg på å gi tilbakemeldinger til andre på en oppmuntrende måte, som også er en verdifull ferdighet å ta med seg videre som en del av det Darsø's (2019) innovasjonskompetanse. I tillegg åpner dette for at elevene kan øve på en konstruktiv måte uten at pedagogene nødvendigvis må være til stede. Aktørskap er et sentralt begrep for å forstå de konkrete handlingsmulighetene som tilbys. Denne praksisen er også gjeldende for idrettselevene, som for eksempel skal øve på å klare å gjøre cheerleading-kast trygt, slik at dette kan utføres på scenen. Her får elevene den nødvendige kunnskapen til å kunne ta ansvar

for egen læringsprosess og gjøres igjen til aktive aktører på en slik måte at de også for eierskap til det de driver med.

Gjennom den «rustingsprosessen» som danner utgangspunkt for at elevene kan delta i SPOR, tilegner elevene seg ferdigheter de kan omsette både i forestillingen, men som også kan utgjøre viktige verktøy i elevenes fremtid.

Allmenndannende

Gjennom denne praksisen lærer elevene nyttige verktøy som de kan bruke for å instruere og veilede HT-elevene på en god måte i øvingssituasjonene, slik det her fremgår i mitt observasjonsnotat:

Det øves på et nummer som består av en båtdans som utføres av MDD-elever, mens en origami-hai jager origamifisk. To HT-elever styrer haien, og 2 elever fra MDD og to fra HT styrer småfiskene. De setter på musikk, og øver hvordan haien og fiskene skal svømme frem og tilbake på scenen mens MDD-elevene står lenger bak på scenen og øver båtdans. Kunstnerisk leder instruerer «når dere snur, snur dere fordi fisken snur». To ganger skal haien jage fiskene, og da må de som svømmer med fiskene løpe. Jeg er imponert over fokuset de som danser båt-dansen har. Kunstnerisk leder instruerer til stadighet hvordan fiskene og haien skal bevege seg. Annet personell oppmuntrer. Den ene HT-eleven sliter litt med å konsentrere seg, men får en fin instruks fra MDD-eleven, «hvis de hvordan fisken skal svømme», som gjør at eleven jobber konsentrert igjen (Observasjonsnotat, 25.01.19).

Dette synliggjør hvor viktig den oppmuntringen og den instruksjonen som MDD elevene gir HT-elevene er. Når de begynner å bli lei og ukonsentrert hjelper dette dem til å fortsette å prestere. Dermed får MDD elevene kjenne litt på å ta ansvar for andre, utover seg selv. Dette er antakelig noe de vokser på som menneske. Dermed stilles det ulike krav og forventninger til de ulike elevgruppene på en måte som gjør at alle elevene strekker og utvikler seg på forskjellige plan. Her kommer det tydelig frem hvordan SPOR er allmenndannende for elevene som deltar, i tråd med

«Emma»: De på idrett og MDD skal bli ledere, sykepleiere, leger, ordførere og jeg tenker vi gir de noe på veien de ikke kan lese seg til.

«Nora»: absolutt, det sier mange av de som har vært med også og noe av det de har lært mest av.

«Sofie»: jeg har truffet noen elever eller foreldre som snakker om at det ene året på MDD har vært med på å styre yrkesvald, det gjør noe med dem, og jeg tror ikke de skjønner hvor viktig kunnskap de har tilegnet seg, det sitter i tanker, ikke minst i holdninger, det sitter nærmest kroppslig å være vennlig og ta imot, alle er velkomne, og ikke avviser.

Gjennom tiden elevene tilbringer sammen vokser det altså frem en medfølelse og en toleranse ovenfor hverandre. Dette er med på å skape et bedre skolemiljø i hverdagen og det er også nyttig lærdom som elevene tar med seg videre i livet, til fremtidens menneskemøter. Rektor «Jacob» framhevet hvordan deltakelse i SPOR er positivt for alle elevene, og særlig de som vanligvis sliter med å innrette seg etter skolehverdagen. Dette er verdier de er opptatt av å ivareta på sin skole, slik Jacob her skisserer:

Det er minst to ting i dette, det ene er jo den inkluderingsstanken med tilrettelegging for individet. Men, det er også dette med fellesskapet, verdien og styrken i fellesskapet. Jeg har nok en oppfatning at både samfunnet generelt, men også skolen har gått langt i forhold til individualisering og individets rettigheter, men har mistet litt den styrken som ligger i å skape et solid fellesskap (Jacob).

Med andre ord kan elever finne frem til styrke i seg selv som individ, og å ta med seg positiv erfaring fra å delta i et godt etablert fellesskap. Her lærer de hvordan noen mennesker trenger tilrettelegging, mens andre må innrette seg etter fellesskapet. Jacob understreker at dette er viktig lærdom å ta med seg inn i skolehverdagen og videre i inn i jobbsituasjoner.

De ferdighetene elevene opparbeider seg her, sorterer godt innunder Darsø (2019s. 14 - 15) sin beskrivelse av de to formene for innovasjonskompetanse. Den sosioinnovative innovasjonsprosessen omhandler som navnet indikerer sosial kompetanse, som nettopp omhandler evne til utfra sensitivitet og erfaring å lede og instruere andre. Man kan si at denne formen for innovasjonskompetanse bygger på den intrainnovative, som omhandler evne til å se og gjøre seg bevisst både egne og andres preferanser og potensialer for nyskaping.

Disse kompetansene er innovative som følge av sine mulighetsbærende og utviklende fordeler og synliggjør potensialet som ligger i et estetisk skapende fellesskap.

6.2 “SPOR trenger elever”

Som kjent skapes SPOR i stor grad utfra elevene som deltar i den aktuelle forestillingen, slik at tema og innhold varierer fra år til år. Det foreligger kun noen forhåndsgitte rammer, slik som orkesterverket som er skrevet til SPOR, hvor musikken brukes til forskjellige numre. Dermed består det meste av innholdet i SPOR nemlig de aspektene elevene bringer med seg inn.

Ifølge kunstnerisk leder Olivia, er det også en kjensgjerning at SPOR oppnår sin berøringskraft fordi elevmassen representerer mangfoldighet og at selve forestillingen er bygd på og er avhengig av elever som er forskjellige.

6.2.1 Elevene som medskapende aktører

I SPOR gjøres elevene medskapende i forestillingen idet den bygges ut av deres tanker, historier og ferdigheter. Det gjøres et grundig og stort arbeid med å kartlegge elevens potensialer (Lindland & Midling-Jenssen, 2020), som igjen tas i bruk i forestillingen. Dermed opplever publikum å se ekte mennesker og deres historier på scenen, noe som er med på å gi autentisitet og berøringskraft. Si det følgende ønsker jeg å trekke frem tre ulike eksempler på elevenes medskapende rolle i SPOR, for deretter å diskutere hva slags aktørskap dette bringer med seg.

Det første eksemplet går direkte på elevenes egen spisskompetanse, nemlig den kompetansen eller ferdigheten eleven selv er best på. Det er flere positive aspekter ved dette. For det første oppnås det ønsket kunstnerisk kvalitet, som igjen er med på å påvirke elevens selvbilde. Pedagogen med hovedansvaret for sang, «Nora» skisser hvordan formidling og kvalitet er viktige stikkord:

Ped3: det er noe med de høye faglige kravene som ligger hos oss alle i gruppa, også tenker jeg at det er jo det på et vis kunsten eller estetikken handler om, man kan lære presise bevegelse i dans, synge en sang, si teksten, synge teksten, men det først når man formidler at man skaper kunst. Vi syns vi sier og gjør mye viktige ting i forestillingen og det skal ha den beste innpakningen. (Sofie).

Med andre ord er man i SPOR opptatt av å ha riktige elever på riktig sted, og at de skal få frem sitt beste på scenen. Samtidig sørger de for at elevene lærer formidlingens kunst. Ved å lære å prestere noe med høy kunstnerisk kvalitet, tar elevene med seg en stolthet for det de driver med, som igjen er med på å bygge selvtillit.

Som estetiske agenter (DeNora, 2000), kan elevene frembringe positive minner fra de opptrådte på scenen og gjennom disse minnene opprettholde selvtilliten dette ga som en del av sin stadige identitetskonstruksjon, i tråd med Ruud (2013, s. 14). Etikken og dermed den pedagogiske grunntanken ivaretas. Gjennom å løfte frem ferdigheter som vanligvis ikke ses

på som spisskompetanse eller estetisk ferdighet, ivaretas elevenes ressurser og skaper aktørskap, i tråd med Ruud (2017) og det skapes samtidig estetiske lag i forestillingen.

