Mastergradsoppgave

Rise Cecilie Moe

Kunst og kultur som felles møteplass

En studie av bruken av kunst og kultur på Verdensmester'n mottaksskole i Larvik.

Høgskolen i Telemark
Fakultet for allmennvitenskapelige fag

Mastergradsavhandling i Kulturstudier 2015

Rise Cecilie Moe

Kunst og kultur som felles møteplass

En studie av bruken av kunst og kultur på Verdensmester'n mottaksskole i Larvik.

Høgskolen i Telemark
Fakultet for allmennvitenskap

Høgskolen i Telemark
Fakultet for allmennvitenskap
Institutt for kultur, språk og historie
Hallvard Eikas plass
3800 Bø

http://www.hit.no

© 2015 Rise Cecilie Moe

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgavens intensjon har vært å vise hvordan kunst og kultur brukes i opplæringen av de fremmedspråkelige elevene på Verdensmester'n mottaksskole i Larvik kommune. I rammen av nye kulturstudier ser jeg på hvordan det å *gjøre* kunst og kultur bidrar til elevenes utvikling og innhenting av kunnskap.

Begrepene *opplæring* og *integrering* førte meg til postmoderne tilnærminger til barndom, kropp, bruk av kunst og kultur, kommunikasjon og forståelse. Ulike perspektiver fra blant annet Maurice Merleau-Ponty, Nick Crossley, John Bowlby, Abraham Maslow, Jens Qvortrup, Allison James, Chris Jenks og Alan Prout har preget utformingen av oppgaven. Andre teorier og perspektiver i denne oppgaven er flerkulturell teori fra blant annet Thomas Hylland Eriksen, og ulike medforfattere som Øystein Sørensen, Sunil Loona og Brynhild Simonsen. I lys av dette ser jeg på hvordan kunst og kultur bidrar til opplæring og integrering av fremmedspråkelige elever.

Oppgaven kommer inn på hvordan bruken av kunst og kultur i skolen kan være en pedagogisk metode. Jeg gjør videre rede for ulike måter kunst og kultur blir brukt i undervisningen og hvordan elevene tilegner seg sosial og faglig kunnskap og forståelse. Oppgaven tar også for seg lærerenes rolle i elevenes utvikling.

Valg av undersøkelsesobjekt var ikke tillfeldig. Verdensmester'n mottaksskole i Larvik kommune ble valgt fordi jeg tidligere hadde møtt elever fra denne skolen og fattet interesse for hvordan skolen brukte kunst og kultur i undervisningen. Jeg visste lite om den praktiske gjennomføringen av undervisningen ved skolen og ønsket å studere elevenes og lærernes hverdag. Jeg har hentet inn empiri gjennom intervjuer, deltagende observajson, fokusgruppeintervjuer. Oppgaven er da bygget på mitt empirimateriale fra Verdensmester'n, som analyseres og drøftes opp mot teoriene jeg har valgt.

I analysen og drøftinga av empirimaterialet kom det frem at kunst og kultur ble brukt for å kommunisere og skape trygghet for elevene. Trygghet og ulike måter å kommunisere på var tydelige forutsetninger for at elevene kunne begynne å lære. En av måtene Verdensmester'n brukte kunst og kultur på i opplæringen av elevene, var i samarbeid med et kunstnerisk integreringsprosjekt ved navn Fargespill Larvik.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag 3

Innholdsfortegnelse 4

Forord 6

1 Innledning 7

1.1 Valg av problemstilling og gjennomføring 8
1.2 Bakgrunn og formål 9
1.3 Tidligere forskning 11

2 Bakgrunn - presentasjon av Verdensmester'n 13

2.1 Forhistorie og kompetanse formidler 13
2.2 Mål og visjoner på Verdensmester'n 14
2.3 Mottaksskolen 14
2.4 Fargespillfilosofien 16
2.4.1 Fargespill Larvik 16

3 Teori 19

3.1 Kulturforståelse 19
3.2 Kunst- og kulturbegrepet 20
3.3 Flerkulturell forståelse 21
3.3.1 Nasjonalisme og najonalt- eller globalt leseprinsipp 22
3.3.2 Integrering, assimilering og kreolisering 23
3.4 Det nye barndomsparadigmet 24
3.5 Utviklingsteorier 26
3.6 Kropp og materialitet 28
3.7 Kroppsskjema og bruk av kropp 30
3.8 Kommunikasjon 31
3.8.1 Kommunikasjonsteorier 32

4 Metode 34

4.1 Kvalitativ metode 34
4.2 Hermeneutikk 35
4.3 Min rolle som forsker 36
4.4 Utvalg 36

4.5 Anonymitet og NSD 37
4.6 Informert samtykke 37
4.7 Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen 38
4.7.1 Observasjon 38
4.7.2 Intervju 40
4.7.3 Fokusgruppeintervju 41
4.8 Vurdering av metoden 43

5 Analyse og drøfting 45

5.1 Kunstopplæring 45
5.1.1 Lærerne og vikarenes ulike tilnærmingsmåter i kunstopplæringen 51
5.2 Kulturelle møter med norske verdier 53
5.2.1 Karakterer og likestilling 53
5.2.2 Integrering 55
5.2.3 Utøvelse av kultur i det private og i det offentlige 56
5.3 Kunst og kultur i non-verbal kommunikasjon 58
5.3.1 Anerkjennelse 61
5.4 Kunst og kultur i språkopplæring 63
5.5 Digital teknologi som opplæringsverktøy 70
5.6 Kulturmøter 73
5.7 Kunst og kultur som virkemiddel i forsoning og konfliktløsing 75
5.8 Kunst og kultur som felles møteplass 79
5.9 Kunst og kultur som pedagogisk metode i FL, og dens innvirkning på elevene 85
5.9.1 FLs bruk av folkemusikk 92
5.9.2 FLs bruk av folkedrakter 94
5.10 Bruk av kunst og kultur med ulike kulturforståelser 96
5.11 Er bruken av kunst og kultur i opplæringen ekskluderende? 98
5.12 Kunst og kultur som pedagogiske metode er personavhengig 100

6 Konklusjon 102

7 Litteraturliste 107

8 Oversikt over figurer og bilder 113

Forord

Jeg er ferdig! Det er en surrealistisk tanke. Da jeg startet på Master i Kulturstudier virket veien lang frem til ferdigskrevet masteroppgave. Tanken på å skrive en master skremte meg. Nå, 1 ½ år senere, er jeg skremt av tanken på å *levere* masteroppgaven min. Det er veldig sårt å la andre få lese arbeidet mitt. På samme tid ønsker jeg også at flest mulig lar seg inspirere av funnene i undersøkelsen, og at dette bidrar til et rungende mangfold av musikk, sang og dans i opplæringen av fremmedspråklige elever.

Jeg må først og fremst takke min veileder Ellen Shrumpf. Hun har alltid vært her for meg når jeg har trengt det. Jeg vil spesiellt takke henne for at hun har klart holde ut med mine ville formuleringer og ”takras-struktur”. Jeg må også takke henne for gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger, faglige diskusjoner og for at hun har lyttet til mine bekymringer angående masteroppgaven. Jeg er spesiellt takknemlig for at hun har hatt tro på meg, selv om jeg personlig har vært i tvil flere ganger. Med hånden på hjertet, må jeg innrømme at jeg ikke kunne levert et ferdig produkt uten henne.

Jeg er også utrolig takknemlig for alle som har støttet meg under hele denne prosessen. Takk for alle faglige diskusjoner og for at dere har hørt på mine mindre faglige frustrasjoner. Både jeg og dere har fått erfare at det er krevende å skrive en masteroppgave – ikke bare faglig og akademisk sett, men også mentalt og emosjonelt. Takk for at dere har hjulpet meg i alle motbakkene, og oppmuntret meg til å fortsette fram til målstreken. For nå er jeg her! På målstreken, og jeg hadde ikke stått her om jeg ikke hadde hatt den støtten jeg har fått.

Kongsberg, 1 mai. 2015 Rise Cecilie Moe

1 Innledning

Denne oppgaven handler om på hvilke måter Verdensmester'n skole (heretter kalt VM) i Larvik bruker kunst og kultur på i opplæring og integrering av sine fremmedspråkelige elever. Jeg vil i denne oppgaven gjøre rede for hvordan VM bruker kunst og kultur i undervisningen, samt diskutere hvordan elevene utvikles gjennom bruken av kunst og kultur. Denne masteroppgaven er skrevet i rammen av fagfeltet nye kulturstudier. Nye kulturstudier pendler mellom humanistisk- og samfunnsvitenskaplige fag, og åpner for en hermeneutisk tilnærming til fenomenet som i denne sammenhengen er VM.

Dette er en kvalitativ oppgave. Jeg har brukt kvalitative metoder for å finne svar på min problemstilling. Det vil si at jeg blant annet har drevet feltarbeid og foretatt intervjuer på VM. Våren og høsten 2014 utførte jeg en observasjon på VM hvor jeg også snakket med elever, lærere, rektor, miljøarbeidere og enkelte av skolens samarbeidspartnere. Jeg foretok også intervjuer av aktuelle informanter. Under den deltagende observasjon av undervisningen på VM, oppdaget jeg at kunst og kultur ble brukt for å kommunisere og for å skape trygghet for elevene. Bruken av kunst og kultur på VM var en pedagogisk metode. En del av denne metoden var også det musikalske prosjektet Fargespill Larvik.

I denne masteroppgaven vil jeg i et innledende kapittel gjøre rede for blant annet oppgavens problemstilling, tidligere forskning og politiske rapporter om kunst og kultur i skolen. Jeg vil også presentere VM og Fargespill Larvik i et bakgrunnskapittel før teorikapittelet blir presentert. Det teoretiske perspektiv for oppgaven er sammensatt og inneholder elementer fra flerkulturell teori, postmoderne teorier om barndom, filosofisk tilnærming til bruken av kropp, kommunikasjonsteori og utviklings- og tilknytningsteorier. Undersøkelsens gjennomføring, med intervju, observasjon og fokusgruppeintervju, vil bli presentert ytterligere i metodekapittelet. I hovedkapittelet vil empirien fra undersøkelsen bli analysert gjennom perspektivene og teoriene som er gjort rede for i teorikapittelet. Til slutt vil denne analysen bli oppsummert i oppgavens konklusjon.

1.1 Valg av problemstilling og gjennomføring

Ved å sette en problemstilling blir valg av tema for oppgaven snevret inn. Jeg hadde bestemt meg for at temaet mitt måtte handle om kunst og kultur i skolen. Fenomenet med kunst og kultur i skolen har alltid interessert meg. Jeg ble først bevisst på denne interessen da jeg oppdaget VM i 2008. Jeg var en del av Kompani Kickoff, et dansekompani ved Studio Nilles Ballettskole i Larvik. I forbindelse med Mangfoldsåret 2008 og festivalen Fargerikt Kaos, bidro vi med et dansenummer i forestillingen *Vann.* VM hadde i 2008 et fast ukentlig samarbeid med Kulturskolen og hadde som mål å sette opp en forestilling annethvert år. Forestillingen *Vann* var et resultat av dette samarbeidet og ble satt opp i Munken Kulturhus, i Larvik. Jeg ble facsinert av VMs arbeid, fordi elevene var nyankomne i Norge og skulle begynne å lære norsk og norske samfunnsregler. Dette er bakgrunnen for at jeg ville undersøke hvordan VM brukte kunst og kultur i opplæringen, og utgangspunkt for min masteroppgave.

Jeg tok utgangspunkt i en problemstilling som handlet om hvordan VM bruker kunst og kultur i undervisningen:

På hvilke måter bruker Verdensmester'n kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråkelige elever i norsk språk og kultur?

Ved å formulere problemstillingen med "på hvilke måter" åpnet jeg for tolkning av et bredt kunst- og kulturbegrep. Videre gjorde begrepet "fremmedspråkelige elever" rede for en skole med en mangfoldig elevgruppe, med ulike utfordringer og ulike etnisiteter. Ved at jeg spesifikt nevner Verdensmester'n i problemstillingen, blir feltet for undersøkelse snevret ytterligere inn. Spesifikasjonen bidrar også til at problemstillingen blir utforsket som et case og et fenomen. Ved å bruke begrepene *opplæring* og *integrering* åpnet jeg for å studere både elevenes utvikling og lærerenes arbeid. Begrepene er også prosessorienterte, noe som påvirket mitt valg av gjennomføring. For å kunne svare på problemstillingen var det nødvendig at jeg var tilstede på VM sammen med elevene og lærerne. Jeg hadde også få forkunnskaper om hvordan VM i praksis arbeidet med kunst og kultur i opplæringen. Begge disse faktorene avgjorde at det ble nødvendig å velge kvalitative forskningsmetoder. De ulike begrepene i problemstillingen bidro også til å definere enkelte teorier. For eksempel bidro *opplæring* til å se på ulike utviklingsteorier, *integrering* avgjorde valget om flerkulturell teori, *kunst og kultur* som et bredt begrep åpnet for redegjørelsen av ulike kulturforståelser, og *elever* bidro til å greie ut om ulike måter å se på barndom. Disse begrepene snevret problemstillingen inn, og laget den nødvendige "røde tråden".

1.2 Bakgrunn og formål

Formålet med denne oppgaven er å gi et beskrivende bilde av bruken av kunst og kultur i undervisningen på VM. Ved å vise hvordan dette gjøres på VM, kan muligens andre også bli inspirert til å prøve noen av de samme metodene. Videre kan oppgaven bidra som et beskrivende eksempel på hvordan kunst- og kulturtilbud i skolen kan bidra til kulturell kompetanse, forståelse, elevaktivitet og elevdeltakelse. Det er ikke et formål med denne oppgaven å bekrefte min egen antakelse om kunst og kultur som noe positivt i opplæring av barn og unge. Gjennom hele undersøkelsen vektla jeg at jeg måtte ha en kritisk distanse til fenomenet jeg studerte. På VM erfarte jeg at samtlige involverte snakket positivt om kunst og kultur i opplæringen av de fremmedspråklige elevene. De fleste jeg snakket med brukte mange av de samme ordene for å beskrive skolens arbeid. På mange måter fremstod bruken av kunst og kultur på VM og i Fargespill Larvik som en sannhet som alle snakket positivt om. På den annen side så jeg i observasjonen flere elementer som ikke var så flotte som de i utgangspunktet ble fremstilt som. Dette åpnet igjen for at jeg måtte ha et kritisk perspektiv i undersøkelsen.

På mange måter kan denne sannheten som jeg opplevde på VM være en del av en større sammenheng. Det finnes for eksempel en nasjonal og internasjonal enighet om at kunst og kultur i opplæringen av barn og unge er nødvendig og viktig. For eksempel gjør UNESCOs rapport *Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century*, rede for at kunst og kultur i skolen (Art Education) er en menneskerett. Det hevdes at kunst og kultur er essensielle komponenter i en helthetlig utdanning og opplæring av mennesker. En slik helhetlig opplæring gir alle mennesker mulighet til en fullstendig utvikling som individer (UNESCO, 2006:12). Den internasjonale oppfattelsen om kunstfagenes verdi i skolen påvirker også norske myndigheters utdanningspolitikk. Kunnskapsløftet 06 er rammeverket for alle norske skoler, og er bygget på viktigheten av kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, u.å). Denne kulturelle kompetansen omfatter både praktisk bruk av variert kunst og kultur og elevenes eksponering for profesjonell og variert kunst og kultur. Elevene skal med andre ord få muligheten til å utvikle en helhetlig forståelse for ulike kulturer. Dette er blant annet fordi skolen ”sannsynligvis [er] den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. (...) Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter” (St.Meld.30: 24). I den norske skolen i dag (2015) representerer elevmassen land fra hele verden. Statistisk sentralbyrå viser til tall fra 2013/2014, der landsgjennomsnittet av elever med morsmålsopplæring og/eller tospråklige elever var 2,8% av et totalt antall på 615 300 skolebarn (Statisktisk sentralbyrå 2014). I

Kunnskapsløftet hevder Kunnskapsdepartementet i juni 2006, at kulturell kompetanse i et flerkulturellt samfunn gir:

> eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing [som] er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meiningsbryting (Utdanningsdirektoratet, u.å:3).

Tross internasjonal enighet om kunstfagenes verdi i skolen har det i Norge vært nedgang i timeantall i praktiske og estetiske fag. Norsk kulturråd viser til nedgangstall innen timeantall for estetiske fag i de siste tiårene, fra en andel på 20% i Mønsterplanen fra 1974 til kun 12,3% med Kunnskapsløftet 06 i skolen i 2011 (Kalnes 2011: u.s). Dette kan på mange måter virke motstridende til Kunnskapsløftets vektlegging av kunst og kultur i utviklingen av sosial- og kulturell kompetanse. På den annen side er Den kulturelle skolesekken (DKS) blant tiltakene som ble satt i gang for å bidra til kulturell stimulans hos elevene. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utførte Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen en evaluering av DKS i 2009 (Breivik & Christophersen, 2009). Rapporten hevder at det er en en stor begeistring for DKS som kulturellt tilbud i skolen. På den annen side uttrykker også rapporten at det er lite intern kritikk av ordningen og at konstruktiv kritikk ikke må overskygges av entusiasme og begeistring. I følge rapporten er det bekymringfullt at forskning som fremhever utfordringer ved DKS blir gjenstand for kritisk gjennomgang og skepsis i mye større grad enn forskning som er positiv til DKS. (Rykkje & Homme: 2009: 100-102 og 105). Rapporten *Art and Cultural Education in Norway* (2010/2011) kritiserer DKS for ordningens mangel på elevdeltakelse og kulturell kontekst hvor elevene kan forstå de profesjonelle innslagene. Det er også et stort potensial innen et mer omfattende samarbeid mellom kultursektoren og Skolefritidsordningen (SFO), med en inkorporering av andre institusjoner hvor barn og ungdom tilbringer fritiden sin (Bramford, 2010/2011:10−11). Norsk kulturråd stiller også spørsmålstegn ved mangelen på elevers deltakelse i den praktiske dannelsen og utviklingen av DKS (Kalnes 2011: u.s). Ann Bamford hevder også at synet på bruken av kunst og kultur i norsk skole som ”cosy” gjør at de praktiske og estetiske fagene ikke blir tatt på alvor, noe som igjen går ut over kvaliteten i fagene (2010/2011:23). I forbindelse med kunstfagenes kvalitet hevder også internasjonale og nasjonale rapporter, som for eksempel *Det muliges kunst* og ovennevnte *Road map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21 st Century,* at kunst og kultur i skolen har et behov for lærere med høy faglig kompetanse og at det må være et *politisk* fokus på de praktiske og estetiske fagene i skolen. Det politiske fokuset må være til

stede, slik at det kan bli økonomisk mulig å satse på kunstfagene (Birkeland, Andsnes, Espeland, Duun, Hamre, Kirksæther, Myhre & Sørheim, 2013:11).

Media retter også et kritisk søkelys på hvordan kunst og kultur i skolen gjennomføres i praksis. En rekke artikler i riksdekkende aviser rapporterer om bekymringsverdige forhold for de praktiske og estetiske fagene i skolen. For eksempel skrev Aftenposten 06. mars. 2014 om elever på byens steinerskole som uttalte seg om hvilke kunst- og kultur erfaringer de hadde fra offentlig skole. En av elevenes uttalelser danner også artikkelens overskrift: ” Vi fikk en lærer som skulle undervise i strikking, men hun kunne det ikke selv en gang” (Korsvold, 2014:u.s). To dager tidligere publiserte Aftenposten også artikkelen *Kritisk for estetiske fag i skolen* av samme journalist. Artikkelen fortalte om fortvilte lærere som ikke kunne undervise i de estetiske fagene, fordi fagene ble nedprioritert fra skoleledelsen (Korsvold, 2014: u.s). I Bergens tidende 10. januar. 2014 uttrykte høyskolelektor Aslaug Furholt, i kronikken *Politisk styrt kunnskapsfall,* at myndighetenes fokus på flere realfag i skolen kun ekskalerer den påståtte realfagskrisen. Hun mener at kunstfagene kan bidra til å åpne elevenes forståelse i realfagene og frigjøre elevene til å utforske og eksperimentere (Furholt, 2014: u.s).

Mye tyder på at ideologi og praksis om kunst og kultur i skolen ikke stemmer overens. Denne oppgaven har ikke som formål å konkludere om dette, men jeg mener oppgaven kan bidra til å se kunst og kultur brukt i skolen i et nytt lys.

1.3 Tidligere forskning

VM har tidligere vært en del av en undersøkelse som ble utført av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Denne undersøkelsen handlet om arbeidet med å etablere måter for skole-hjem-samarbeid, og øke foreldremedvirkning. Formålet var å skape trygghet, mestring og trivsel på VM (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO], 2009-2011: 39). På den annen side er det første gang VM er med i en undersøkelse som studerer deres metoder i opplæringen av fremmedspråklige elevene.

I UNESCOs rapport *Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century* (2006) hevdes det at forskning på metoder som frembringer kreativitet hos barn og unge er lite dokumentert og/eller bestående av få studier (UNESCO, 2006: 12). I lys av dette kan denne undersøkelsen sees som et eksempel på metoder som frembringer kreativitet hos barn og unge. I forbindelse med Fargespill-metoden pågår det også en PhD-undersøkelse om *Deltakelse og salutogenese i Fargespill* (Schuff, 2014: u.s), med et

psykisk helseperspektiv på hvordan bruken av sang og musikk har innvirkninger på individer over en lenger tidsperiode. Denne undersøkelsen pågår i Kristiansand i samarbeid mellom Sørlandet sykehus og Ansgar Høgskole (Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP), 2014: u.s).

2 Bakgrunn - presentasjon av Verdensmester'n

Verdensmester'n (VM) er en mottaksskole i Larvik kommune som tar i mot barn og unge fra hele verden. VM tilbyr en 2-årig opplæring i alle fag på barne-og ungdomsskolenivå med vektlegging på norsk språk og kultur, slik at elevene skal bli forberedt på å begynne på ordinær skole. VM bruker blant annet kunst og kultur som virkemiddel for å oppnå dette.

I 2014 var Mette Sletsjøe rektor på VM. Skolen hadde da elever med 18 forskjellige språk. Videre bestod skolen av elever fra 6-16 år, som ble fordelt etter alder på 6 klassetrinn. VMs mål er å lære elevene det norske språket og om norske samfunnsforhold, samtidig som elevene lærer å gå på norsk skole. Elevmassen på VM varierer ofte i antall, og skolen vet aldri hvor mange elever de skal ta imot i løpet av skoleåret. I 2013/2014 begynte skoleåret med 22 elever, men allerede i oktober, samme semester, bestod elevmassen av 72 elever (Sletsjøe, 17.09.2014). En så rask økning i antall elever, som også har varierende skolebakgrunn før de begynner ved skolen, stiller enorme krav til lærerne og skolens administrasjon. Siden elevene snakker dårlig norsk ligger de største utfordringene i hvordan skolen skal formidle kompetansen og kunnskapen elevene trenger for at de skal kunne fungere i den ordinære skolen etter endt opplæring på VM.

2.1 Forhistorie og kompetanse formidler

VM ble opprinnelig dannet som en avdeling under Mesterfjellet skole i Larvik i 1988. Globalisering og innvandring førte elever med forskjellige nasjonaliteter til skolen. Forskjellige poltitiske grep i Larvik kommune resulterte i en avdeling for minoriteter, kalt Verdensmester'n. Denne avdelingen ble senere underlagt Larvik læringssenter. Helt siden starten for 26 år siden har VM hatt et nært samarbeid med Larvik læringssenter, Tolketjenesten og lignende institusjoner. I 2009 flytttet VM til lokalene de benytter i dag, og i 2014 ble VM en egen skole. I flere år har VM formidlet kompetanse til aktører som ønsker mer kunnskap om arbeidet med fremmedspråklige elever. For eksempel har VM holdt kurs og møter om temaet, i samarbeid med Norskskolen, Larvik læringssenter og foreldre og foresatte av elevene på VM. VM sprer kompetanse om arbeidet med fremmespråklige også regionalt, der aktører fra hele Norge kan kontakte dem, samt benytte seg av VMs nettsider. På nettsidene ligger opplæringsmateriale og tips, til hvordan andre kan dra nytte av erfaringene VM har gjort seg.

2.2 Mål og visjoner på Verdensmester'n

VM har visjon om å "bygge broer og skape muligheter" (Sletsjøe,17.09.2014). Dette innebærer at VM arbeider for at elevene skal bli aktive samfunnsborgere og ikke marginaliseres i rollen som "offer". Målet er at elever ikke skal ende opp som sosialklienter. Elevene som kommer til skolen, har helt andre forutsetninger for læring enn etnisk norske elever. Elevene på VM har opplevd en omveltning i livssituasjon og må lære et nytt språk og nye samfunnsnormer. Mange elever må også *lære å gå* på en skole, fordi de aldri før har fått mulighet til å gå på skolen. Videre er VMs mål å gi elevene best mulig forutsetning for å mestre sin nye livssituasjon. Dette har også resultert i et samarbeid med andre instanser i Larvik. For eksempel har det vært gruppesamlinger på VM der *Fleksibel identitet* [1] fra Larvik læringssenter har snakket med elevene. Her ble temaer om flytteprosess, hvordan det er å leve med to kulturer, elevenes fremtidsplaner osv, snakket om. Disse samtalene foregår på norsk, og forutsetter at elevene har opparbeidet kunnskaper innen norskspåket.

2.3 Mottaksskolen

VM er en mottaksskole. Dette innebærer at elevene kan velge å gå på VM før de begynner i ordinær skole. Overføringene av elevene fra VM til ordinær skole skjer gjennom tett samarbeid med VM og den nye skolen. Før elevene blir overført til andre skoler, etter endt skolegang på VM, må alle elevene gjennom en rekke tester for å måle blant annet norskkunnskapene. VM holder slike tester regelmessig. Testene gir VM og overføringsskolen gode forutsetninger for opplæring av elever, ved at de tidlig i skoleløpet oppdager eventuelle utfordringer og diagnoser eleven måtte ha. VM er en respektert institusjon med anerkjent kompetanse på å gjennkjenne diagnoser elever kan ha. Dette kan ofte være avgjørende for elevens videre skolegang og etableringen av seg selv som aktiv samfunnsborger. Testene som elevene må igjennom er offesielle tester VM har tilgang til, samt tester som Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT) bidrar med. I sammenheng med dette har elevene på VM fritak fra eksamener og nasjonale prøver, fordi de ikke kan nok norsk ennå. Skolen må likevel følge kravene og prosedyrene som følger disse testene. Grunnet manglende språkkunnskaper hos elevene på VM, er det umulig for skolen å følge

[1] Et kurs for ungdommer (15 og 20 år) med flerkulturell oppvekst i bevisstgjøring av identitet og tilhørighet, flerkulturelle ressurser og muligheter/ utfordringer (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), u.å: u.s)

Kunnskapløftet slik ordinære skoler er forpliktet til. Samtidig er VMs norskplan utarbeidet i samspill med Kunnskapsløftet og norskplanen som Larvik kommune har utviklet. VMs norskplan for 2014 var en norskplan med IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi), som skulle bidra til at elevene ble rustet til å møte en økende bruk av digitale verktøy i skolen. På samme tid arbeider VM aktiv for å forberede elevene på hvilke krav som stilles til dem i den ordinære skolen. Videre varierer ofte forkunnskapene elevene har i de forskjellige klassene på VM, fordi elevene har varierende skolebakgrunn. Enkelte kan ha en europeisk skolebakgrunn, som ofte er mer tilnærmet den norske skoletradisjonen. Andre elever har ikke noen skolebakgrunn overhodet. Med så store vairasjoner må lærerne undervise på mange forskjellige nivå, en tilnærmet individuell undervisning med elevene. Dette resulterer også i at VM må bruke mange forskjellige lærebøker. For eksempel har skolen kjøpt inn noen av læreverkene overføringsskolene anvender, for å vise elevene hva de må kunne. Samtidig må alle lærerne arbeide mye med å kartlegge hvor hver enkelt elev er i sin kunnskapsutvikling, for så å gi eleven riktig lærebok i forhold til elevens individuelle faglige nivå.

VM bruker aktivt tolk og morsmålslærere i undervisningen. Dette samarbeidet er avgjørende for VMs arbeid og i undervisningen med elevene. Rektor Mette Sletsjøe hadde i 2014, avsvaret for 18 morsmålslærere i Larvik kommune. Hver onsdag kom alle morsmålslærerne til VM der skolen holdt temaundervisning på elevenes morsmål. Disse temaundervisningstimene var et supplement til det faglige opplegget som elevene gjennomgikk i den vanlige undervisningen på norsk. Temaundervisningen tok utgangspunkt i samfunnfag, men fungerte også som en kompetanseutveksling mellom lærerne i form av deling av undervisningsmetoder og erfaringer i arbeid med elevene. Temaundervisningen fungerte for mange nyankomne elever som en sikkerhet og trygghet, idet de begynte på en ny skole uten noen kunnskaper i det norske språket. Disse temaundervisningene var ikke en tradisjonell morsmålsundervisning med formål om at elevene skulle bli flinkere i morsmålet. I denne undervisningen fungerte morsmålslærerne som ressurser for elevene i norskopplæringen. I den vanlige undervisningen arbeidet morsmålslærerne også med de nye elevene, samtidig som faglærer underviste alle elevene i plenum. Morsmålslærerne satt da og forklarte og oversatte for elevene slik at de også forstod hva som ble undervist på norsk. Som skole har VM et hovedfokus på å gi elevene kompetanse innen norskspråket og skolefagene, slik at elevene skal få mulighet til å prestere i ordinær skole. Disse oppgavene består av daglig utfordringer som må håndteres før læringen kan begynne. En vanlig skoledag på VM er derfor sammensatt. Lærerne og administrasjonen arbeider kontinuerlig med elevenes sosiale-, psykiske-, og faglige

utvikling. Dette er fordi VM har elever fra hele verden, og overgangen til det norske samfunnet kan være vanskelig. Som hjelpemiddel i denne opplæringen samarbeider VM med et kunstnerisk prosjekt med navnet *Fargespill Larvik.*

2.4 Fargespillfilosofien

Fargespill startet opprinnelig i Bergen i 2004, som et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt. Det vil si at det er innvandrerbarn og ungdommer fra hele verden som synger og danser hverandres danser, sammen med etnisk norske barn og unge. Dette samarbeidet blir også satt sammen til en forestilling. Grunnleggerne av prosjektet er Ole Hamre og Sissel Saue. Fargespillfilosofien handler om at mennesker møtes på tvers av forskjeller og at mennesker kan skape noe unikt sammen. Et viktig fokus i Fargespill er å se barna og ungdommene som er tilknyttet prosjektet som ressurser til å etablere et kunstnerisk mangfold. Filosofien i Fargespill er å se alle aktørene som ressurser, ikke som formidlere av egenopplevde historier om tap av familie, krig, forfølgelse, depresjon, overtakelse av foreldrerolleansvar osv. (Hamre, Saue & Bræin, 2011:34). Fargespill ønsker å gi invandrerbarn og unge en annen rolle i samfunnet enn offerrollen. Det Fargespill fokuserer på er hva aktørene kan bidra med, og at de er de eneste som kan akkurat det de kan. På samme tid er Fargespill opptatt av å være et kunstnerisk prosjekt med høy kvalitet. ”Fargespill er først og fremst et kunstnerisk prosjekt. Vi lager ikke disse forestillingene for å være snille med noen (...) Fargespill er utelukkende ressursorientert” (Hamre et. al., 2011: 12). Det spesielle med Fargespillfilosofien er at norsk tradisjonell folkemusikk blir formidlet til publikum sammen med folkemusikk fra hele verden. Bruken av folketoner har flere verdifulle aspekter ved seg ifølge Fargespillfilosofien. Det handler blant annet om en ivaretakelse av norsk- og utenlandsk kulturarv. I Fargespillfilosofien gjøres det også rede for at det er noe universellt musikalsk i folktetonene. Dette universelle finnes både gjennom tematikk og melodi. I følge Fargespillfilosofien er det dette som gjør folketonene til det rette verktøyet for metoden.

2.4.1 Fargespill Larvik

Under lisens fra Fargespillstiftelsen i Bergen, blir Fargespill også drevet andre steder i Norge. I Larvik kommune i Vestfold ble Fargespill startet i 2010. Jannicke Lille Haugen, prosjektleder for *Fargespill Larvik* i 2014, hadde blitt kjent med en del innvandrere i Larvik, da hun var tilknyttet Kulturskolen i Larvik. Sammen hadde de presentert etniske drakter, sanger, mat med mer på ”Markedsdagene” i Larvik. Disse kulturelle

Markedsdagene fungerte i noen år, men det var en tydelig mangel på deltakelse fra innvandrerbarn. Haugen oppdaget også at forskjellene mellom Larviksinnbyggerne vokste gjennom en slik presentasjon av etniske forskjeller.

Haugen var blant flere som ønsket et nytt prosjekt i arbeidet med innvandrerene i Larvik. NAV, Kulturskolen og Larvik læringssenter hadde et felles ønske om å få i gang Fargespill-prosjektet. Lederen for Larvik læringsenter, Inger Hjortland, hadde blant annet sett Fargespillforestillinger i Bergen. Sammen med Haugen begynte planleggingen om å etablere Fargespill i Larvik. I 2010 arbeidet et nyetablert Fargespill Larvik (heretter kalt FL) i fem uker, med sang og musikk som skulle fremføres som en del av Larvik Kulturnatt. Siden da har FL arbeidet med å etablere seg som anerkjent felles møteplass for befolkningen i Larvik kommune. Dette har også bidratt til at FL i 2014 er en del av kulturenheten i Larvik kommune; Kultur, Idrett og Fritid (KIF). Gjennom strategidokument 2014-2017, var FL oppnevnt som et av utviklingstiltakene for kultur, i kommunestyrevedtaket for 2014 (Strategidokumentet 2014-2017:60).

FL har siden 2010 arbeidet med å etablere sin måte å bruke Fargespillfilosofien som metode i Larvik. Dette arbeidet er blitt forsterket på grunn av samarbeidet med VM. På VM blir innvandrerbarn og unge automatisk med i FL.Videre får FL også et naturlig samarbeidsmiljø med andre kommunale enheter som arbeider med FLs målgruppe, fordi Haugen har kontorer på Norskskolen i Larvik. For at FL skal fungere i praksis er Haugen avhengig av barn og unge som vil være deltakere i prosjektet. For å få til dette må FL ha innvandrerforeldrenes anerkjennelse om at det FL gjør er positivt for barna deres. Prosjektet har derfor et tett samarbeid med det voksne innvandrermiljøet i Larvik, samtidig som VM gir elevene som ønsker deltakelse i FL, mulighet til dette. Videre har FL øvelser i samme lokaler som det kommunale ungdomshuset Fabrikken, i Kongegata. Dette bidrar også til et styrket miljø rundt alle involverte.

Sammen med Haugen arbeider Anders Thoresen med scenografi og koreografi, og Rune Klakegg er musikalsk ansvarlig. FL følger Fargespillfilosofiens krav til blant annet musikkvalg og har et stort fokus på at det er aktørene som er ressurser til det kunstneriske mangfoldet. Avhengig av oppkjøring til forestilling, har FL kveldsøvelser en til to ganger i uka. På disse øvelsene blir det servert gratis mat til barna og ungdommene som kommer. FL fungerer da som et gratis fritidstilbud, og er åpent for alle innvandrerbarna og ungdommene i Larviksområdet som ønsker å være med på FL. Rett før forestillingsuka har FL også noen helgeøvelser. På disse øvelsene deltar innvandrerbarn og ungdom fra hele Larvik, men også noen fra byene rundt kommunen. De etnisk norske barna og

ungdommene som er med i FL, er som oftest barn av lederne som er tilknyttet prosjektet. De etnisk norske barna og ungdommene danner et mindretall i FL, og må noen ganger stå på venteliste for å få være med. Grunnen til dette er at FL hovedsaklig skal være et kommunalt gratis tilbud for innvandrerne. På den annen side handler Fargespills grunnfilosofi om at etnisk norske og innvanderbarn og ungedommer skal danne et samspill av musikk og kulturutrykk. Haugen stiller høye krav til de etnisk norske barna og ungdommene som er med i FL. Siden det er få plasser i FL til de etniske norske barna og ungdommene, så forventes det også at de etnisk norske barna og ungdommene skal være gode forbilder for innvandrerne ved å synge høyt og alltid være oppmerksomme på hva Haugen ønsker å formidle på øvelsene. Ettermiddagsøvelsene er delt i en barnegruppe og en ungdomsgruppe, som møtes senere på kvelden. Når det nærmer seg forestilling blir gruppene også delt i dansegrupper og solistgrupper.

3 Teori

Denne oppgaven handler om bruken av kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråklige elever på VM. I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for ulike kulturforståelser, siden jeg skriver denne oppgaven innen rammen av Nye Kulturstudier. Jeg vil også definere hva jeg legger i begrepet *kunst* og *kultur* i oppgaven. Videre vil jeg presentere ulike perspektiver og teorier om flerkulturell forståelse og teorier om barndom, utvikling, kropp og kommunikasjon. Disse teoriene vil bli brukt for å analysere min empiri i hovedkapittelet og for å svare på problemstillingen om på hvilke måter VM bruker kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråklige elever i norsk språk og kultur, i konklusjonen.

3.1 Kulturforståelse

Hermeneutikk, og hvordan mennesker forstår virkeligheten, er viktig innen nye kulturstudier (Sørensen, Høystad, Bjurstöm & Vike, 2008). De nye kulturstudier studerer mennesker og hvordan mennesker formes, utvikles og opererer i samfunnet. I denne forbindelse vil jeg også gjøre rede for to ulike forståelser av kultur.

Først kan det snakkes om en tradisjonell kulturforståelse, hvor det kun er det beste som noen gang er laget, sagt og skrevet som er verdt betegnelsen kunst og kultur (Bennett, 2005:468). En viktig bidragsyter i denne kulturforståelsen var professor i poesi ved Universitetet i Oxford, Matthew Arnold (1822/1888). Han mente at den folkelige kulturen truet den egentlig kulturen (Sørensen et al., 2008: 203). Det Arnoldiske prinsipp handler om at den riktige kulturen føres fra en side av samfunnet, til den andre. Det er altså snakk om en dannelse *av* folket. Videre kan det snakkes om en postmoderne kulturforståelse. I denne kulturforståelsen sees kultur i geneaologiske (historiske) lag. Disse lagene viser føringer og et skifte fra å *ha* kultur til å *gjøre* kultur. Det vil si at forståelsen går bort fra en tradisjonell tanke om å ha en snever og definert kultur. I vår samtid er det snakk om at individene gjør kultur, med en større frihet til å spille med de kulturene som finnes (Sørensen et.al. 2008:23). Det er altså her snakk om en vid og altomfattende kultur. Denne forståelsen har røtter i Raymond Williams kritiske samfunnsstrukturelle teorier, om kultur som ”a whole way of life” (Sørensen et al., 2008: 59). Videre er et slikt *komplekst kulturbegrep*, som definerer kultur som noe man gjør overfor andre, et prosessbegrep og et relasjonsbegrep. Det er også et maktbegrep (Sørensen et.al., 2008:29−33), og handler om elementer fra tidligere definisjoner av hva kultur er. I den postmoderne kulturforståelsen er

det viktig å erkjenne at samtidens verdier har genealogiske lag. Det vil si at samtiden bygger på fortidens normer og sannheter. En slik forståelse, om at epistemene forandres over tid, bidrar til å se disse strukturene som kulturellt konstruerte i tiden. En slik *konstruktivisme,* betyr at virkeligheten kun er den virkeligheten den er, på grunn av våre definisjoner av den (Sørensen et.al., 2008:22). Virkeligheten kan gjennom konstruktivismen assosieres med narrative fremstillinger. Disse narrative fremstillingene av individers livsverden er eksempler på teorier om individer som aktive aktører i sine egne liv. I denne *sosial konstruktivistiske* teorien konstruerere individene sin egen livsverden. Aktøren *gjør* sin kultur og sin livsverden, som en eksplisitt og/eller implisitt konstruert "performance" i virkeligheten (Sørensen, et.al., 2008:87). Når man åpner for en tilnærming til en slik konstruert virkelighet, åpnes det også for en dypere forståelse av hvordan virkeligheten er satt sammen og hvordan mennesket kan forstås.

Min forståelse av kunst og kultur er dannet i rammen av nye kulturstudier og de forskjellige kulturforståelsene. Dette preger hvordan min oppgave er utformet. For å definere kunst- og kulturbegrepet som jeg bruker i denne oppgaven, vil jeg bruke ovennevnte kulturforståelser og teorier. Det vil si at jeg har en postmodernistisk kulturforståelse, som omfavner erkjennelsen av geneaologiske lag, epistemer og virkeligheten som konstruert.[2]

3.2 Kunst- og kulturbegrepet

Denne oppgaven har et postmodernistisk perspektiv på kunst- og kultur. I undersøkelsen på VM så jeg at skolen brukte kunst og kultur, som samsvarte med den vide definisjonen av kunst-og kulturforståelse. Den postmoderne vide definisjonen av kunst-begrepet omfavner da musikk i alle sjangere, etniske tradisjonelle folketoner, spill, lek, teknologi og digitale verktøy, sang, dans, bevegelse av og i kropp, bilder, foto, film, tegning, maleri med mer. Ann Bamford definerer også begrepet kunst i en bred forstand: "A general term to apply to all art forms, including visual arts, crafts, music, dance, film, media, drama, and other possible areas (Bamford, 2010/2011: 18). Begrepet *kultur* defineres i denne oppgaven som forskjellige skikker, verdier og tradisjoner som i varierende grad forandres over tid, men

[2] Denne oppgaven er ikke sterkt konstruktivistisk. Jeg ser for eksempel på et individ som biologisk gitt, men at det er kultuellt konstruert (Sørensen et. al., 2005: 22−23). Konstruktivistene sees også som motsetninger til fenomenologene. Da oppgaven er svak konstruktivistisk ser jeg på VM som et fenomen, men med kritiske tanker til hvordan fenomenet fremstilles. Det vil si at jeg tar høyde for at fenomenet kan være konstruert i vår tid.

som overføres fra generasjon til generasjon (Klausen ifølge Fife, 2002:25) (Klausen ifølge Eriksen, 2000: 56). I dette ligger tankemønstre, vaner og erfaringer som bidrar til at mennesker kan kommunisere med hverandre (Eriksen, 2000:56), og reprodusere implisitte og eksplisitte tradisjoner og verdier. Ann Bamford definerer også kultur som et begrep ”to describe the identity of people, including languages, art, relationships, people, and food” (Bamford, 2010/2011: 18). De to begrepene er sammensatt og kan på mange måter ha mange av de samme komponentene i seg, når de tas i bruk i denne oppgaven. På denne bakgrunn vil jeg bruke bregepet *kunst og kultur*, videre i oppgaven. Det er også dette definerte kunst og kultur-begrepet jeg skal se gjennomføringen og betydningen av i opplæringen på VM.

3.3 Flerkulturell forståelse

Flerkulturell forståelse[3] handler om hvordan individer i en kultur forstår andre individer fra en annen kultur, og forholdene mellom de ulike kulturene (Eriksen, 2001:60−67). Dette handler om blant annet subjektets forståelse av nasjonalisme, forskjellige leseprinsipp, historiske føringer, meningsbærende begreper med mer. Dette vil jeg utdype i avsnittene under. Jeg mener det er viktig for oppgaven å gjøre rede for disse komplekse elementene i flerkulturell forståelse, fordi disse elementene danner rammen for hvordan dagens samfunn tar imot de fremmedspråklige elevene på VM. Samtidig er det denne rammen som elevene også må lære å leve i.

Norge har i dag en mangfoldig befolkning. Siden 1993 og frem til 2010, har antall innvandrere i Norge økt med 150 prosent (Eriksen & Næss, 2011:23). Denne økningen i befolkningen, med forskjellige nasjonaliteter, utfordrer Norge politisk og sosialt fordi befolkningen ikke lenger kan møtes og sees som en homogen gruppe (Eriksen & Næss, 2011:20). Mangfoldigheten av kulturer og ideologier i nasjonen har da også økt betraktelig. Hvordan dette håndteres sosialt og politisk, bygger blant annet på historiske rammer og individuelle og kollektive tolkninger av hva en nasjon er.

[3] Hylland Eriksen problematiserer bruken av ordet ”flerkulturell”/fremmedkultur (Eriksen, 2000:29) . Jeg er klar over denne debatten, men bruker i denne oppgaven begrepet ”flerkulturell” fordi individene i min undersøkelse møter flere kulturer hver dag.

3.3.1 Nasjonalisme og najonalt- eller globalt leseprinsipp

Rammen for *nasjonalstaten* stammer fra det 19. århundre, og innebærer at befolkningen i en nasjon skal bestå av et samlet folk, et felles språk, en felles religion og felles tradisjoner og verdier (Loona, 2000:198). Dette er den *etniske* definisjonen av betydningen av "norskhet". Denne etniske definisjonen handler også om menneskers felles avstamning (Sørensen, 2000:108). I sammenheng med denne definisjonen vil etniske innvandrere aldri kunne defineres som norske. På den annen side kan flere milioner av norskættede amerikanere, som emigrerte fra Norge på 1800-tallet, regnes som norske, gjennom et slikt perspektiv med vekt på ættelinjer. Det finnes også en *politisk* betydningen av hva det vil si å være norsk. Denne betydningen omfavner alle personer underlagt norsk lov og personer som bor i Norge. Disse personene tilfredsstiller kravene i den politiske betydningen av *det å være norsk* (Eriksen, 2000:24).

Disse to typene av nasjonalisme åpner automatisk for et bilde av *oss* og *de andre.* Utenfor nasjonalstatens grenser befinner *de andre* seg. Innenfor landets grenser er målet å danne et samlet *vi/oss.* Ordene inn- og utvandring kan i denne forbindelse være meningsbærende for at nasjoner etableres med visse grenser for landområder og befolkning. Det vil si at disse ordene viser til et *utenfor* og et *innenfor* et sentrum eller hovedområdet (Simonsen, 2011:44). En slik tenkning fører med seg en differensiering av individer. Hvis en gruppe mennesker med andre verdier og livssyn enn nasjonalstaten skulle etablere seg i nasjonen, ville forskjellene mellom dem bli tydelige. En slik *minoritet,* en gruppe som er underlagt et annet folkeslags herredømme, finnes bare i relasjon til den autonome *majoritet* (Eriksen, 2000:12). Majoriteten, som i Norge er nordmennene, danner grunnlaget for strukturene (økonomi, politikk, religion og normer) i samfunnet, som igjen etablerer et felles identitets- og nasjonalismegrunnlag. Hvordan disse grunnlagene og ideologiene omdannes til handlinger og adferd avhenger av hvilke lesesprinsipper individene innehar.

I et *globalt orientert* leseprinsipp er nasjonen en *del* av verden som en global helhet (Simonsen, 2011:45). I et slikt perspektiv er migrasjon en naturlig konsekvens av utviklingen globalt, samt at definisjoner som "nordmann" og "innvandrer" ikke lenger er motstridende størrelser. I et globalt orientert leseprinsipp vil grensene mellom *de andre* som er *utenfor* og *vi* som er *innenfor* en nasjon ikke lenger finnes. Eksempelvis vil den norske kulturen spres til andre områder, og vi blir påvirket av kulturer utenfra (Simonsen, 2011:46). Dette åpner opp for at en "nordmann kan ha aner fra hvor som helt i verden, ikke bare fra den norske arbeideren og/eller bonden" (Simonsen, 2011:46). Et *nasjonalt orientert* leseprinsipp, handler om at nasjonalstaten er et "sentrum og avgrenser helheten"

(Simonsen, 2011:46). Dette leseprinsippet handler om ivaretakelse av tradisjoner og fokus på nordmenns ættelinjer i Norge. Nasjonens grenser ansees som ”materielle, fysiske og kontrollerbare, [der] migrasjonen utfordrer grensene, norsk kultur produseres innenfor nasjonens og samfunnets grenser, og kulturell suverenitet blir fremtredende” (Simonsen, 2011:46).

3.3.2 Integrering, assimilering og kreolisering

Denne oppgaven ser på bruken av kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråkelige elever i norsk språk og kultur. Gjennom Kunnskapsløftet er skolen automatisk en del av den norske stats integreringsringspolitikk. Denne politikken handler om å innlemme innvandrere i samfunnet som fungerende samfunnsborgere. En slik integreringspolitikk er et resultat av 1970-tallets økende mangfold av etniske folkegrupper som etablerte seg i Norge.

Integrering er et moderne og pragmatisk perspektiv på innlemmelsen av innvandrere i majoritetens kultur og samfunn. ” I sosiologisk teori er integrasjon et nøkkelbegrep og refererer til hvordan ulike deler eller elementer i et sosialt system [for eksempel en nasjonalstat] inngår i en helhet” (Brochmann, 2014: u.s). Norsk integreringspolitikk har siden endringene i innvandringsmønstrene fra 1970-tallet hatt et mål om å innlemme minoriteter i blant annet arbeidslivet og utdanning. Dette har vært en del av satsningsområdene for *deltakelse* i samfunnet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdeparementet, u. å: u.s).

I praksis spiller debatten om innvandring og integrering på ”hva det vil si å være integrert” (Eriksen, 2000:25). Hvordan et individ skal handle og oppføre seg, har i Norge en ytre og indre sfære, det offentlige og det private. I det offentlige skal det norske språket, lover, regler og samfunnsnormer praktiseres, mens det i det private oppmuntres til ivaretakelse av kulturelle og religiøse forskjeller (Eriksen, 2000:25). Denne pendlingen mellom ytre og indre sfære har bidratt til at fenomenet *bindestreks-identiteter* har oppstått. Med bindestreks-identiteter menes det at individer har ivaretatt sine forfedres tradisjoner og kultur, samtidig som de er blitt nordmenn, med et norskt språk og levesett. For eksempel har Norge fått bindestreks-nordmenn: tyrkisk-nordmenn, pakistansk-nordmenn og så videre (Eriksen, 2000:31). Dette er ikke spesiellt for Norge. På den annen side fører en slik ytre og indre sfære med seg en utfordrende virkelighet for mange, fordi det kan være vanskelig å skille mellom hva som er privat og hva som er offentlig. Et eksempel på dette kan være religionsspørsmål som i dag ansees som en privatsak i Norge. Likevel er religion

også en offentligsak. Et eksempel på dette er kristendommen som blir trukket inn i skolevesenet og politikken (Eriksen, 2000:26). Eksempler på dette er Kristlig folkeparti, og fokus på kristendommen i religionsfagene i skolen.

Integrering er forskjellig fra *assimilasjon.* Gjennom assimilering ”omvendes” minoritetene til den dominerende etniske identiteten, ved bruk av direkte eller indirekte politisk makt (Eriksen, 2000:24). Historisk bærer begrepet med seg negative assosiasjoner til en diskriminerende behandling av blant annet urbefolkninger. I vår tid er det blitt vedtatt av vårt globale samfunn at urbefolkninger har en kulturell verdi som skal ivaretas. Dette er med på å forsterke de negative assosiasjonene ved begrepet ”assimilering”. På den annen side har meningen med begrepet, altså en omvending av minoritetskultur til å bli fullstendig lik en majoritetskultur, blitt forvekslet med begrepet ”integrering”. I Norge, på folkemunne og i det politiske, snakkes det om ”integrering”, mens budskapet og meningen bak står nærmere betydningen av begrepet ”assimilering” (Hovland, 2000:216). En slik fordreining av meningsbærende begreper, kan springe ut fra majoritetens perspektiver om nasjonalt orientert eller globalt orientert lesesprinsipp (jf: Simonsen, 2011).

Et tredje begrep for innlemmelse av minoriteter i majoritetsamfunnet skiller seg i fra de to første begrepene. *Kreol* eller *kreolisering,* er en blanding av kulturer og en miksing av kulturelle trekk. I en kreoliseringsprosess blir normer, ritualer og tradisjoner omformet på nye måter. De kan også bli erstattet og/eller endret kontinuerlig (Hovland, 2000:220). Begrepet, som også kan brukes om kultur, stammer opprinnelig fra språkvitenskapen. Da går kreoliseringen ut på at to eller flere språk ble smeltet sammen til et felles språk, fordi forskjellige folkegrupper kommuniserte med hverandre ved å bruke det nye blandingsspråket (Hovland, 2000:221). Både integrering og kreolisering kan sees som prosesser bestående av dialog mellom majoritetskulturen og minoritetskulturen. I disse prosessene blir politiske og sosiale hjelpemiddel tatt i bruk. Et eksempel på dette er blant annet *skolen* i Norge. Som nevnt tidligere er skolen en del av innvandringspolitikken her i landet. På skolen i dag møter barn og unge kulturer og livssyn fra hele verden. På VM er dette mer fremtredende enn i ordinær skole.

3.4 Det nye barndomsparadigmet

I denne oppgaven sees bruken av kunst og kultur på VM med et postmodernistisk og sosial konstruktivistisk syn. Dette åpner igjen opp for et postmodernistisk syn på barnet. Barn har en refleksiv evne og frihet til å være aktivt deltakende i egne liv (James og Prout (1990) i følge Shrumpf, 2007:21). Allison James, Chris Jenks og Alan Prout gjør i sin bok *Den*

teoretiske barndommen rede for at presosiologiske empistemer til en hver tid er med på å forme synet på barndom (1999:18−34). James et. al., gjør også rede for fire ”nye” måter å forstå barndom. Felles for disse måtene er at ”børn konstitueres sosiologisk” (1999:40), og ” er en konstant del av af alle sociale verdener” (James et. al., 1999:48). Videre gjøres det også rede for i hvilken grad de sosiale strukturene definerer barnet. I den *sosialt konstuerte* barndommen forkastes alle tidligere teorier og modeller om barndommen. Barn blir ikke formet av naturlige og sosiale krefter, men av at ”de bor i en verden af betydninger, som de skaber af sig selv og i deres interaktion med voksne” (James et. al., 1999:43). I den *sosialt strukturerte* barndommen er barn subjekter, ”men deres subjektivitet er hverken bevidst eller styrt af tilfældige luner. Den er bestemt av deres samfunn (...)” (James et al., 1999: 49). I forståelsen om *barnet som stamme* er barnet strukturert innenfor et egen system som ikke er kjent for voksne, og en forståelse av denne sturkturen vil forandre vår viten om våre egne strukturer (James et. al., 1999:45). I forståelsen av *barnet som en minoritetsgruppe* åpner selve begrepet *minoritet* opp for refleksjon rundt epistemologiske føringer rundt barnet. I denne forståelsen gjør minoritets diskursen det umulig å skjelne barn fra ”voksne og andre mennesker” (James et. al., 1999:48). De ulike forståelsene er fluide, men det finnes et skille i de sosiologiske oppfattelsene av barndom hvor det gjøres rede for forskjell på det ”å bli” et fullstendig vesen (det strukturerte barnet og minoritetgruppebarnet) og det ”å være” et fullstendig vesen (det konstruktivistiske barnet og stammebarnet (James et. al., 1999:304).

I forståelsen av ”å bli” er voksensamfunnet endemålet og forståelsen er preget av tankegangen om barnet som uferdig (James et. al., 1999:289). Barnet er også formet etter strukturene som omgir barnet. I *Childhood matters: social theory, practice and politics* (1994) gjøres det rede for at barnet blir definert som ”human becomings” i en slik forståelse av barndom (Qvorturp, Bardy, Sgritta & Winterberger, 1994:4). I en konstruktivistisk forståelsen av barndom avdekkes og tilbakevises tidligere føringer av barnet som et produkt av klasse, kjønn, tid og materialle forhold (James et. al., 1999:297). Barnet tilhører strukturene, men er ikke fastlåst eller definert av disse. Barnet konstruerer sin egen barndom, som fullverdige ”human beings” (Qvortrup et. al., 1994:4). I forståelsen av ”å være”/”human beings” er barn aktører i egne liv som ikke lenger defineres som noe som skal formes *av noe* til å passe *inn i noe* (James et. al., 1999:289).

Førsteamanuensis Ivar Selmer-Olsen, ved Høgskolen for førskolelærerutdanningen i Trondheim definerer den moderne barndomsforståelsen som en del av vår moderne samfunnsoppfattelse, der relasjonene mellom individene er i bevegelse og maktforhold

endres. Alle individer, voksne *og* barn, har en egen iboende tilgang til det intellektuelle og det sanselige (Selmer-Olsen, 2003: 28). Den nye barndomsforståelsen bygger på at barn har en egen evne til refleksjon og kunnskapstilnærming. Ifølge Selmer-Olsen kan "barn ikke lenger betraktes som mer uferdige vesener enn voksne" (2003:28). Det er heller ikke lenger mulig å definere hva som er mest riktig på vegne av barnet (Selmer-Olsen, 2003: 28). Det vil si at det er det postmoderne individet som selv tar avgjørelser og beslutninger som påvirker selve individet (Giddens, 1996:250).[4] I barndomsforskningen gjøres det også rede for internasjonal vektleggelse av barn som aktive vesener (James et. al., 1999:276). I forbindelse med dette må opplæring og kulturell dannelse av barn i det postmoderne samfunn bygges med hensyn til barns egne holdninger og meninger (Selmer-Olsen, 2003:28). Eksempelvis handler FNs barnekonvensjon artikkel 12, punkt 1 og 2, om barns rett til å bli respektert i dannelsen av egne meninger og ha rett til å bli hørt i saker som angår dem (FNs konvensjon for barns rettigheter, 1989: u.s).

3.5 Utviklingsteorier

I forbindelse med oppgavens problemstilling, er det nyttig å se på forkjellige utviklingsperspektiver for elever i skolen. For eksempel skilles det mellom *tradisjonelle psykologiske* og *sosialkonstruktivistiske* teorier (Fauske & Øia, 2010: 33-37). Sosialkonstruktivistiske (eller adferdsorienterte) teorier handler om individene som er aktivt søkende og deltakere i egne liv (Fauske & Øia, 2010: 33-37). Leif Askland og Svein Ole Sataøen beskriver en slik utviklingspsykologi som et "edderkoppnett" (2013:22). I denne beskrivelsen fungerer barns utvikling som en sammensatt helhet (jf: Askland & Sataøen). Dette perspektivet faller inn under det nye barndomsparadigmets teorier om barn som "human beings" (jf: Qvorstrup et al., 1994), og barns utvikling gjennom relasjoner til andre individer. Dette perspektivet åpner for fleksibilitet innenfor læring, der utvikling skjer gjennom endringer i et sosialt miljø (Fauske & Øia, 2010: 33-37). For eksempel kan teorier om adferdsutvikling nevnes. Albert Bandura (1925), amerikansk psykolog og professor ved Standford Universitetet, er blant annet kjent for teorien om *Learning Through Modeling* (Svartdal, 2009: u.s). Teorien handler om adferdsutvikling hos barn. Teorien går ut på at barn speiler (model) hva de ser andre individer gjør i sosiale relasjoner (Bandura, 1977:22). Erfaringene som denne speilingen medfører, påvirker barns fremtidige

[4] Jeg erkjenner at Giddens ikke kaller samtiden for postmoderne, men at han omtaler mange av de samme fenomenene. Giddens var uenig i å kalle samtiden *post*-moderne, da han mente samfunnet ikke hadde utviklet seg forbi moderniteten. Han bruker da betegnelsen *sen*- modernitet, da han mener samtiden fremdeles er i moderniteten, men på et senere stadiet enn tidligere (Giddens 1996)

observasjoner og tolkningen av lignende situasjoner. Disse erfaringene fungerer som veiledere til lignende handlinger som senere skal utføres (Bandura, 1977:22).

Tradisjonelle psykologiske utviklingsteorier handler om hvordan alle individer påvirkes av sin bakgrunn og samfunnsmessige strukturer, for eksempel yrke og klassestatus. I en slik forståelse av barns utvikling, blir utviklingsområdene barna skal igjennom beskrevet med en stigemetafor av Askland og Sataøen (2013:22) Slike stadieteorier er omstridte og det stilles spørsmål ved slike universalistiske modeller (jf: Askland & Sataøen). Dette kommer av den moderne forståelsen av at barn selv kan orientere seg i sin livsverden, uavhengig av utviklingsstadier som først må ligge til rette for barnets utvikling (se avsnitt om det nye barndomsparadigmet). Likevel er det blitt tydelig i observasjon og innhenting av empiri på VM, at slike stadieteorier kan være aktuelle. Jeg vil derfor gjøre rede for teorien om grunnleggende behov i barns utvikling. Jeg vil vise til psykologen Abraham H. Maslow (1908/1970) som blant annet utviklet en holistisk-dynamisk teori kalt *The Basic Need Hierarchy* (behovshierarki). Teorien om behovshierarkiet kan sees som et sett byggeklosser som er satt sammen. En byggekloss representerer et type behov. De forskjellige behovene er fysiologiske behov (sult og søvn osv.), trygghet, kjærlighet og tilhørighet, respekt og anerkjennelse, og til slutt, selvrealisering.

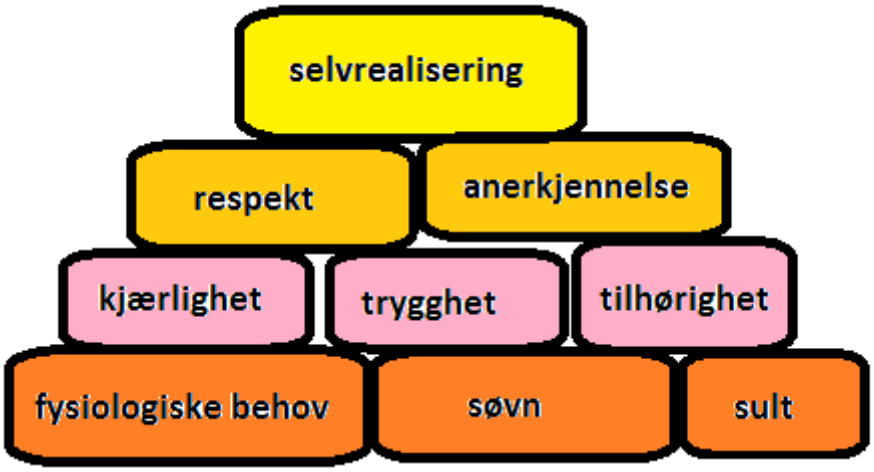

Fig. 1 Illustrasjon av byggeklossmetaforen for Maslows behovshierarki

Maslows teori springer ut fra et holistisk perspektiv, der individet er en integrert og organisert helhet (Maslow,1987: 15). Det er altså hele individet som har et behov, og det er hele individet som strekker seg etter neste behov. Denne helheten kan beskrives gjennom Maslows eksempel på individets sulthetsfølelse. Når et individ kjenner sult, er det hele individet som har behovet for næring, ikke *kun* munnen eller *kun* magesekken. Når slike behov er tilfredsstilt, finnes nye behov som individet strekker seg etter (Maslow, 1987:17).

Neste nivå av behovshierarkiet kan for eksempel være trygghet, beskyttelse og sikkerhet i individets livsverden. Maslows tanker om trygghet som individers ytterste forutsetning for utvikling og motivasjon, kan i ekstreme tilfeller gjøre individet blind for alle andre typer av behov (Maslow,1987:18). Behovet for trygghet kan forekomme hvis individet blir utsatt for ekstreme livsendrende situasjoner som for eksempel krig og flukt (Maslow, 1987:19). Ifølge Maslow (1987:19) finnes det en trygghet og en stabilitet for individet i spesielle ting som individet kjenner fra tidligere. Maslow viser at individer søker til kjente elementer, istedenfor ukjente elementer som er nye for individene. For eksempel kan religion og/eller et felles sett av verdier med andre individer, være et ekempel på hvordan individer opplever tilhørighet, sikkerhet og tilknytning (Maslow, 1987:19).

John Bowlby (1907/1990) var britisk barnepsykiater og pyskoanalytiker (Skre, 2012: u.s). Han utviklet en versjon om tilknytningsteori og hevdet at alle mennesker er avhengige av og har grunnleggende behov for å knytte sterke bånd og trygge relasjoner til andre (Skre, 2012: u.s). Tilknytningsteorien er et forsøk på å forklare relasjonene og båndene mennesker knytter til andre mennesker (Eide & Eide, 2004:129). I følge Bowlby ligger det i menneskets natur å ha et tilknytningsbehov, selv om graden av dette tilknytningsbehovet kan variere fra individ til individ. Dette behovet finnes i alle individer, og er et instinkt vi mennesker deler med andre arter (Bowlby, 1982). Tilknytning er et grunnleggende behov som mennesket er avhengig av fra spebarnsalder (Bowlby, 1982 :139-140). Bowlbys tilknytningsteori har hentet mye materiale i barndomserfaringer (Bowlby, 1982), men gjør også rede for at dette behovet fortsetter gjennom barndommen og ungdomstiden (Eide & Eide, 2004:129). Videre følger behovet individet inn i en tidlig voksen alder, før det avtar noe i voksen alder. Dette tilknytningsbehovet kan også være spesiellt fremtrendende hos individer som har opplevd kriser (Eide & Eide, 2004:129). Ifølge Bowlby har tilknytning og nære forhold i en tidlig alder hatt stor innvirkning på individet . Teorien viser også at når tilknytningsforholdet er godt etablert, vil også evnen til å tilknyttes andre vedvare. Dette forutsetter likevel at det godt etablerte tilknytningsforholdet ikke gjennomgår en større forandring eller at tillitten svekkes i stor grad (Eide & Eide, 2004:132).

3.6 Kropp og materialitet

I den postmoderne kulturforståelsen er kroppen et viktig element i å forstå de nye tankene om mennesket (Sørensen et al., 2010:83−89). Man ser på kroppen i historien, kroppen som tegn, kroppen som utgangspunkt for erfaring − med et fenomenologisk perspektiv på at all erfaring skjer ut i fra kroppens disiplinering. Gjennom å åpne opp for postmoderne

tilnærminger til kropp vil jeg blant annet bruke Maurice Merleau-Pontys filosofiske tilnærminger til kroppens ”middelbare” og ”umiddelbare” handlinger og forståelser . Videre vil jeg bruke Nick Crossleys tolkninger av Merleau-Pontys teorier om vaner og kroppslig skjema.