Elevene har masse spisskompetanse som ikke er spisskompetanse til vanlig, men som kan brukes og gjør at eleven kan bli sett. I et nummer synges en sang som handler om vann, hvor vi har farget en fallskjerm i forskjellige blånyanser, og som dermed representerer det våte element. Tanken og grunnen til at det ble en fallskjerm, er at fallskjerm brukes mye som bilde innen spesialpedagogikken. Mange av de svakeste elevene får fint til å stå å holde i fallskjermen og gi den liv gjennom synkroniserte bevegelser (Olivia).

I dette nummeret hvor fallskjermen tas i bruk er et godt eksempel på hvordan det legges til rette for at også svakere elever kan få sin plass i SPOR. Fallskjermen er en kjent og kjær komponent i de ukentlige musikktime på HT. Det er med andre ord et verktøy som elevene kjenner fra sin daglige praksis. Det å holde i fallskjermen og ved hjelp av synkroniserte bevegelser gi den liv er noe også de svakere elevene mester. Ved å ta i bruk dette elementet, skapes det en inngangsbillett for flere av elevene på HT. Selve dramaturgien i dette nummeret er svært estetisk. Det hele starter med en sangsolist, som entrer scenen med fallskjermen drapert rundt livet som et skjørt og det danser en ballerina ved siden av solisten. Etter hvert som nummeret skrider frem, brettes fallskjermen ut og gis liv.

Også elevenes tanker, historier og meninger gjør seg gjeldende i SPOR. Elevene er med på å skrive historier og sangtekster, i tillegg til at ulike utsagn fra elevene fremføres. Dette krydres også utsagn og sanger som er skrevet av kjente tenkere, diktere og artister. I noen tilfeller blir også tema som elevene viser engasjement rundt innlemmet. Et eksempel på dette er hvordan flyktningkrisen i 2017 var et tema som mange av elevene hadde tanker og refleksjoner rundt. Det deltok også elever som selv har opplevd å være på flukt. Her ble det laget en koreografi hvor tre dukker var en del av scenebildet, orkesteret spilte intens og truende musikk og publikum fikk høre elevens synspunkt og historier.

Her utspilles det som er kjernen i Small sin teori om musicking. Small (1999, s. 12) definerer musicking til å omhandle aktiv deltakelse, men også det å lytte til eller se en fremføring, i tillegg til å providere innhold eller øving mot fremføring. Jeg finner det fruktbart å påpeke hvordan de deltakende elevene i SPOR deltar i flere ulike former for musicking. Gjennom sin medskapende rolle er elevene på en og samme tid fremførende aktører av estetisk materiale de selv har vært med på å skape. Det dreie seg om konkrete ferdigheter eller ved at ting de kan

eller har skrevet har en inspirerende innvirkning for det som skal skje på scenen. På en og samme tid er elevene både aktører i og sleve inspirasjonskilden for forestillingen.

I tråd med dette kan man si at nøkkelen til SPOR som forestilling ligger i elevens ressurser. Måten de forvaltes og tas i bruk er gjenkjennelig fra Ruud (2017) sitt syn på aktørskap. Elevene opplever å bli aktører gjennom at deres ressurser kartlegges og settes i spill. På denne måten kan elevene selv bli klar over sine ressurser og senere ta de i bruk på eget initiativ. Da har eleven tilegnet seg det Darsø (2019) kaller for innovasjonskompetanse.

Det foreligger flere slike eksempler i mitt datamateriale. For eksempel opplevde en HT-elev å utvikle seg til å bli tryggere på seg selv. Dette gav inspirasjon til et nummer hvor det ble lest en tekst om mot, mens eleven sammen med to MDD-elever krysser scenegulvet på en estetisk måte. Her ble den nyervervede ressursen å tørre å bli sett brukt scenisk. Ved anledning kan elevene hente frem sitt nyervervede mot ved å tenke på denne hendelsen. En annen har fått oppleve å fremføre en selvskrevet monolog, først med støtte fra et kjæledyr, senere alene. Dette har elevene senere kunne bruke til å holde foredrag om temaer eleven kan mye om, både på andre scener og i klasserommet. Jeg kommer tilbake til dette senere.

6.3 “Elever trenger SPOR”

I dette delkapittelet vi jeg ta for meg aspekter som belyser hvilke positive følger deltakelse i SPOR kan ha på elevene.

Mulighetsskapende strukturer

Affordance handler om våre omgivelser og det de bringer med seg av muligheter for oss. Ruud (2017) aktiviserer i den forbindelse to sentrale begreper, nemlig strukturer og ressurser. Strukturene i SPOR er mange, men de modifiseres og tilpasses slik at handlingsalternativer kan oppstå, som det her beskrives av Ruud (2017, s. 206). Med andre ord kan vi ta i bruk omgivelsens ressurser til å endre de vante strukturene, som er med på å gi oss handlingsmuligheter. Ved å opparbeide seg nye handlingsmuligheter skaper man en form for innovasjonskompetanse (Darsø, 2019) som gjør at man kan handle på nye måte.

Ved HT-avdelingen er det stadig et mål for personalet å hele tiden søke etter å finne de strukturer som «stemmer» med elvenes egne strukturer, på en slik måte at motivasjonen

vekkes og danner grunnlag for at læring og utvikling kan skje. Dermed utgjør personalets fremgangsmåte en slags motiverende ressurs for eleven som nå er klar til å tilegne seg nye handlinger, som igjen kan føre med seg nye former for aktørskap. Et relevant eksempel her er DeNoras teori om «embodied security», som omhandler vår evne til å oppfatte og dermed organisere oss etter våre omgivelser. Et middel for å oppnå dette er for eksempel å bruke musikk som protetisk strategi. For eksempel kan en elev som føler seg ensom og usikker på seg selv, hente frem musikk fra SPOR får å gjenopplive følelser fra sin deltakelse i SPOR. Dette er en form for selvregulering hvor man styrker eller ruster seg selv.

Min informant «Ella», som er mor til en av HT-elevne og leder for organisasjonen for barnets diagnose, trekker nettopp frem hvor viktig det er for mennesker som er i nær kontakt med mennesker med funksjonsnedsettelse å stadig jobbe med holdningene sine og være åpen for hva de kan få til. Det handler om å ikke se begrensninger utfra funksjonsnedsettelsen og å hjelpe dem til å oppdage sine styrker. Dette er i tråd med synet på funksjonsnedsettelse som samfunnskapte barrierer og at en person kun er funksjonshemmet i enkelte situasjoner (Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2019). I tillegg tar SPOR et oppgjør med denne forutinntattheten og disse holdningene. Publikum som sitter i salen blir konfrontert med dette gjennom forestillingens natur.

Dermed ligger det en tro på individet og dens potensiale for å utvikle nye handlingsmuligheter bare omstendighetene legges til rette. Dette gjelder naturligvis også i SPOR. Tilretteleggingen går ut på å finne frem til det den enkelte trenger for å kunne strekke seg, for så å gi eleven det som skal til.

6.3.2 Mulighetsrom

Begrepet mulighetsrom kan til stadighet sees i sammenheng med kunstens og estetikkens metoder i denne oppgaven. Gürgens Gjørums sin artikkel omhandler flere ting, men trekker nettopp fram mulighetsrommet i kunstdidaktikken (2015). Også Darsø (2019) anser kunst og estetikk i seg selv som et mulighetsrom for å skape innovativ kompetanse. Jeg bruker også begrepet mulighetsrom i forbindelse med Smalls teori om musicking og de medfølgende mulighetene for å skape relasjoner.

For å illustrere estetikens mulighetsrom finner jeg det formålstjenlig å bruke Ruuds (2016, s. 107) presentasjon av utviklingspsykologiske funksjoner musikk bringer med seg. Det dreier seg om motoriske funksjoner som at musikken stimulerer til bevegelse eller temporale strukturer i kroppen. Den kan også ha kognitiv innvirkning ved at musikken er med på å skjerpe sanser eller konsentrasjon. Musikk kan hjelpe oss med å komme i kontakt med våre følelser og bearbeide dem. Som estetiske agenter kan vi også bruke musikk til å komme i gitt sinnsstemning (DeNora, 2000). Musikken har også som kjent sosiokommunikative funksjoner idet den danner godt råmateriale for å utvikle relasjoner. Musikk kan også ha erkjennende funksjoner.

I det følgende ønsker jeg å komme med eksempler på hvordan dette mulighetsrommet ivaretas i SPOR. Først vil jeg ta for meg hvordan noen av elevgruppens marginale røster hentes frem på en verdig måte, som Emma her skisserer viktigheten av:

Vi har med oss elever som er på et tidlig forholdsvis utviklingstrinn. Og at når de er på scenen må det gå tydelig frem at de vet at de er med på noe, for vi ligger nær sånn sosial pornografi, holdt jeg på å si, se her så fantastisk, rariteter – det er det vi er mest redd for. Utfordringen vår ligger dermed i hvordan vi greier å gjøre det verdig, så folk ikke tenker «oi, her ruller vi ut det ene og det andre for å vise hvor flinke vi er, og få publisitet. Dette vet jeg ikke den dag i dag om vi lykkes med, og det er dette jeg er mest spent på om vi har greid å opprettholde verdigheten hos dem (Emma).

Som en del av forestillingens regi ble det stadig vist ulike videosnutter, blant annet av HT-elever som uttrykker seg verbalt eller ved tegn til tale. Ved tidligere forestillinger har de forsøkt å få HT-elevene til å fremsi sine egne utsagn som replikker, noe som viste seg å være utfordrende. For å ivareta elevens språklighet kom de opp med denne løsningen. Olivia ønsket å ivareta elevens språklighet og dermed ble disse intervjuene en del av forestillingen. I tillegg ble det vist film av intervju med elever som på grunn av sine muskelsykdommer enten ikke har verbalspråk eller har så svak stemme at den er vanskelig å fange i mikrofon. En elev kunne ved hjelp av elektronikk velge symboler på en skjerm for å besvare spørsmål ved hjelp av å bevege kjevemuskulaturen. En annen elev kunne besvare spørsmålene verbalt, men på grunn av den svake stemmen ble det eleven sa teksten. Eleven viste også ferdig skrevne SMS på skjermen for å fortelle sin historie.

Disse to elevene fikk gjennom kunstens og elektronikkens metoder forsterket sine kommunikasjonsferdigheter, slik at deres tanker og meninger kunne nå ut til publikum. I

tillegg deltok disse to elevene som av overnevnte årsak sitter i rullestol i et dansenummer med en tredje HT-elev og tre elever fra MDD. Her danset elevene i skjønn harmoni. Den tredje eleven som ikke ble intervjuet fikk vi også stifte litt bekjentskap med, idet elevens strålende smil og latter runget over salen. Dette er et godt eksempel på hvordan musicking skaper relasjoner mellom aktive deltakere og publikum.

Her ivaretas både estetikkens mulighetsrom og elevenes ressurser (Ruud, 2017, s. 107). Gjennom å tenke kreativt og bruke omstendighetens affordance (DeNora, 2000, s. 61) ved å fokusere på mulighetene legges det til rette for aktørskap også for de elevene som opplever mest restriksjoner i møtet med sine omgivelser i form av funksjonsnedsettelse. Her finner man også et eksempel på at musikk kan utløse kroppslige temporale strukturer i form av latter og glede som motorisk funksjon, i tråd med Ruud (2016, s. 107).

I tråd med dette ser vi hvordan elevene opplever å få sine handlingsmuligheter og på samme tid sitt aktørskap utvidet. Gjennom kreative verktøy blir de gitt muligheten til å kommunisere med publikum. Særlig dansenummeret vitner om hvordan Smalls teori om musicking gjør seg gjeldende. Selv om den tredje HT-eleven som deltok i dansenummeret ikke sa noe til publikum med ord eller symboler, lyktes eleven likevel med å kommunisere med publikum og skape en form for relasjon. Jeg vil påstå at eleven opplever en form for entrainment hvor musikken og dansen har innvirkning på temporale kroppslige strukturer. DeNora (2000, s. 79) omtaler entrainment nettopp til å være innvirkning på følelser og oppførsel, i dette tilfellet latter. Samtidig ivaretar eleven en ressurs den har, nemlig muligheten til å kommunisere og uttrykke sine følelser ved hjelp av latter. Dette er en del av det Ruud (2017, s. 206) definerer som vår «psykologiske utrustning».

Innledningsvis i diskusjonen skisserer jeg hvordan troen på individet og dens muligheter ses i sammenheng med dens omgivelser og den nødvendige tilretteleggingen. Et annet godt eksempel på god tilrettelegging er hvordan en elev har fått lov til å fremføre sin selvskrevede monolog med kjæledyret sitt, høna Plomma, under armen. Ved å få lov til å ha med seg noe kjent og kjær som utgjør en stor del av elevens dagligliv oppnådde eleven å stå alene på scenen og lese. Ved neste forestilling sto eleven igjen på scenen og leste en ny monolog, denne gangen helt alene. Ved å bli ivertatt med sitt behov for trygghet gjennom å ha med høna første gangen opparbeidet eleven seg nok trygghet på scenen til å senere stå i samme

situasjonen alene. Denne eleven har i senere tid fått lov til å holde foredrag for medelever som går andre linjer, blant annet i naturfag.

Dette er eksempler på hvordan deltakelse i estetiske prosesser skaper fruktbare minner som igjen tas i bruk under vår stadig konstituerende identitet.

6.3.3 Fokusområdet kommunikasjon og samspill

Estetisk aktivitet utgjør stadig en sentral del av den hverdagslige aktiviteten på HT-avdelingen. Som skissert i innledningen er det overordnende fokuset på HT-avdelingen at hver enkelt elev skal finne frem til seg selv og definere sin identitet. Dette innebærer blant annet å utvikle kjennskap til egen diagnose og lære nyttige verktøy for å leve med denne i hverdagen. Målet med dette er at individet ikke defineres av funksjonsnedsettelsen.

Som det fremgår av rammeplanen for spesialundervisning i Agder (Vest-Agder fylkeskommune 2015, s. 44 – 47), er estetisk aktivitet sammen med dagliglivets aktiviteter, kommunikasjon og samspill, mat og helse og IKT sentrale fokusområder på HT-avdelingene. Videre finnes det formål ved de ulike fokusområdene. Viktige formål for den estetiske aktiviteten er at elevene skal få oppleve skaperglede, deltakelse og samhandling gjennom eksperimentering ved ulike former for estetisk aktivitet gjennom å

Opplive et mangfold av lyd, rytme, sang, musikk, smak, lukt, bevegelse, berøring og synsinntrykk og selv være med å skape, delta i aktiviteter med et variert repertoar av sanger, sangleker, rim, regler og danser, framføre sang, spill, dans og drama i samhandling med andre, spille på ulike instrumenter, oppleve ulike kunst- og håndverksformer» (Vest-Agder fylkeskommune, 2015, s. 45).

Flere av formålene som skisseres under estetisk aktivitet finner man igjen i fokusområdet kommunikasjon og samspill, hvor elevene blant annet skal

[...] delta i sosialt samspill med jevnaldrende og voksne, samhandle med andre i turtaking, lek, dramatisering og samtale, lytte og gi respons til andre i samtaler, fremføringer og ved høytlesing, kunne gjøre fornuftig bruk av sosiale medier, uttrykke seg og gjøre seg forstått ved å bruke alternative og supplerende kommunikasjonshjelpemidler» (Vest-Agder fylkeskommune, 2015, s. 44).

Som en naturlig del av fokuset på estetisk aktivitet, har det stadig blitt satt opp forestillinger hvor elevene får vise frem sine ferdigheter. Disse forestillingene har stadig vokst seg større, til det som i dag er SPOR.

Med andre ord ivaretas en sentral del av HT-elevens daglige aktiviteter og formål gjennom SPOR. På HT opererer de ikke med karakterer, men hver enkelt HT-elev får sine egne mål de skal oppnå ved deltakelse i prosjektet. Elevene fra studiespesialiserende som tar valgfaget musikk, dans og drama forholder seg til en fagplan og får karakter i faget på lik linje med andre fag de tar.

Ett av formålene med kommunikasjon og samspill at elevene skal opparbeide seg ferdighet til å kommunisere ved hjelp av det som kalles for alternative og supplerende kommunikasjonshjelpemidler. Slike alternative kommunikasjonshjelpemidler er blant annet tegn til tale, som alle elevene på HT lærer seg, og andre estetiske uttrykksformer elevene blir kjent med gjennom SPOR.

Nogle vil oppdage, at de uttrykker sig bedst ved at tene, nogle ved at male, andre udvikler sig bedst gennem stemmen eller kroppen, andre igjen gennem lego eller andre naturmaterialer (Darsø, 2011, s. 119).