Merleau-Pontys (1908/1961) filosofiske tilnærminger viser til kroppens bevegelser som noe eksistensielt, automatisk og sammenhengende. I denne eksistensfilosofien har kroppen en egen forståelse og samhandler med andre individer gjennom kroppslige eksistenser (Sørensen et. al., 2008: 247). Denne forståelsen er forskjellig fra tanken og forstandens forståelse (Østerberg 1994: VI). Merleau-Ponty forklarer dette for eksempel gjennom kroppens evne til å automatisk gripe etter gjenstander, uten å få en reflektert forklaring fra hjernen om hvordan armen skal strekke seg etter en gjenstand. I følge Merleau-Ponty er kroppen et fenomen. Kroppen er en helhet som fungerer sammen, og det er ikke mulig med en objektisk tilnærming til funksjonene i egen kropp (Merleau-Ponty,1994:1). Kroppen har ifølge Merleau-Ponty en bevissthet som tilegnes gjennom sansene. Denne bevisstheten gjør kroppen i stand til å vite noe før forstanden (Merlau-Ponty,1994:49). Merleau-Ponty snakker da om en differensiering mellom kroppens bevissthet om ”grep” gjennom sansene og forstandens ”begrep”. Det vil si at det umiddelbare ”grep” oppfattes gjennom de iboende sansene i kroppen og gir mennesket en måte å få adgang til gjenstanden på (Merlau-Ponty,1994:1). Det middelbare ”begrepet” om en gjenstand, som først må konstrueres gjennom sansene, gir et bilde av gjenstanden. Gjennom ”begrepet” alene, kan man ikke sanse gjenstanden. Begrepet gjør det kun mulig for forstanden å ”se” gjenstanden. ”Begrepet” står da som en fellesnevner for gjenstanden. Eksempelvis kan det snakkes om et *bord*. ”Begrepet” *bord,* gir et bilde av hva det er snakk om, men ”begrepet” alene kan ikke sanses gjennom ”grep”. Et annet eksempel på dette kan ifølge Merleau-Ponty forklares gjennom studien av soldater som hadde fått hjerneskader. Merleau-Ponty forklarer det kroppslige og umiddelbare forståelsesmønsteret av *å gripe,* som noe forskjellig fra det middelbare *å peke* (Merleau-Ponty, 1994:48). ”Grepet” ligger fundamentalt i kroppen, mens pekingen inngår i et kulturell tillært system. Det samme gjelder Merlaeu-Pontys eksperiment gjennom bevegelsen *å gi honnør* (militær-hilsen). En slik hilsen er meningsbærende og tillært til å utføres på en spesiell måte. I motsetning til ”grepets” naturlige del i kroppen, er det *å gi honnør,* på mange måter ”kunstig”, i den grad at personen trer inn i en *imaginær* eller kulturellt konstruert rolle som soldat (Merlau-Ponty,1994:50).

I samme moment kan Merlau-Pontys teori også vise til en læring gjennom kroppen (grep) før en intelektuell læring (begrep). Kroppen utøver handlinger før hjernen forstår hva handlingen betyr, det vil si en raskere motorisk læring enn en intelektuell læring (Merlau-Ponty,1994:111). For eksempel kan bevegelsene i kroppen virke naturlige og skje umiddelbart. Den motoriske læringen ved å gripe noe, fungerer raskere enn den intelektuelle læringen av det å peke. Den kulturelle betydningen av bevegelsene som utføres må læres, og denne lærdommen kan ikke komme automatisk gjennom ”grepet” med sansene.

3.7 Kroppsskjema og bruk av kropp

Merleau-Pontys tanker kan ifølge Nick Crossley, professor i sosiologi ved Universitetet i Manchester, gi nye forståelser for individers eksplisitte og implisitte bruk av kropp. Crossley gir et bilde av Merleau-Pontys eksistensfilosofi omhandlende *habit* (vane), som en sammensetning av tidligere erfaringer som lagres gjennom en kroppslig hukommelse (Crossley, 2001:125). Gjennom kroppen åpnes en bevissthet til verden gjennom sansene. Den iboende bevisstheten og sansene spiller sammen om en dannelse av erfaringer. Disse tilnærmingene handler om kroppsskjema, dvs. hvilke skjema og kroppsliggjorte iboende erfaringer et individ har å spille på i sitt personlige register for håndtering av situasjoner og sosiale relasjoner. Slike iboende erfaringer, blir lagret i kroppen som vaner, der denne prosessen er en ”incorporation” (innøving) av visse handlinger (Crossley, 2001: 128). Disse vanene ligger i kroppen og gir kroppen muligheten til å handle automatisk i situasjoner. En slik automatikk åpner for større plass for nye kroppslige erfaringer som lagres i kroppen slik at kroppen har mulighet til å prøve ut nye handlingsmønstere i uventede situasjoner (Crossley, 2001:120). Disse vanene er da både biologisk gitt (grep) og kulturelt formet (begrep), samtidig som disse også påvirker hverandre gjennom kroppsskjemaets utvikling (Crossley, 2001: 120). Kroppen har med andre ord en automatisk og dynamisk hukommelse. Det vil si en iboende bevisshet, som utfører handlinger i gitte situasjoner. Som Merleau-Pontys forståelse av ”grep” og ”begrep”, er også forståelsen om kroppsskjema først kroppslig og motorisk, før den blir reflektert og intellektuell (Crossley, 2001:121). Et slikt syn på kropp åpner også opp for en forståelse av at et individ ikke kan *tenke* seg til all type læring og erfaringsinnhenting, men at dette kan oppstå gjennom kroppen, ved å *gjøre noe*. En slik type læring,”know without knowing” (Crossley, 2001: 122) som står sentralt i den postmodernistiske kulturforståelsen. Denne type læring utfordrer en tradisjonell tankegang om synet på kropp som et objekt, sidestilt fra det tenkende subjektet. ”Know without knowing” refererer til en iboende kunnskap

som ikke lar seg forklare med begreper og ord alene. En slik kunnskap må *gjøres* i kroppen. Videre er en deskriptiv tilnærming til denne kunnskapen vanskelig. Crossley eksemplifiserer dette ved ferdighetene kroppen har når man har lært å kjøre bil, skriver på tastaturet på datamaskinen og hvordan en blind mann bruker blindestaven som en forlengelse av seg selv. Disse ferdighetene kan ikke forklares til en utenforstående som aldri har gjort dette selv. Beskrivelsen vil da bli mangelfull, siden disse ferdighetene består av elementer man ikke kan forklare med ord. Et individ kan, i følge Crossley, kun bli bevisst på slike automatiserte ferdigheter, hvis noe skulle gå galt i utførelsen av ferdigheten (2001:123). Det er kun hvis bilen som kjøres for eksempel får vannplaning og mister kontrollen, eller for eksempel et ukjent ord skal staves på data-tastaturet, at individet blir bevisst på handlingen som noe objektivt og fjernt fra kroppen (Crossley, 2001: 123).

3.8 Kommunikasjon

I forhold til oppgavens problemstilling om hvilke måter VM bruker kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråklige elever, er teorier om kommunikasjon sentralt. Gjennom å etablere et bredt og nyansert syn på kommunikasjon gjennom et postmodernistisk perspektiv på kropp og læring, kan det dannes et bilde av kropp som kommunikasjonsverktøy. En slik forståelse handler om å gå fra oppfattelse av *å ha* verbal kommuniksajon til *å gjøre* kommunikasjon med hele kroppen.

Kommunikasjon er et vanskelig begrep, fordi begrepet står oss mennesker nært i hverdagen. Begrepet *kommunikasjon* blir brukt til alt fra massemedia, til samtaler med familie og venner (Ølgaard, 1991:43). Det å kunne kommunisere er et av vår tids viktigste forutsetninger for å være en del av samfunnet. Kommunikasjon er i vid forstand formidling av et budskap mellom to og/eller flere parter (Eide &Eide, 2007:17). Kommunikasjon er altså overføring av informasjon. Det er ikke nødvendigvis snakk om kommunikasjon gjennom *tale*, i dagligtalens forstand, men gjennom et ”tale-verktøy” eller ”språk” som formidler budskapet. I massemedia kan dette være tekst og bilde. I samtale med en annen person kan det være verbal kommunikasjon og/eller non-verbal kommunikasjon. I kommunikasjonen må et slik ”språk” være gjeldende slik at formidlingen mellom partene kan oppfattes av deltakerne. ”Språk” betegnes som oftest i dagligtale som norsk, engelsk, afghansk, spansk eller kinesisk osv., men det finnes også et like sterkt non-verbalt og talendeuttrykks språk (Ølgaar, 1991:43) hos oss mennesker, som omhandler alt fra ansiktsuttrykk, uteblivelsen av uttrykk, stillhet, stemmeleie, håndbevegelser, kroppsspråk osv. (jf: Ølgaar). All denne kommunikasjon knytter dialogisk mennesker sammen.

3.8.1 Kommunikasjonsteorier

Kommunikasjon og relasjoner mellom subjekter er tilknyttet utviklingspsykologi og sosiologi innen humanistisk vitenskap. Likevel har fenomenet også en rot i naturvitenskapen. Charles Darwin (1872/1955) gjorde sine teorier til vitenskaplige sannheter gjennom å bevise artenes tilpassningsdyktighet og evolusjon. Stein Bråten, norsk sosiolog og sosialpsykolog med kommunikasjon og dialog som fagfelt, refererer til Darwins funn om et universellt og tverrkulturelt grunnlag for kommunikasjon. Bråten viser til visse emosjonelle uttrykk som for eksempel glede, sorg, sinne og avsky (Bråten 2004: 135), for å vise til et universellt språk gjennom kroppen. På samme tid er erkjennelsen av at talendeuttrykk er kulturellt formet, viktig i denne forbindelsen. Eksempler på slike non-verbale og talendeuttrykk er kroppsspråk, uttrykk, gester og ansiktsbevegelser osv. Dette språket er likevel *universellt.* Selv om uttrykksmåtene er forskjellige og formet etter kulturen de tilhører, så finnes *slike uttrykk* i alle kulturer (Bråten 2004:136). Disse universelle talendeuttrykk underbygger meningen, som uttrykkes med den verbale kommunikasjonen. Gjennom uttrykk i ansikt, gester, bevegelser og kropp kan det verbale budskapet forsterkes, undergraves, misforstås av lytteren, fremstå som løgn osv.

Fra tidlig spedbarnsalder prøver barnet å opprette en dialog med menneskene rundt seg. Dette gjør spebarnet ved å kjenne med egen kropp, hvordan menneksene rundt barnet kommuniserer og uttrykker seg (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:7). Det er gjennom kommunikasjon, dialogen og relasjon med andre mennesker at et individ utvikler seg. Det vil si at utviklingen skjer mellom mennesker, men også gjennom en dialog med samfunnet rundt individet. Samfunnet gir føringer som individet til en hver tid må svare på og handle ut i fra. Gjennom en dialogisk tankegang, der relasjoner og dialog utvikler individet, ligger også en ”erkjennelse om at *den andre* er med på å skape *meg* via sin annerledeshet” (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). I maktforhold er en slik erkjennelse betydningsfull, fordi en åpen kommunikasjon kan bidra til en maktutøvelse overfor andre. Gjennom en klar kommunikasjon og sterkere forklaringer på temaer i dialogen mellom partene, kan et forhold av dominans og underdanighet dannes. Den dominerende har eksplisitt eller implisitt makt over den andre. Bevisstheten om kommunikasjon og makt er viktig i sosialiseringen som automatisk kommer gjennom relasjon og dialog med andre (Frønes & Schou Wetlesen: 2004:9). Sosialisering er en prosess som et individ til en hvert tid gjennomgår i utviklingen av sin virkelighetsoppfattelse, samtidig som relasjoner og andre individer bidrar til å forme inntrykkene i den sosiale verdenen individet utvikler seg i (Bråten, 2004: 92). I følge Bråten fremhever den amerikanske sosiologen Erving Goffman

(1922/1982) at individer søker etter en egenverdi gjennom bekreftelse fra andre, og at sosiale møter og relasjoner til en hver tid er med på å sette individets identiet og selvbilde på prøve (Goffman ifølge Bråten, 2004:143). Prosessen om sosialisering er evigvarende grunnet kulturens og samfunnets dynamiske natur. Dette krever igjen en dynamisk tilnærming fra individet. Språk, moral og normer kan i større eller mindre grad forandres over tid, og individet må kunne følge og innkorporere slike føringer i sin oppfattelse av virkeligheten. Dette er viktig, slik at hensyn og forståelse for andre oppstår og gir grunnlaget for et sosialkulturelt fellesskap (Bråten, 2004: 92).

Som nevnt i innledningen av dette kapittelet, vil teoriene som her er presentert danne et tverrfagelig postmodernistisk fundament i analysen av bruken av kunst og kultur VM. Det er gjennom disse valgte teoriene jeg kan gi et nyansert og tverrfaglig perspektiv på bruken av kunst og kultur i opplæring og integrering av de fremmedspråkelige elevene på VM.

4 Metode

Problemstillingen: *På hvilke måter bruker Verdensmester'n kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråklige elever i norsk språk og kultur,* er det overordnede spørsmålet jeg skal svare på. For å svare på problemstillingen må jeg bruke ulike metodiske verktøy. I dette kapittlet skal jeg først og fremst vise mitt valg av en kvalitativ forskningsmetode. Deretter vil jeg definere min subjektive rolle som fortolker i undersøkelsen. Videre vil jeg gjøre rede for utvalget av respondenter og informanter, for så å vise til etiske retningslinjer gitt av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (heretter kalt NSD). Etter dette vil jeg gjøre rede for gjennomførelsen av undersøkelsen, med deltagende observasjon, intervju av informanter og fokusgruppeintervjuer med elevene. Til slutt vil jeg gi en vurdering av min metode.

4.1 Kvalitativ metode

Denne masteroppgaven gjennomføres med en kvalitativ forskningsmetode med et induktivt undersøkelsesdesign og et holistisk hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Det vil si at oppgaven har en åpen tilnærming og med få forkunnskaper om fenomenet som skal studeres. Et holistisk og hermeneutisk fenomenologisk perspektiv betyr at fenomentet må forstås som en helhet og i en kontekst (Jacobsen, 2005: 30). I denne oppgaven forstås VM som en skole med en sammensatt elevgruppe. Ulike faktorer kan derfor spille inn i deres utviklingsprosess. For eksempel kan elevenes erfaringer fra krig og flukt bidra til å forklare enkelte elevers adferd. I oppgaven erkjenner jeg at mange elever har slike erfaringer, men jeg vil ikke gå i detalj om disse erfaringene, fordi slike detaljer påvirker elevenes personvern. Jeg har av den grunn også valgt en metode som ikke er avhengig av eksplisitte beskrivelser av elevenes bakgrunn.

I Dag Ingvar Jacobsens metodebok, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2005) gjøres det rede for en rekke begreper og utfordringer innen kvalitative metoder. For eksempel er kvalitative metoder som regel induktive og åpner for forandringer i prosjektplaner og justering av problemstilling. Den induktive tilnærmingen handler også om å gå ut i virkeligheten for å samle empiri, for så å knytte teori til empirimaterialet (Jacobsen, 2005:29). Undersøkelsen gjøres ved hjelp av kvalitativ metode og jeg henter inn primærdataene ved å komme *nær* fenomenet som studeres i undersøkelsen. Jeg tar for meg undersøkelsesobjektet som et case (jf: Jacobsen, om case: 90−92) noe som gjør at jeg får en dyp forståelse av fenomenet i et avgrenset tidsperspektiv.

Denne nærheten gir meg mulighet til å studere fenomenet i dybden. I denne masteroppgaven har jeg da valgt å bruke intervju, fokusgruppeintervju og deltagende observasjon fordi jeg på den måten kan gå i dybden av fenomenet; VM.

4.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en tilnærmingsmåte tett knyttet til kvalitative metoder. I følge hermeneutikken er virkeligheten skapt av mennesker, og alle forståelser av denne virkeligheten er unike og særegne. I følge hermeneutikken er også måtene for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten preget av subjektets forståelse av denne virkeligheten (Jacobsen, 2005:32). I nye kulturstudier vektlegges en forståelse om at subjektet er en del av helheten. Det betyr at en forsker er en del av den virkeligheten det forskes på, og at en fullstendig objektivitet ikke er mulig. Kathrine Fangen gjør i sin bok, *Deltagende observasjon* (2004:51) rede for en rekke elementer innenfor temaet om forskerens subjektive rolle i undersøkelser. Det samme gjør også Sørensen et. al (2008: 100-103) ved blant annet å gjøre rede for fortolkningsteorien, hermeneutikk, og fokus på subjektets innvirkning i undersøkelser. Viktigheten å være bevisst på subjektets rolle og å ha kritisk distanse i undersøkelsen, erfarte jeg i min første observasjon (våren 2014) ved VM. I forkant av undersøkelsen trodde jeg skolen arbeidet kontinuerlig med musikk og dans i undervisningen. Denne antakelsen kom av mitt tidligere møte med VM i forestillingen "Vann" i 2008. I en tidsperiode på 6 år, hadde mitt inntrykk av skolen blitt selektivt, da jeg kun husket bruddstykker fra mitt først møte med elevene på VM. I undersøkelsen måtte jeg da reflektere over alle tidligere antatte sannheter jeg selv hadde laget om VM og bli kjent med skolen på ny.

Hermeneutisk metode handler om hvilke *måter* fortolkeren tolker på. I et analysekapittel må empirien som er hentet inn, deles opp og sees i lys av helheten. Videre skal disse delene tolkes. Dette innebærer også å analysere og tolke det som ikke er blitt direkte sagt og gjort i for eksempel intervjuene. Den nye kunnskapen som da formes, kan brukes til å gå tilbake i empirien og analysere delene ut i fra den nye kunnskapen (Jacobsen, 2005: 186−187). På lik linje med delen som tolkes, gir tolkeren en ny kunnskap og forståelse som i sin tur virker inn på tolkningen og forståelsen av både delen og helheten (Alnes, 2011: u.s). På den annen side vil fortolkeren aldri bli fullstendig bevisst på egne holdninger, da disse ikke er statiske (Sørensen et. al, 2008: 103). Erkjennelsen av en slik bevissthet bidrar til kritisk distanse og analyse i undersøkelsen. En god fortolker må derfor kunne tenke

kritisk om egen tolkning og være bevisst på egne antakelser, for å bruke denne bevisstheten inn i de neste stegene av fortolkelsen.

4.3 Min rolle som forsker

En del av fundamentet i denne oppgaven om VM, er min forståelse av at individer kan ha en positiv utvikling gjennom kreativ utfoldelse. Dette er et viktig element i redegjørelsen av min rolle som fortolker. Jacobsen (2005) gjør rede for at en fortolker går igjennom tre stadier av fortolkningen i den induktive tilnærmingen (Jacobsen, 2005: 37). For eksempel gir den undersøkte (1) sin fortolkning av virkeligheten. Det vil si virkeligheten fenomenet som utforskes befinner seg i. Så fortolker forskeren (2) informasjonen som den undersøkte har gitt, for så at (3) leseren av resultatene fortolker disse tolkningene på sin måte (Jacobsen, 2005:37).

I undersøkelsen på VM gikk jeg inn i en tilværelse, som ble tolket og erfart av både lærere, elever og andre voksenpersoner (stadiet 1). Disse fortolkningene blir så tolket av meg som undersøker, før mine fortolkninger igjen blir tolket av leseren av oppgaven. Fortolkningsstadiene består av forskjellige utfordringer i forhold til dannelsen av en kritisk analyse. For eksempel må jeg som forsker være klar over mine erfaringer, tanker og teorier (stadiet 2) og ikke tillegge undersøkelsen fiktive funn fordi det passer til min egen oppfattelse av kunst og kultur som positivt i opplæringen. I oppgaven må jeg på best mulig måte kunne formidle funn og teorier objektivt og med rot i empirien, slik av leseren sitter med minst mulig tvil om hva oppgaven legger frem, etter endt lesning (stadiet 3). Dette oppnås gjennom bevissthet, men også gjennom bruken av valgte teorier. I teorikapittelet gjøres det rede for en rekke perspektiver som bidrar til nyanserte tolkninger av empirien.

4.4 Utvalg

Poenget med et *utvalg* er å få nok empiri får å svare på problemstillingen, innen den tiden man har til rådighet i undersøkelsen. I forhold til denne oppgavens tidsperiode, ble utvalget i denne undersøkelsen foretatt skjønnsmessig. Utvalget av individer består av både respondenter og informanter. Respondenter er de som har en direkte kunnskap om det jeg ønsker å studere. Respondentene er i denne oppgaven elevene og lærerne. Etter observasjonen og samtale med lærere, ledere, rektor, elever fra forskjellige trinn osv., valgte jeg ut hvilke informanter som kunne svare på mine spørsmål om det administrative på skolen og i FL. Informanter har mye kunnskap om fenomenet som studeres, men er ikke

selv en av representantene i fenomenet (Jacobsen, 2005:170−183). Informantene i denne oppgaven var Mette Sletsjøe og Jannicke Lille Haugen. Sletsjøe var rektor og leder for VM. Haugen var leder for VMs samarbeidsprosjekt, Fargespill Larvik (FL). Haugen var først og fremst en informant i mitt intervju med henne, men hun ble også en respondent i den deltagende observasjonen i denne undersøkelsen. Dette var fordi jeg observerte Haugen i samspill med elevene i deres bruk av kunst og kultur. Variasjonen mellom informanter og respondenter bidro til å gi meg en dyp forståelse av VM, som igjen bidro til å gi svar på problemstillingen.

4.5 Anonymitet og NSD

For å ivareta personvernet, sensitive opplysninger og etiske aspekter, ble undersøkelsen av VM meldt inn til NSD. I forbindelse med dette fikk jeg retningslinjer for hvordan oppgaven skulle utformes. Disse retningslinjene handlet om anonymisering av elevene og offentliggjøring av skolens navn. I samarbeid med VM ble vi enige om at det var etisk riktig å gå åpent ut om hvilken institusjon det var snakk om fordi skolen, og deres prosjekter, lett kunne spores opp via internett og sosiale medier. I samsvar med NSD og VM jobbet jeg da aktivt med anonymisering av elevene. I undersøkelsen ble ca 70 elever delt opp i to grupper, en eldre og en yngre gruppe. De yngre klassetrinnene representerer elever i alderen 6-12, og blir omtalt som gruppe (1). De eldre klassetrinnnee representerer elever i alderen 12-16, og blir omtalet som gruppe (2). Videre blir elevene anonymisert ved å bruke betegnelsen *jente* og *gutt,* og med bokstavkoding for å skille elevene fra hverandre. For eksempel omtales elevene i analysenkapittelet med bokstaver: A, B, C, D osv., og med referanse til kjønn: jente eller gutt. Videre avklarer kodingen (1) eller (2), hvilke eldersgrupper elevene befinner seg i. For eksempel: *Jente A(1) ønsket tydelig lærerens oppmerksomhet og reiste seg fra stolen. Dette forstyrret tydelig gutt B (2)*. På denne måten vil ikke elevene bli utsatt for å bli gjenkjent, noe jeg også forsikret VM og elevene om. Dette var viktig i forhold til etiske retningslinjer, men også for at elevene skulle føle minst mulig press på seg i observasjonen. Et unødvendig press på elevene kunne resultere i at de opptrådte annerledes enn de ville gjort til vanlig.

4.6 Informert samtykke

De ansattes personalia og informasjon ligger ute på kommunens nettsider med fullt navn og bilde. Jeg gjorde lærerne eksplisitt oppmerksom på at deres anonymitet ikke kunne garanteres fordi det var offesielt hvem som arbeidet på VM. Samtidig samtykket samtlige

lærere om at jeg kunne bruke deres navn i oppgaven. Likevel valgte jeg å ikke bruke lærernes navn, fordi en offentliggjøring av lærernes navn i enkelte situasjoner bidro til at det ble mulig å oppspore elever i forhold til hvilke lærer som underviste i fagene. Det vil si at jeg har valgt å ikke bruke lærernes navn for å ivareta elevenes anonymitet. Når det gjelder informantene i denne oppgaven, blir ikke disse anonymisert. Jeg har valgt å bruke deres navn fordi de er blant få personer som kan gi gyldig informasjon om VM og deres arbeid. Av samme grunn vil det også være mulig å finne frem til hvem informantene er, hvis jeg skulle anonymisere dem. Ved bruk av informanters navn var informert samtykke viktig. I forbindelse med dette formidlet jeg tydelig til alle lærerne og lederne at det var frivillig å delta i undersøkelsen. I følge Jacobsen (2005) er dette viktig, slik at undersøkelsesobjektene selv kan vurdere hvilke konsekvenser dette ville ha for deres arbeid (2005: 46).

For hver elev som begynner på VM, gjennomgås skolens reglement og avtaler om samtykke med foreldrene. I følge disse avtalene skal lignende forskningsprosjekter og undersøkelser som min oppgave, være akseptert. Skolens avtaler er formidlet til foreldrene med tilstedeværelse av tolk, og skolen har jevnlig åpen kommunikasjon med foreldre og foresatte (Sletsjøe, 27.03.2014). I forbindelse med dette ble oppgavens informasjonsskriv (se avsnitt om intervju) sendt til skolen i god tid før prosjektstart, slik at informasjonen kunne formidles videre. I observasjonen og ved intervjuene ble også samtykke fra informantene og respondentene i undersøkelsen mottatt muntlig.

På skolens hjemmesider forekommer også opplysninger om hvilke land som er representert ved skolen. Jeg har sammen med skolen kommet frem til at en offentliggjøring av det etniske mangefoldet ved skolen var positivt for å synliggjøre utfordringer og muligheter jeg tar for meg i masteroppgaven. I forkant av observasjon, intervju og tilstedeværelse ved skolen ble det holdt en rekke møter omhandlende anonymitet og gjennomføring av prosjektet. Dette, i samsvar med NSDs tilbakemelding om prosjektet, dannet rammene for fremgangsmåten i den deltagende observasjonen, fokusgruppeintervjuet med elever og i intervjuene av informantene.

4.7 Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen

4.7.1 Observasjon

Den deltagende observasjon foregikk i undervisningen i klasserommet og på FLs fredagsøvelser på VM våren 2014. Videre observerte jeg også ved øvelsene i perioden før,

og under forestillingen i november 2014. I observasjonene var samtaler og dialog med de ansatte og elevene en naturlig del av arbeidet. Jeg oppdaget tidlig at elevene kunne mindre norsk enn jeg hadde antatt. Jeg måtte da revurdere min tilnærming til dem. I undervisningen begrenset det seg hvor mye jeg kunne snakke med elevene for ikke å forstyrre undervisningen. På samme tid var elevene på skolen, og de hadde liten tid til å bli værende igjen i klasserommet med meg når de egentlig ville ut i friminuttet. Dette og språkbarrierene ble avgjørende for hvordan observasjonen ble gjennomført videre. For eksempel ble det i observasjonen mulig å få svar på mange av mine spørsmål, som jeg i utgangspunktet hadde forberedt til bruk i fokusgruppeintervjuene med elevene. Jeg bestemte meg for å begynne med observasjonen ved skolen, for å få et innblikk i virkeligheten som ble fremstilt av elevene og lærerne. Etter observasjonen videreutviklet jeg spørsmål til fokusgruppintervjuene og til intervju med informantene ut i fra det jeg hadde observert. Jeg fikk også være med i alle timene jeg ønsket, samtidig som jeg hadde frihet til å snakke med alle som var tilknyttet skolen. Gjennom en slik åpenhet fikk jeg innblikk i undervisning og hvordan lærere og elever løste problemer og hindringer de kom over. Videre skrev jeg ned alt jeg observerte i alle ledige stunder. Etterhvert ble lærerne så vant til å ha meg tilstede at jeg fikk delta i situasjoner som krevde en opptreden som deltakende voksenperson/støttespiller i elevenes hverdag. Dette gav meg en unik mulighet til å komme nær elevene og snakke med dem, både som hjelpelærer i undervisning og friminuttvakt/inspektør. I observasjonen av øvelsene til forestillingen og på selve forestillingen var jeg også tilstede både bak scenen og i salen under forestillingene. Dette gav meg mulighet til å obervere alle sidene ved elevenes adferd under forestillingen.

I samtale med elevene oppdaget jeg at spørsmålene mine måtte stilles på andre måter enn det jeg i utgangspunktet antok. Elevene ventet alltid på at jeg skulle spørre mer og lede dem mot riktig svar. Hvis jeg spurte for lite eller for vagt, ønsket de ikke å svare. I forbindelse med dette oppdaget jeg et mønster som læreren hadde for å få elevene til å snakke norsk og være aktive i timene. Da læreren stilte spørsmål, og elevene ikke svarte eller ikke skjønte spørsmålet, prøvde læreren å lede elevene inn på riktig tema og spørsmål gjennom ytterligere spørsmål, miming, gestikulering osv. Utfordringen min var at jeg ikke ønsket å få elevene til å svare ”riktig”. Jeg ønsket å spørre spørsmål slik at elevene skjønte hva det ble spurt om, men på en måte som ikke resulterte i *ja/nei*- svar. På spørsmål som for eksempel: *Synes du synging er gøy?* eller *Hvorfor liker du synging?* − endte jeg fort opp med svar som: *Jeg liker synging fordi det er gøy!*

Etter at jeg hadde observert en god stund på VM, oppdaget jeg at jeg blant annet kunne fortelle om mine erfaringer i forhold til nervøsitet og spenthet før forestillinger for å få elevene i tale. Gjennom en utfyldende samtale, der elevene fikk lenger tid enn vanlig, forstod elevene innholdet i det det ble snakket om. Da elevene hadde forstått hva det ble snakket om, kunne de også komme med egne erfaringer og tanker om samtaletema. Det å opprette slike tillitsrelasjoner med elevene tok lang tid. Ved slutten av observasjonsperioden (våren 2014) viste flere elever en trygghet overfor meg. Videre ble det mulig å snakke med dem om hva de mente om VMs bruk av kunst og kultur. Jeg måtte også stille spørsmålene mine på ulike måter i forbindelsen med språkbarrierene og mitt ønske om å hente inn en gyldig representasjon av elevenes opplevelser. For eksempel stilte jeg spørsmål til elevene flere ganger på ulike tidspunkt og samme spørsmål til flere elever. Ved å gjøre dette fikk elevene mulighet til å utdype sine svar, eller forandre dem, samt at jeg fikk en større sikkerhet i at svarene representerte den faktiske virkeligheten eleven befant seg i hvis svaret var tilnærmet likt hver gang.

4.7.2 Intervju

De semistrukturerte intervjuene høsten og vinteren 2014 ble tatt opp på bånd, da informantene tillot dette. Å ta opp intervjuet på denne måten gav meg mulighet til å høre på samtalen flere ganger. Dette bidro til at jeg oppdaget ting i intervjuet jeg muligens ville ha mistet hvis jeg ikke tok opp samtalen. Båndopptakene ble transkribert til slutt for bruk i analysen. Videre var det viktig å kunne høre på intervjuene flere ganger på grunn av mitt valg av intervjumetode med et semistrukturert intervju. Et slikt intervju følger ikke slavisk en intervjuguide og/eller intervjuspørsmål. Dette åpner igjen for utdypende spørsmål til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009: 3). I følge metodelitteratur kan denne måten å intervjue på invitere til en åpen dialog og samtale mellom informant/respondant og intervjuer slik at vedkommende føler seg mer sikker på situasjonen (Kvale & Brinkman, 2009:3). Dette erfarte jeg også selv i mine intervjuer. Informantene fikk også mulighet til å lese igjennom min bruk av deres direkte sitater, i forkant av publisering.[5]

Intervjuguiden i denne oppgaven ble et verktøy til bruk i planlegging av intervju og under intervjuene. Den fungerte blant annet som en huskeliste over hva som skulle informeres

[5] Dette ble diskutert med veileder. Sammen kom vi til enighet om at dette var mest etisk, selv om det kunne medføre risiko. Jeg gjorde tydelig, i innledningene til intervjuene, at deltakelse var frivillig og at jeg gikk ut i fra at jeg kunne bruke alt som ble sagt i intervjuet i min masteroppgave hvis informantene ikke eksplisitt uttrykte noe annet.

om før intervjuet startet. For eksempel handlet intervjuguiden om anonymitet, samtykke til deltakelse og samtykke til opptak av intervjuet osv. Informasjonsskrivet var et informasjonsdokument institusjonen og informantene fikk i forkant av prosjektet som en del av avtalen mellom intervjuer, respondent og informant. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om alt respondenten/informanten trengte å vite om undersøkelsen og hvilke rettigheter informantene/respondentene hadde. For eksempel ble det informert om muligheter for tilbaketrekkelse av deltakelse, forespørsel om direkte sitater til gjennomlesning osv. Videre ble intervjuene med informantene alltid startet med en gjennomgang av informasjonsskrivet. Intervjuspørsmålene var videreutviklet fra observasjonen om for eksempel det administrative og den praktiske gjennomføring av en skolehverdag. Intervjuene ble gjort på informantenes kontor, og bidro derfor til en trygg ramme for informantene. Intervjuene skjedde med en tidsperiode på ca 1 måneds mellomrom. Dette gav meg mulighet til å reflektere over hva som ble sagt i de forskjellige intervjuene, og jeg kunne arbeide med det innhentede intervjumaterialet hver for seg. Begge informantene var ivrige etter å svare på mine spørsmål. Da informanten stoppet å snakke, ventet jeg litt før jeg stilte et nytt spørsmål. På denne måten fikk infomantene tid til å tenke, og flere ganger forstatte informantene samtalen selv, uten noen oppfølgingsspørsmål fra meg.

4.7.3 Fokusgruppeintervju

I observasjonen av elevene og lærerne våren 2014, ønsket jeg å samle en liten gruppe elever fra de forskjellige trinnene. I utgangspunktet var min tanke at elevene kunne tegne mens de delte noen tanker om hvordan det var å være en del av VM. Jeg så dette som en mulighet for å få tak i barnas egne forestillinger om deres livsverden, på en måte der de stod fritt til utfoldelse uten frykt for å snakke feil. Fokusgruppeintervjuspørsmålene ble da kun brukt som retningslinjer for samtalen med elevene. Bruk av tegning som kommunikasjonsmiddel var inspirert av en metode som kalles Participatory Learning and Action (PLA) (Thomas, u.å: u.s).[6] Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført da jeg mente jeg hadde fått et inntrykk av språkkunnskaper elevene hadde, og at elevene visste hvem jeg var. I forberedelsene til gjennomføringen av fokusgruppintervjuene ønsket jeg at lærerne skulle velge ut hvem som skulle delta. Dette gjorde jeg av flere grunner. Lærerne kunne for eksempel velge andre elever enn de elevene som alltid skilte seg ut i klassen som de mest

[6] PLA brukes i sammenhenger der for eksempel felles språk, skriftspråk eller deltakelse i et samfunn kan være en utfordring (Thomas, u.å: u.s).

utadvendte. Lærerne i de forskjellige klassene kjente elevene sine godt, og visste hvem som er lette å snakke med. Ved å la lærerne velge hvilke elever som skulle delta i fokusgruppeintervjuet, fikk jeg snakket med elever som ikke sa så mye i klassen fordi de ofte ble overskygget av andre mer utadvente elever. På denne måten lurte jeg på om jeg fikk en annen side av elevtilværelsen enn det jeg hadde observert. For eksempel håpet jeg at resultatene fra fokusgruppeintervjuet ville avkrefte eller bekrefte om jeg hadde fått et realistisk inntrykk av VM. I forbindelse med dette lurte jeg blant annet på om de mest utadvente elevene hadde dratt mitt fokus bort fra de mindre aktive elevene, og på den måten gitt meg et urealistisk inntykk av undervisningen på VM. Etter fokusgruppeintervjuet var ferdig, mente jeg at lærerne hadde gitt meg elever som hadde forskjellige oppfatteninger og tilnærminger til hvordan VM jobbet. Elevene snakket fritt om positive og negative ting de opplevde på VM. Dette bidro til at jeg ble mer sikker på mine observasjoner på VM. Jeg ble også overbevist om at lærernes samarbeid med meg var oppriktig.