Darsø (2019) fremhever nettopp hvordan estetikken bringer med seg flere ulike former for alternativt språk, og fremhever i denne sammenhengen særlig nonverbale uttrykk, som igjen er forenlig med musicking. “To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, [...] [composing], or by dancing” (Small, 1998, s. 9). Her er åpner Small opp for at all handling som tilhører et større estetisk prosjekt er en form for musicking, gjennom aktiv handling.

Forbedrede ferdigheter i kommunikasjon og samspill er i tillegg til de tidligere skisserte holdningsendringene de mest betydelige aspektene ved elevenes utvikling. Denne utviklingen muliggjøres gjennom det stadige pågående aktørskapet innenfor den komplekse samhandlingsarenaen som SPOR utgjør. Ruud (2013, s. 187) påpeker hvordan det å være delta i et slikt fellesskap handler om å oppnå en følelse av inkludering gjennom å lete seg frem til likhet og fellestegn mellom seg selv og de andre.

Aktørskap forutsetter at elevene er åpne og lydhøre for hverandre slik at de kan lære å koordinere seg selv innenfor dette fellesskapet. Her handler det om å tilegne seg gruppens koder og språk. I SPOR brukes flere språk. Det er ikke slik at alle HT-elevene har fullt utviklet verbalspråk og noen kommuniserer ved hjelp av alternative språk. Blant annet lærer alle elevene språket tegn til tale for å kommunisere med hverandre. Dette språket brukes også i SPOR som en del av det estetiske uttrykket, både fremført av solist og som støtte til allsang.

Dette innebærer at alle elevene lærer seg noe tegn til tale. Dette er i lys med Vist og hennes slag for mediering via nonverbale språk, slik som hun skisserer musikk, eller i denne sammenheng tegnspråket tegn til tale.

I tillegg kommuniserer elevene gjennom andre former for estetiske uttrykk som for eksempel gjennom dans, eller gis stemme ved hjelp av å velge symboler. Ellers tillegges også estetiske uttrykk mening, både hos avsender og mottaker og kan dermed fungere som språk. Blant annet legges det i noen fellesnummer opp til samhandling gjennom dans, hvor elevene danser sammen i mindre grupper. I forbindelse med dette lærer elevene seg å reagere på hverandres bevegelser. Et virkemiddel som ofte benyttes i disse danse er frys – at elevene skal stå i ro og danne ulike former. Dermed lærer elevene på denne måten å kommunisere med hverandre uten ord, men ved bruk av blick og mimikk. Dette kan igjen være med på å utvide kommunikasjonsradiusen, idet man trenes i en kommunikasjonsform man vanligvis ikke bruker.

Vist (2008) forener elementer fra Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori og musikk, idet hun fremviser hvordan musikk på lik linje med språket kan være et godt artefakt for læring gjennom kommunikasjon med andre.

Vist (2008, s. 190) redegjør videre for Vygotsky sin teori om menneskelig kommunikasjon og tenkning som kan foregå på et interpsykologisk plan som benyttes i det vi kommuniserer med andre og intrapsykologisk plan når vi kommuniserer med oss selv. Disse to nivåene for tenkning og kommunikasjon gjør seg også gjeldende når vi lytter til musikk. Det mest nærliggende eksempelet er hvordan man som utøver av musikk sammen med andre kommuniserer gjennom musiseringen. Litt på samme måte kommuniserer man også idet man sammen med andre sitter som del av et publikum, på en passiv måte. Dette kan støttes opp av Small (1998, 1999) sin teori om musicking som relasjonsbyggende. I den forbindelse påpeker Vist hvordan det er gunstig for oss å opparbeide den hun kaller en verktøykasse med ulike medierende artefakter for ulike måter å lære på.

6.3.4 Selvregulering

DeNora (2000, s. 53) trekker frem hvordan selvregulering er en viktig form for aktørskap. Denne selvreguleringen gjøres idet man som agent gjør artikuleringer mellom hvordan man har det og ønsker og ha det, for deretter å ta i bruk ressurser for å endre sinnsstemning, humør

og følelser. I forhold til musikk kan dette handle om å finne frem til en sang, låt eller et stykke som vil tjene det ønskede formålet. Utgangspunktet for at musikk kan tjene som humørskifter og liknende ligger i at man forbinder denne musikken med noe spesifikt. Dette kan ses i sammenheng med hvordan musikk brukt i en situasjon, som deretter brukes i samme situasjon igjen, skaper forutsigbarhet og trygghet. Man vet hva som kommer.

Slik jeg anser dette, kan selvregulering muligens strekkes til å gjelde i to forskjellige retninger i SPOR. Som tidligere nevnt starter øvingsøktene i SPOR med kjente og faste øvelser for at elevene skal komme i riktig «modus», og oppleve trygghet fordi de gjenkjenner situasjonen de befinner seg i. Dermed tenker jeg også at det skjer en form for regulering av selvet, som kanskje ikke direkte kan kalles for selvregulering, ettersom situasjonen og øvelsene som kommer styres av andre. Men det er de samme mekanismene som er i spill i denne i den regulerte øvingssituasjonen, som om eleven selv tok i bruk noen av øvelsene eller sangene for å komme i «modus» eller oppsøke de samme følelsene.

Jeg har også sett hvordan en elev har fått bruke sin musikk til selvregulering bak scenen før forestilling antageligvis for å føle seg trygg i relativt ukjente omgivelser og setting. Det brukes tid på at elevene skal bli trygge i Kilden og situasjonene generelt. Men denne eleven fikk lov til å få litt ekstra rom til å ivareta sitt aktørskap. Eleven hørte på denne musikken høyt uten høretelefoner, så dette hadde bydd på problemer dersom flere elever hadde fått lov til å gjøre det samme.

En annen observasjon av selvregulering, er hvordan en elev sjekker dagens kjøreplan for deretter å få beskjed om at den allerede er endret. Dette betyr at kjøreplanen ikke lenger er gjeldende. Denne eleven har en av de diagnosene som i særlig grad fungerer best med forutsigbarhet og klare rammer. Dermed imponerte det meg hvordan eleven godtok dette. I stedet fikk eleven fortelle klokkeslettet for soloppgang og solnedgang den gjeldende dagen. Jeg opplever dette som at eleven selv gjorde et mentalt skifte til noe den selv hadde kontroll på, en form for selvregulering til å takle uforutsigbarheten bedre.

6.3.5 Vitensformer gir nye handlingsmuligheter

Man opparbeider seg innovasjonskompetanse gjennom ulike erfaringer, hvor man tilegner seg verdifull viten. Darsø (2019, s. 92) trekker frem fire typer for viten som gjør seg gjeldende ved innovasjonskompetanse.

Som navnet tilsier omhandler opplevelsesviten direkte erfaringer basert på det man selv opplever og erfaring, det som skjer her og nå og som ofte deles med andre. Slik viten kan være vanskelig å gi uttrykk for verbalt. Den neste formen for viten er vitenkonseptualisering som utgjør et slags mellomledd fra opplevelsesviten til eksplisitt viten, hvor man vet noe gjennom å uttrykke det. Ved vitenkonseptualisering omsetter man sin viten ut i nonverbale uttrykksformer og representasjoner, som en slags oversettelse. Som nevnt omhandler den neste formen for viten eksplisitt viten, som omhandler det å vite noe på et intellektuelt nivå og evne til å uttrykke dette verbalt og er den mest omtalte form for viten. Den er faktabasert og omhandler ofte viten om *noe*. Den sisten formen for viten som presenteres er praksisviten, omhandler det å utføre noe i praksis. «*Praksisviten* forekommer på mange forskjellige nivåer, fra simple ferdigheter til komplekse kompetencer» (Darsø, 2019, s. 94).

Opplevelsesviten er den vitensformen som er mest sentral i SPOR, som følge av det spesielle felleskapet elevgruppen utgjør og de erfaringene de sammen deler gjennom arbeidet med og fremførelsen av forestillingen. Slik sett finner jeg det fruktbart å knytte den opplevelsesviten som elevene får tilgang til gjennom SPOR tett til vitenkonseptualisering.

Vitenkonseptualisering omhandler å uttrykke noe man vet gjennom for eksempel estetiske uttrykk. Min påstand er dermed at den opplevelsesviten elevene tilegner seg kan få utløp gjennom den estetiske aktiviteten.

Et annet perspektiv er hvordan SPOR er bygd opp av estetiske uttrykk i form av vitenkonseptualisering bygd på elevens erfaringer før SPOR, som igjen kan føre til opplevelsesviten. Som kjent utgjør elevenes ferdigheter, kompetanser og tanker grunnlaget for SPOR. Dermed finner jeg det fruktbart å påpeke hvordan elevene bringer med seg estetiske uttrykk i form av vitenkonseptualisering inn i SPOR, som igjen bidrar til elevens opplevelsesviten. Min påstand er at innholdet i SPOR vil være med på å påvirke elevens opplevelsesviten.