De praktiske forberedelsene og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene var også et bevis på lærerenes samarbeidsvilje. Deres erfaringer og tips gav meg et bedre resultat enn jeg ville oppnådd hvis jeg fikk gjennomføre fokusgruppeintervjuet slik jeg opprinnelig ønsket. Fokusgruppeintervjuet ble arrangert i to deler, med tre elever i hver gruppe. I utgangspunktet ønsket jeg en samlet gruppe elever og antok at en slik gruppe ville gi elevene en trygghet. Dette ble frarådet av lærerne. Gruppene ble i stedet delt inn etter klassetrinnene, i en *yngre* og en *eldre* gruppe. Når jeg var alene med elevene strakk ikke de metodene jeg hadde observert lærerne brukte, til. Den yngre gruppen var den vanskeligste gruppen å kommunisere med, da en samtale med en elev gjorde resten av gruppen urolig. Aktiviteten med tegning var populær, men elevene ønsket at jeg skulle *vise* dem hva de skulle tegne og/eller at jeg skulle tegne *til* dem. Noen av elevene viste likevel en åpenhet gjennom tegningen, og dette fungerte som en inngangsport til samtalen. Tegningen elevene hadde foran seg ble noe deltakerne i fokusgruppeintervjuet snakket om, og en elev uttrykte en genuin interesse for tegning. På den annen side kunne tegningen til en viss grad også være et distraherende element. For eksempel var elevene noen ganger for opptatt med sin tegning, til å forstyrre de elevene som jeg snakket med. Min antakelse om at elevene kunne mer norsk, bidro også til at gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet ble en utfordring. Med flere fremmedelementer enn elevene var vant til, ble både jeg og elevene usikre på situasjonen. Jeg ble usikker da det var vanskelig å finne en balansegang mellom ledende og konkrete spørsmål. Videre fikk utfordringene jeg erfarte i den yngre gruppen, konsekvenser for hvordan fokusgruppeintervjuet med de eldre elevene ble gjennomført. I

tillegg til dette måtte jeg ta hensyn til skolens hektisk hverdag og timeplaner som skulle følges.

Fokusgruppeintervjuet med den eldre gruppen ble gjennomført uten aktiviteten med tegning. Gjennomføringen av intervjuet med den eldre gruppen ble gjort på et annet rom enn den yngre gruppen. Dette resulterte også i at vi ikke hadde tilgang til materialene til tegneaktiviteten. De eldre elevene var på en annen side lettere å snakke med enn den yngre. Da fokusgruppeintervjuet med de eldre elevene ble gjennomført dagen etter fokusgruppeintervjuet med den yngre gruppen, hadde jeg fått mulighet til å reflektere over hvordan jeg stilte spørsmålene mine. Utfordringen om hvordan jeg skulle stille spørsmål var fremdeles tilstede, men i mindre grad enn med den yngre gruppen. Den eldre gruppen tok også selv initiativ til å snakke om ting i deres hverdag, både på fritiden og i skolen.

4.8 Vurdering av metoden

I forhold til tidsrammen for denne masteroppgaven har jeg måtte ta ulike valg som kan ha bidratt til å forme min empiriinnhenting. Jeg har blant annet valgt bort å sammenligne VMs bruk av kunst og kultur i opplæringen og integreringen av de fremmedspråklige elevene med en annen mottaksskole. Selv om dette kunne være interessant, ville dette ikke vært mulig innenfor tidsrammen jeg hadde. Det kunne også være interessant å snakke med tidligere elever som hadde gått på VM før samarbeidet med FL startet. Dette har jeg også måttet se bort i fra. Videre har jeg også valgt bort å se på elevenes faglige utvikling. Det vil si at jeg ikke har hatt anledning til å sammenligne for eksempel hjemmelekser og/eller prøveresultater, før og etter elevene kom til VM eller var deltakere i FL. I oppgaven har jeg på grunn av tiden jeg hadde til rådighet, kun vektlagt elevenes utvikling gjennom bruk av kunst og kultur for å kunne lære og tilegne seg kunnskap i undervisningen. I forhold til problemstillingens vektlegging av VMs bruk av kunst og kultur i opplæringen, måtte jeg også se bort fra å være med i undervisningstimene som gikk parallellt med FL-øvelsene på VM.

Kvalitative metoder har også vært gjenstand for kritikk (Jacobsen, 2005:35). Denne kritikken går blant annet på ulike metodiske svakheter kvalitative undersøkelser kan ha. Eksempelvis kan metodiske svakheter ha invirkning på resultatene som presenteres i den kvalitative undersøkelsen (jf: Jacobsen). I min oppgave kan jeg for eksempel ha påvirket informanten/respondenten, som intervjuer, uten å vite det selv. Slike implisitte påvirkninger kan oppstå i forberedelsene til observasjon og intervju og utforming av intervjuguide og intervjuspørsmål. Hvis jeg har utformet spørsmålene, eller stiller

spørsmålene i en styrt retning, kan respondenten/informantens føle seg presset til å svare på den måten de tror jeg vil de skal svare. Dette vil da ikke være respondentens/infomantens fortelling om egen virkelighet. Samtidig som intervjuspørsmålene kan påvirke, kan også min tilstedeværelse og posisjon som intervjuer påvirke respondenten/informanten hvis vedkommende føler seg ukomfortabel i situasjonen. Det kan heller aldri forekomme en absolutt sikkerhet om at svarene og resultatene som er hentet inn, er *sannheten*, men gjennom å være bevisst på hvilke feil og misforståelser som kan oppstå øker påliteligheten av den *sannheten* man får hentet fram. Disse utfordringene mener jeg at jeg har tatt stilling til i undersøkelsen. For eksempel ved å bruke semistrukturert intervju, gav jeg informantene rom til å styre samtalen selv. Mine spørsmål var kun temaer jeg ønsket at informanten skulle gi sin mening om. I forbindelse med å kunne gi en beskrivende virkelighet av VM i denne oppgaven, var jeg redd for å gå glipp av noe i observasjonen og i intervjuene. Jeg hadde derfor flere besøk på VM, på FL øvelsene, på forestillingen og premierefesten etter forestillingen, og ofte med litt tid i mellom besøkene. Ved hvert besøk oppdaget jeg en utvikling i elevene. Dette førte til at jeg ble redd for å gå glipp av viktige funn, som igjen resulterte i at jeg kanskje reiste unødvendig mye frem og tilbake til skolen. Når jeg nå er ferdig med empiri-innhentingen, viser det seg at jeg i utgangspunktet hadde nok empiri til å trekke konklusjoner etter første observasjonsperiode våren 2014. Mine funn ble på den annen side bekreftet høsten/vinteren 2014 under skolens forestilling, og jeg fikk den trygghetен jeg trengte for å kunne arbeide videre med analysen og drøftingen. Jeg er også sikker på at min gjenfortelling av VMs virkelighet er gyldig, fordi jeg har lagt mye vekt på at elevene skulle fortelle meg om *deres* erfaringer og meninger. I samtalene med elevene stilte jeg spørsmålene flere ganger på ulike tidspunkt og tok med de eventuelle ulike svarene i analysen.

I neste kapittel vil jeg bruke mitt materiale, som jeg har hentet inn ved hjelp av de metodiske verktøyene jeg har presentert i dette kapittelet. Empirien vil blir presentert, analyset og drøftet opp mot teoriene jeg gjorde rede for i teorikapittelet.

5 Analyse og drøfting

5.1 Kunstopplæring

Det var helt klart at all opplæring og integrering av elevene i norsk språk og kultur på VM, var avhengig av at elevene og lærerene kunne kommunisere. I min observasjon så jeg at kunst og kultur ble brukt som virkemiddel til å få elevene til å snakke. Et godt eksempel på dette var i kunstopplæringen. I undervisningen snakket læreren med elevene om blant annet farger, former, teksturer og linjer. Etter at læreren hadde formidlet ulike måter å arbeide på i kunst og håndverkfaget skulle elevene arbeide selv. Læreren fortalte meg at elevene syntes det var spennende å prøve forskjellige teknikker.

Fig. 2 – elevarbeid, tekstur

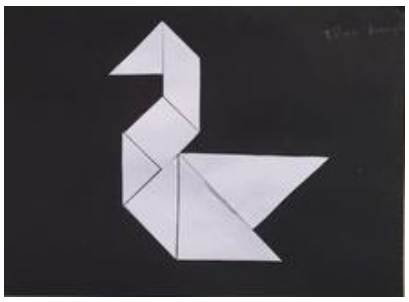

Fig. 3− elevarbeid, svane

Fig. 4 – elevarbeid, tekstil

Læreren uttrykte at det var viktig at elevene snakket om det de så og laget. Kunstoppgavene var også utformet på denne måten. En oppgave handlet om temaet *Våren.* Elevene (2) ble oppfordret til å tenke på hva de assosierte med våren. Læreren spurte om hva elevene hadde lært om norsk vår på skolen, og om hvordan våren var i hjemlandet. I denne situasjonen var det den verbale kommunikasjonen som ble mest vektlag. Videre brukte læreren elevenes tidligere erfaringer og hjemkultur for å få elevene til å snakke om kunstoppgaven. Hver enkelt elev ble bedt om å fortelle litt om hva de tenkte om temaet, og hvordan de ville utføre oppgaven. I timen var det også tydelig at det elevene arbeidet med, bidro til at de husket norske ord og meningene med dem. For eksempel ønsket jente A (2) å male et vårlig landskap for å løse sin oppgave. Hun prøvde å snakke om hva hun skulle gjøre, men kunne ikke ordet hun ville bruke på norsk. Jente A (2) tok da opp et rødt ark, viste det til læreren, samtidig som hun fikk tid til å tenke på hva hun skulle si. Jenta uttrykte hva hun mente og uttalte ordet *rødt*, etter noe veiledning fra læreren. Videre snakket hun om sola og solnedgangen i hjemlandet. På en måte fikk elevene anledning til å skape en verbal kommunikasjon, ved hjelp av kunstmaterialene de hadde i undervsiningen. Jente A (2) tok i bruk det røde arket for å formidle det hun mente. Læreren fortalte til meg

at kunstopplæringen var viktig for VM, fordi elevene fikk helt andre forutsetninger for å snakke om blant annet materialer, farger og tidligere erfaringer, enn i annen undervisning. I kunst- og håndverkundervisningen, hadde elevene tilgang på materialer og gjenstander de kunne vise frem og referere til hvis de stod fast i den verbale kommunikasjonen. Det var også tydelig at elevene kunne huske de norske ordene de lærte, ved å gjøre aktiviteter som hang sammen med ordet de hadde lært. For eksempel var det flere elever som gjentok ordene læreren gav dem, idet elevene utførte handlingen som hang sammen med ordet. Et eksempel på dette var da elevene skulle male malerier. Elevene gjentok navnene på fargene, teknikker, pensler/verktøy og materialer de brukte. Elevene snakket også aktivt seg i mellom. Noen hjalp hverandre, noen fikk tilsendt materialer, mens andre snakket om andre ting. I kunstopplæringen måtte også elevene samarbeide om bruken av materialer og verktøy. For eksempel fantes det ikke nok tynne pensler til alle elevene. Dette førte til at elevene måtte dele med hverandre, og sende hverandre gjenstander. I slike situasjoner dreide ofte samtalene mellom elevene seg om kunstoppgavene og hvordan elevene kunne bruke verktøyene og gjenstandene de hadde foran seg på bordet.

I begynnelsen av året underviste læreren om blant annet navn på farger, materialer og teknikker som elevene brukte og utforsket.Timene gikk også med til å vise elevene verk av kunstnere som Edvard Munch, Pablo Picasso og Leonardo Da Vinci. Elevene malte også etterligninger av disse verkene. På veggene så jeg flere elevarbeider som var inspirert av disse kunstnerne.

Fig.5 – elevarbeid, ”Pikene på broen” av Edvard Munch

Fig.6 – Elevarbeid, inspirert av Pablo Picasso

Fig. 7 – elevarbeid, hest

Fig. 8 − elevarbeid, stilleben

En erfaring kunst- og håndverklæreren hadde gjort seg gjennom flere år, var at guttene favoriserte det tredimensjonale uttrykk. Tidligere kunstoppgaver av skulpturer stod utstilt langs veggene. Jeg snakket med noen gutter om disse skulpturene, og en av guttene (2) viste stolt frem sitt verk. Gutt X (2) pekte bort på en samling med steinfigurer. Han smilte og fortalte at han syntes det var mer spennende å lage skulpturer, enn å male malerier.

> Jeg synes det var gøy [å lage skulpturer] ... Når vi laget med de... det likte jeg veldig godt! (snur seg på stolen og peker bort på et bord langs veggen) ... Jeg laget den der! (peker og smiler) Det var kult... (smiler) hehe... (Gutt X (2) 30.04.2014)

Skulpturen gutten viste meg så ut til å ha vært en kreativ oppgave. Det vil si at læreren ikke hadde hatt noen spesifikk form eller mal på hva elevene skulle etterligne. For eksempel var skulpturen til gutt X (2) en stein med ulike skjell på. En annen skulptur, som stod ved siden av skulpturen til gutt X (2), var litt høyere og hadde blomster laget av skjell. Skulpturene var også malt med forskjellige farger. Noen skulpturer hadde også blitt dekorert med glitter.

Fig.9 – elevarbeid, skulptur Fig. 10 – elevarbeid, skulptur Fig. 11– elevarbeid, skulptur

I kunstopplæringen på VM var det vektlagt at elevene skulle snakke om det de laget. Denne typen undervisning og læring kan sees som eksempel på hvordan et individ bruker ”grep” og ”begrep”, i tråd med Merleau-Pontys teorier om kroppslig forståelse. Ved hjelp av Merleau-Pontys teori, kan kunstopplæringen sees som todelt. Gjennom ”grep” utvikler

elevene en kroppslig læring, som er iboende i kroppen. Gjennom ”begrep” utvikler elevene sin verbale læring, som hører til den intellektuelle forstanden (Merleau-Ponty,1994: 49). Elevenes utvikling gjennom ”grep” er kroppslig, og kan ikke nødvendigvis oppfattes gjennom forstanden (Merleau-Ponty,1994: 49). I følge Merleau-Ponty og Crossley kan ikke et individ ha et fullstendig bilde av hvordan ”grep” utspiller seg i kroppen. Det vil si at gutt X (2) ikke kan snakke om hvordan og hvorfor han velger å arbeide med fingrene i arbeidet med skulpturen, i stedenfor andre kroppsdeler. Dette er fordi kroppen velger hvilke kroppsdeler som skal arbeide med steinene og skjellene. Dette skjer automatisk, gjennom kroppens iboende bevissthet og sanser. Dette er ferdigheter som ikke kan uttrykkes fullstendig med ord. Disse ferdighetene må gjøres. I denne kroppslige læringen er ikke elevene avhengig av ”begrepets” tillagte mening eller ”begrepets” benevnelse for å lære. I følge Merleau-Ponty er kroppen i stand til å vite noe før forstanden. Kunstopplæringen på VM kan da sees som et eksempel på dette. Elevene utfører handlinger og arbeider med kunstoppgaver, før de kan bruke ”begreper” om det de gjør. Elevene på VM kan uttrykke seg gjennom ”grep”, uavhengig av hvor mye norsk de kan. Denne læringen skjer da raskere hos elevene, enn læringen gjennom bruk av ”begrep”. Merleau-Pontys begrepsapparat om ”grep” og ”begrep” vitner om hvordan elevene, uavhengig av egen språkutvikling, arbeider i kunstfaget.

I følge Merleau-Ponty, er ”begrep” kulturellt konstruert. Meningen som ligger i ”begrepet” er tillært. Samtidig er meningen av ”begrepet” avhengig av at individene kan benevnelsen av ”begrepet”. I følge Merleau-Pontys teori er benevnelsen på gjenstanden, fellesnevneren for gjenstanden (Merleau-Ponty, 1994: 48-49). I eksempelet med jente A (2), avhenger bruken av begrepet, av jentas kjennskap til benevnelsen *rødt*. Det vil si, at selv om jente A (2) ikke kan den norske benevnelsen, får hun uttrykt det hun ønsker, ved bruk av det røde arket. I denne situasjonen er det altså jentas verbale formidling som er avhengig av jentas kunnskap til begrepets norske benevnelse. Idet jenta plukker opp arket fra bordet, er det kroppens bevissthet som styrer handlingen (grep). Idet jenta holder arket opp for de andre, som et verktøy for å vise hva hun mener, er det et ”begrep”. Det er med andre ord kun ”begrep” som er avhengig av jentas kjennskap til den verbale benevnelsen. Med andre ord bruker elevene lenger tid på å lære disse benevnelsene.

På en måte er all type læring, todelt på denne måten gjennom ”grep” og ”begrep”. For eksempel er det å gripe en blyant, et eksempel på ”grep”, mens det å holde blyanten, slik at man enkelt kan skrive på et papir, et eksempel på en tillært måte å å holde blyanten på. Dette er da et eksempel på ”begrep”. Videre kan kunstopplæringen brukes som eksempel

på denne teorien, fordi elevene arbeider aktivt gjennom "grep", utfører kunstoppgaver og står igjen med et resultat som kan formidles gjennom "begrep". For eksempel kunne gutt X (2), vise meg sin skulptur og fortelle om den (begrep). På samme tid var all læringen han hadde hatt gjennom selve utarbeidelsen av skulpturen usynlig lagret i kroppen (grep). Denne typen læring kaller Crossley "know without knowing" i sine tolkninger av Merleau-Pontys filosofi om habit (vane) (Crossley, 2001: 125). I kunstopplæringen bruker elevene fundamentale kroppslige bevegelser og handlinger (grep), som resulterer i skulpturer og malerier (begrep). Disse erfaringene tar elevene med seg inn i sitt kroppsskjema. Ved å tolke Merleau-Pontys tilnærminger til habit (vane), gjør Crossley rede for at det dannes erfaringer gjennom kroppens iboende bevissthet og sanser. Disse vanene gir elevene ferdigheter til å handle automatisk i situasjoner. For eksempel hadde jeg i observasjonen flere ganger prøvd å snakke med jente B (1). Jente B (1) var sjenert og sa lite når jeg spurte henne om noe. Jenta smilte til meg og så blygt en annen vei. Likevel fikk jeg snakket en del med henne, idet vi hadde et perlesett foran oss.

> Jeg liker å perle... vi gjør det hele tiden (ser på venninnen ved siden av)... vi har perler hjemme også! Men vi har andre farger da ... (ser på mitt arbeid) Liker du fargene i ... (løfter spannet med perler mot meg) ... trenger du orange perler? Jeg kan finne til deg! (smiler) ...ooohhi.. du var flink! Har du gjort dette før? Hva skal du gjøre nå? Trenger du flere perler? ... du? ... kan du bruke den der eh... (peker på strykejernet). Vi får ikke lov å bruke det, skjønner du. Kan du lage perlene sånn... ?? (holder opp en ferdig strøket perleformasjon) (Jente B (1), 7.05.2014)

Min samtale med jenta kan sees som et eksempel på hvordan erfaringer er lagret i kroppen slik at individet kan bruke disse erfaringene i sosiale relasjoner. For eksempel kunne erfaringene jenta hadde fra kunstopplæringen virke inn på hvordan hun kunne føre samtalen med meg, mens vi satt og perlet. I kunstopplæringen måtte elevene alltid snakke litt om hva de laget. Erfaringene jente B (1) da hadde, tilsa at hun kunne snakke om noe hun visste noe om, og om noe hun hadde laget. Disse erfaringene kan forstås ved hjelp av Crossleys teori om kroppsskjema, og har da gjort jenta rustet til å handle i den sosiale relasjonen.

I min samtale med elevene kom det frem at faget også hadde en verdi for dem. Flere elever, både jenter (1) (2) og gutter (1) (2), uttrykte at det var morsomt å uttrykke seg gjennom kunstfaget. For eksempel så jeg en gutt X (2) var ivrig etter å begynne med sin oppgave. Han så på hva jentene hadde gjort, samtidig som han fulgte med på hva guttene rundt han gjorde. Jeg så at øynene hans flakket mellom jentene og guttene, men han satt fremdeles stille på stolen. Læreren gikk bort til han og de andre guttene som ble sittende på samme side av bordet. Hun sa at de måtte begynne med oppgaven hvis de skulle rekke å bli

ferdige med den før timen var over. Hun spurte også om guttene hadde forstått oppgaven med tema Vår. Guttene hadde skjønt hva de kunne male, men de var alle usikre på hvilke materialer og verktøy de skulle bruke. Gutt X (2) tok arket som læreren gav han og la det foran seg. Videre tok han opp en pensel og så på den. Gutten så også bort på hvordan jentene utførte sitt arbeid.

> Jeg skjønner ikke... (ser bort på de andre guttene, som uttrykte det samme) ... (ser opp på læreren og smiler) MEN, jeg skal prøve!! Det går bra!... (Gutt X (2) 30.04.2014)

Flere av jentene (2) jobbet fort og intenst for å bli ferdig med sitt arbeid. Guttene, som i utgangspunktet var mindre interessert i å delta i undervisningen, viste noe av det samme engasjement som jentene. I observasjonen kom jeg også raskere i dialog med flere elever da vi hadde en tegning eller et perlesett forran oss. Sammen snakket jeg og elevene (1) (2) litt om hva som ble laget. Dette kan, ved hjelp av Goffmans begrepsapparat, sees på som et eksempel på hvordan kunstopplæringen bidrar til elevenes utvikling og søken etter egenverdi gjennom bekreftelse fra andre (Goffmann ifølge Bråten, 2004: 143). For eksempel kunne samtalen jeg og eleven hadde om elevens arbeid, sees som en bekreftelse av elevens egenverdi. Siden kunstoppgavene var et uttrykk for elevenes egen motorikk (grep) og budskap (begrep), ville en bekreftelse av arbeidet kunne ansees som en bekreftelse av elevene selv. Denne bekreftelsen inngår i individenes sosialiseringsprosess, som avhenger av relasjoner med andre individer. Slike samtaler om kunstoppgavene i kunstopplæringen kan da sees som virkemidler for utvikling av både non-verbal og verbal kommunikasjon. I noen av kunst- og håndverktimene med de yngre klassene ble det også lyttet til musikk. Da satt elevene (1) og sang med til de norske tekstene. Bruken av den norske sangen i timene på VM, var tydelig et virkemiddel lærerne benyttet seg av i elevenes språkopplæring. Det var tydelig at elevene hørte musikken i bakgrunnen, og automatisk sang med, samtidig som de arbeidet med sine kunstoppgaver. Videre spurte jeg også elevene om de ønsket å ha flere kunst- og håndverkstimer på skolen. Noen jenter (1) (2) svarte at de gjerne ville ha det, fordi de syntes faget var gøy. Jente B (1) svarte på den annen side at hun ikke ønsket flere timer i kunst- og håndverk fordi hun syntes timene var bråkete. I observasjonen erfarte jeg også at noen av kunst-og håndverks timene kunne være bråkete. På en måte kan dette sees på som en konsekvens av å oppfordre elevene til å snakke sammen på norsk i kunstopplæringen. I observasjonen så jeg ofte et slikt paradoks. Lærerene oppfordret alltid elevene til å snakke så mye norsk som mulig, men samtidig måtte elevene hele tiden være stille og følge med i undervisningen. Jeg spurte også jente B (1) om hun ville ha flere kunst- og håndverkstimer hvis timene ikke var bråkete.

> mmh... (smiler blygt og ser bort på venninnen lenger bort) ...(nikker først med hodet, så legger hun hodet på skakke) Jeg vet ikke... (ler litt, og fortsetter å perle, samtidig som hun sparket med bena i luften understolen) ... (Jente B (1) 07.05.2014)

En av utfordringene innen VMs kunst og håndverksfag er fagets posisjon og legitimitet i elevenes hjemland. Flere elever kom fra land hvor kunst- og håndverk ikke ble erkjent som skolefag. Dette kom også tydelig til uttrykk i enkelte elevers manglende kunnskaper om kunstfaget. Læreren uttrykte at noen av elevene hadde overraskende dårlige forkunnskaper om kunst og håndverk. For eksempel hadde elevene lite kunnskap om bruk av perspektiv i maleriene. Enkelte av guttene (1) ønsket ikke å arbeide med kunst- og håndverksoppgavene i det hele tatt. Disse guttene spurte læreren om de kunne arbeide med matte. I slike situasjoner var det tydelig at læreren måtte gi elevene en forståelse av at kunstfaget i Norge er like viktig som matte og språkfagene, og læreren svarte at de kunne arbeide med mattefaget etter at de hadde gjort ferdig første halvdel av kunst- og håndverksoppgaven. Dette så ut til å fungere fint. I observasjonen la jeg merke til at de samme guttene (1) som ikke ønsket å arbeide med sine kunst-og håndverksoppgaver, også snakket lite norsk. Guttene (1) hadde alle samme morsmål, og kommuniserte sjelden ved bruk av norsk. Læreren bemerket ofte at guttene måtte snakke norsk. Guttene svarte da læreren på norsk, men fortsatte sin samtale seg i mellom på sitt morsmål. Dette kan forklares ved å bruke Maslows begrepsapparat om kjente ting (Maslow, 1987:17). Guttene kan finne trygghet og stabilitet gjennom morsmålet. Videre kan dette forstås ved hjelp av det nye barndomsparadigmet, hvor elevene selv har en iboende evne til å tilegne seg kunnskap (Selmer-Olsen, 2003:28). Sammen fikk guttene en faglig utvikling, da de samarbeidet om skoleoppgavene på sitt morsmål. Det var tydelig at tryggheten var sterk mellom guttene. På den annen side bidro dette til at guttene ikke lærte norsk. Her kan Maslows begrepsapparat om behovshierarkiet trekkes inn (se teorikapittel s.26-28). Siden guttenes samarbeid fungerte godt, var ikke det å lære norsk en del av deres selvrealiseringsbehov. Deres selvrealiserings prosess handlet muligens om de andre skolefagene som for eksempel, matte.

5.1.1 Lærerne og vikarenes ulike tilnærmingsmåter i kunstopplæringen

Ved flere anledninger ble jeg vitne til en forskjell i undervisningsmetode hos vikarlærere, morsmålslærere og lærerne. Lærerne som hadde hovedansvaret for undervisningen og elevene i sin klasse var alle etnisk norske. Disse lærerne hadde alle en lik pedagogisk måte å være på overfor til elevene. På VM i 2014 var samtlige av vikarlærerne opprinnelig fra

andre land enn Norge. Vikarlærerne hadde også andre måter å være på overfor elevene. Jeg så tydelig at oppgavegjennomføringen og undervisningsmetoden også hang sammen med lærerens/vikaren tilnærming til elevene. Et eksempel var i kunst- og håndverksfaget, da elevene (2) skulle bruke egen kreativitet til å skape et todimensjonalt uttrykk. I en annen undervisningstime fikk elevene (1) i oppgave å lage kunst ut i fra en gitt form. Denne variasjon i oppgaveutforming hang sammen med hvilket klassetrinn oppgaven skulle utføres i. For eksempel skulle skolen pyntes til vår og 17. mai-feiring. Flere klasser på de yngre trinnene skulle lage flagg, blomster og andre kunstverk som elevene assosierte med vår. Forskjellen mellom lærer og vikarlærer gikk på deres tilnærming til elevens arbeidsprosess og elevenes ferdige oppgaveresultat. Lærerne gav oppgaven til elevene og passet på å hjelpe eleven hvis dette var nødvendig for å løse oppgaven. Vikaren gikk på sin side inn i elevarbeidet og viste eleven hvordan oppgaven skulle utføres. Læreren og vikaren hadde to forskjellige måter å hjelpe elevene på. I lærerens metode var elevene ”human beings” (Qvortrup et. al., 1994). Læreren hjalp eleven, når eleven selv ønsket hjelp. Samtidig fikk eleven tid til å arbeide selvstendig og utforske sin oppgave. Lærerens viste da at eleven var et selvstendig individ og kunne tilegne seg kunnskap. I vikarens metode oppfattes elevene som ”human becomings” (jf: Qvortrup et. al.). Vikaren ønsket å vise eleven hvordan oppgaven skulle gjøres slik at oppgaven ble løst riktig. Vikarens måte å hjelpe eleven på, kan da sees som en metode for å tilføre eleven kunnskap fordi eleven ikke klarte dette selv. Et annet eksempel på denne forskjellen i undervisningen, var da flere elever (1) viste fram hvordan de hadde løst sin kunst- og håndverksoppgave. Flere elever hadde utført oppgaven og lagt til et eget kreativt uttrykk, som ikke var på den opprinnelige malen. I dette eksempelet hjalp læreren elevene med å henge opp de ferdigstilte kunstoppgavene. Jente C (1) ønsket selv å henge oppgaven innenfor et anvist området, samtidig som vikaren gikk etter og ”rettet” på alle oppgavene slik at alle så like ut. Vikarens endringer av elevenes oppgaver gav sterke reaksjoner hos både jenter og gutter (1), og noen ønsket også å hindre vikaren i å ”rette” på deres oppgaver.

> Nei, ikke ødelegg! (prøver å ta oppgaven ut av hendene på vikaren, men når ikke opp) ... ikke! (slenger armene i kors, og viser vikaren et sint ansiktsuttrykk. Vikaren forklarer eleven at alle oppgavene skal se like ut) Men ... jeg vil ikke det! (går raskt tilbake til pulten) (Jente E (1) 29.04.2014)

Vikaren fortalte elevene at alle oppgavene skulle se ut som malen de hadde foran seg på pulten. En oppgave med en bestemt fasit kan sees som en kunnskap som tilføres elevene. De elevene som viste frem arbeider som ikke så ut som malen, hadde ikke gjort oppgaven riktig. De to metodene for å hjelpe elevene, kan sees som forskjellige uttrykk for ulike oppfatninger og holdninger om barns utvikling og læring. Når lærerne og vikarene har

forskjellige oppfatninger om hvordan elevene lærer best, kan dette gi ringvirkninger til hvordan elevene utvikler seg. Situasjonen med kunstoppgavene kan sees i lys av de to perspektivene i utviklingsteoriene (Fauske & Øia, 2010:33-37). I det tradisjonelle psykologiske perspektivet må elevene gjennom ulike stadier for utvikling, før eleven kan utvikle seg til neste stadium. Elevene ble i ovennevnte eksempel tildelt kunnskap, slik at de kunne gjøre oppgaven riktig neste gang. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet skjer læringen i et sosialt miljø, hvor eleven og læreren oppretter en dialog og relasjon. I eksempelet med læreren som hjalp elevene når de selv ønsket, fikk elevene mulighet til å utforske sine oppgaver og tilegne seg kunnskaper, i relasjon og dialog med læreren. I eksempelet med vikaren som viste elevene hvordan de skulle gjøre oppgaven riktig i forhold til malen, fikk ikke elevene muligheten til å tilegne seg kunnskapen selv. I denne relasjonen fikk elevene vite hva som var rett og hva som var galt, uten noen form for dialog.

5.2 Kulturelle møter med norske verdier

I formidlingen av kunstfagets verdi som fag i norsk skole, arbeidet lærerne også med å lære elevene gjensidig respekt. Jeg observerte at flere gutter (2) ble holdt igjen etter kunst- og håndverktimen, for at de skulle rydde opp etter seg. Guttene uttrykte at kunstfaget, og spesielt ryddingen etter timens slutt var oppgaver for jentene. Læreren måtte fysisk stenge døren slik at elevene gjorde det de fikk beskjed om. Slike situasjoner kan sees som eksempler på å vise elevene norske normer og verdier som for eksempel respekt for kvinner.

Det at læreren tydelig måtte poengtere at elevene måtte arbeide i faget det ble undervist i, erfarte jeg kun i kunst- og håndverksfaget. Det var tydelig at det praktiske faget kunst- og håndverk brakte kulturelle forskjeller og ulike tilnærminger til skolefag tydeligere frem, enn i annen undervisningen. Både gutter og jenter (1) (2) viste i større grad skepsis til bruk av undervisningstid på kunst- og håndverk, enn de viste i de andre fagene. Dette var spesielt fremtredende hos de eldre elevene.

5.2.1 Karakterer og likestilling

Når læreren forklarte elevene (2) at faget var like viktig som de andre fagene og at elevene (2) ville få karakter i faget, endret denne adferden seg noe. Jeg så fremdeles at elevene (2) undret seg over dette. Men det var tydelig at temaet om karakterer tydeliggjorde for elevene (2) at det var viktig med deltakelse i kunst- og håndverkfaget, som i de andre

fagene. Ved å referere til karakterene elevene ville få i faget, ble elevene oppmerksomme på at deres innsats i faget hadde en videre betydning for dem. Læreren fikk elevenes oppmerksomhet da hun tydeliggjorde at hun, selv om hun var kvinne, hadde en autoritær rolle og en innvirkning på elevenes karakterer. Denne situasjonen kan sees i lys av kommunikasjonsteorier om dominans og maktutøvelse ovenfor andre. Idet læreren viste elevene at deres karakterer var avhengig av deltakelse i undervisningen, brukte læreren eksplisitt sin makt som lærer. I følge kommunikasjonsteoriene er bevisstheten om kommunikasjon og makt et viktig element i sosialiseringsprosessen (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). På VM var sosialiseringsprossessen en stor del av opplæringen og integreringen i norsk språk og norsk kultur. Det vil da si at læreren i denne relasjonen, gjennom sin utøvelse av makt, uttrykte at hun og lærerne på VM var elevenes viktigste verktøy i opplæringen. Dette kom også ytterligere frem i det som skjedde videre.

Det var tydelig at guttene (2) etterhvert ønsket å vise respekt ovenfor læreren. Gjennom kommunikasjonsteori kan det jeg observerte sees som et eksempel på balansen mellom dominans/underdanighet i kommunikasjonen mellom læreren og eleven (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). Gjentatte ganger uttrykte guttene ”vis respekt”, og læreren roste dem for god oppførsel. Læreren fortalte meg i ettertid at det ble aktivt jobbet med endring av det hun kalte ”negativ adferd”, og at det var derfor faget hadde en så stor verdi ved skolen. Siden kunst- og håndverksfaget tydeliggjorde holdningsforskjellene mellom elevene og den norske kulturen de skulle læres opp i, ble faget brukt for å vise elevene norske normer og verdier gjennom utøvelsen av praktiske oppgaver. I mitt materiale, handler dette blant annet om respekt for kvinner og hvordan elevene måtte forholde seg til et fag de ikke var vant til å få opplæring i. Ved å lære elevene om gjensidig respekt, fikk læreren også elevene til å godtta kunst- og håndverksfagets verdi som fag i skolen. Etter dette arbeidet også elevene selvstendig, og uttrykte seg kreativt gjennom faget. I lys av flerkulturell teori kan dette sees som en tydelig del av integreringsprosessen på VM. Videre vektla også læreren at kunst- og håndverkfaget var en del av den norske skole. Elevene viste tegn til at de forstod at de måtte delta i undervisningen når læreren forklarte dette. Flere ganger så jeg at lærerene på VM forklarte ting med: ”slik er det i norsk skole”. Dette så også ut til å være synonymt med ”å bli norsk” eller en standard på hvordan elevene skulle oppføre seg i Norge. I forbindelse med dette kan teorier om flerkultur og oppfattelser av nasjonalisme benyttes (se teorikapittel s. 21-23). For eksempel kan det i denne sammenhengen snakkes om et nasjonalistisk bilde av ”oss” og ”de andre”. Hvis elevene på VM lærte og forstod hvordan man skulle oppføre seg på skolen, ville de bli en del av det norske ”oss”. Hvis elevene ikke ønsket å ta del i, og lære om hvordan norsk skole og det norske samfunnet

fungerte, ville de forbli ”de andre”. Som vist i teorien om nasjonalisme og nasjonalt- eller globalt orientert leseprinsipp, (Simonsen, 2011:45−46) kan forskjellige verdier og livssyn bidra til en differensiering av individene i et samfunn. Det vil danne en gruppe av minoriteter. Disse minoriteter vil gjennom nasjonalismen forbli ”de andre” hvis de ikke orienterer seg innen majoritetens etablerte identitets- og nasjonalismegrunnlag. En slik tankegang kan defineres som det nasjonalt orienterte leseprinsipp (Simonsen, 2011:46). I en slik tankegang må VM-elevene lære seg norske verdier og normer for at de best mulig skal kunne klare seg i norsk skole og i det norske samfunn.

5.2.2 Integrering

I overført betydning kan en slik tankegang bety at elevene best blir intregrert hvis de tilegner seg norske normer og verdier, som for eksempel respekten for kvinner. Som omtalt i oppgavens teoriavsnitt om assimilasjon, kan dette være et eksempel på hvordan begrepene integrering og assimilasjon kan forveksles. Alle holdninger og verdier overført i skolesammenheng, kan ansees som assimilasjon. Begrepet assimilasjon handler om utøving av politisk makt for å endre en folkegruppes være- og gjøremåter. Siden skolen er et politisk integrerings- og sosialiseringsprosjekt av elever, vil også holdninger og verdier i skolens regi indirekte og direkte overføres med politisk makt. Per definisjon fyller da skolens maktutøvelse kriteriene for begrepet assimilasjon. På den annen side assosieres begrepet assimilasjon ofte med negativ maktutøvelse og diskriminering. Det kan være forståelig at det oppstår forvekslinger av begreper, når verdiene som formidles i skolen er normative og positive i majoritetskulturen. For eksempel er det vanskelig i vårt samfunn å argumentere for at det er negativt med gjensidig respekt og likestilling blant kvinner og menn, og at disse holdningene ikke skal videreføres i skolen. Disse oppfattelsene er likevel ikke universelle, og flere kulturer i verden deler ikke dette synet.

Et eksempel på arbeidet med å lære elevene norsk kultur og norske verdier og holdninger, var da en gutt Æ (1) kom for sent til timen. På VM lærte elevene at kronologisk tid og punktlighet var en viktig del av norsk kultur. For å lære dette skulle gutt Æ (1) ”betale” tilbake, til de andre elevene og læreren, ved å miste tilsvarende minutter i for eksempel friminuttet. Dette skjedde flere ganger med forskjellige elever. Elevene som kom for sent, reagerte umiddelbart på denne straffen, og ønsket at læreren skulle høre deres versjon av situasjonen. I observasjonen så jeg at lærerne noen ganger gav elevene en sjanse til å forklare hvorfor de var sene. Elevene hadde som oftest ikke en gyldig forklaring på hvorfor de var sene, og læreren avsluttet ofte diskusjonen ved å gjenta skolens regler om å komme for sent og hvordan dette påvirket undervisningen og de andre elevene. Når læreren hadde

avsluttet situasjonen på denne måten, så det ut til at elevene som i utgangspunktet ønsket å diskutere saken, godtok det læreren hadde bestemt. Denne måten å håndtere regelbrudd på, kan sees i lys av kommunikasjonsteorien om maktforhold og eksplisitt bruk av dominerende makt. I eksemplet med gutt Æ (1), var lærerens argumenter knyttet til skolens regelverk. I relasjonen mellom læreren og eleven, kunne da gutt Æ (1) lære at det var galt å komme for sent til timen, samtidig som de andre elevene i klasserommet også lærte dette. På den annen side kan denne situasjon også sees ved hjelp av perspektivet om det nye barndomsparadigmet (se teorikapittel s. 24-26). Elevene på VM kan ansees som aktive aktører i egne liv. I dette perspektivet er elevene refleksive og har egne meninger. Ut i fra det nye barndomsparadigmet er det ikke lenger læreren som kan definere hva som er best for eleven (Selmer-Olsen, 2003:28). I situasjonen med gutt Æ (1) tok læreren seg tid til å høre på hva eleven hadde å si. I samme moment erkjente læreren også at gutt Æ (1) selv var en tenkende aktør. Elevene og læreren kunne føre en samtale og diskutere hvordan situasjonen var oppstått. Til slutt tok læreren avgjørelsen om gjensittingen, fordi gutt Æ (1) ikke hadde gitt en gyldig grunn i forhold til skolens reglement. Situasjonen med elevene som kom for sent til undervisningen, kan også forstås ved hjelp av teorien om Learning Through Modeling. I denne sammenheng er den sosiale relasjonen, at læreren tok seg tid til å høre på elevens forklaring om hvorfor eleven var kommet for sent. Lærerens adferd i denne situasjonen, kan da sees som den adferden eleven speilet, idet eleven godtok at handlingen ikke var i overenstemmelse med skolens reglement. Ved å speile lærerens adferd, som gjorde at eleven ble hørt, kunne eleven møte læreren med tilsvarende adferd. I følge teorien om Learning Through Modelig, vil denne erfaringen da hjelpe eleven til å håndtere lignende situasjoner i fremtiden.

5.2.3 Utøvelse av kultur i det private og i det offentlige

På den annen side kan overføringer av holdninger og verdier i skolen sees som integrering i det offentlige og private. I avsnittet om betydningen av Norges ytre og indre sfære for individers handlinger og adferd i teorikapittelet, beskrives en sammensatt pendling mellom praktisering av forskjellige normer og verdier i det private og i det offentlige. I skolen, som kan defineres som det offentlige, er det viktig å praktisere holdninger som uttrykker det kollektive verdigrunnlaget. I tankegangen om ytre og indre sfære, kan individet i det private stå fritt til å praktisere andre holdninger og verdier. Ifølge teorien om det flerkulturelle skal begge de to sfærene være legitim praksis av handling og adferd blant individer. På den annen side kan skole også defineres som noe privat, fordi elevene sosialiseres og utvikler seg som individer i opplæringen. Det kan da oppstå utfordringer i å

skille disse to sfærene fra hverandre. Slike utfordringer kan for eksempel sees i situasjonen med guttene som tydelig ønsket å vise respekt for den kvinnelige kunst- og håndverkslæreren. Guttene uttalte ”vis respekt” til hverandre og viste etterhvert tydelig at de mente at alle måtte vise respekt overfor lærere i forhold til det verdigrunnlaget som læreren forklarte for dem. Hvis man bruker teorien om ytre og indre sfære i dette eksemplet, kan forklaringen på adferdsendringen være at guttene først ikke klarte å skille mellom de to sfærene. Videre kan situasjonen forklares med at guttene hele tiden mente de handlet rett ut i fra sin oppfattelse av privat sfære. Idet de ble forklart verdigrunnlaget i det offentlige, kom utfordringen om å måtte endre en handling som guttene i utgangspunktet ikke så noe galt ved.

Et annet eksempel på at elevene ikke alltid klarte å skille mellom indre og ytre sfære så jeg i de yngre klassene. Jeg så spesielt i de yngre klassene at læreren alltid måtte være konsentrert og fokusert på elevene, da det fort kunne bryte ut uro i klassen. Flere elever kunne for eksempel begynne å vandre rundt i klasserommet og ut i gangen på eget initiativ. Læreren måtte ofte spørre hva eleven skulle, for så å avgjøre om eleven måtte sette seg ned igjen, eller om det for eksempel var behov for et toalettbesøk. I observajonen på VM ble det klart at læreren gjentatte ganger måtte forklare elevene at læreren var sjefen i klasserommet og at elevene måtte sitte på stolen. Videre måtte læreren forklare at eleven først måtte be om lov til å gå på toalettet eller hente gjenstander i gangen. Elevenes handlinger kan forklares ved bruk av den flerkulturelle teorien om ytre og indre sfære. Mange elever hadde hatt lite skolegang fra før. I de yngre klassene kunne dette oftest skyldes alder. Den første skolen de var gamle nok til å begynne på, var altså VM. En annen grunn kunne være at noen elever ikke hadde hatt mulighet til å gå på skolen, på grunn av krig og flukt. Uavhengig av dette, uttrykte lærerne på VM at de aktivt jobbet med å lære alle elevene hvordan det var å gå på *norsk* skole. Som vist i eksempelet med de eldre guttene i kunst- og håndverkfaget, kunne det være utfordrende for elevene å skille mellom den ytre og indre sfære i utførelsen av handlinger. For eksempel ble elevene på skolen lært opp til å tenke selv, og utføre oppgaver selvstendig. Hvis elevene mestret å arbeide selvstendig og uten å forstyrre de andre elevene, ble de møtt med ros og skryt fra lærerne. Elevene så da at dette var en praksis som hørte til på skolen. På den annen side var også praksisen i skolen at elevene måtte få be om å gå på toalettet, eller hente ting. Sammenlignet med praksisen om å arbeide selvstendig og ikke forstyrre de andre elevene, kan det tenkes at denne praksisen ble forstått som forstyrrende av eleven som ønsket å hente noe. Altså at eleven som måtte forlate sin pult, ønsket å gjøre dette uten å tiltrekke seg oppmerksomhet, fordi dette stod i strid med praksisen om uforstyrret og selvstendig

arbeid. Eleven kunne muligens også oppleve i sin indre sfære, i hjemmet sammen med familien, at det ikke var nødvendig å spørre om lov til å gå på toalettet. Det kan også tenkes at det i flere kulturer kanskje var uhøflig å uttale seg om toalettbesøk.

5.3 Kunst og kultur i non-verbal kommunikasjon

Hver morgen ventet alle elevene utenfor skolens inngang før de ble hentet inn av sine lærere. I disse situasjonene ble også håndhilsing brukt som et tegn på gjensidig respekt. De som håndhilste, smilte til hverandre og uttalte hverandres navn. I kommunikasjonsteori er gester og smil eksempler på non-verbal kommunikasjon. Håndhilsingen kan også gjennom Merleau-Pontys begrepsapparat om ”begrep”, knyttes til en mening som er kulturellt konstruert. Elevene på VM må da lære meningen og bruken av dette ”begrepet” på skolen. Denne læringen oppnår skolen ved å praktisere handlingen ofte. Videre virker også andre elementer inn i læringen. For eksempel kan lærerens uttrykk for glede, som i følge kommunikasjonsteorien er et universelt talendeuttrykk, underbygge håndhilsingen. I følge Bråten er glede et eksempel på universell og tverrkulturell kommunikasjon gjennom kroppen (jf: Bråten, 2004:135). I denne sammenheng ble lærerens glede, uttrykt gjennom smil og uttalelse av elevenes navn. Forståelsen av glede vil da være uavhengig av kulturen handlingene utføres i. Smilet kan da virke som lærerens invitasjon til elevens deltakelse på skolen. De yngre klassene håndhilste alltid på sine lærere i døren inn til klasserommet. De eldre klassene hadde ikke dette som standard praksis, men flere elever gjorde dette likevel. Det at flere elever, på eget initiativ, håndhilste på lærerne, besøkende og andre elever, kan sees som et eksempel på hvordan individer utvikler seg i relasjon med andre. På en måte utvikler elevene seg i relasjon med andre elever, men elevene er også med på å forme inntrykkene i den sosiale verdenen som de selv utvikler seg i. I denne sammenheng kan elevene ha erfart at håndhilsingen bidro til etablering av relasjoner, som de også ønsket å være en del av.

Felles for alle trinnene var at elevene satte seg på sine pulter, og at læreren alltid ønsket elevene velkommen til en ny skoledag. Lærerne på de yngre trinnene hadde elevene sittende i ”hestesko”; pulter i en U-lignende formasjon. Læreren posisjonerte seg også sentralt blant elevene, slik at alle hadde kort avstand bort til læreren. Lærerens posisjonering i klasserommet kan sees som et eksempel på non-verbal kommunikasjon med elevene. Gjennom denne kommunikasjonen viste læreren at elevenes hovedfokus skulle være på det læreren formidlet. I de yngre klassene gikk læreren ned på samme nivå som elevene og snakket til dem og hadde en aktiv bruk av øyekontakt. På de eldre trinnene

satt hver elev ved sin pult vendt mot tavla. Læreren oppholdt seg ved kateteret og vandret rundt i rommet når en-til-en veiledning var nødvendig. I observasjonen så jeg på alle trinn at den non-verbale kommunikasjonen skapte rom for dialog mellom læreren og elevene. Denne dialogen ble for eksempel skapt ved at læreren aktivt viste med hele kroppen at eleven (1) (2) hadde fått oppmerksomheten. Læreren uttrykte denne oppmerksomheten ved for eksempel å gå bort til eleven, gestikulere mot eleven og/eller holde øyekontakten med eleven gjennom det som ble formidlet.

Kommunikasjonsteori kan også brukes til å forklare VMs bruk av musikk i oppstarten av en ny dag. Flere lærere fortalte at elevene likte musikken som ble spilt for dem. Da jeg var tilstede på VM, hørte jeg en stor variasjon i musikkvalgene, med alt fra Edvard Griegs *Morgenstemning* til *Jeg gikk en tur på stien.* Da elevene kom inn i klasserommet var mange urolige. Jeg observerte at musikken bidro til å roe ned elevene, slik at de lettere kunne konsentrere seg om hva læreren ønsket å formidle. Elevene i de yngre klassene satt sammen med læreren med hendene foldet på brystet. De eldre elevene satt stille og hørte på, noen hvilte overkroppen over pulten, eller støttet hodet i hendene, mens enkelte foldet hendene over brystet slik det ble praktisert i de yngre klassene. Denne musikkbruken kan også sees i perspektiv av kommunikasjonsteori, der kommunikasjon er overføring av informasjon (jf: Eide & Eide, 2007:17). For at denne informasjonen skal kunne oppfattes må enkelte forhold ligge til rette. På VM er denne informasjonsutvekslingen en dialog mellom lærerne og elevene. For at informasjonen skal kunne sendes og mottas mellom læreren og elevene, er omgivelsene de oppholder seg i avgjørende. Hvis disse omgivelsene er preget av for eksempel støy, vil det blir vanskeligere å overføre informasjonen. Da elevene ofte var urolige når de kom inn i klasserommet, virket musikken beroligende på dem. Musikken kan da sees som et virkemiddel i opprettelsen av kommunikasjon mellom elevene og lærerne. Videre kan denne musikkbruken knyttes til elevenes behov for trygghet, for å kunne lære. I Maslows teori om behovshierarki kan trygghet sees som en forutsetning for at et individ skal kunne strekke seg etter neste behovsnivå. Ved å bruke musikk på begynnelsen av hver skoledag, kan dette bidra til å skape en trygg atmosfære for elevene. I denne trygge atmosfæren vil det da bli enklere å overføre informasjonen, slik at elevene kan ha en utvikling i sin opplæringen og integreringen i norsk språk og kultur.

Jeg observerte ofte at elevene raskt kunne forandre humør og adferd. I flere situasjoner observerte jeg hvordan lærerne håndterte denne raske adferdsforandringen. Det var tydelig at VM vektla å gi elevene de riktige verktøyene, slik at de selv kunne håndtere variasjonene i henhold til eget humør. For eksempel spurte en lærer om hvordan en elevs

adferd ble oppfattet av de andre elevene. Jente C (1) hadde en brå og sur fremtoning, slik at elevene rundt henne ble usikre og flyttet seg fysisk bort fra henne. Læreren brukte denne situasjonen til å få elevene til å reflektere rundt hvordan slik adferd ville blitt håndtert og tatt i mot av andre elever i ordinær skole. Dette kan sees som et eksempel på teorien om Learning Through Modeling (Bandura, 1977:22). Læreren brukte jente C (1) sin adferd overfor de andre som et eksempel, slik at de selv kunne reflektere over hvordan de opplevde denne adferden. Flere elever uttrykte at de ikke likte adferden til jenta. Ved å se hvordan individers adferd påvirker sosiale relasjoner, vil individene kunne bruke disse erfaringene som veiledere i lignende situasjoner. Elevene som var vitne til jente C (1) sin adferd, erfarte i denne sammenheng at en slik type adferd ikke var den riktige. Slike situasjoner ble det ofte snakket om. Læreren fortalte jente C (1) og de andre elevene om hvordan de for eksempel skulle oppføre seg overfor andre mennesker og hvordan elevene måtte lære å oppføre seg på skolen. Videre gjorde læreren det tydelig at det var viktig at elevene kom til lærerne og sa i fra til dem hvis noe var galt. I slike situasjoner lærte elevene å handle ut i fra hva som er normen i norsk kultur. Denne situasjonen kan også sees som uttrykk for kommunikasjon. Jente C (1) sa ikke at noe plaget henne, men hennes kroppspråk uttrykte at noe ikke var som det skulle. Elevene rundt uttrykte seg også non-verbalt, ved å flytte seg bort fra jente C (1). Læreren leste disse signalene, og startet en verbal dialog med elevene. Denne dialogen bidro da til å fortelle om hvordan slik adferd ble oppfattet på ordinær skole, samtidig som jente C (1) og de andre elevene fikk råd om hvordan de selv skulle håndtere slik adferd. Videre kunne elevene igjen utvikle seg gjennom dialogen som ble opprettet. I kommunikasjonsteori gjøres det rede for at et individ også blir formet av andre gjennom deres annerledeshet (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). Relasjonen og dialogen som opprettes mellom lærerne og elevene, vil da påvirke både lærerne og elevene. Igjen vil disse påvirkningene ha betydning i selve dialogen. For eksempel observerte jeg i en undervisningstime at elevene (1) fortalte historier som handlet om helt andre ting enn temaet som det ble snakket om i undervisningen. Læreren prøvde da å forsikre seg om at elevene visste hva temaet i undervisningen var. Ved å forsikre seg om at elevene visste hva temaet handlet om, kunne læreren foreta et valg i forhold til egen respons på elevenes historier. Læreren brukte god tid på å forsikre seg om at elevene hadde forstått det som ble sagt, for eksempel ved å aktivt møte hver enkelt elev med øyekontakt og samtale med dem underveis i undervisningen. Ved å gjøre dette ble det opprettet en verbal og non-verbal dialog mellom læreren og elevene. Utvikling av dialog kan også sees som et tegn på tillit. Denne tilliten kan vise til elevenes tilknytning til læreren. I følge Bowlby begrepsapparat kan denne relasjonen og tilknytningen til læreren bidra til å forme

elevenes videre utvikling (jf: Bowlby). Dette kan igjen bidra til elevenes egen respons på lærerens respons, som igjen gir utslag i hvordan dialogen utføres. Dette så jeg i observasjonen av en undervisningstime hvor elevene ønsket å hjelpe hverandre med å forstå og snakke norsk. Eksempelvis viste jente G (1) tydelig at hun ønsket tilbakemelding og bekreftelse på at hennes medelever hadde forstått det læreren formidlet. Jente G (1) reiste seg halvveis på stolen, mens hun lente seg over pulten og spurte hele klassen om de hadde forstått det som læreren snakket om. Jente G (1) sin adferd lignet lærernes opprettelse av dialog og adferd i undervisningen. Jente G (1) kan ha speilet adferden til lærerne, og brukt denne adferden i situasjonen der hun selv ønsket å vite om medelevene hadde forstått læreren.

5.3.1 Anerkjennelse

I observasjonen var det tydelig at elevene på VM hadde et stort behov for å uttrykke følelsene sine. At elevene (1) ble sett av læreren var avgjørende for roen i klasserommet. Eksempler på dette var situasjoner der læreren stilte spørsmål og underviste fra tavla. Elevene var ivrige etter å svare på spørsmålene læreren stilte, og fortalte historier om ting de hadde opplevd. Ofte snakket elevene i munnen på hverandre, fordi de ønsket å fortelle historier som relaterte til temaet det ble snakket om. I en annen situasjon observerte jeg at elevene (1) visste hva temaet i undervisningen handlet om, men at det var viktigere for dem at læreren hørte på deres historie. Det var tydelig at alle elevene var opptatt av å vise lærerne at de kunne prestere på skolen og på fritiden. Dette kan sees som et eksempel på hvordan elevene strakk seg etter behovet for anerkjennelse hos læreren. For eksempel var det en gutt Å (1) som ikke sluttet å fortelle om sin opplevelse. Han hadde gått tur i parken med sine foreldre og sett en motorsykkel. Denne historien fortalte gutt Å (1) til læreren, selv om læreren i utgangspunktet startet undervisningen ved å snakke om ulike fugler i Norge. Til slutt avsluttet læreren historiene elevene fortalte, og prøvde å få elevene til å snakke om undervisningstemaet igjen. På en måte kan gutt Å (1) ha prøvd å fylle behovet for anerkjennelse gjennom relasjon og kommunikasjon med læreren. Dette sees som et eksempel på et av elevens grunnleggende behov. For å kunne strekke seg videre til neste nivå i behovshierarkiet, må behovet om anerkjennelse fylles. Dette var spesielt synlig hos de yngre elevene fordi de også kanaliserte dette kroppslig. De mindre elevene satt oftere urolig på stolen, og vandret oftere rundt i klasserommet enn de eldre elevene. De yngre klassene hadde da også et høyere lydnivå enn de eldre klassene. På alle trinnene på VM så jeg at elevene hadde liten tålmodighet når læreren stilte klassen spørsmål. Hvis læreren ventet for lenge med å gi en av elevene mulighet til å svare på spørsmålene som ble stilt,

prøvde elevene å få oppmerksomhet gjennom å ytre lærerens navn eller å tiltale læreren med arbeidstittel ”lærer”. Dette så jeg på alle trinn. Dette kan sees som eksempeler på hvordan individer uttrykker seg sterkt gjennom verbal kommunikasjon. Likevel er den non-verbale kommunikasjonen som ytres gjennom kroppen like tilstedeværende. Ved å lytte til kroppsspråket, kan budskapet være like sterkt, og/eller sterkere, enn den verbale kommunikasjonen. I dette perspektivet kan elevenes (1) urolighet tolkes som en måte å fortelle læreren noe. De kroppslige bevegelsene varierte fra situasjon til situasjon, og fra elev til elev. For eksempel var det noen elever (1) som brukte store bevegelser med armene og overkroppen mens de satt på stolen, for å få oppmerksomhet fra læreren. Andre elever satt helt stille ved sin pult. Dette var non-verbal kommunikasjon, og kan kanskje bety at eleven var usikker på situasjonen. Videre kan dette også være et uttrykk for behov for respekt og anerkjennelse. For eksempel kan det at læreren gir en elev muligheten til å svare på spørsmålet, være den anerkjennelsen elevene trenger for å utvikle seg videre. I eksemplene med elevene som var helt stille, kan oppmerksomheten fra læreren bidra til at eleven føler seg trygg. I følge Maslow må trygghetsnivået fylles før individet kan strekke seg etter nivået om anerkjennelse (Maslow, 1987:17). Det kan da bety at elevene som ikke hadde oppnådd nivået av trygghet uttrykte dette ved å sitte stille og tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet. Videre kan elevene som var trygge i situasjsonen, strekke seg til neste nivå av behovet for lærerens anerkjennelse.

Et annet eksempel på at elevene ønsket lærerenes anerkjennelse, kom tydelig frem da skolen skulle rydde ute. Etter ryddingen samlet alle seg under et hyttetak i skolegården. Alle fikk anledning til å spise pølser og drikke saft. Samtlige elever syntes dette var spennende og morsomt. I begynnelsen var det lærerne som grillet pølsene til elevene. Etterhvert tok guttene (2) over matlagingen og forsynte alle som ville ha mat. Lærerne som da inntok rollene som inspektører, fortalte at guttene (2) ved slike arrangement ofte tok ansvar og likte å organisere aktivitetene. Matlaging var en av aktivitetene som var mest populær. Flere av guttene (2) viste stolthet over å kunne håndtere den store grillen, og det var tydelige viktig for dem at alle også la merke til at de var flinke til å grille. Samtidig var det også flere av de eldre jentene og guttene som tok ansvar og brukte tid på de mindre elevene. Her ser vi at individer finner trygghet og stabilitet i kjente ting. Ved at elevene fikk delta i aktiviteter de kjente fra før av, kunne elevene også strekke seg etter andre nivåer av behov. Elevenes utvikling gjennom aktivitet med kjente ting utviklet seg til behovet om respekt og anerkjennelse. I aktivitetene med for eksempel grillingen, kunne guttene (2) oppleve respekt og anerkjennelse for deres ferdigheter, som igjen bidro til å fylle behovet om respekt og anerkjennelse.

Et annet eksempel på hvordan elevene aktivt søkte lærerens bekreftelse på deres prestasjoner, oppdaget jeg i en av de yngre klassene. To jenter var opptatt av å få hjelp av læreren til sine kunst- og håndverksoppgaver. Jentene, D og E (1), uttrykte ofte at de ”ikke klarte” å gjennomføre oppgaven. Læreren hjalp til og viste dem hvordan de skulle gjøre det, og ba dem prøve igjen. Jentene fortsatte litt alene, men spurte igjen om lærerens hjelp. Da læreren på nytt kom til dem og gav dem oppmerksomhet, klarte de oppgaven med en gang. Da jentene, D og E, oppdaget at både jenter og gutter (1) rundt dem, hadde utført arbeidet alene, uten særlig hjelp fra læreren, viste de tydelig at de ble sinte og kastet seg tilbake på stolen sin med armene i kryss over brystet. Dette kan sees som et eksempel på hvordan jentene D og E ønsket å strekke seg etter behovet for selvrealisering, uten å ha fyllt sitt behov for anerkjennelse. Jentenes speiling av elevene rundt seg kan ha kollidert med jentenes egne behov. Til sammen resulterte dette i en kollisjon mellom hva jentene ønsket og jentenes behov.

5.4 Kunst og kultur i språkopplæring

Lærerstaben på VM arbeidet med mindre klasser enn i ordinær norsk skole. Dette var nødvendig for å kunne gi alle de fremmedspråkelige elevene nok oppmerksomhet, anerkjennelse og tilnærmet en-til-en-undervisning. Siden lærerne alltid måtte være oppmerksomme på elevenes faglige behov, så jeg at mindre klasser gav lærerne mulighet til å drive alternativ undervisning. Videre så jeg også at lærerne ofte benyttet seg av alternativ undervisning, som de selv kalte for ”pauser” i den vanlige tavleundervisningen. Denne undervisningen handlet om spill, lek og annen interaksjon, som gav elevene mulighet til å utfolde seg på en annen måte enn den tradisjonelle ”sitte-stille-på-stolen”-undervisningen. En slik alternativ undervisning er vanlig i norsk skole, og bruken av spill og bilder er også ordinære pedagogiske metoder som brukes i skolen. På VM ble denne pedagogiske metoden ofte brukt. Forskjellen mellom VM og ordinær skole i bruken av alternativ undervisning er i hvilket omfang slike virkemidlet blir brukt, og med hvilken hensikt. For eksempel brukte VM slike virkemidler på alle trinn, fordi bildene og spillene viste elevene hva som ble snakket om. Elevene kunne da lettere huske ordet som ble knyttet til et bilde. På VM så jeg tydelig at bildene var med på å hjelpe elevene til å huske de nye ordene de lærte i undervisningen. Lærerne uttrykte også at elevene på VM trengte slike ”pauser” i undervisningen, fordi opplæringen krevde full konsentrasjon fra elevene. Det var da også viktig å gi elevene nok pauser for at den tradisjonelle undervsiningen skulle bli mest effektiv. De yngre elevene hadde flere ”pauser” enn de eldre klassene, men bruken av spill og bilder var tilnærmet den samme på alle trinn. I forbindelse med denne

oppgavens definisjon av kunst og kultur er det å definere spill, bilder og lek som kunst og kultur avhengig av kulturforståelse. For eksempel kvalifiserer ikke spill og lek som uttrykk for kunst og kultur i en tradisjonell kulturforståelse. På den annen side kan spill og bilder sees som kunst og kultur i den postmoderne kulturforståelsen av performativ kultur som ”a whole way of life” (jf: Sørensen et. al., 2008: 59). Uavhengig av kulturforståelse så jeg i observasjonen at spillene og bildene i leken startet mange av de samme utviklingsprosessene hos elevene, som jeg observerte i situasjoner ved bruk av for eksempel musikk. En slik aktiv undervisning kan sees på som en måte for elevene å selv tilegne seg kunnskap. Et eksempel på denne undervsiningen, var bruken av spill med bilder av forskjellige dyr og gjenstander. Elevene fikk da trening i uttalelse og memorering av det norske språket. Bildet ble holdt opp, og eleven som hadde tilsvarende bilde på sin pult, holdt bildet sitt opp og formidlet ordet på norsk. Hvis eleven ikke visste ordet, hjalp elevene hverandre med å komme fram til svaret gjennom å prate sammen på norsk. Noen ganger ble også ord mimet og/eller gestikulert, når elevene tydelig visste hva som var avbildet, men ikke kunne ordet på norsk. Elevene fikk i denne aktive undervisngen brukt deres tilganger til sansene, på en annen måte enn i tavleundervisningen. Elevene hjalp hverandre med å finne ut av hva som var avbildet og hva ordene betydde. Læreren forholdt seg mer passiv, og hjalp kun til hvis elevene ikke hadde hørt om eller sett ordet/gjenstanden på bildet. Læreren måtte også bryte inn i spillet når elevenes energi- og støynivå hindret elevene i å høre hva som ble sagt i spillet. Dette kan sees som et eksempel på at læreren erkjenner elevene som aktivt tenkende aktører i egne liv (jf: James og Prout ifølge Shrumpf, 2007:21)

I denne alternative undervisningen bidro bildene som elevene kjente igjen, til hvordan de uttrykte seg. Elevene brukte sin non-verbale kommunikasjon for å formidle det de ikke kunne uttrykke verbalt. Gjennom miming og gestikulering var det tydelig at elevene ofte visste hva bildet representerte, men det verbale (norske) språket manglet. Videre klarte elevene ofte å finne ut av det norske ordet i realsjon og samarbeid med de andre elevene i klassen. Ved hjelp av bildet og samarbeidet i klassen, kan elevenes læring og erfaring ha lagret seg i elevenes kropper og hukommelse og i elevenes personlige register for videre håndtering av slike situasjoner som et kroppsskjema. De norske ordene elevene ”så” på bildene i spillet, kan ha lagret seg sammen med de kroppslige erfaringene fra samarbeidet med de andre elevene. Samtlige av lærerne hadde alltid elementer av musikk, digitale verktøy, bilder, spill osv. i sin undervisning. Lærerene var spesielt oppmerksomme på å rose elevene som snakket mye norsk og deltok i undervisningen. Interaksjonen og samarbeidet i undervisningen bidro til at elevene smilte og lo, samtidig som alle de norske

ordene ble lært. Noen elever var mer tilbaketrukne og sa lite, men alle elevene var likevel delaktige i spillet og hørte på hva de andre sa. Denne alternative undervisningen kan sees på som læring gjennom sosialt miljø. Elevenes interaksjon i blant annet spillene kan i følge teorien om speiling (Bandura, 1977:22) gi elevene erfaringer om hvordan andre individer handler i sosiale relasjoner. For eksempel kunne elevene som ikke kunne mye norsk se hvordan medelevene som kunne mer norsk, fant riktig kort og uttalte ordet på norsk. Disse erfaringene kunne elevene ta med seg inn i andre lignende situasjoner i språkopplæringen. Videre kunne disse erfaringene bli brukt som veiledere til å tilegne seg ny kunnskap. I observasjonen var jeg også vitne til en lærer som spilte gitar for sine elever (1). Sammen sang de sanger de hadde lært. *Lille Petter edderkopp* ble fremført først litt nølende av elevene, fordi det var lenge siden elevene (1) hadde sunget denne sangen. Læreren viste sangens bevegelser med hendene, gikk rolig gjennom teksten og snakket om hva ordene i teksten betydde. Etter noen runder med dette, var flere elever med å synge og lage bevegelsene med smil og latter. I følge Merleau-Ponty har kroppen en bevissthet som tilegnes gjennom sansene, som gjør kroppen i stand til å vite noe før forstanden (Merleau-Ponty, 1994:49). Gjennom sansene gjorde elevene bevegelsene som læreren viste dem, de hørte musikken som ble spilt, og de hørte på ordene læreren uttalte. Elevenes bevegelser blir gjort i kroppen uten at hjernen reflekterer og forklarer at kroppsdelene skal bevege seg. Når elevene skulle lære ordene (begrep) i sangen ble disse konstruert gjennom sansene. I følge Merleau-Pontys teori om ”grep” og ”begrep”, kan de iboende sansene gi kroppen tilgang til en slik motorisk læring, som er raskere enn en intellektuell læring. Det vil si at elevene kan lære ting raskere gjennom ”grep”, enn gjennom forstanden ”begrepet”.