Naturligvis vil elevene også opparbeide seg eksplisitt viten, som ifølge Darsø (2019) er den mest vanlige formen for viten, som omhandler mer konkret og faktabasert viten. Dette er ikke en vitensform jeg finner blant de mest relevante i SPOR. Derimot tilegner elevene seg i stor grad mange nye former for praksisviten i form av ulike estetiske uttrykk, noe særlig de større scenene sørger for, der det gjerne benyttes sang og koring, dans, tegn til tale og forflytningsteknikker.

6.3.6 Innvirkning på selvet: «SPOR gjorde meg synlig i landskapet»

Jeg har valgt å innlede denne avhandlingen med et utdrag fra diktet *Alle mennesker er mennesker*, som omhandler en tidligere HT-elevs deltakelse i SPOR og den innvirkningen SPOR har hatt på elevens liv. Diktet er langt, så jeg velger å gjengi de aspektene og poengene som jeg finner relevant for min diskusjon.

I *Alle mennesker er mennesker* skriver eleven om alle de ulike menneskene som finnes innenfor det samme landskapet. De menneskene som er annerledes gjemmer seg bak store steiner i landskapet. I diktet skriver eleven om hvordan den selv er et annerledes menneske, fordi det har en hjerneskade og at den selv har gjemt seg bak en stor stein siden den var liten. SPOR har hjulpet eleven med å dytte vekk steinen og til å tørre å bruke hele hodet sitt.

Eleven skriver om hvordan SPOR har gitt eleven mot til å være den den er, og hvordan det har blitt lettere å gjøre nye ting. Vedkommende skriver også om hvordan det har vært å få lov til en av ungdommene i felleskapet. Dette fellesskapet består av mange ungdommer som er annerledes på forskjellige måter. Diktet avsluttes med at eleven etter SPOR nå selv klarer å dytte steinen vekk, fordi SPOR har gitt eleven mot til å finne sin egen plass i landskapet. Dette har gjort både scenen og skolen trygg.

Dette kan ses i sammenheng med den tilhørigheten eleven har følt til resten av elevgruppen i SPOR. Ruud (2013, s. 187) påpeker nemlig hvordan man i et felleskap opplever seg selv i forhold til gruppens rammer og kontekster og dermed definerer seg selv i forhold til de andre. Dette har klart innvirkning på elevens selvoppfattelse. Her har deltakelsen resultert i kognitive, emosjonelle og erkjennende funksjoner i tråd med Ruud (2016, s. 107).

I dette tilfellet fikk eleven gjennom SPOR muligheten til å utfordre og oppheve etablerte stereotypier, og dermed oppleve en betydelig mestringsfølelse. Eleven har fått oppleve at hele

seg teller, ikke bare den delen av hjernen som er frisk, men også den delen av hjernen som har en funksjonsnedsettelse. Som sagt ovenfor kan dette fra min side oppfattes som kun spekulasjoner, men min tolkning går i retning av at denne eleven gjennom sitt aktørskap kan fremkalle den selvtilliten og anerkjennelsen eleven fikk gjennom sin deltakelse i SPOR. Som enhver leser av dette diktet kan se, er denne eleven en fremragende dikter. Gjennom SPOR har eleven fått oppleve å lese diktet sitt for fullsatt sal og høre responsen fra publikum i form av applaus. Eleven har, gjennom å føle mestring og å bli inkludert, verdsatt og trodd på fått oppleve å endre holdningene sine om seg selv, fordi den gjennom SPOR har fått muligheten til å overstige barrierer, som ikke lenger vil legge lokk på dens muligheter. Dette har gitt eleven mot til å ta fatt på resten av livet sitt, som seg selv.

Denne utviklingen som eleven selv reflekterer over i diktet og som jeg kobler til økt selvtillit utgjør et eksempel på hvordan vår identitet kan formes gjennom våre aktørskap. Utforming av identitet er en stadig konstituerende prosess, som utformes av erfaringer og historier som man forteller om seg selv til seg selv og om seg selv til andre (Ruud, 2013). DeNora (2000. s. 69) påpeker hvordan musikk kan utgjøre et materiale for å gjenoppleve aspekter ved sin identitet, idet musikken fungerer som et slags speil. Idet en erfaring lagres i minnet, inngår aspekter ved omgivelsene som kan vekke til live det lagrede minnet og henføre den estetiske agenten til å gjenoppleve en bestemt situasjon og de tilhørende aspektene. På denne måten kan man si at elevens selvobjekt har blitt styrket gjennom deltakelsen i SPOR på en slik måte at det har gjort varig innvirkning på eleven.

Med denne oppgavens fokus på økt handlingskompetanse, finner jeg en rekke aspekter som indikerer at denne eleven opplever økt handlingskompetanse som følge av SPOR. Det er nærliggende å ta utgangspunkt i den nevnte steinen. Hva denne steinen i virkeligheten representerer, er det bare eleven selv som vet. Jeg velger å se på steinen som et bilde på de holdninger, den forutinntattheten og de stereotypier som står sterkt nedfelt i samfunnet. Dette har hatt så stor innvirkning på eleven at den har følt på sine funksjonsnedsettelse i møtet med samfunnet. Gjennom sin deltakelse i SPOR har eleven fått utfordre disse konstruerte hemningene på en slik måte at den tørr å gjøre nye ting, og å være seg selv. Eleven har med andre ord oppnådd målsettingen på HT, å definere seg selv utfra andre aspekter en sin funksjonsnedsettelse.

7. Avslutning

I det jeg konkluderer oppgaven min tar jeg for meg følgende aspekter:

- Forbedringspotensial
- Funn av nye handlingsmuligheter og økt aktørskap
- Konklusjon
- Forslag til videre forskning

7.1.1 Forbedringspotensial

I en slik institusjon som SPOR vil det alltid være et forbedringspotensial på visse områder. I det følgende vil jeg gjøre rede for to slike forbedringspotensial som jeg har funnet i arbeidet med oppgaven.

Jeg opplever at teamet i SPOR er gode på å ta vare på den menneskelige dimensjonen som medfølger SPOR, men at det stadig finnes forbedringspotensial rundt det etiske. Som det kommer frem i diskusjonen har lederteamet en bevissthet rundt dette, men det hender likevel at det oppstår situasjoner hvor de møter seg selv i døren. Her tenker jeg for eksempel på en situasjon hvor de skulle finne en kjekk gutt som makker til en av HT-elevene. HT-eleven skulle få ha bilde av denne eleven på plassen sin og det skulle legges til rette for at disse to elevene skulle tilbringe tid sammen og bli kjent. Dette er naturligvis en måte å motivere HT-eleven på, samtidig som de da er med på å skape en etisk kinkig situasjon. Vennskapet mellom de to elevene vil være konstruert, noe HT-eleven har liten forutsetning for å forstå. Her legges det to aspekter på vektskålen; HT-elevens deltakelse i SPOR og de etiske aspektene rundt det konstruerte vennskapet. SPOR er en arena hvor alle elevene, uavhengig av bakgrunn og funksjonsnivå skal oppleve å ta del i et fellesskap hvor de er ungdom på lik linje, slik Olivia her beskriver:

Det er veldig få arenaer hvor det er reelt likeverd. I en del forestillinger så ville de med funksjonsnedsettelse være med som krydder, men i SPOR så vet både de elevene med og uten funksjonsnedsettelse at vi er avhengige av det at vi er forskjellige. Det er det som gir det den forestillingen har av berøringskraft. Og da blir det en sånn stolthet og følelse av å være med på noe større enn en selv for alle elevene og et likeverd og inkludering som er ganske unik (Olivia).

Som Olivia uttaler er nok SPOR en arena hvor elevene får oppleve likeverd i større grad enn på andre arenaer i samfunnet, noe som har stor betydning for elevene. Med en inkluderende praksis og mangfoldighet utgjør SPOR en kompleks samhandlingsarena.

Gjennom det tette arbeidet i SPOR utvikler elevene relasjoner og blir skolevenner (Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018, s. 1), og etter ønske fra begge elevgruppene gjøres det tiltak for at elevene kan holde kontakten i skolesammenheng også etter SPOR. SPOR bidrar på denne måten til et bedre og rikere skolemiljø.

Som ved andre større sammenkomster hvor ungdom ferdes skjer det også at elever blir betatt eller forelsket i andre elever. I slike situasjoner vil likeverd og vennskap i SPOR kunne framstå som komplisert og også begrensende. Dette er naturligvis en utfordring for involverte parter og ledergruppa er nøye med å følge opp slike tilfeller gjennom skånsom dialog.