Bruken av musikk og sang, kan sees som en måte for elevene å kommunisere på. Gjennom musikken og sangen, som ble erfart og knyttet til andre kjente ting, utvikles elevenes måter å kommunisere på i fremtidige situasjoner. Et annet eksempel på bruken av bevegelser og gestikulering for forklaring av ord og uttrykk observerte jeg i engelsktimene. Elevene (2) leste en tekst i plenum med tilhørende bilder av hva som skjedde i handlingen. Underveis i teksten stoppet læreren eleven som leste for at klassen skulle snakke om teksten eleven hadde lest. Når et ord ikke var kjent for elevene, forklarte og mimet læreren betydningen av ordet. Læreren uttalte også ordet på norsk gjentatte ganger for elevene. Videre spurte også læreren om elevene kunne ordet på morsmålet sitt. Elevenes erfaringer om ord, betydninger og kjente ting, kunne lagres i kroppen sammen med de kroppslige erfaringene som lagres i kroppsskjema (jf: Merleau-Ponty, 1994:147). I min forståelse av Merleau-Pontys teori kan disse erfaringene brukes sammen i andre situasjoner hvor elevene skal formidle lignende ting. For eksempel kan bevegelsene lagres i kroppen, og eleven kan

bruke de samme non-verbale bevegelsene for å underbygge sin formidling av ordet. Det vil si at en elev kan vise bevegelsene for edderkopp, som elevene (1) lærte i sangen, hvis eleven ikke husker det verbale ordet for ”edderkopp”. Disse erfaringene kan også brukes motsatt vei ved at eleven husker ordet som er lært, men ikke betydningen av det. Ved bruk av de kroppslige bevegelsene som er lagret i kroppen, sammen med det verbale ordet, kan meningen av de to elementene resultere i at eleven husker/bruker ordet riktig.

Jeg observerte også en forskjell i hvordan elevene kommuniserte og/eller ønsket å kommunisere. For eksempel så jeg elever som kunne svare på spørsmålene i mattetimen, men som ikke visste hva tallene het på norsk. Flere av elevene ønsket også å svare på spørsmålene som ble stilt fra tavla. Da en gutt F (2) fikk ordet, gikk iveren etter å svare på spørsmålet over i et undrende ansiktsuttrykk da guttem ikke kunne si på norsk det han tenkte. Tilsynelatende kunne gutt F (2) svaret, og viste tydelig at han ønsket å svare riktig på mattespørsmålet. Likevel så jeg at gutten hadde en sperre for å uttrykke de norske ordene. Etter en stund med gestikulering, telling på fingrene og uttalelse av svaret på morsmålet, slik at andre med samme morsmål kunne hjelpe eleven, formidlet eleven svaret til resten av klassen ved verbal språkhjelp fra lærer. Dette kan sees som et eksempel på elevens kroppsskjema. Erfaringen kan ha vært bygget på elevens tilgang til gjenstanden gjennom sansene, samtidig som erfaringene hadde et tillært ”begrep”. For eksempel kan elevens erfaringer og opplevelsene som tidligere kunne artikuleres gjennom det verbale morsmålet, ligge automatisk i kroppsskjemaet. Disse erfaringene kan ytres gjennom miming, gestikulering og bevegelser sammen med et gryende verbalt norskspråk. I situasjonen med mattefaget, hvor svarene er universellt konstruert, kunne gutt F (2) bruke tidligere erfaringer for å formidle det han ønsket. Dette er da et eksempel på hvordan kroppen har en hukommelse og erfaringer som kan birda til elevens nye håndtering av sosiale relasjoner, uansett verbalt språk.

Bruk av bevegelser og gestikulering var også aktivt i bruk i andre formidlingssituasjoner. En lærer forklarte og viste til sin klasse gjennom miming, forskjellen på ord som lignet andre ord. Ordet ”gjesp” ble vist, ved at læreren viste en stor gjesp til elevene. Dette gjorde at flere elever lo, sammen med læreren. Flere elever hermet etter læreren, og gjentok ordet lavt for seg selv. I denne situasjonen måtte ordet ”gjesp” forklares som noe forskjellig fra ordet ”gjest”. Gjennom å sette ordene inn i en kontekst og gjennom å aktivt vise hva det ville si å ”gjespe”, skjønte alle elevene forskjellene i ordene og ordenes betydning. Dette kan sees som et eksempel på hvordan elevene lærte gjennom å speile lærerens handlinger. Ved å speile ”gjespen” og gjenta ordet høyt, var det tydelig at elevene

oppfattet betydningen som fulgte med ordet. Dette kan også sees som et eksempel på hvordan individers erfaringer kan lagres i kroppen. Elevenes speiling og etablering av erfaring, lagres i elevenes kropper, slik at elevene senere kan ta i bruk dette non-verbale og verbale språket. Dette eksemplet kan også sees i perspektiv av kommunikajonsteoriene hvor det gjøres det rede for at mennesket, allerede fra spedbarnsalder, kjenner med kroppen hvordan andre mennesker kommuniserer og uttrykker seg (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:7). Elevene kjente på kroppen hva ordet "gjesp" betydde, gjennom å speile lærerens begevelser. Disse erfaringene kan lagres i kroppen, til bruk i kommunikasjon senere.

Det var tydelig at visuelle fremstillinger av ord og betydningene av ordene var viktig for læringen på VM. For eksempel ble det i en undervisningstime snakket om forskjellige temaer som ble vist på tavla og ved hjelp av bildebøker. Disse gjenstandene og temaene ble snakket om på norsk. Flere elever gjentok det de hadde lært om tema i tidligere undervisningstimer. For eksempel ble det vist bilder og tegninger av forskjellige bygninger. I situasjoner som dette ble også elevenes historier og erfaringer delt med læreren og resten av klassen. Læreren spurte elevene hvordan gjenstander avbildet på tavla ble brukt i elevenes hjemland og/eller hva elevene kjente til av andre ting som var tilnærmet lik temaet i undervisningen. Dette kan sees som et eksempel på hvordan VM brukte elevenes opprinnelige kultur og erfaringer fra hjemlandet til å lære norsk. Som vist tidligere kan erfaringer og kunnskap, i følge Crossley lagres i individenes kroppsskjema. Disse kroppsskjemaene er stadig i utvikling fordi kroppen har en automatisk og dynamisk hukommelse. Ved å bruke elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper i undervisningen på VM, vil erfaringene lagret i elevenes kroppsskjema, som er knyttet til temaet det snakkes om, kontinuerlig påvirkes og utvikles. Videre vil denne prosessen åpne for nye erfaringer og kunnskaper som bidrar til elevenes utvikling. For eksempel kan disse prosessene åpne for ny forståelse av andre individers kulturer og tradisjoner. I observasjonen så jeg ofte at lærerene oppmuntret til elevdeltakelse og kommunikasjon gjennom norskspråket, ved å referere til elevenes kultur i hjemlandet. For eksempel ble feiring av bursdager brukt som et samtaleemne om kulturelle likheter og forskjeller. Flere fortalte hvordan de hadde feiret bursdag i hjemlandet og hvordan feiringen hadde forandret seg etter at de bosatte seg i Norge. En jente Y (2) fortalte at bursdagsfeiringen hun var vant til, handlet mest om at familie og venner møttes, og at de spiste masse god mat sammen. Dette uttrykte flere i klassen var hovedtema for deres bursdagsfeiringer også. Andre uttrykte at bursdager ikke alltid ble feiret i deres familie eller der de kom fra. I følge flerkulturell teori kan denne situasjonen sees med det globalt orienterte leseprinsippet (Simonsen, 2011:45). For

eksempel kan en samtale om fellestrekk i ulike kulturer bidra til at elevene forstår at forskjellige kulturer ikke nødvendigvis er så forskjellige. Ved å snakke om feiring av bursdager og hvordan dette praktiseres forskjellige steder i verden, kan tankemønsteret om at det finnes "de andre" som befinner seg "utenfor" det tankesettet eleven selv har, endres. Gjennom det globalt orienterte leseprinsippet forsvinner grensene for hvor kultur oppstår, og automatisk forsvinner også grensene for hvilke kulturelle praksiser som er de riktige. I eksemplet med ritualet om bursdager snakket elevene om flere praksiser for feiringen som var lik hverandre. Gjennom samtalen ble også enkelte kulturelle ulikheter som ble brukt for å definere en kultur som forskjellige fra en annen kultur, borte. Som vist med jente Y (2) i eksemplet over, var mat en fellesnevner for de fleste elevene når det var snakk om å feire bursdag. Dette resulterte også i at enkelte elever også reflekterte over at mat og samhold var det som gikk igjen i de fleste begivenhetene i de fleste kulturer. Læreren fortalte at det samme gjaldt i Norge. Til slutt så elevene på hverandre og smilte og lo, fordi de alle så like ritualer og praksiser i de forskjellige kulturene de kom fra. Et annet eksempel på sammenligninger av kulturer på VM var da feiringen av den norske påsken ble brukt som tema. I observasjonen så jeg flere ganger at tema for undervisning i et fag, også var tema i andre fag. Dette gav elevene kunnskap om temaet fra forskjellige fagretninger. For eksempel forklarte elevene (2) først hva de hadde lært på skolen om norsk påskeferie med blant annet skiturer med appelsiner i ryggesekken. I kunst og håndverktimene hadde elevene også malt påskeegg og pyntet bjørkeris med de ferdige dekorerte eggene.

Fig. 12 – Elevarbeid, påskeegg på bjørkeris

Fig.13 – elevarbeid, påskekylling

Videre valgte noen å fortelle om tradisjoner rundt påske fra hjemlandet, mens andre ønsket å fortelle om hendelser de selv hadde vært med på i Norge i påsketiden. Læreren ønsket også at elevene skulle fortelle litt om hjemlandets religiøse tradisjoner i påsketiden. Da

klassen bestod av barn med forskjellige religioner, bidro samtalen til at elevene også fikk høre om likheter og forskjeller i de religiøse ritualene. Elevene (2) uttrykte tydlig at de syntes det var interessant, og lyttet aktivt til eleven som fortalte om sitt hjemlands kulturer og religiøse ritualer. Gjennom samtaler om slike kjente elementer fra hjemlandet kunne elevene (2) (1) referere til nærliggende hendelser eller opplevelser. Dette fungerte som ”knagger” elevene kunne henge den nye kunnskapen på. Disse knaggene kan også betegnes som kroppsskjema. Elevene kunne altså assossiere det nye norske ordet med noe de kjente til fra tidligere, samtidig som temaet også visuelt ble vist på tavla. De automatiske lagringsprosessene i kroppen bidro til at elevene kunne lagre de nye erfaringene sammen med de tidligere lagrede erfaringene. Slike automatiske og dynamiske prosesser er viktige for grunnlaget for et sosial kulturellt fellesskap. Det vil si at individer er avhengig av å kunne følge og innkorporere nye erfaringer i sin oppfattelse av virkeligheten, for å kommunisere med og forstå andre individer.

Da jeg snakket med lærerne ved skolen, fortalte de at elevenes skoleholdninger også kunne virke inn på elevenes språkutvikling. Språkutviklingen var også avhengig av hvilke nærmiljø og hjemmeforhold elevene hadde. For eksempel hadde elever med mange norsktalende venner i nærmiljøet eller norsktalende voksenpersoner i hjemmet, en raskere språkutvikling enn elever som ikke hadde dette. Dette så jeg også på skolen. Elevene uten andre elever i klassen med samme morsmål, hadde ofte en raskere utvikling innen norskspråket enn elevene som hadde flere elever med samme morsmål i klassen. Gjentatte ganger hadde lærerne på VM observert elever som hadde liten språklig utvikling, fordi elevene fikk alt oversatt til sitt morsmål av andre elever med samme morsmål. Dette skjedde på flere klassetrinn. For eksempel fikk jente I (1) oversatt all undervisningen til sitt morsmål av sin venninne J (1). Jente I (1) var sjenert og ønsket ikke å snakke med læreren eller andre elever. Jente J (1) hadde vært i klassen lenger enn jente I (1), og ble etterhvert ferdig med sin skolegang på VM, og overført til ordinær skole. Jente I, som ble igjen på VM, hadde i ettertid en bratt læringskurve. Lærerne fortalte meg at jente I, gikk fra å ikke si et ord til verken medelever eller lærere, til å være aktiv i klassen og også hjelpe andre elever med skolearbeidet. Dette kan forklares med at jente I (1) følte seg trygg i samvær med sin venninne J (1) som snakket samme morsmål. Dette kjente elementet gjorde jente I (1) trygg, og sammen med sin venninne J, kunne hun begynne å bli trygg på omgivelsene rundt seg. Jente I (1) kunne også strekke seg etter andre nivåer i behovshierarkiet. Siden jenta fikk undervisningen oversatt av sin venninne, hadde hun også en god utvikling i skolefaget. Forandringen skjedde da jente J (1) ble overført til ordinær skole, og jente I (1) ble værende igjen på VM. Denne situasjonen kan være et eksempel på hvordan jente I (1)

strakk seg til neste nivå av behov. Jente I (1) kunne ikke lenger belage seg på at venninnen oversatte for henne. Jente I (1) måtte da begynne å lære seg norskspråket selv. Videre kunne jente I (1), gå til andre nivåer av behov, som for eksempel å danne relasjoner med andre elever i klassen.

Flere klasser hadde elever med samme morsmål og etnisitet, fordi elevene ble satt i klasser ut i fra alder. Noen lærere uttrykte at dette hindret elevene i å lære norsk, og at klassene med fordel kunne være satt sammen slik at ingen elever i en klasse snakket samme morsmål. På samme tid uttykte lærerne at de var avhengige av at elevene følte seg trygge på skolen for å lære. Likevel var det tydelig at en overstimulans av morsmålet bidro til en svakere utvikling i norskspråket. I forbindelse med dette var VM også avhengig av morsmålslærere som assistenter i undervisningen og i temaundervisningen, fordi de bidro til å skape den nødvendige trygghet. Jeg observerte flere ganger at bruken av morsmål bidro til at elevene forstod ord og meninger, og ut i fra kontekst kunne de forstå hva det ble snakket om på norsk. Igjen kan dette sees på som et eksempel på at individer søker etter kjente ting, for å finne trygghet i sin tilværelse. Jeg så ofte at elevene knyttet seg til morsmålslærerne og andre fremmedspråkelige arbeidere på VM. Slike tilknytninger kan ifølge Bowlby ha store innvirkninger på individet (Eide & Eide, 2004:129). For eksempel så elevene at morsmålslærerne beholdt sitt morsmål, men at det også var viktig for dem å kunne norsk for å fungere i det norske samfunnet. Denne relasjonen og tilknytningen kunne da motivere eleven til videre utvikling, og til å strekke seg etter nye nivå i behovshierarkiet.

5.5 Digital teknologi som opplæringsverktøy

Skolen bruker aktivt digitale verktøy i undervisningen. Dette er fordi digitale verktøy er en stor del av moderne norsk kultur og skoleopplæring. Videre er også kunnskap innen digitale verktøy viktig for elevenes videre skolegang på ordinær skole. Eksempelvis refererte rektor Slettsjøe til Mesterfjellet skole i Larvik som var en av skolene majoriteten av elevene på VM skulle overføres til etter endt skolegang på VM. Skolehverdagen på Mesterfjellet var i stor grad digitalisert. For å gi elevene på VM den digitale kunnskapen de trengte for videre skolegang og hverdagsliv i Norge, hadde skolen tilgang til en rekke digitale verktøy.

I denne oppgaven handler problemstillingen om VMs bruk av kunst og kultur som metoder i opplæringen. I den postmoderne kulturforståelsen, med kultur som ”a whole way of life”, kan den digitale virkeligheten være uttrykk for kultur (Sørensen et al., 2008: 59). Likevel

er det viktig å kommentere et skille i hvordan den digitale virkeligheten kan være kultur, og hvordan det digitale også kan brukes som et verktøy i opplæringen til kultur. Dette skillet så jeg på VM i undervisingen da bruken av digitale verktøy handlet om opplæring til norsk kultur. Skolen formidlet til elevene at de var avhengige av å kunne orientere seg i det digitale landskapet, fordi det digitale er en del av den norske kulturen. På den annen side så jeg også hvordan bruken av de digitale verktøyene påvirket elevenes utviklingsprosesser, på samme måte som annen bruk av kunst og kultur i språkopplæringen. I en av de yngre klassene observerte jeg at elevene fikk utdelt nettbrett. Skolen var med i en kommunal ordning, slik at hver enkelt elev ved skolen hadde tilgang på nettbrett i undervisningen. I denne situasjonen satt jeg sammen med jente G (1), som skulle bli kjent med sitt nettbrett. Hun orienterte seg raskt i programmene på nettbrettet, og gikk inn i et program som læreren fortalte at de skulle arbeide i. Programmet var et ordprogram der elevene så bilder av gjenstander, hvorpå de skulle finne det riktige ordet til gjenstanden. VMs bruk av digitale verktøy ble på mange måter brukt på samme måte som spillene og bildene ble brukt i undervisningen. Andre eksempler var da elevene håndterte programmer som ble brukt på smartboard. Disse programmene fungerte som hjelpemidler som elevene opererte selv. Disse digitale hjelpemidlene ble brukt på samme måte som de analoge bildespillene, eller bildebøkene ved skolen. Elevene kunne også løse språklige problemer selv, ved å skrive inn ord de ikke forstod i søkefeltet i de forskjellige programmene. Et program fungerte slik at hvis en elev søkte på et ord, kom ordet opp på skjermen i form av et bilde og med mulighet for digital uttaleveiledning. Slike verktøy bidro til elevaktivitet, da elevene selv kunne orientere seg i programmet og bruke ønsket tid på å løse den språklige utfordring. Gjentatte ganger visste eleven godt hva ordet var, idet bildet kom opp på skjermen. Et annet eksempel på elevaktivitet og bruk av smartboard, var i en av de yngre klassene. Læreren hadde alfabetet stående på skjermen mens det ble sunget alfabetet i fellesskap. Et annet eksempel på hvordan digitale verktøy ble brukt på samme måte som spillene og bildene i undervisningen, så jeg i en norsktime hvor læreren viste en tegnefilm i lunsjpausen. Elevene (1) satt ved pultene og spiste matpakkene sine, samtidig som læreren viste en film over prosjektoren. Filmen ble knyttet til temaet som hadde vært gjeldende i norsktimen om ordlyden *ai*, som var vanskelig å uttale for elevene. På filmen så de tegneseriefigurer som spiste mais. Læreren snakket kort om hvordan ordlyden ble uttalt og hvilke ord som inneholdt ordlyden. Da maisen kom tilsyne på skjermen, ropte alle elevene ut ordet i kor gjenntatte ganger. Filmen kan sees som et virkemiddel i etableringen av kunnskap og erfaringer.

De digitale verktøyene kan også bygge opp under elevenes ferdigheter til å tilegne seg den kunnskapen de selv trenger. De digitale verktøyene kan også sees som virkemidler for å oppfylle elevenes egne behov for utvikling av kunnskap. Videre kan begrepsapparatet om individers behov for selvrealisering trekkes inn (jf: Maslow). Gjennom bruken av de digitale verktøyene har elevene selv tilgang til informasjonen som de ellers må få hjelp til av lærerne og andre elever. For eksempel kan en elev bruke det digitale verktøyet til å oversette et ord fra sitt morsmål til norsk, og/eller søke frem svarene på internett uten hjelp fra læreren eller andre elever. Elevene (2) lærte raskt ved bruk av digitale hjelpemidler i timene. De digitale ordbøkene og google translate omgjorde norske ord til morsmålet eller engelsk. Videre bidro disse hjelpemidlene til at elevene kunne delta i diskusjoner i undervisningens tema. En av mine observasjoner var blant annet at elevene på alle trinn hadde en hurtig utvikling innen bruken av digitale verktøy og sosiale medier. Ved flere anledninger hjalp elevene læreren med både datamaskin og smartboard. Flere lærere uttrykte også en beundring overfor den raske digitale læringen hos elevene. De digitale verktøyene kan altså sees som en måte individer selv innhenter den kunnskapen de trenger. Videre kan elevenes raske læring innen bruken av digitale hjelpemidler i timene, og eksemplene der elevene måtte hjelpe læreren, sees som et eksempel på hvordan relasjoner mellom individer er i bevegelse. For eksempel var det eleven som måtte hjelpe læreren med teknologien. I en situasjon fungerte ikke smartboardet som læreren ønsket, og hele klassen syntes dette var morsom.

> Hahaha... nei lærer!! Haha... det er ikke... huff! Hehe (går ned fra stolen og småløper bort til læreren) Du skal gjøre SÅNN!! (smiler og fikser på kort tid problemet som læreren har prøvd å håndtere) sånn skal du gjøre, det er ikke vanskelig... (smiler og ser lurt opp på læreren, som tydelig uttrykker målløshet) (elevene ler ytterligere, og læreren gir etter for latteren) (Jente H (1) 05.05.2014)

Dette kan sees på som et eksempel på hvordan maktforholdene endres. Samtlige elever, også de elevene som nylig var kommet fra land med begrenset tilgang til digitale verktøy, var blitt oppdatert på hvordan digitale kanaler og digitale verktøy fungerte i Norge. Elevene ved VM var også flittige brukere av sosiale medier, blant annet for å holde kontakten med venner i Norge, fra hjemlandet og andre steder i verden. Bruken av digitale verktøy i samfunnet kan også bidra til et sterkere globalt orientert leseprinsipp. Fordi individer på tvers av landegrenser og tidssoner kan dele informasjon, kan kulturelle uttrykk påvirke individers tankesett både bevisst og ubevisst. Altså at den norske kulturen sprer seg til andre kulturer, og at andre kulturer blander seg med den norske.

Gjennom den digitale kommunikasjonen har elevene tilgang til all den informasjonen de ønsker. Videre kan denne uendelige tilgangen sees som nye sosiale relasjoner. I disse nye sosiale relasjonene utvikler elevene seg. I kommunikasjonsteori gjøres det rede for at individenes søken etter egenverdi er avhengig av bekreftelse fra andre. Videre gjøres det rede for at sosiale møter og relasjoner til en hver tid setter individers identitet og selvbilde på prøve (jf: Bråten). I observasjonen på VM så jeg hvordan digitale verktøy ble brukt i samtale og for å reflektere over vanskelige temaer. For eksempel observerte jeg en situasjon hvor læreren så at flere elever (2) viste emosjoner i forhold til noe som hadde skjedd i hjemlandet. Klassen snakket om det som var hendt, men flere elever visste ikke hva ordet *naturkatastrofe* betydde. NRK og BBC ble brukt for å få et innblikk i hva som hadde hendt, slik at alle elevene forstod hva det var snakk om. Det var tydelig at elevene (2) som opprinnelig kom fra landet hvor naturkatastrofen hadde skjedd, ønsket å snakke om dette med de andre i klassen. Ifølge kommunikasjonsteori, kan det at klassen så nyhetsreportasjen sammen, sees som den sosiale relasjonen hvor enkelte elevers selvbilde ble satt på prøve. I denne relasjonen så elevene hvorfor enkelte elever i klassen viste emosjoner som de vanligvis ikke gjorde på skolen. Ved at disse elevene ønsket å få dele sine opplevelser og emosjoner med resten av klassen, fikk disse elevene også mulighet til å oppleve en bekreftelse fra sine medelever. Klassen snakket sammen om det som hadde hendt, og elevene uttrykte tydelig at de forstod hvorfor hendelsen påvirket elevene som opprinnelig kom fra landet hvor naturkatastrofen hadde skjedd. Elevene fikk da en bekreftelse på sin egenverdi. Læreren viste også tydelig overfor elevene at alle skulle få tid til å snakke om hva som hadde skjedd. Læreren stilte noen spørsmål til elevene, og oppfordret dem til å fortelle resten av klassen hvorfor katastrofen var så omfattende. Etter at alle hadde fortalt det de ønsket å si, roste læreren dem for at de var blitt så flinke til å snakke norsk. Dette kan også ansees som et tegn på lærerens bekreftelse av elevene.

5.6 Kulturmøter

I klasserommet på VM, snakket lærerne om kulturelle forskjeller og likheter, for å informere om hvordan skolegangen i ordinær skole fungerte. Lærerne snakket ofte om hvordan VM som skole har en annerledes tilnærming til fremmedspråklige elever enn ordinær skole. Gjennom samtale og diskusjon om for eksempel rasisme, fremmedkultur, respekt og forståelse, gav lærerne elevene et bilde av hvordan en skolegang utenfor VM kunne arte seg. Eksempelvis handlet en av diskusjonene om hvordan en elev kan forvente å bli tatt i mot på en ordinær skole, hvor klassene er større enn på VM. Lærerne fortalte at andre elever i ordinær skole ikke alltid ville forstå hvordan en elev fra VM kunne anse seg

selv som norsk. Noen elever fortalte at de selv hadde opplevd en slik problematikk. Noen elever hadde måttet svare på spørsmål fra fremmede om etnisitet, hjemlandet og sin tilhørighet. Flere uttrykte at det var uvant for dem å måtte svare på slike spørsmål.

> Jeg gikk på gata en gang... også kom en gammel dame i mot meg... hun tok veska si opp sånn her!... (viser klassen ved å dra armene opp på brystet) Som om jeg ville TA den veska?! Så teit!! Ho så skikkelig, sånn... mistenkelig på meg... det syntes jeg var urettferdig!... liksom... (tydelig opprørt)... hvis jeg ser noen som trenger hjelp da... så vil jeg ikke hjelpe dem, fordi jeg vet de gjør sånn... (Gutt S (2) 28.04.2014)

Flere elever fortalte at de selv ønsket å være norske, og anså seg selv som norske. Flere elever på VM fortalte meg at de var norske og ønsket å lære mest mulig om norsk kultur og språk, da det var Norge de anså som "hjemme". Det var viktig for flere lærere at elevene kunne bli forberedt på at forståelse om tilhørighet, ikke alltid ble forstått på samme måte i ordinær skole som på VM. På VM så jeg at forståelse, tålmodighet og behjelpelighet ble vektlagt, i tråd med Bowlbys tilknytningsteori (Eide & Eide, 2004:129). For eksempel kan tilknytningsteorien forklare at lærerne arbeider med å etablere en ærlig og trygg relasjon, mellom seg og elevene, for at elevene ved senere anledninger skal kunne danne tilknytningsforhold til andre. På VM er det viktig at elevene skal videre til andre ordinære skoler, og at det blir viktig for elevenes fremtid at de kan prestere på i disse skolene. I følge Bowlby er evnen til tilknytning en del av menneskets instinkt og grunnleggende behov (Bowlby, 1982). Det at elevene dannet en tilknytning til lærerne, på grunn av deres ærlige og trygge relasjon, kan da danne et videre grunnlag for tilknytning til andre. På en måte kan det sies at all opplæringen på VM forutsatte at elevene og lærerne hadde et tillitsforhold.

I situasjonen over kan elevenes oppfattelse av norskhet samsvare med den politiske betydningen av hva det vil si å være norsk (Eriksen, 2000:24). Lærerne forsøkte å forklare at hvis elevene ønsket å se på seg selv som norske, så var det ingen feil i det. Likevel var det viktig for flere av lærerne å fortelle elevene at det også fantes mennesker som ikke hadde den samme oppfattelse som VM og elevene selv hadde, om hva det vil si å være norsk. Lærerne forklarte dette i forhold til den etniske betydningen av norskhet. Flere elever hadde opplevd i møte med andre etnisk norske at de ikke fikk mulighet til å bli norske, fordi de ikke hadde etniske norske forfedre. I den etniske betydningen av norskhet har avstammning og ætt, mye å si. I følge teorien om etnisk betydning av norskhet, kan flere millioner amerikanere kalle seg norske. Dette er fordi mange amerikanere er etterkommere av norske innvandrere som slo seg ned i USA på 1800-tallet (Eriksen, 2000:24). På den annen side har den etniske betydningen av norskhet også et kriterium om

at individer kun er norske hvis de deler felles språk, religion, tradisjoner og verdier. Med unntak av kriteriet om en felles religion, kan det argumenteres for at VM gir elevene sine opplæring i akkurat dette. Det kan også diskuteres om Norge egentlig har en felles religion lenger. Dette er en diskusjon jeg ikke skal gå inn på i denne oppgaven.

VM mottok elever kontinuerlig gjennom hele året. Det var en tydelig forskjell i motivasjon og lærevillighet hos elevene som kom til skolen. For eksempel var det ofte en forskjell mellom de elevene som kom til Norge som arbeidsinnvandrere, og elevene som kom som flyktninger og asylsøkere. Rektor Sletsjøe fortalte om barn av arbeidsinnvandrere som på mange måter var tatt til landet mot sin vilje av foreldre. Siden foreldrene ønsket å arbeide i Norge var elevene blitt tvunget til å reise fra venner, kjærester, familie og nettverk. Skolens erfaringer tilsa at hvis en slik omfattende endring skjedde midt i elevenes ungdomstid, ville mange elever motsette seg skolegang, språkopplæring og tilegning av nye kunnskaper, fordi de ikke ønsket å være i Norge. Sletsjøe fortalte om andre holdninger, og andre utfordringer hos de elevene som måtte flykte fra hjemlandet. Flyktninger og asylsøkere viste ofte til en større vilje til å starte sine nye liv i det nye landet, og hadde helt andre motivasjoner i undervisningen. På den annen side hadde flyktningene og asylsøkerne ofte andre utfordringer, som måtte håndteres før læringen kunne begynne. Uavhengig av bakgrunn, hadde alle elevene på VM opplevd en omfattende endring. Slike endringer kan påvirke individers dømmekraft og utvikling (Maslow, 1987:18). For eksempel kan elevene som kom til Norge som flyktninger og asylsøkere søke etter å dekke de fysiske behovene og behovene for trygghet, kjærlighet og tilhørighet. Likevel kan oppfyllelsen av disse behovene bli utfordret av traumer og emosjoner elevene har med seg fra hjemlandet, noe som igjen hemmer elevenes utvikling. På den annen side kan elevene som kom til Norge som arbeidsinnvandrere, ha mindre behov for tilhørighet, anerkjennelse og selvrealisering, fordi de ikke ønsker å være i Norge.

5.7 Kunst og kultur som virkemiddel i forsoning og konfliktløsing

VMs elevemasse var sammensatt, og det daglige arbeidet bestod av å pendle mellom en sosial og faglig læring. Lærerne hadde et tett samarbeid og måtte opptre fleksibelt i forbindelse med timeplanen og elevene sine. Deres oppgave handlet ikke kun om å undervise i timene. I tillegg måtte lærerne til daglig håndtere det som i dagligtale blir omtalt som ”kultur-kræsj”. For eksempel måtte lærerne håndtere redde elever som hadde flyktet fra sine hjemland. Traumer og emosjoner som var vanskelige å håndtere var ofte en

del av hverdagen for flere elever på VM. Daglig observerte jeg situasjoner som hadde noe å gjøre med elevenes bakgrunn og forhistorie før de kom til Norge. På de eldre trinnene var det mest synlig hos guttene, som kunne utføre voldelige handlinger for å uttrykke seg. Krangling og slåssing ble håndtert av lærerene umiddelbart. I observasjonen fikk jeg ikke inntrykk av at skolen ønsket å skjule slike situasjoner for meg. Både lærere og elever uttrykte tydelig at slike situasjoner var en veldig tung del av arbeidet og hverdagen. Situasjonene med slåssingen i skolehverdagen kan vise til tidligere erfaringer elevene hadde med seg (Bandura, 1977:22). For eksempel kunne elevene tidligere ha erfart at konflikter, løses gjennom voldelig adferd. Det kan tenkes at denne adferden ble speilet, hvis et barn eller ungdom gjentatte ganger hadde erfart at voksne håndterte konflikter med vold. Elevene kunne da ha brukt disse erfaringene som veiledere for situasjoner med slossing, og handlet ut i fra disse erfaringene. Elevene på VM var hele tiden i prosesser der de måtte orientere seg i ukjente ting (Maslow, 1987:19). Denne usikkerheten kunne få store konsekvenser, fordi mange elever søkte etter en tilværelse som passet for dem. Basert på VMs erfaringer var elevene en risikogruppe, som lett kunne utsettes for negative påvirkninger. Prosjektansvarlig for Fargespill Larvik (FL), Jannicke Lille Haugen fortalte om barn og unge som hadde vært utsatt for rekruttering til radikale religiøse krester og lignende. I skolehverdagen kunne VM forebygge slik rekruttering *på* skolen. På VM lærte elevene at deltakelsen i samfunnet er viktig. Videre lærte eleven om hvordan de best mulig kunne være deltakere i det norske samfunnet og i det norske språket. VM lærte alle sine elever at hvis de ble gode i norsk, vil de få en lettere skolegang. Denne skolegangen ville så gi elevene muligheter til å bli hva de ville når de blir eldre.