Pedagogene fortalte også om en HT-elev som ble motivert av å samarbeide med en spesifikk medelev, og at de dermed håndplukket en elev som skulle være denne HT-elevens makker under prosjektet. Det skulle legges til rette for at elevene tilbrakte tid sammen, som for eksempel å sitte i samme bil på vei til øvelse i Kilden. «Og da finner vi dilemmaet igjen – det må ikke bli så tett at det tipper, for da er det jo vi som legger til rette for det» (Emma). Dette beviser på den annen side at ledergruppa er klar over risikoen for at slike kompliserte situasjoner kan oppstå og at de da er beredt til å gå inn i og løse opp situasjonen.

Jeg har også fått se hvor tungt avgangselever på HT synes det er at de ikke igjen få oppleve å delta i SPOR, fordi de er ferdige med de årene de har krav på å få gå på videregående skole. Min informant Ella uttrykte et ønske om at SPOR kunne utvides og bli en form for aktivitetstilbud for flere enn bare de ungdommene som på det aktuelle tidspunktet går på VGS. Hennes ønske er i tråd med de aspektene jeg forsøkt å finne frem til i denne oppgaven, at deltakelse i SPOR gir elevene innoverende kunnskap og ferdigheter for fremtiden. Dette kan for eksempel innebære at SPOR utvides til å likne på Fargespill, et nasjonalt konsept som stadig settes opp flere steder over hele landet. Da vil andelen av aktører øke betydelig. Ved en slik utvidelse kommer naturligvis mange former for utfordringer, blant annet å få til den tette oppfølgingen elevene i SPOR får. Dermed må det aktiviseres omsorgsboliger, frivillige foresatte og andre ressurspersoner. Det vil også være en utfordring å begrense hvem som skal delta og ikke, både med tanke på det etiske og antall deltakere. Fordelen med SPOR i det

formatet som praktiseres er jo nettopp at ledergruppa er i daglig kontakt med sine elever, slik at de kjenner elevene og har muligheten til å stadig diskutere elevenes deltakelse, og legge til rette for den.

7.1.2 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål

I min diskusjonsdel har jeg tatt for meg det jeg anser som sentrale aspekter fra mitt datamateriale og teorigrunnlag med mål om å komme frem til en konklusjon på min problemstilling og mine forskningsspørsmål:

Hvordan deltakelse i den inkluderende og estetiske forestillingen SPOR føre til utvikling og nye handlingsmuligheter hos deltakerne?

I hvilken grad ivaretas elevens aktørskap?

Hvilke nye former for aktørskap tilkommer elevene gjennom deltakelse i SPOR?

Som et resultat av deltakelse i SPOR høster elevene frukter i form av innovasjonskompetanse gjennom både nye handlingsmuligheter og økt aktørskap, som følge av sitt arbeid med kjente og ukjente estetiske metoder i tett samarbeid og felleskap med annen ungdom og profesjonelle estetikere.

Følgende former for nye handlingsmuligheter og økt aktørskap har utkrystallisert seg i mitt datamateriale:

- Elever har utviklet forbedrede ferdigheter innen kommunikasjon og samspill. Emma påpeker hvordan man ser en klar utvikling når det kommer til HT-elevens samspill- og kommunikasjonsferdigheter som følge av SPOR
- Elever har utviklet en høyere toleranse for endringer og en større fleksibilitet. Det vil skje senere i deres hverdagsliv at planer og rutiner må vike og gjennom deltakelse i SPOR, blir elevene rustet til å møte dette på en bedre måte senere i livet
- Elever har lyktes i å bli trygg på et ukjent sted i så høy grad at de har overskudd til å prestere og har opparbeidet seg en ny arena for sitt aktørskap. Dette gjelder både som aktør i SPOR og ved senere anledning som publikum i Kilden Teater- og Konserthus

- Elever har opplevd å opparbeide seg bedre selvtillit som direkte er med på å åpne opp for et større aktørskap og handlingsmuligheter. Som det nevnes i diskusjonen, har spesielt en elev kunnet bruke sin erfaring fra scenen til å holde foredrag eller timer for andre om temaer som interesserer eleven. Dette er et godt eksempel på hvordan elevene gjennom SPOR opparbeider seg selvtillit til å utvide sine handlingsmuligheter og til å gå inn i nye roller
- Elever har opplevd å være medskapende til en profesjonell forestilling ved at sine ferdigheter, tanker og meninger teller idet de har dannet utgangspunkt for en kunstnerisk forestilling. Ved å få oppleve at sin historie eller sitt estetiske uttrykk har blitt brukt i SPOR, har elevene opparbeidet seg selvtillit til å tørre å bruke sine ressurser i fremtiden, noe som kan ses på som en innoverende kompetanse.
- Elever har fått oppleve gleden og styrken av å være del av et større fellesskap, som kilde til tilegnelse av opplevelsesviten, nye aktørskap innenfor større grupper og de overnevnte handlingsmulighetene
- Mange elever har opplevd store holdningsendringer og kompetanse i å omgås mennesker som er annerledes enn seg selv. Stereotypier har blitt visket bort og elevene har fått stifte nye verdifulle bekjentskap som i noen tilfeller har fått innvirkning på elevens vei videre i livet. Å bli et mer tolerant og inkluderende menneske kan også ses på som en innoverende kompetanse
- Pedagogene oppfatter seg selv som bedre pedagoger etter å ha stiftet bekjentskap med spesialpedagogikken gjennom teamarbeidet i SPOR. De opplever i større grad å gå inn elevens liv og historie for å være med på å bedre elevens skolehverdag

Overnevnte punkter beviser at elevene som deltar i SPOR opplever tilegnelse av nye handlingsmuligheter og økt aktørskap, noe som besvarer mine forskningsspørsmål. Som det fremgår av min problemstilling ønsker jeg å finne frem til hvordan dette skjer.

En veldig viktig komponent for tilegnelsen av innovasjonskompetanse i form av nye handlingsmuligheter og økt aktørskap, er etter mitt skjønn etableringen av et trygt og velfungerende læringsrom. Grunnmuren i dette læringsrommet er, i tråd med det Darsø (2019) skisserer, de relasjonene som vokser frem i SPOR med rom for mangfold, tillitt og respekt. Taket er den pedagogiske grunntanken – enigheten i hvordan vekst og utvikling skjer og den nødvendige tilretteleggingen og tette oppfølgingen av elever. Veggene er kunstens og

estetikkens metoder og didaktikk, samt bruken av spisskompetanse. Ved å utnytte elevenes spisskompetanser bygges det en forestilling elevene føler eierskap til, samtidig som den kunstneriske kvaliteten sikres. Til sammen blir SPOR et bærekraftig prosjekt hvor elevene, som skissert ovenfor, opplever å utvikle seg.

7.2 Forslag til videre forskning

Som jeg nevner angående oppgavens begrensninger, finnes det mange ulike aspekt ved SPOR som er aktuelle for videre forskning.

Man kan for eksempel ta utgangspunkt i målsettingen som ligger til grunn for forestillingen, slik som jeg har gjort. Mens jeg i denne oppgaven har satt fokus på estetisk handling og dens utviklende muligheter i lys av etiske aspekter, hadde det vært interessant å forske på publikums tanker og følelser rundt SPOR. Lykkes forestillingen SPOR som en samfunnsmessig tankevekker?

Et annet eksempel er det gjennomgripende inkluderingsaspektet ved SPOR. Dette er noe aktørene selv er veldig opptatt av å få til på en riktig måte og de strekker seg langt for å oppnå nettopp denne inkluderingen. For meg hersker det ingen tvil om at det hadde vært mulig å skrive en interessant og meningsfull avhandling om inkluderingen rundt SPOR.

En annen relevant vinkling er å skrive om SPOR utfra en ren musikkterapeutisk vinkling.

SPOR er også fullspekket med kunst av høy kvalitet, hvor orkesterverket til Stig Nordhagen utgjør en betydelig del. En analyse av dette verket hadde vært en spennende oppgave. Det kunne også vært fruktbart måle om elevenes forhold til orkestermusikk endrer seg etter SPOR. En tredje mulighet er å undersøke hvordan de ulike stykkende i verket har blitt brukt i ulike settinger i de tre forestillingene og dermed få frem det mulighetsrommet selve musikken bringer med seg.

Litteraturliste

Ansdell, G. (2014). *How music helps in Music Therapy and Everyday Life*. Surry: Ashgate.