På VM var elevene deltakere, men etter skoletid hadde de færreste elevene fritidsaktiviteter å gå til. Flere lærere på VM fortalte meg at mange elever derfor fikk en isolert tilværelse utenom skolen. I følge VM var dette også en av grunnene til at enkelte elever var blitt utsatt for rekruttering av radikale grupper. VMs erfaringer tilsa også at de elevene som hadde en aktiv fritid sammen med norske- og innvandrervenner, fikk en mye raskere utvikling i språket og i fagene på skolen.

> Nei, jeg synes det er greit å lære norsk ... litt vanskelig, men ... Jeg har mange norske venner i nabolaget mitt... vi spiller ofte fotball sammen ... eller før da! (ler, smiler bredt og ser ut vinduet)... nå er det så kaldt ute. (Gutt S (2) 8.05.2015).

I forhold til fritid og fare for at elevene opplevde isolasjon fra samfunnet rundt, var det da viktig for VM å samarbeide med de andre kulturinstitusjonene i Larvik, for å åpne opp for muligheter og kunnskap om fritidsaktiviteter. Det var viktig for VM at elevene kunne møtes gjennom trygge og kulturelle rammer. Dette var også en del av VMs definisjon av

begrepet *integrering*. En slik integrering var også et tema som ofte ble diskutert i VM, FL og andre involverte kulturinstitusjoner i Larvik. En felles oppfatning hos både Haugen og Sletjøe var blant annet at integrering ikke bare handlet om integrering av innvandrerne og gjøre dem vant til en etnisk norsk kultur. Både Haugen og Sletsjøe mente at det handlet om å dele de kulturelle godene med og *i mellom* lokalbefolkningen og at de forskjellige språkgruppene ble kjent seg imellom.

> Det er Larvikssamfunnet vi skal gjøre noe for, det er barna og de unge i Larvik vi skal gjøre noe for. Vi vil at Larvik skal være en bra plass å vokse opp. (...). Det er det vi gjør sammen som blir bra til slutt. (Haugen, 16.10.2014)

Videre ble jeg flere ganger fortalt at flere risikoelever var blitt fanget opp gjennom å ha kulturelle fritidsaktiviteter, med en stabil og engasjert voksengruppe som møtte dem hver uke. Det var tydelig at VMs definisjon av integrering handlet om samspill. I dette samspillet måtte alle delta for at resultatet skal bli vellykket. En slik tankegang om begrepet integrering kan ligne tankegangen om det globalt orienterte leseprinsipp (Simonsen, 2011:45−46). I tolkningen av det globalt orienterte leseprinsipp kan kulturer sees som en del av en kulturell helhet. Dette kan forstås som at en lokalbefolkning blir kjent med hverandre gjennom hverandres kulturer. I denne tankegangen er det snakk om dynamiske kulturer som stadig er i endring og som påvirker hverandre. I dette samspillet finnes det ikke lenger ”de andre” på utsiden og ”vi/oss” på innsiden i samfunnet.

Selv om problematikken med radikalisering oftest handlet om et fåtall av elevene, påvirket det VMs arbeid i stor grad. I observajonen så jeg hvordan VMs arbeid med dialog og megling utspilte seg hos majoriteten av elevene. Det var tydelig at flertallet av elevene (2) ofte var klar over at konfliktsituasjoner oppstod på grunn av misforståelser og kulturelle forskjeller, men at dette var vanskelig for elevene å håndtere når konfliktene pågikk. Når det oppstod konflikter mellom elevene, var det viktig for lederne og lærerne på VM å gå forsiktig frem ovenfor elevene. Kompleksiteten i slike konflikter gjorde situasjonene ømfintlige og vanskelig å håndtere. I de yngre klassene handlet konfliktene oftere om bruk av for eksempel lekestativ og hvem som hadde rett til å leke med det. For å løse konfliktene på VM, måtte elevene først fortelle sin del av historien, slik at alle parter ble hørt. Dette var viktig for at ledere og lærere viste elevene respekt. Dette kan sees på som et eksempel på lærernes erkjennelse av elevenes egen evne til refleksjon (Selmer-Olsen, 2003:28). Det at lærerne viste elevene at de ønsket å høre elevenes versjon av situasjonen, kan sees som et eksempel på at lærerne ikke lenger kan definere hva som er best for elevene. I følge det nye barndomsparadigmet, kan ikke lærerne alene definere hva som er best for eleven, uten å ta hensyn til elevens egen evne til refleksjon og kunnskap. Lærerne

viste dette ved å erkjenne at situasjonen som oppstod var kompleks, og at elevenes opplevelse av situasjonen kunne bidra til å oppklare konflikten. Videre fulgte prosessen med å forklare eleven hvordan konflikter blir løst i Norge. Lærerne måtte altså lære elevene å leve i Norge, med nye samfunnsregler og skolens forventninger til hvordan elevene skulle opptre overfor hverandre.

Konfliktløsningene kan sees som eksempler på hvordan VM brukte elevenes etniske kulturelle likheter og forskjeller for å forklare hvorfor elevene ikke måtte utløse konflikter med hverandre (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). Lærerne fortalte meg at konfliktløsning i hjemlandet og i Norge kunne oppleves forskjellig for elevene. Flere lærere uttrykte undring over at de ofte opplevde ”kultur-kræsj” mellom medelevene på VM, men sjelden ”kultur-kræsj” mellom lærere og elever, eller mellom etnisk norske elever på ordinær skole og VM elevene. I denne sammenheng kan teoriene om ytre og indre sfære bidra til å forklare hvorfor elevene håndterte situasjonene som de gjorde (Eriksen, 2000:25). I det norske samfunn og på VM er det dialog og megling som løser konfliktene. I Norge er kjønnene likestilte, samtidig som det ikke finnes sosiale systemer som definerer en gruppe mennesker som mindre verdt enn andre. Dette er ikke alltid normen i andre kulturer og andre steder i verden. Flere elever på VM kan være oppvokst i kulturer hvor for eksempel klasseskiller er en del av den daglige praksisen. Dette kunne også virke inn på konfliktene som oppstod på VM, og kunne også resultere i at enkelte elever hadde vanskeligere for å forstå den norske måten å løse konflikter på. Sletsjøe fortalte meg at elevene ofte kunne føle en grad av håpløshet og at de ”mistet ansikt” i slike situasjoner. I forbindelse med dette kan det tenkes at elevene på VM hadde problemer med å skille mellom ytre og indre sfære i praktisering av verdier. For eksempel kan eleven oppleve at kastesystemet fra hjemlandet fremdeles blir praktisert i hjemmet og i familien. På skolen kan eleven oppleve at slike holdninger ikke er lov. Hvis eleven opplever store forskjeller i indre og ytre sfære, kan et økt fokus på ivaretakelse av hjemmlandets kultur og verdier forbli en del av det private, mens det norske språk og levesett praktiseres i det offentlige. For eksempel kan fenomenet om bindestreksidentiteter oppstå i slike situasjoner (Eriksen, 2000:31).

VM brukte mye tid på gjensidig forståelse i konfliktsituasjoner. Målet var at elevene forlot situasjonen med en god forståelse av hvordan situasjonen oppstod. Hvis en rolig dialog på norsk ikke var tilstrekkelig for å løse konflikten, ble ofte morsmålslærer brukt i dialogen. Ved å møte eleven gjennom morsmålet ble elementet av respekt og likeverd opprettholdt, samtidig som eleven møtte en voksenperson med erfaringer fra kulturen i hjemlandet og

som forstod det nye landets retningslinjer og kultur. Sterke emosjoner som sinne og sorg, gjorde ofte at elevene snakket på sitt morsmål for å kunne uttrykke seg. Morsmålslærere var viktig for å kunne ivareta tryggheten rundt elevene slik at følelsen av håpløshet ikke hemmet eleven. Dette kan sees som et eksempel på hvordan lærerne viste eleven at de ønsket å ivareta elevenes egne meninger. På morsmålet kunne eleven gå nærmere inn på hva konflikten innebar, samtidig som eleven fikk uttrykt sine meninger. Når eleven hadde roet seg ned igjen, kunne lærer og elev snakke rolig sammen på norsk. I observasjonen var jeg også vitne til situasjoner hvor elevene ordnet opp seg i mellom. I disse situasjonene så jeg tydelig at elevene brukte samme tilnærmingsmetoder som lærerne brukte i konflikt-situasjonene. I disse tilfellene var det tydelig at VMs vektlegging av dialog og megling gav positive resultater. Elevene prøvde selv å bruke de metodene de hadde sett at lærerne brukte i slike situasjoner. VM brukte ofte mye tid på å uttrykke hvor viktig dialog og megling er i den norske kulturen, og elevene uttrykte også at de foretrakk denne måten å løse konflikter på. Både jenter og gutter (2) og (1) jeg snakket med i observasjonen formidlet en misnøye med konflikter, slåssing og krangling. Flere uttrykte at "det var dumt", og at slik oppførsel ødela hverdagen for alle på skolen.

5.8 Kunst og kultur som felles møteplass

Gjennom det kunstneriske prosjektet *Fargespill Larvik* (FL), arbeidet elevene på VM med sang, musikk, dans og rytmelek fra elevenes forskjellige hjemland, og på forskjellige morsmål. FL hadde også norske sanger og stev som elevene lærte. All undervisning i FL foregikk på norsk. Det kulturelle samspillet med sang og musikk fra hele verden, hadde ifølge VM en positiv innvirkning hos de involverte i prosjektet.

> Når elevene ikke har språket og kan snakke sammen, så har de i allefall sangen og kan synge sammen! Og det at alle elevene våre, samme hvor de kommer fra- lærer en arabisk sang, en polsk sang, en somalisk sang, og de synger på det språket – det er ganske fantastisk! (Sletsjøe, 17.09.2014)

Under observervasjonen på VM hadde Haugen FL-undervsining på fredager med alle klassene på skolen. En vanlig time på VM med FL gikk ut på at Haugen kom inn i klasserommet og samlet alle elevene rundt seg i en sirkel eller hestesko, slik at alle elevene kunne se henne. Elevene satt enten på krakker eller på stoler. Lærerne var alltid tilstede sammen med elevene og Haugen. Videre hilste Haugen på alle elevene i plenum og spurte om elevene hadde det bra. Haugen og FL-øvelsene var avhengig av tilknytningsforholdene på samme måte som all undervisning på VM var avhengig av tilknytningsforholdet mellom lærerne og elevene. I min observasjon så jeg at elevene hadde et godt etablert

tilknytningsforhold med Haugen. Da Haugen kom inn i klasserommet, ble samtlige elever engasjert i hva som skulle skje på FL-øvelsene. Mange elever gav Haugen en klem, andre ønsket å fortelle henne om ting de hadde opplevd. Etter korte samtaler med elevene, begynte hun å synge en hilsesang som innehold alle elevenes navn. Når sangen var slutt, begynte Haugen å spørre elevene om de hadde noen sanger til henne. Ofte så jeg at Haugen også snakket direkte til enkeltelever. Videre snakket de sammen om en sang eller dans som en elev ved en tidligere anledning hadde foreslått for Haugen. Hvis eleven selv ikke husket sangen eller dansen, spurte Haugen om hun kunne spørre elevens foreldre om hjelp. Hvis eleven tillot dette, gikk Haugen videre til elevens foreldre eller bekjente, for å få tak i musikkmaterialet. Haugen fortalte alltid om slike hendelser til eleven det gjaldt, og til alle i klassen. Dette observerte jeg flere ganger på de forskjellige trinnene. Jeg så tydelig at eleven ble stolt over å ha bidratt med en sang eller dans. Videre så jeg også at elevene smilte og lo når Haugen fortalte at hun hadde snakket med foreldre eller bekjente av eleven. Haugens åpenhet med elevene, kan sees som et eksempel på erkjennelsen av at elevene var refleksive og hadde egne meninger (jf:Selmer-Olsen). Det at Haugen spurte eleven om hun kunne snakke med elevenes foreldre om elevenes musikkforslag, kan sees som et eksempel på hvordan maktforholdene endres. Ved å erkjenne at eleven har en kunnskap, som Haugen ønsket å lære, måtte hun også erkjenne at hun måtte tilegne seg denne kunnskapen på elevens premisser. I min forståelse av det nye barndomsparadigmet har barn et eieforhold til sine meninger og sin kunnskap. Dette eierforholdet kan bli krenket hvis Haugen ikke respekterer det. I denne tolkningen av det nye barndomsparadigmet var det derfor nødvendig at Haugen spurte eleven, om det var i orden for eleven at Haugen snakket med foreldrene om musikkmaterialet. Etter FL øvelsene var ferdig, takket Haugen for at alle hadde vært med. Videre fortalte hun også alle elevene hvilken dag hun kom tilbake til skolen neste gang, og hvordan det gikk med planleggingen av FL-forestillingen. Etter dette gikk Haugen videre til en annen klasse og startet øvelsene der. Elevene hun hadde vært på besøk hos fortsatte skoledagen med undervisning i andre fag sammen med læreren.

Ved en fredagsøvelse på VM observerte jeg også at Haugen hadde forskjellige sanger og danser i de forskjellige klassene. Dette var fordi elever i de ulike klassene hadde kommet med forskjellige sanger og danser. For eksempel så jeg at Haugen hadde en klappe-danselek med en av de yngre klassene, fordi jente K (1) hadde fortalt om leken og vist den fram til Haugen. Et annet eksempel var i en av de eldre klassene der en gutt L (2) hadde fortalt og vist Haugen en sang og ringdans fra sitt hjemland. Opprinnelig var denne dansen kun for menn, men gutten hadde fortalt Haugen at han syntes det var morsomt at jentene i

klassen hans også ville være med å danse. Gutt L (2) uttrykte likevel at han syntes det var litt rart å se jentene i klassen danse en slik maskulin dans fra hans kultur. Denne uttalelsen bidro til at hele klassen smilte og lo, mens de danset og sang. Eksemplet med gutt L (2) kan sees i forbindelse med flerkulturell teori om ytre og indre sfære i praktisering av holdninger og verdier (Eriksen, 2000:31). I eksemplet tok alle elevene del i en etnisk tradisjon som i utgangspunktet kun var åpen for menn. På en måte kan dette sees som et resultat av at VM lærer elevene om norske verdier og normer. Ved å praktisere normer og verdier som elevene har lært på VM, om blant annet kjønnslikestilling, ønsket gutt L (2) at alle i hans klasse skulle ta del i en tradisjon fra hans hjemland. I FL utfører elevene kultur fra sine hjemland, med sitt hjemlands ritualer og tradisjoner. Disse ritualene og tradisjonene kan eleven også ha med seg i den private sfæren. Ved å bruke kunst og kultur fra elevenes hjemland, og utøve denne kunsten og kulturen i den ytre sfæren, får elevene se en ny side ved egen tradisjon og kultur. Når gutt L (2) inviterte gutter og jenter til å delta i den tradisjonelle dansen og sangen, kunne han se sin egen tradisjon i sin nye hverdag. På FL kunne gutt L (2) få muligheten til å teste ut om og hvordan han kunne ivareta sin private sfære, samtidig som han også praktiserte det i den ytre sfæren med norske holdninger og verdier som han hadde lært på VM.

På den annen side kan en slik blanding av sfærer, være forvirrende i enkelte situasjoner. I FL var det derfor viktig for Haugen at alle elevene fikk mulighet til å bruke den tiden de ønsket til å utvikle egne tanker rundt det å dele noe fra sitt hjemland. Haugen fortalte klassen og gutten at hvis det var viktig for gutt L (2) at dansen og sangen ble utført av bare gutter, var det i orden. Hun fortalte at det var viktig at alle i klassen forstod at det var viktig at alle elevene kunne få delta, men at denne avgjørelsen måtte komme fra gutt L (2) som hadde vist dem dansen og sangen. Haugen åpnet med dette for at gutten selv kunne velge hva han mente var riktig. Gutten fikk da avgjøre i hvilken grad han ville blande sin tradisjon fra hjemlandet med den nye norske tilværelsen.

Det var tydelig at VM ønsket at flest mulig elever utforsket FL. Etter mine inntrykk, brukte VM FL som et virkemiddel til å komme i kontakt med elevene. Av erfaring hadde VM sett flere elever som hadde åpnet seg gjennom sang og dans i FL. I observasjonen så jeg tydelig at elevenes opplæring i norsk språk og kultur var avhengig av elevenes åpenhet. Forutsetningene for denne åpenheten var at elevene følte seg trygge. Dette erfarte jeg selv da jeg skulle snakke med elevene første gang. Få av elevene våget å snakke med meg før de var blitt trygge på meg. Alle elevene på VM hadde opplevd livsendrende situasjoner. Noen elever hadde blant annet opplevd krig og flukt, mens andre elever ikke visst hvor

lenge de fikk bli i Norge. Elevenes behov for trygghet kan være det viktigste elementet i elevenes tilværelse (jf: Maslows behovshierarki). Før dette behovet blir oppfylt, er det ikke sikkert at elevene klarer å oppfatte situasjonen rundt seg. På VM var dette tydelig i flere situasjoner. Jeg observerte blant annet elever som akkurat var kommet til Norge. Elevene (1) var redde og forstod ikke språket. På elevenes første skoledag på VM hadde de prøvd å gjemme seg for lærerne, og også stukket av fra skolen. Disse elevenes behov for trygghet, gjorde elevene blinde for alle andre behov. I flere uker ønsket ikke elevene å spise eller delta i undervisningen. Ved en anledning deltok likevel elevene på FL. På FL hadde elevene hørt medelevene synge sanger fra sine hjemland. Etter en stund hadde elevene begynt å smile og delta i FL-øvelsen. Denne situajsonen kan forklares med at elevene begynte å føle trygghet i den nye situasjonen fordi de hørte musikken som var kjent for dem. I følge Maslow kan slike kjente ting være avgjørende for individets opplevelse av stabilitet og trygghet. Gjennom VMs samarbeid med FL, og deres bruk av kunst og kultur kunne elevene begynne å føle seg trygge. I samarbeidet med FL kan VM automatisk gi alle sine elever kjennskap til et gratis fritidstilbud på kveldstid. På skolen får elevene undersøkt hva FL handler om, og de kan selv velge om de ønsker å dra på FLs ettermiddagsøvelser. Lærerne på VM har på grunn av det tette samarbeided med FL også en unik mulighet til å fortelle Haugen om elever som har forskjellige kunstneriske talenter. For eksempel hadde en lærer lest i utdanningsdokumentasjonen til en ny elev, at jente Y (2) hadde drevet mye med dans. Jente Y (2) var sjenert på skolen og snakket lite med de andre elevene. Læreren fortalte Haugen om eleven som i sitt hjemland hadde drevet med dans. Haugen gikk så til eleven og spurte jente Y (2) om hun likte å danse. Videre hadde Haugen aktivt fulgt med på jente Y (2) og blant annet holdt henne i hendene under flere par/rund-danser. Dette resulterte i at jente Y (2) raskt ble en av FL mest akive elever. Jenta ble også fortalt om andre fritidsaktiviteter som kunne passe for henne i Larvik. Eksempler som Jente Y (2), så jeg flere av på VM. Elevene fikk muligheten til å bygge opp sitt selvbilde, gjennom deltakelse i FL. Rektor Sletsjøe fortalte også at dette nye selvbildet hadde resultert i at elevene fikk et ønske om å lære. Det var mange tilfeller på VM, på hvordan FL var virkemiddelet som fikk traumatiserte elever til å smile. På VM var det tydelig at smil representerte trygghet, og gjennom tryggheten kunne lærerne begynne opplæringen av elevene i skolefagene. Gjennom årenes løp hadde også elevene uttalt til VM- og FL-ledelsen at deltakelsen i FL hadde betydd alt for deres utvikling og identitetsbygging. Sletsjøe uttrykte i denne sammenheng at elevenes møte med egen sorg var smertefullt, men at det var en nødvendig del av prosessen for å komme seg videre i livet. På en måte kan

dette sees som om et behov i behovshierarkiet var oppfylt, slik at elevene kunne strekke seg etter neste behov.

VMs bruk av kunst og kultur gjennom FL i opplæringen og integreringen av elevene var også virkemiddel for å lære elevene kommunikasjon. På øvelsene ble det brukt både non-verbal og verbal kommunikasjon. Samtidig bidro sangen, musikken og dansingen til at elevene fikk utvidet sine kroppsskjema, som igjen bidro til blant annet språkutvikling. Videre åpnet elementet av trygghet og ulike måter for kommunikasjon i FL, for at elevene kunne begynne å bruke og forstå verdien i relasjonene de var en del av. For eksempel viste elevene endringer i sine holdninger gjennom deltakelse i FL. VM og FL mente at elevene lærte å respektere hverandre gjennom deres samarbeid i FL. Dette var spesielt viktig på VM fordi elevgruppen var sammensatt. På VM møttes elever som representerte folkegrupper som i hjemlandet var i konflikt og oposisjon til andre folkegrupper. På VM og i FL lærte elevene å samarbeide med hverandre. I noen tilfeller kunne dette samarbeidet være mellom elever som var fiender i hjemlandet. Disse elevene ble så kjent med hverandre, og ofte oppdaget de at de hadde mye til felles. Slike sosialiseringsprosesser er viktige for at individer skal forstå og ta hensyn til andre individer (jf: Bråten, 2004: 92). Videre gjøre kommunikasjonsteoriene rede for at språk, normer og moral endres i større eller mindre grad gjennom sosiale relasjoner, og at individene må kunne inkorporere disse føringene i egen virkelighetsoppfattelse for at kommunikasjon skal dannes. Disse prosessene er da dynamiske, og påvirker hverandre (Bråten, 2004:92). Elevene fikk opparbeidet et mer nyansert syn på møtet med andre kulturer. Rektor Sletsjøe hevdet at ”det gjør noe med folk, det å oppleve at andre kan jo noe om din kultur, ditt språk og din musikk” (Sletsjøe, 17.09.2014). For VM var det også viktig at FL lå forankret hos dem, slik at nye elever raskt kunne bli med i FL. Sletsjøe fortalte at det var viktig at elevene fikk med seg positive erfaringer, som bidro til mestring når de ble overført til ordinære skoler. Som et eksempel på dette fortalte Sletsjøe at hun hadde deltatt på et møte ved Nye Mesterfjellet skole, der tidligere elever på VM stod for underholdningen.

> Det betyr at elevene er vant til å opptre og at de tør. Det at de kan stå foran hele elevflokken på en ny skole, de har kommet til VM, har deltatt i Fargespill – og så kan de noe, de yter noe, og så får de respekt (Sletsjøe, 17.09.2014).

Individer søker etter en egenverdi gjennom bekreftelse fra andre (Bråten, 2004:143). Videre er sosiale møter og relasjoner med på å utvikle individers identitet og selvbilde (jf: Bråten, 2004:143). Man kan si at det å stå på scenen i FL er eksempler på sosiale møter og relasjoner. FL er kommunikasjon. Elevene formidler noe til tilskuerne i salen, og elevene formidler noe til hverandre. Kommunikasjonen som oppstår på og fra scenen blir mottatt

av publikum i salen og av elevene på scenen. Videre er det publikums og elevenes samlede respons som påvirker elevenes selvbilde og identitet. Elevenes syn på seg selv blir påvirket gjennom publikums bekreftelse på deres opptreden. Samtidig blir elevenes selvbilde og identitet bekreftet gjennom samarbeidet med andre elever på scenen. Det kan sies at elevene oppfyller et behov av tilhørighet, respekt og anerkjennelse. Dette bidrar igjen til å gjøre elevene klare for å strekke seg etter behovet for selvrealisering.

Individers utvikling er dynamiske prosesser (jf: Bråten). Disse prosessene er avhengige av individenes egne valg. Det vil si at disse prosessene ikke vil finne sted hvis individene blir presset til deltakelse. Videre vil også individene miste følelsen av trygghet, respekt og anerkjennelse. Flere av byggeklossene i hierarkiet vil forsvinne, og neste nivå av selvrealisering vil ikke være mulig (jf: Maslows' behovshierarki). I FL er det da viktig at deltakelse er frivillig, slik at elevene kan få tilgang til disse individuelle prosessene. På den annen side hadde VM noen forutsetninger og krav til elevene før elevene selv kunne ta valget om deltakelse. Denne valgfriheten forutsatte at elevene først var med på FL for å se hva prosjektet gikk ut på. I observasjonen var det tydelig at VM balanserte mellom deltakelse gjennom mild tvang og frivillighet i starten av skoleåret. Jeg så at denne balansen også var nødvendig i mange situasjoner. Mange elever var traumatiserte og motsatte seg kontakt med lærerne og andre elever. Videre var de likevel ofte tilstede i undervisningen sammen med de andre elevene. Da FL også var en del av undervisningen på VM, måtte elevene delta på dette. Dette elementet av tvang, resulterte ofte i at elevene også bidro på FL-øvelsene. På den annen side var det tydelig at denne tvangen ikke strakk seg lenger enn til deltakelse i selve undervisningen. VM hadde en introduksjonsperiode som varte fra skolestart og frem til uke 40 hvert skoleår.[7] Etter denne perioden var det valgfritt for de eldre trinnene å delta, mens de yngste klassene hadde FL hver fredag gjennom hele året. Etter uke 40 begynte opptrappingen til FL-forestillingen på VM. Da var det elevene som ønsket å være med i FL og de yngre klassene, som fortsatte å øve på VM på fredagene. Rett før forestilling fikk også de yngre elevene valget om de ville være med i FL-forestillingen, eller ikke.

[7] I 2014 var fordelingen slik det blir beskrevet i teksten. De praktiske tingene kan forandres fra år til år i forhold til forsetillingsdatoer osv.

5.9 Kunst og kultur som pedagogisk metode i FL, og dens innvirkning på elevene

Haugen fortalte meg at FL aktivt jobbet med en rendyrkelse av Fargespill-filosofien og pedagogikken de arbeidet under. Videre fortalte Haugen at det var viktig at det musikalske materialet verken hadde religiøs eller politisk karakter. Dette var viktig for å holde FL og VM nøytrale fordi elevgruppen og deres foresatte var sammensatt. Haugen hadde en sterk erkjennelse av Fargespill som en vellykket metode, og viste stolt til Fargespill Bergens nominasjon til Spellemannsprisen 2011. Hun mente at en slik nominasjon bidro til en større kjennskap til Fargespillmetoden på landsbasis. Det at Fargespill fikk en slik anerkjennelse bidro også til at elevenes eget sevbilde ble styrket, siden de selv var en del av Fargespillfilosofien. Videre viste hun også en stolthet over de barna og ungdommene hun arbeidet med i FL. Haugen fortalte videre at det kun var de barna og ungdommene som befant seg i Larvik, som kan lage Fargespill *Larvik*. Hun fortalte at alle Fargespill var forskjellige, og det kom direkte fra barnas og ungdommenes forskjellighet. Det var altså den tilfeldige sammensetningen av aktører som avgjorde hvordan Fargespillet ville bli.

> I Fargespill er det barna og ungdommene som er med å lager forestillingene selv;- vi voksne er bare der og hjelper til og syr det sammen – vi voksne kan aldri lage Fargespill alene -uten at akkurat de barna og ungdommene som er her nå, er *her*, med *de* historiene og *sine* sanger. Jeg kan ikke lage forestilling alene, det er ungdommene som lager forestillingene selv (..) [og] lager dansene selv, det er ikke noe vi lager.(...) Det er de *ungdommene* som er i Larvik akkurat da, det er de som kan laget *det* Fargespillet. (Haugen, 16.10.2014)

En slik erkjennelse av elevene som ressurser i skapelsen av FL er et eksempel på en ny forståelse av barndom (jf: Selmer-Olsen). Når Haugen forteller at det er barna og ungdommene i FL som lager FL, viser hun til en erkjennelse om barn og ungdom som ”human beings” (Qvortrup et al., 1994). Elevene i FL blir i denne tankegangen definert som aktive og reflekterende individer. Da endres maktforholdene og relasjonene mellom elever og voksne. Det er elevene som sitter på kunnskapen som FL-lederne ønsker å lære. Det er også elevene som kan gi FL-lederne tilgang til dette materialet, og det er kun elevene selv som kan fremføre materialet. Hvis Haugen hadde hatt en forståelse om at barna og ungdommene i FL var ”human becomings”, ville maktforholdet vært annerledes. Hvis Haugen mente at det var hun og de andre FL-lederne som måtte tildele barna og ungdommene kunnskapen, ville dette undergrave Fargespillfilosofien. Med dette kan det sies at Fargespillfilosofien i seg selv er et resultat av perspektiver i det nye barndomsparadigmet.

Videre vil en slik erkjennelse av elevenes egenverdi påvirke Haugens adferd og samhandling med dem. I kommunikasjonsteori gjøres det rede for at individer er med på å skape andre individer gjennom sin annerledeshet. Det vil si at individer utvikler seg i relasjon med andre individer. Individene påvirker hverandre (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:9). Haugens erkjennelse av elevene som ressurser vil da også påvirke elevenes syn på seg selv som resursser. Elevene kan da oppleve at de selv får økt selvbilde, som igjen bidrar til deres personlige utviklingsprosess. For eksempel kan en elev som strekker seg etter anerkjennelse oppfylle sitt ønske om anerkjennelse i relasjon med Haugen. Videre kan eleven strekke seg etter neste nivå av behov, og fortsette videre i sin utviklingsprosess. Hvordan Haugens erkjennelse av elevene og elevenes utviklingprosesser fungerte i praksis så jeg i observasjonen av FL på VM. Haugen var aktivt deltagende sammen med elevene. Hun viste dem med hele kroppen hvordan bevegelser skulle utføres og hvor elevene skulle stå mens de sang. I en av timene jeg var med i, var elevene (1) ivrige etter å begynne. Flere av elevene som i den vanlige undervisningen hadde vært stille og ikke ønsket å uttrykke seg, viste nå stort engasjement med smil og latter, samtidig som de danset til musikken. Som tidligere omtalt hilste Haugen på alle elevene ved hver øvelse og brukte alltid tid på å synge ”hilse-sangen” sammen med elevene. Videre spurte Haugen om elevene hadde en sang eller en dans til henne. Måten Haugen tilnærmet seg barna og undgommene, var tydelig bygget på vennskap og tillitt. Dette så jeg for eksempel i hvordan nye elever reagerte på FL-øvelsene, i motsetning til hvordan de elevene som hadde vært med på FL tidligere reagerte. En jente A (1) så ned i bakken og smilte sjenert hver gang Haugen spurte elevene (1) om de hadde forslag til sanger de skulle synge sammen. Jente N (1), som hadde deltatt i FL ytret tydelig at hun hadde et forslag til en sanglek de kunne gjøre. Jente N (1) sitt engasjement viste hun ved å reise seg fra stolen og ta et steg ut på gulvet i retning Haugen. Videre spurte Haugen hva jente N (1) ønsket at klassen skulle synge. Jenta begynte å nynne på en sang de tidligere hadde lært sammen med Haugen. Jenta og Haugen hadde kontinuerlig blikkontakt, og Haugen begynte å nynne på sangen sammen med jenta. Det var tydelig at Haugen gjorde dette for selv å huske hvilken sang jenta refererte til. Da Haugen hadde forstått hvilken sang det var snakk om, smilte hun, klappet hendene sammen og takket jenta for forslaget. Jente N (1) satte seg på stolen sin, mens Haugen spurte de andre elevene om de husket sangen. Videre begynte Haugen å synge sangen fra starten, og elevene (1) fulgte henne.

Det var tydelig at Haugen og elevene kommuniserte gjennom både non-verbal kommunikasjon og verbal kommunikasjon. Da jente N (1) ikke kunne uttrykke med ord hvilken sang hun tenkte på, nynnet hun sangen. Sammen med Haugen førte eleven en non-

verbal og verbal samtale, men uten å bruke mange ord. Haugen forstod hva jenta formidlet, og fortsatte undervisningen etter ønske fra jente N (1). Igjen kan en slik handling sees som et eksempel på hvordan Haugen uttrykte anerkjennelse ovenfor elevene. En slik bekreftelse kunne bidra til at jente N (1) bygger sitt selvbilde gjennom måten Haugen erkjente henne. Det kan sies at FL brukte sang, musikk og dans som elementer elevene kjente til fra før. Disse kjente elementene skapte trygghet og stabilitet, slik at elevene kunne utvikle seg gjennom dem, og videre til andre nivåer av behov (jf: Maslows' behovshierarki). Dette er også "Learning Through Modeling" (jf: Bandura). Elevene i FL observerer og speiler Haugens handlinger og måter å kommunisere på. Disse erfaringene kan da påvirke elevenes handlinger i lignende situasjoner. Det kan sies at non-verbal og kroppslig kommunikasjon er like viktig som den verbale kommunikasjonen på VM og i FL. De to måtene å kommunisere på er da likestilte. Elevene så og opplevde at non-verbal kommunikasjon bidro til forståelse, uavhengig av hvor mange norske ord de kunne.