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2015, 04.05, 2019, 09.09). Hva er nedsatt funksjonsevne. Hentet fra URL

https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS

Bengtsson, J. (red.) (1999) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur

Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogikk: Kunsten at fremelske innovationskompetence* (2. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge university press.

Gürgens Gjørum, R. (2015) *Mulighetsrommet i kunstdidaktikken: betraktninger av tilstedeværelse*. Hentet fra URL: <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1541>

Hassel, R. M. (2018). «Se lydene og høre bildene». *Perspektiver på kunst- og kulturfag i opplæringen av elever med utviklingshemning i grunnopplæringen*. Hentet fra URL: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2567406>

Karlsen, S. (2011). Fra teori til metodisk verktøy; operasjonalisering av begrepet «musikalsk aktørskap» som eksempel på utvikling av analyseredskap. I Dyndahl, Engen & Kulbrandstad (red.) *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*. (s. 161 – 183). Vallset: Oplandske Bokforlag

Kilden Teater og Konserthus (2018) hentet fra <https://www.kilden.com/dette-er-kilden/>

Kilden Teater og Konserthus (2018) hetet fra <https://www.kilden.com/avdelinger/kilden-dialog/>

Kristiansand Katedralskole Gimle, Hverdagslivstrening (2018)

<http://kkg.vgs.no/utdanningsprogram/hverdagslivstrening/>

Kristiansand Katedralskole Gimle. (2018) <http://kkg.vgs.no/media/6968306/KKG-brosjyre-2018.pdf>

Kristiansand Katedralskole Gimle. (2018) <http://kkg.vgs.no/om-skolen/>

Kulturdepartementet. (2018 – 2019). *Kulturens kraft: Kulturpolitikk for framtida*. Hentet fra URL <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>

Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis*. Høgskolen i Innlandet, Elverum

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lindland, E. & Midling- Jenssen, M. (2020) *SPOR – Scenekunst som verktøy for mestring, forståelse og inkludering*. Hentet fra URL <https://naku.no/kunnskapsbanken/spor-scenekunst-som-verkt%C3%B8y-mestring-forst%C3%A5else-og-inkludering>

Midling-Jenssen, M. & Stakkeland, R. (03. oktober 2018). «Spor gjorde meg synlig i landskapet» - om kunst og inkludering. Hentet fra URL http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1509079363/smTemplate/Les_mer_nyheter/template/2013-en-kolonne/

Den nasjonale forskningsetiske komité. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Moe, R. C. (2015). *Kunst og kultur som felles møteplass. En studie av bruken av kunst og kultur på Verdensmester ´n mottakerskole i Larvik*. Hentet fra URL: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438861>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M., B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget

- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I Graabræll Nielsen, S. & Varkøy, Ø. *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. [Festskrift til Geir Johansen.]* Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music); Vol. 1. Oslo: NMH publikasjoner. Hentet fra https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2469585/Educational_research_in_music_Perspectives_from_didaktik_sociology_and_philosophy.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*. Vol. 1, No 1. (s. 9 – 21). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380990010102>
- Thorsby, Ø. (15. mai 2013) Hverdagslivstrening. Hentet fra <http://www.kvadraturen.skolesenter.no/utdanningsprogram/alternativ-opplaering/hverdagslivstrening/>
- Thorsby, Ø. (23. Mai 2013) <http://www.kvadraturen.skolesenter.no/utdanningsprogram/alternativ-opplaering/hverdagslivstrening/musikk-og-drama/>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del for grunnsopplæringen*. Hentet fra URL <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Road Maps for Arts Education: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st century* Lisbon, 6-9 March 2006. Hentet fra:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

Vest-Agder fylkeskommune. (2015) *Rammeplan for spesialundervisning: Hverdagslivstrening Arbeidslivstrening*. Hentet fra
<http://www.vaf.no/media/6213594/Rammeplan-for-spesialundervisning.pdf>

Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. I Nielsen, F. V., Holgersen, S.E, Nielsen, S. V. (Red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 10* (2008). (s. 185 – 203). Hentet fra
URL
https://www.researchgate.net/profile/Torill_Vist/publication/273888300_Musikken_som_medierende_redskap_Music_as_a_Mediating_Tool/links/5952891caca272a343db43db/Musikken-som-medierende-redskap-Music-as-a-Mediating-Tool.pdf

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”En didaktisk studie av den inkluderende forestillingen SPOR»

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for at jeg ønsker å knytte SPOR opp mot ungdomskultur og musikk, er at jeg fulgte slutfasen av SPOR 2017 til min bachelor – hvor hele forestillingen var bygget ut av ungdommens tanker og følelser om hvordan det er å være ung i dag.

I masteroppgaven ønsker jeg å forske på den didaktiske prosessen som fører til at denne forestillingen, de metoder som benyttes og hvilket utbytte deltakerne kan synes å ha.

Problemstilling lyder foreløpig som følger:

Hvilke pedagogiske og kunstneriske rammefaktorer benyttes i det inkluderende samarbeidsprosjektet SPOR?

Og:

Hva slags virkninger kan observeres hos elevene som deltar?

Utvalget består av deltakere og involverte i forestillingen SPOR. Elever, lærere og assistenter i hovedsak men kan også være andre relevante personer slik som manusforfatter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studenten vil observere forberedelser til forestillingen på øvelser eller prøver. I tillegg vil studenten intervju pedagoger og andre ledende personer i SPOR. Primært vil studenten benytte

offentlige publikasjoner slik som avisartikler til å få frem elevenes stemme, men ønsker å åpne for muligheten til å foreta intervjuer av enkelte elever. (Nederst i dette skrivet kan man krysse av om man samtykker til intervju eller ikke, og studenten vil ta hensyn til denne avkrysningen i sin eventuelle utvelgelse av elever til intervju).

Observasjonen vil registreres i form av feltnotat som studenten senere renskriver. Intervju vil bli tatt opp på opptaker og senere transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger som fornavn vil kun student ha opplysninger om. Det lages en koblingsnøkkel med andre navn til elevene dersom det er nødvendig. Med andre ord vil ikke transkriberingene inneholde noen elevers navn. Transkriberingsnøkkelen vil lagres adskilt fra øvrig data. Dersom diagnoser skal nevnes utad, anonymiseres navn og kjønn. Veileder vil få opplysninger som trengs for å belyse eventuelle spørsmål. Personopplysninger og eventuelle lydopptak oppbevares på studentens personlige pc som er beskyttet med brukernavn og passord.

Når det gjelder om deltakerne vil gjenkjennes i publikasjonen, så ønsker studenten å være åpen om hvor SPOR fremføres og hvilke intuisjoner som er med. Ellers vil koblingsnøkkel sørge for at elevene for andre navn dersom enkeltelever skal nevnes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20, og all data vil følgelig destrueres.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Silje Adelheid Sagen på telefon 93278094. Veileder er Odd Skårberg med telefonnummer 62517234. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta/ Jeg har som forelder/foresatt mottatt informasjon om studien, og er villig til å gi tillatelse til at deltar

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt dato)

Kryss av dersom:

Boks 1: Jeg samtykker at kan delta i intervju

Boks 2: Jeg samtykker at opplysninger om kan omtales av lærere, ledere

Vedlegg 2:

Odd Skårberg
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 29.05.2018

Vår ref: 60492 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.04.2018 for prosjektet:

60492	Hvordan er deltakelse i den inkluderende forestillingen SPOR utviklende for elevens identitet, sett i lys av den didaktiske prosessen rundt prosjektet?
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Odd Skårberg
Student	Silje Adelheid Sagen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Adelheid Sagen, siljeadelheid@live.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 60492

FORMÅL

SPOR er en forestilling og et samarbeidsprosjekt mellom Kilden Teater og Konserthus, og to videregående skoler i Kristiansand, hvor elever fra idrett, musikk og hverdagslivstrening deltar. Det er en forestilling hvor profesjonelle og amatører står på samme scene. Mennesker med funksjonshemninger og ikke funksjonshemmede mennesker.

Prosjektet vil se på den didaktiske prosessen som fører til at denne forestillingen blir et faktum. Hvordan arter prosessen seg? Hvorfor lykkes de med å få til en slik forestilling? Er deltakelse i SPOR med på å bygge identitet og utvikling hos elevene?

UTVALG

Utvalget vil bestå av elever og lærere fra hverdaglivstrening, idrett og musikk, dans og drama ved Kvadraturen skolesenter og Kristiansand Katedralskole Gimle, samt orkestermusikere og andre ansatte ved Kilden Teater og konserthus.

REDUSERT SAMTYKKEKOMPETANSE

Det oppgis at enkelte av informantene vil kunne ha redusert samtykkekompetanse. Personvernombudet finner at opplysninger innhentet fra personer uten full samtykkekompetanse, kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven § 8 d og § 9 h. Det anses ikke som potensielt belastende for vedkommende å delta i prosjektet. Vedkommende vil bli gitt tilpasset informasjon, og det vil innhentes samtykke fra pårørende. Det vurderes at den valgte fremgangsmåten for inklusjon av personer uten full samtykkekompetanse, bidrar i betydelig grad til å redusere personvernulempen ved deltakelse. Det vurderes videre at opplysningene vil kunne komme gruppen som helhet til gode. På bakgrunn av dette finner personvernombudet at samfunnsinteressen i at behandlingen finner sted, overstiger ulempen den medfører for den enkelte registrerte.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, anses det som tilstrekkelig at det innhentes samtykke fra deltakerne selv, gitt at de er over 16 år og har samtykkekompetanse. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at dere vil behandle sensitive opplysninger om helseforhold. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at dere skal samle inn og registrere enkelte opplysninger om tredjepersoner. Vi anbefaler at informantene minnes på å omtale tredjepersoner på en måte som ikke er identifiserende. I den grad det registreres opplysninger om tredjeperson, skal opplysningene være nødvendig for formålet med prosjektet, av mindre omfang, ikke sensitive, og de skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Dere har i meldeskjema opplyst at indirekte personidentifiserbare opplysninger publiseres. Personvernombudet kan ikke se av øvrig prosjektdokumentasjon at det er tilfellet, og har lagt til grunn at personopplysninger ikke publiseres. Vi gjør oppmerksom på at dersom dere publiserer personopplysninger, er det en forutsetning at den enkelte har samtykket. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne opplysningene før publisering.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 3:

Intervjuguide kunstnerisk leder SPOR:

Introduksjon: Min foreløpige problemstilling er:

Hvilke pedagogiske og kunstneriske rammefaktorer benyttes i det inkluderende samarbeidsprosjektet SPOR?

Hva slags virkninger kan observeres hos elevene som deltar?

Anonymitet: Jeg kommer til å oppgi navn på prosjekt, skolene og Kilden, men vil ikke oppgi navnene ditt, som vil anonymiseres.

Båndopptakelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd, og vil transkriberes. Transkripsjon kan sendes deg til gjennomlesning dersom det er ønskelig.

- Den forrige forestillingen var bygget rundt elevenes egne ord - Er det også tilfelle med denne forestillingen?
- Hvordan kartlegger dere elevenes ferdigheter?
- Hvilke kriterier må det som skal vises på SPOR-scenen oppfylle?
- Hvordan balanseres det kunstneriske mot elevenes ferdigheter? - Det kunstneriske og det pedagogiske?
- Hva gjør det mulig å få elevene i SPOR opp på et høyt kunstnerisk nivå?
- Har du eksempler på elever som har vokst som følge av deltakelse i SPOR?

Vedlegg 4:

Intervjuguide gruppeintervju med pedagoger ved KKG:

Introduksjon: Min foreløpige problemstilling er:

Hvilke pedagogiske og kunstneriske rammefaktorer benyttes i det inkluderende samarbeidsprosjektet SPOR?

Hva slags virkninger kan observeres hos elevene som deltar?

Anonymitet: Jeg kommer til å oppgi navn på prosjekt, skolene og Kilden, men vil ikke oppgi navnene deres som vil anonymiseres.

Båndopptakelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd, og vil transkriberes. Transkripsjon kan sendes dere til gjennomlesning dersom det er ønskelig.

- Kan dere presenterer dere og hvilke elever dere underviser (til daglig)?
- Kan dere skissere hvilke ansvarsområder dere som pedagoger har i SPOR?
- Følger «deres» elever en slags fagplan rundt SPOR? (Med mål og karaktersetting)
- Hvordan lykkes dere som team i arbeidet med SPOR?
- Finnes det en pedagogisk strategi for fremgangsmåte av innøvelsesprosess? Hvilke metoder benyttes?
- Hvordan kartlegges elevenes kunstneriske ferdigheter?
- Hva slags type øvinger har dere? -Tidsomfang? -Hvilke elever deltar? - Hvor foregår øvelsene?
- Hva slags kompromiss må inngås på bekostning av det kunstneriske, etiske, pedagogiske?
- Kan dere beskrive alt dere gjør i kulissene for å tilrettelegge for deltakere? Hvordan prioriterer dere?
- «Toleransegenerasjonen» Forklar begrepet:
- Kan dere komme eksempler på observerbare virkninger hos «deres» elever ved deltakelse i SPOR?

Kun HT:

- I intervju til min bachelor, så var vi innom at dere på KKG og Kvadraturen deler en «fag-ideologisk enighet», eller pedagogisk grunntanke Kan dere forklare hva som ligger i denne fag-ideologiske enigheten? Er denne enigheten eller grunntanken en del av SPOR?
- Hvordan velger dere ut HT-elevene som deltar i SPOR? - Hva gjør at en HT elev kan delta? - Hva gjør at en HT elev ikke bør delta i SPOR?
- Utformer dere en slags måloppnåelse for elevene som deltar i SPOR?

Vedlegg 5:

Intervjuguide mor til HT-elev.

Introduksjon: Min foreløpige problemstilling er:

Hvilke pedagogiske og kunstneriske rammefaktorer benyttes i det inkluderende samarbeidsprosjektet SPOR?

Hva slags virkninger kan observeres hos elevene som deltar?

Anonymitet: Jeg kommer til å oppgi navn på prosjekt, skolene og Kilden, men vil ikke oppgi navnene ditt, som vil anonymiseres.

Båndopptakelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd, og vil transkriberes. Transkripsjon kan sendes deg til gjennomlesning dersom det er ønskelig.

Hva har SPOR betydd for deg som mor til HT-elev?

Hvilke tanker gjør du deg om SPOR i lys av å være leder i ...?

Har du sett en utvikling hos ditt barn ved deltakelse i SPOR?

Har du tanker om den inkluderende praksisen de har på KKG og HT?

I en artikkel Stakkeland og Midling- Jensen har skrevet bruker de begrepet «toleransegenarasjonen» som innebærer at de unge i dag er mer tolerante og inkluderende enn det de har vært før

- Har du tanker rundt dette som mor?
- Og som leder i ...?

Vedlegg 6:

*Alle mennesker er mennesker:
Alle mennesker setter spor fordi alle mennesker er mennesker.
Alle mennesker lever i det samme landskap.
I landskapet finnes det annerledes mennesker overalt.
De annerledes menneskene gjemmer seg bak store steiner.
Steinene er så tunge at de trenger hjelp for å dytte dem vekk.
Jeg er et annerledes menneske fordi jeg har en hjerneskade.
Jeg gjemte meg bak en stor stein fra jeg var liten.
Derfor var jeg usynlig i landskapet.
Spor hjalp meg til å dytte vekk den store, tunge steinen jeg gjemte meg bak.
Spor gjorde meg synlig i landskapet,
ikke bare litt av meg, men hele meg.
Spor ga meg frihet.
En del av hodet mitt er friskt, og en del av hodet mitt vil alltid være sykt.
Da Spor dyttet vekk steinen jeg gjemte meg bak,
lærte jeg at jeg kan bruke hele hodet mitt,
selv om jeg alltid vil være annerledes.
Spor gav meg plass i landskapet sammen med alle.
Det som jeg trodde jeg aldri ville klare i livet mitt,
det har jeg klart likevel.
Da ble jeg glad og trygg i hjertet mitt.
Spor ga meg mot til å være den jeg er,
og tørre å gå videre i livet mitt.
Det ble lettere å gjøre nye ting.*

Spor hjalp meg.

Jeg ble en del av fellesskapet med de friske elevene.

Jeg fikk nye venner, det var trygt på scenen og på skolen.

Dagene mine ble gode og trygge.

Jeg ble en ungdom.

Spor har gitt meg mot til å gå videre i livet mitt.

Hvis jeg blir redd og lei meg,

og gjemmer meg bak steinen i landskapet nå,

så klarer jeg selv å velte steinen vekk.

For Spor lærte meg at jeg kan klare det selv,

fordi alt er mulig hvis du har mot og

styrke til å finne din egen plass i landskapet.

Da tør du alt.

Alle mennesker er mennesker.

Alle mennesker setter spor.

Jeg lager mine egne spor nå

(Elev ved HT fra 2012 – 2017 referert i Midling-Jenssen & Stakkeland, 2018)