Videre var det tydelig at de yngre elevene oftere mistet konsentrasjonen i kommunikasjonen med Haugen, enn de eldre elevene. For eksempel var en av øvelsene med elevene (1) vanskelig å gjennomføre da øvingsrommet hadde store vinduer ut mot skolegården som ble dekket av årets første snø. Flere elever var facinert over snøen som dalte fra himmelen, og klarte ikke å høre på hva Haugen formidlet. For å få elevene (1) til å konsentrere seg, fikk elevene lov å fortelle litt om hva de syntes om snøen og om de hadde sett noe lignende tidligere. Da elevene hadde formidlet det de hadde på hjertet, var det enklere å fortsette. I eksempler som dette så jeg tydelig at elevene brukte kroppen til å formidle det de ønsket. Det at elevene måtte bruke non-verbal kommunikasjon, ble spesielt tydelig i situasjonen med snøen. Noen av de nye elevene hadde aldri sett snø eller hørt om snø før, og hadde da heller ingen formening om hva snø var. Haugen så og hørte på hva elevene formidlet, og uttrykte tilbake at elevene skulle få leke i snøen i friminuttene. Videre var det også tydelig at det non-verbale språket bidro til at elevene husket de norske ordene. I observasjonen så jeg at elevene formidlet det de ønsket å si gjennom gestikulering, miming og andre non-verbale og talende uttrykk. Videre gav denne kroppslige kommunikasjonen elevene tid til å huske de verbale ordene som fulgte budskapet de formidlet gjennom kroppen. Elevene hadde altså en iboende kroppslig forståelse av de tidligere lagrede erfaringene i sine kroppsskjema (jf: Crossleys kroppsskjema). Disse lagrede erfaringene har også i seg en iboende forståelse om hvilke hendelser erfaringene kan brukes i videre, fordi erfaringene i utgangpunktet ble lagret som resultat av lignende hendelser. Denne iboende forståelsen kan da også bidra til at elevene

husker det verbale som de erfarte i hendelsen. Elevene på VM kan da bruke erfaringer som de har erfart i FL til å uttrykke seg i lignende situasjoner, både non-verbalt og verbalt.

Jeg så flere eksempler på non-verbal kommunikasjon, som i situasjonen med jente N (1) og Haugen. Jeg observerte også at det ofte oppstod en kjedereaksjon ved slike hendelser. Hvis en elev begynte å uttrykke seg på denne måten, begynte også andre elever med det samme. Dette kan forklares med speiling (jf: Banduras Learning Through Modelig). Elevene speilet hvordan andre elever handlet i situasjoner, og brukte disse handlingene selv. I flere situasjoner så jeg at elevene (1) (2) presenterte danser, klappeleker og sanger som de husket fra sine hjemland, for Haugen. Ofte hørte sangene sammen med dansetrinn, noe som var populært hos elevene på VM. Dette så jeg ofte i friminuttene, der jeg observerte elever som lekte klappeleker jeg kjente igjen fra observasjonene i FL. På øvelsene så jeg at elevene ofte syntes det var vanskelig å følge teksten i sangene. Sangene elevene sang i FL var på polsk, afghansk, tigrinja, somalisk, vietnamesisk, norsk og så videre. Sangene ble sunget mange ganger slik at elevene kunne ”henge seg på” de ordene som de husket. Videre ble teksten også skrevet ned på papir med enkel lydskrift slik at elevene kunne lese hvordan sangen hørtes ut. Dette var en annen måte Haugen gikk frem på når elevene skulle lære nye sanger. I observasjonen skjedde dette oftest på øvelsene med de eldre elevene. Haugen gav elevene teksten slik at elevene (2) kunne lese ordene, og sang sangen sammen med dem.Videre observerte jeg at elevene sang og danset med den stemmen og den rytmen de hadde. Dette var et av elementene som Haugen uttrykte var bra med Fargespillfilosofien. Elevene som var med i FL bidro med de ferdighetene de hadde, noe som Haugen mente var veldig bra for elevenes selvfølelse og trygghet. At elevene skulle ha det gøy og slappe av på øvelsene var viktigere enn sangtekniske evner. Det at elevene hadde det gøy og trivdes på FL var viktig for samholdet og Haugens arbeid med å opparbeide tillitsforhold. Haugen var tydelig på at elevene måtte oppleve trygghet i FL. Videre var dette også en forutsetning for at øvelsene kunne finne sted.

Når elevene ikke hadde noe nytt materiale å vise Haugen, fortsatte FL-øvelsene med repetisjon. Eksempelvis begynte Haugen å synge en sang som jente N (1) tidligere hadde vist frem. Alle elevene kunne denne sangen, og sang med selv om de ikke husket alle ordene i teksten. Stemningen i gruppa var preget av latter og smil, selv om noen elever var mer stille enn andre. Haugen var aktiv med å ha øyekontakt med alle elevene og smilte til hver og en. I observasjonen så jeg blant annet en gutt O (1) som var veldig sjenert. Gutt O (1) hadde også mye energi i kroppen. Han satt blant annet og sprellet med beina, vred seg på krakken, og dultet inn i medelevene som satt ved siden av han. Da de andre elevene

reiste seg og begynte å synge, ble han sittende på krakken, og så ned i gulvet. Haugen nærmet seg gutten forsiktig og sa at alle måtte stå. Noe motvillig reiste han seg og kikket bort på klassekameratene sine. Han kunne ikke teksten, men begynte likevel å bevege seg med musikken med et stort smil om munnen. Dette kan sees som et annet eksempel på hvordan Haugen først måtte etablere en trygghet for elevene, før de kunne delta på øvelsene. Måten Haugen tilnærmet seg gutt O (1) og gav ham oppmerksomhet kan ha blitt oppfattet som en bekreftelse av guttens egenverdi. Dette kan igjen ha bidratt til guttens følelse av trygghet. Videre kan guttens handlinger forklares gjennom begrepet speiling (jf: Bandra, Learning Through Modeling). Gutten speilet de andre elevenes handlinger og brukte selv disse handlingene i relasjonene som oppstod.

I observasjonen så jeg flere situasjoner hvor elevenes deltakelse i FL var avhengig av trygghet. Ved en øvelse begynte en jente P (1) å gråte, og læreren fulgte henne ut på gangen for å snakke med henne. Etter en stund kom læreren tilbake uten eleven. Jenta var ny ved skolen og var ikke vant til å synge og danse sammen med klassekameratene. I flere situajsoner på VM så jeg at lærerne vektla at elevene skulle føle trygghet. Det var tydelig at hvis en elev ikke ønsket å delta i FL, så skulle eleven få slippe. Det var også tydelig at lærerne hadde erfaring med elever som enkelte dager ikke ønsket å delta på FL. Videre kunne de samme elevene andre dager være blant dem som var mest aktive på FL øvelsene. Disse erfaringene hadde resultert i at lærerne respekterte elevenes valg. Dette så jeg blant annet med jente P (1). Det var tydelig at jenta var redd i situasjonen. Læreren fortalte til meg at jenta noen ganger hadde begynte å smile på FL øvelsene, men at dette var avhengig av jentas dagshumør. Det kunne være ulike årsaker som bidro til variasjoner i jentas dagshumør. Disse årsakene kunne også bli forsterket hvis jenta følte seg usikker i FL-situasjonen. Hvordan dagshumøret påvirket elevens skoledag, gjaldt også andre elever ved skolen. Ofte kunne elever komme trøtte på skolen, på grunn av ulike situasjoner i hjemmet. Ved en anledning fortalte en lærer om gutt M (1) som kom på skolen og fortalte at politiet hadde vært hos dem om natten. Her kan vi trekke inn begrepapparatet om behovshierarki (jf: Maslow). Hvis behovet om mat, husly og trygghet er oppnådd, strekker et individ seg etter nye behov og nye nivåer i hierarkiet. For å forklare dette kan metaforen om byggeklosser tas i bruk. Hvis disse oppfylte behovene skulle bli avbrutt, faller byggeklossene sammen, siden byggeklossene avhenger av hverandre for å danne et stødig fundament. Individet vil da igjen strekke seg etter de første behovene om mat og trygghet, og ignorere andre behov som for eksempel egen kunnskapsutvikling. Elevenes utviklingsprosesser må da starte på nytt.

Etter hendelsen med jente P (1) fortalte også Haugen at mange elever ikke visste hva det ”å stå på en scene” betød . Mange av elevene hadde aldri vært med på en forestilling eller noe lignende. Haugen fortalte at mange elever opplevde dette som skremmende. I disse situasjonene lot Haugen læreren snakke med eleven slik at eleven fikk god tid på å bearbeide situasjonen. Haugen forstatte da øvelsen med de andre elevene og jobbet for at de andre elevene ikke skulle bli påvirket av slike hendelser. Det var da også viktig for Haugen å formidle til elevene hva de egentlig øvde til på FL. For å vise dette, så jeg ofte at Haugen spurte om elevene hadde sett FL i avisa eller på TV. For eksempel hadde FL vært i lokalavisa i Larvik, fordi flere av elevene i FL skulle opptre i Operaen i Oslo. Noen elever fortalte at de hadde sett det. Videre så jeg at de elevene som ikke hadde sett dette, eller som ikke visste hva FL var, godtok og aksepterte Haugen og FL prosjektet, fordi andre i klassen gjorde det. Det samme så jeg også da Haugen fortalte om ”forestilling” og ”Bølgen kulturhus”. De elevene som ikke visst hva Haugen snakket om, så igjen ut til å godta prosjektet fordi andre elever i klassen visste hva prosjektet gikk ut på. Det var tydelig at elevene da også hadde tillit og følte en trygghet hos hverandre. I observasjonen av FL på VM, så jeg mange eksempler på samhold og vennskap. Noen av elevene som hadde vært med på FL-forestillingene tidligere fungerte tydelig som forbilder og veiledere for de andre elevene. Dette la jeg spesielt merke til da de eldre elevene kom inn på øvelsene og skulle synge og danse sammen med noen av de yngre elevene. Jente Q (2) hadde ansvaret for å hjelpe de yngre elevene ut på scenen og følge dem dit de skulle. Da dette ble gjort noen ganger, visste de yngre elevene hva som skulle skje, og viste ytterligere engasjement og energinivå i sin sang. Det er tydelig at bruken av kunst og kultur bidro til slike relasjoner i elevenes vennskapsbygging. Alle individer er avhengige av å knytte sterke bånd og trygge relasjoner til andre (jf: Bowlby). Gjennom FL arbeidet klassene på tvers av klassetrinnene med et prosjekt som frembrakte latter og glede. Videre måtte elevene samarbeide og kommunisere for at øvelsene skulle bli produktive. Samtidig førte dette samarbeidet også til at de yngre elevene så opp til de eldre elevene. I kommunikasjonsteori gjøres det rede for hvordan individer er med på å forme andre individer (jf: Bråten). Det at jente Q (2) viste de yngre elevene hvor de skulle stå og snakket med dem, kan ha bidratt til å forme de yngre elevenes syn på seg selv og sine omgivelser. Videre så jeg at samholdet og vennskapsbyggingen på VM kom ytterligere frem i forbindelse med forestillingen som ble satt opp i november 2014. På øvelsene så jeg ofte at elevene viste hverandre omsorg og gav hverandre klemmer. Jeg observerte også et elevene var oppmerksomme på hverandre. For eksempel ble jente U (2) sittende på en stol alene. Jente U (2) var kanskje sliten etter

øvelse og/eller etter en lang skoledag. Etter kort tid kom andre elever bort til jente U (2) og satte seg ved henne, samtidig som de spurte om hun hadde det bra.

I denne perioden fikk jeg også mulighet til å snakke med tidligere elever fra VM. Noen elever hadde jeg også møtt tidligere på VM i observasjonsperioden våren 2014. Totalt bestod forestillingen av 60 elever fra 21 forskjellige nasjoner. Sammen viste de frem hva de hadde øvd på i løpet av året. Det rådet en stolthet hos elevene da de fortalte meg at de var med på FL. Videre spurte jeg elevene om hvordan det var å være med i FL.

> Hva Fargespill har gjort for meg? ... (tenker) vet ikke... jeg har vært med siden 2010. Fargespill er en del av meg... (smiler) (Jente R (1), 17.11.2014)
>
> Jeg har vært med i Fargespill siden jeg kom hit [til Norge]. (bredt smil) ... Jeg har vært med på *ALT!* ... Jeg var også med i Operaen... så du meg? Det gikk på TV... (smiler og ler) (Gutt X (2), 17.11.2014)
>
> Hva jeg synes er bra med Fargespill?... Jeg ELSKER Fargespill. (ler) Jeg elsker å synge og danse (ser på venninnene sine ved siden av) ... Før var jeg veldig sjenert og jeg sa veldig lite til de i klassen min.... jeg har vært med i Fargespill i mange år nå, og nå tør jeg å gå bort til folk jeg ikke kjenner så godt... og jeg tør å snakke med de... (smiler) ... På forestillinga var jeg med på nesten alle nummer... det hadde jeg ikke turt før... (jente U (2), 9.12.2014)

I forbindelse med elevenes egne uttalelser om hva FL hadde gjort for dem, kan FL sees som et eksempel på Crossleys teori om ”Know without knowing”. I følge Crossley kan ikke et individ tenke seg til all type læring og erfaringsinnhenting. Et individ kan også oppnå læring gjennom å gjøre noe (jf: Crossleys Know without knowing). Gjennom FL får eleven anledning til å bruke sansene i musikk, sang, dans og lek. Disse iboende sansene, spiller også sammen med elevenes tidligere erfaringer fra hjemlandet. FLs bruk av elevenes kulturer fra hjemlandet kan ha bidratt til en utvikling i elevenes kroppsskjema. Ofte var det vanskelig for mange elever å si noe om hva FL hadde gjort med dem og for dem. Dette kan bygge opp under teorien om lærning som lagres i kroppen. I følge Crossley og Merleau-Ponty er det vanskelig for et individ å snakke om handlingsprosessene som skjer i kroppen. Dette er fordi erfaringene og ferdighetene ikke kan uttrykkes gjennom ord alene (Crossley, 2001:121−122). I FL handler undervsiningen om å uttrykke seg gjennom sansene. Selv om sangen er et verbalt uttrykk, skjer det også en utvikling i elevenes kropp. Det er denne utviklingen og disse prosessene som ikke kan uttrykkes med ord. For eksempel uttrykte jente R (2) at FL var en del av henne. En slik uttalelse kan sees som et eksempel på hvordan individet og kroppen er en helhet. Det at FL var en del av jente R (2) kan vise hvordan ferdighetene og erfaringene samles i kroppen til kunnskaper individet ikke er klar over. Det er dette som er ”know without knowing” (jf: Crossley). Videre kan

jente U (2) sine uttalelser om hvordan hun var blitt mer utadvent og sikker på seg selv, være et eksempel på hvordan kroppsskjemaene fungerer i praksis. Slike prosesser av iboende erfaringer er kalt ”incorporation” (innøving) av visse handlinger (Crossley, 2001:128). Jente U (2) sin bruk av sine kroppsskjema i FL kan da være et eksempel på slike innøvinger av handlinger, som jenta automatisk tar i bruk i andre situasjoner. Det at jenta stod på scenen i FL foran mange hundre publikumere, kan blant annet ha bidratt til at jenta ikke lenger var sjenert i mindre folkegrupper.

5.9.1 FLs bruk av folkemusikk

Flere ganger observerte jeg barn og ungdommer som sang og danset til musikk fra andre verdensdeler enn de selv kom fra. Elevene ble alltid stolte og glade over at jeg stilte dem spørsmål om FL, og at jeg hadde lagt merke til dem på scenen. Ved en anledning svarte jente N (1) at hun elsket å synge, og at språket hun sang på ikke hadde noen stor betydning.

> Jeg elsker å synge. Norsk, polsk, somalisk... det betyr ikke noe... (så oppgitt på meg) (gjorde noen dansetrinn)... nå liker jeg best å synge den polske [sangen] (sprang avgårde) (jente N (1), 9.05.2014)

Jeg spurte ofte elevene om hvorfor de likte musikken i FL, og hva de likte best med denne musikken. Flere elever, både jenter (1) (2) og gutter (1) (2) fortalte at sangene ofte minnet dem om sanger som de hadde hørt i sine hjemland.

> Musikk fra hele verden er egentlig ganske lik. Det er mye av de samme tingene man hører. Det liker jeg veldig godt... (jente U (2), 29.04.2014)

Det at elevene likte musikken i FL kan være eksempler på at det finnes trygghet i kjente ting (jf: Maslow). Med andre ord kunne elevene også ha en tilknytning til musikken FL brukte. Videre spurte jeg Haugen om musikken de brukte i FL. Hun fortalte at folketonene alltid var populære hos elevene. Haugen trodde folketonene var populære hos elevene fordi hun mente folketonene hadde små musikktekniske ulikheter.

> (...) Det er en grunn til at det [folketoner] overlever. Det er det beste som overlever. Og mye har overlevd. (...) Det fenger og trigger folk, setter i gang noe. Synger vi norske stev, så trigger det noen ganger elevenes egne sanger og låter fra de forskjellige nasjonene. (...) Det er kvalitet over folkemusikken. Det er det som er grunnlaget (Haugen, 16.10.2014).

I følge Haugen har folkemusikken en kvalitativ egenskap. Det vil si at folkemusikken sees som det beste som har overlevd, som igjen sees som et kriterium for god kultur (Bennett, 2005:82). Videre kan FL også leses ut i fra et nasjonalt orientert leseprinsipp, fordi prosjektet fokuserer på ivaretakelse av kulturelle tradisjoner. Gjennom FL lærer elevene på

VM tradisjonelle folketoner, og kulturarv blir beskyttet for fremtidige generasjoner. På samme tid strider FL i mot det nasjonalt orienterte leseprinsippets krav om at norsk kultur har suverenitet. Den norske kulturen i FL er sidestilt med utenlandsk kultur. Til sammen fungerer elevarbeidet med de ulike kulturene som virkemiddel i norskopplæringen. På mange måter kan det sies at forskjellige kulturer i FL møtes som en helhet uten avgrensninger. Dette kan sees i sammenheng med det globalt orienterte leseprinsippet (jf: Simonsen). Ved å se på FL gjennom det globalt orienterte leseprinsippet blir sang og musikk smeltet sammen og nasjonal og internasjonal kulturarv flyter på kryss og tvers av elevenes opprinnelige etnisiteter. Folketoner er for eksempel hovedtyngden av musikkmaterialet som ble brukt av Haugen. Likevel anvendte hun og de andre musikkansvarlige i FL, også andre kombinasjoner av musikk og rytmer. Beat-boxing, som er et eksempel på rytmeproduksjon i flere kulturer, ble også tatt med i FL. I observasjonen så jeg at FL hadde tatt i bruk en sammensetning av flere musikksjangere i forestillingen. Barna og ungdommene på scenen i FL-forestillingen fremførte for eksempel et nummer med beat-boxing, ”klukk, klukk, klukk, sa høna på haugen”, og forskjellige etniske rytmer i forestillingen på Bølgen kulturhus. Dette viser igjen til den postmoderne kulturforståelsen hvor kulturen omfavner et større spekter av kvaliteter og sjangere. Gjennom perspektivet av den postmoderne kulturforståelsen bidrar Fargespillfilosofiens musikksjangervalg til at elevene kan få et bredt begrep om kultur. Videre erkjennes denne brede kulturen som deres, idet elevene formidler kulturen fra scenen. På en måte kan FL sees som et eksempel på kreolisering. I FL bruker elevene sang og musikk fra sine hjemland sammen med norske folketoner, og setter dem sammen på en helt ny måte. Elevene på VM kan gjennom FL sette sammen nye inntrykk og erfaringer fra Norge med tidligere erfaringer og inntrykk fra hjemlandet. Mange av disse erfaringene og inntrykkene så jeg i observasjonen. Elevene snakket med hverandre om sanger, musikk, hvor de kom fra og hvor de hadde vært. Hvis en av elevene fortalte at de kom fra et av landene FL hadde lært en sang om, kunne elevene begynne å synge sangen sammen. Jeg så flere ganger at elevene brukte kunsten og kulturen de hadde lært i FL til å begynne samtaler og bli bedre kjent med andre elever. På en måte var FL en arena hvor elevene kunne finne frem til sin egen måte å være på. I FL brukte elevene uttrykk fra mange forskjellige kulturer på en gang. Dette så også ut til at det var det som var naturlig for dem. I eksempelet med jente R (2) som fortalte meg at FL var en del av henne, var det tydelig at elevene bevisst og ubevisst var formet av det de hadde lært på FL og VM.

5.9.2 FLs bruk av folkedrakter

I FL ble tradisjonelle drakter fra elevenes hjemland brukt som kostymer på scenen. Draktene var samlet inn fra elevene privat, lånt av andre kjente eller kjøpt inn til forestillingen. Hvis det ikke fantes nok drakter til alle, hadde elevene på seg fin-tøy, som for eksempel kjole og dress. De fleste elevene uttrykte at de ikke gikk i tradisjonelle drakter til vanlig. En jente W (2) fortalte at hun måtte låne sin drakt fra slektninger, fordi hennes familie ikke lenger hadde tradisjonelle drakter hjemme. De etnisk norske barna og ungdommene var iført bunader, som enten er privat eid eller lånt av andre. Flere av guttene (2) som ikke hadde tradisjonelle drakter, skiftet til vanlige private klær under forestillingen. Ofte forekom flere skift mellom numerne, noe som også gjorde at guttene kom litt sent ut på scenen. I dette kan begrepet om å gjøre kultur som en performance trekkes inn (se teorikapittel s. 19-20). Guttene kan ha søkt etter å formidle sin kultur gjennom egne måter å gjøre sin kultur. Dette kan også sees i lys av flerkulturelle teorier om kreolisering, hvor individer kan benytte seg av ulike former for kultur og smelte disse sammen.

Ved å se dette i lys av flerkulturell teori, kan bruken av folkedrakter også bidra til å forsterke bildet av ”oss” og ”de andre”. Da elevene brukte sine folkedrakter fra hjemland som kostymer i forestillingen, samtidig som de etnisk norske barna og ungdommene brukte norske folkedrakter, var det tydelig at alle barna og ungdommene var forskjellige fra hverandre. Ulikhetene i kulturene ble da forsterket av draktene de hadde på seg. Denne praksisen kan også påvirke elevenes kreoliseringsprosess. Praksisen kan også stride i mot elevenes selvstendige utvikling, fordi det var FL-ledernes kunstneriske ønske at elevene skal vise frem tradisjonelle drakter fra hele verden. I observasjonen under forestillingene var det stridigheter mellom elevene og FL-lederne i forbindelse med presentasjon av kulturelle drakter på scenen. Ved hjelp av teorier om ytre og indre sfære, kreolisering og globalt orientert leseprinsipp, kan man tenke at flere elever ikke lenger så på de tradisjonelle draktene som en naturlig del av deres personlige identitet og kreoliserte kultur. På den måten var det også unaturlig for dem å bære draktene.

På den annen side var alle aktørene opptatt av hvordan de så ut. I timene før forestillingen var det hyppige samtaler mellom elevene, og mellom lærere og elevene. Ofte ble det snakket om draktene de hadde på seg. Det var tydelig at elevene likevel var stolte over å ha draktene på. Mange som motsatte seg å bære sin utdelte drakt, viste på samme tidspunktet ønske om å vise frem sitt hjemlands kultur. Jeg så blant annet en gutt Z (1) som stod med sin drakt i hendene og protesterte mot å ha den på seg. Da en lærer spurte om han skulle

henge den opp for han, slik at den ikke ble skrukkete, protesterte gutt Z (1) på at læreren skulle ta drakten fra han. Et annet eksempel på dette temaet så jeg med jente W (2) som i utgangspunktet var en av dem som ikke ønsket å bære en kjole fra sitt hjemland. I begynnelsen av året var hun blant de første som protesterte på bruken av draktene. På scenen under forestillingen var det likevel hun som frivillig hadde skaffet flere typer drakter fra sin kultur. Når medelever kommenterte draktene hennes, smilte hun bredt og takket for alle komplimentene hun fikk.

Jeg snakket med både FL-ledere, lærere på VM, rektor og elevene selv om bruken av folkedraktene som kostymer i forestillingen. Voksenpersonene gav meg forklaringene om at de tradisjonelle draktene var en del av konseptet til FL, og at de fleste elevene egentlig ønsket å ha på seg draktene når de voksne presset dem litt. Elevene på sin side svarte at de likte å ha på draktene. Elevenes svar var da motstridende med det jeg hadde observert. Da forestillingen nærmet seg, ble denne motsetningen noe klarere. I forkant og etterkant av forestillingspremieren var det mange elever som møtte andre elever og venner som ikke var med i FL. Elevene som var med i FL, hadde på seg sine kostymer og fikk mange komplimenter og positive tilbakemeldinger på sine drakter. Det så ut som at flere elever trengte denne bekreftelsen fra noen som ikke var med i FL selv. Under forestillingene var diskusjonene om draktene helt borte. Elevene brukte heller all sin energi på å få de voksnes hjelp til å se best mulig ut i sine drakter. Tematikken rundt folkedraktene kan i forhold til mitt empirimateriale sees som en prosess elevene selv måtte arbeide seg igjennom, før de kunne danne seg en egen mening om bruken av draktene.

I dette eksemplet kan de samme flerkulturelle teoriene i diskusjonen *mot* bruken av drakter i FL, også brukes i diskusjonen *for* bruken av drakter i FL. I en ytre og indre sfære, kreolisering og i det globalt orienterte leseprinsippet, vil betydningen av personlig prosessering av inntrykk være viktig. Det vil si at det er individet i situasjonene som hele tiden må vurdere og behandle de inntrykkene individene får (Frønes & Schou Wetlesen, 2004:7). I denne forbindelse er det elevene som hele tiden går igjennom en utvikling og en prosess. Det at jente W (2) forandret mening om draktene fra begynnelsen av året og frem til forestillingen viser en slik prosess. I forbindelse med hva lærerne og FL-lederne fortalte meg om drakttematikken fra tidligere erfaringer, kan dette også bygge oppunder et slikt prosessargument.

5.10 Bruk av kunst og kultur med ulike kulturforståelser

Som tidligere nevnt fikk elevene selv bestemme om de ville være med på FL. I denne forbindelse hadde også Haugen en utvelgelsesprosess. Haugen fortalte meg at FL-lederne måtte sette en grense for hvor mange de hadde kapasitet til å ha med i forestillingen. Haugen uttrykte at hun syntes disse valgene var vanskelige å ta, da hun måtte pendle mellom sin posisjon som ansvarlig for et kunstnerisk prosjekt med høy kvalitet og hennes ønske om at alle som ønsket deltakelse, skulle få delta. Da jeg observerte siste fredagsøvelse på VM, ble jeg vitne til en diskusjon om en slik utvelgelsesprosess. Haugen og FLs koreograf og scenograf, Anders Thoresen, diskuterte om enkelte av guttene (1) som laget uro, kunne være med på forestillingsøvelsene. De fleste elevene som deltok på den siste fredagsøvelsen før forestillingsuka, kunne sangene og bevegelsene som hørte til sangene. Likevel var mange elever urolige. Jeg observerte at måten denne øvelsen ble gjort på, var ny for mange av elevene. Til forskjell fra de vanlige øvelsene på skolen der klassene var alene med Haugen, var de nå sammen med de andre klassene. På samme tid fikk de også flere beskjeder hele tiden fra ulike personer om hvor de skulle stå på scenen. Haugen og Thoresen viste elevene hvordan de skulle stå og fortalte hva som skulle skje på scenen. Dette var vanskelig å forstå for de yngre klassene. Lærerne for de yngre klassene var alltid tilstede på øvelsene og hjalp Haugen med å forklare elevene hvorfor de ble bedt om å stå en annen plass på gulvet enn det de var vant til. Jeg observert at enkelte av guttene (1) var mindre interessert i å øve. Disse guttene forstyrret de andre guttene som sang. Da dette skjedde, hadde det en virkning på hele gruppen. Jeg hadde ved flere anledninger sett at hvis en elev begynte å bråke, forsvant konsentrasjonen til resten av gruppen. På den annen side fungerte også denne ringvirkningen positivt på elevene. Hvis en elev begynte å synge høyere, fulgte alltid hele gruppen etter. Gjennom flere sesonger hadde Haugen av erfaring begynt å vektlegge hvordan disse elevene kunne bidra til at gruppen også sang høyere. For eksempel hadde en gutt Å (1) vist stort engasjement. Gutten hadde også vært ukonsentrert og forstyrret de andre elevene. Haugen uttrykte at hun gjerne ville ha med gutt Å (1) i forestillingen, fordi hun mente han hadde hatt god utvikling på fredagsøvelsene. Haugen fortalte at gutt Å (1) hadde tidligere det året vært urolig og lite deltagende på øvelsene. Etterhvert som fredagene gikk, hadde gutt Å (1) begynt å synge høyere og høyere. Når elevene danset, hadde gutt Å (1) blitt en av de elevene som hadde størst bevegelser. Gutt Å (1) hadde også fått flere av de andre elevene til å gjøre det samme. Dette kan sees som et eksempel på speiling; elevene speilet gutt Å (1) sin adferd (jf: Banduras Learnings Through Modeling). Elevene så hvilke reaksjoner gutten fikk av Haugen både når han danset og sang høyt og når han bråkte og laget uro. Ved å se denne

sosiale relasjonen mellom gutt Å (1) og Haugen, brukte de andre elevene denne erfaringen som veileder for sine egne handlinger. Disse erfaringene kunne lagres i elevenes kroppsskjema (jf: Crossely). Elevene var vitne til hvordan ulike handlinger og adferd forstyrret eller bidro til aktivitet og produktivitet på øvelsene. Videre kan disse erfaringene bidra til å håndtere lignende situasjoner. Det var tydelig at slike situasjoner var en del av prosessen i FL. Elevene speilet og lærte av hverandres og Haugens adferd. På den annen side var det også tydelig at det ikke alltid var tid til slike tidkrevende prosesser. Rett før forestilling var det tydelig at FL-ledernes fokus var å kunne presentere en estetisk god forestilling. Dette viste seg blant annet når Haugen og Thoresen skulle velge ut deltakere før forestillingen.

Som ansvarlig for koreografi og scenografi, mente Thoresen at Haugen måtte ta en rask avgjørelse om gutt Å (1) skulle være med i forestillingen. I Thoresens arbeid med å organisere hvordan elevene skulle stå på scenen, var han avhengig av at han visste hvor mange elever han skulle forholde seg til. Dette var første gang jeg så at FL vektla å ivareta Fargespillfilosofiens krav på kunstnerisk og musikalsk kvalitet. Etter at elevene hadde forlatt øvelsen, diskuterte Haugen og Thoresen om gutt Å (1) skulle være med på forestillingen. Haugen var tydelig opptatt av utviklingsprosessen VM-elevene hadde i FL, og at forestillingen var som en belønning for denne utviklingen. Haugen uttrykte samtidig at hun visste at det var viktig å oppfylle Fargespillsfilosofiens kvalitetskrav. I denne situasjonen var Thoresen opptatt av å kunne levere et godt sluttprodukt, i forhold til Fargespillfilosofiens kunstneriske mål. På samme tid var han også enig med Haugen at det var viktig at elevene hadde en positiv utviklingsprosess. Thoresen mente også at det ikke var rettferdig for de andre elevene som hadde vært med i FL lengere tid, å ta gutten med. Thoresen uttrykte at han syntes det var viktig at han og Haugen satte forestillingens faste ramme slik at elevene visste hva de skulle forholde seg til i forestillingsuka. I denne situasjonen uttryktes ulike kulturforståelser. Det at forestillingen i FL skulle bli estetisk god, og at dette kunne gå på bekostning av utviklingsprossesene, kan sees som et eksempel på tradisjonell kulturforståelse om dannelse *av* folket (jf: Bennett, 2005). I forbindelse med forestillingen var det tydelig at Thoresen og Haugen styrte øvelsene mer direkte enn på tidligere øvelser. Det var med andre ord de som kunne uttale seg om hva som var riktig og hvordan ting skulle gjøres. Videre så jeg at denne utvelgelsesprosessen var noe som mulig skilte FLs og VMs visjon for samarbeidet. For eksempel uttrykte noen lærere at de syntes det var vanskelig å se på at flere ivrige elever ikke fikk delta på flere nummer enn de allerede var med på, fordi de andre nummerne var ferdig utviklet med et bestemt antall elever. For eksempel stod noen elever ved siden av scenen og ventet på å få gå på scenen

til sitt nummer. Elevene skulle være med å danse på et lengre sang- og dansenummer. Dansen på scenen ble utført av noen andre elever. Elevene som stod på siden av scenen og ventet, så på medelevene sine og etterlignet dansen deres. Jeg så tydelig at elevene på siden av scenen også ville delta i dansingen. I observasjonen snakket jeg med flere elever som fortalte at de gjerne ville være med på flere numre i forestillingen. Noen elever uttrykte at de syntes det var dumt at de ikke fikk være med på dansenumrene som de eldre elevene gjorde.

På den annen side var denne problematikken bare oppe på VM rett før FL skulle begynne med de siste øvelsene før forestillingen. Videre så jeg i observasjonen på VM og FL at alle elevene var i individuelle utviklingsprosesser. I disse prosessene ble elevene mer utadvendte og snakket mer norsk. Det var også tydelig av kunsten og kulturen på VM og på FL-øvelsene var virkemidler i disse utviklingsprosessene. På skolen og på øvelsene med FL fikk elevene mulighet til å utforske disse prosessene på egen hånd og i sitt personlige tempo. Videre kan denne bruken av kunst og kultur sees som en postmoderne bruk av kunst og kultur. Elevene ”gjorde” kultur som en ”performance” (Sørensen et al, 2008:87). Elevene spilte selv på forskjellige spekter innen ulike kulturer, og elevenes utviklingsprosesser hadde fritt spillerom. Videre opplevde elevene muligens en brå overgang da de var med i forestillingen, hvor de estetiske og kunstneriske kravene i Fargespillfilosofien skulle fylles. Det kan sies at elevene muligens opplevde et skifte fra det å gjøre kultur på øvelsene og på skolen, til å ha kultur i forestillingen (jf: Sørensen et al., postmoderne kulturfortåelse)

5.11 Er bruken av kunst og kultur i opplæringen ekskluderende?

FLs visjon om et kunstnerisk prosjekt av høy kvalitet førte automatisk med seg en utvelgelsesprosess. Denne prosessen kan ansees som ekskluderende. På VM var deltakelsen viktig, fordi kunst og kultur ble brukt som et virkemiddel i opplæringen av elevene i norsk språk og kultur. Ved å samarbeide med FL ble dette virkemiddelet ytterligere brukt, og bidro til elevenes integreringsprosess. Jeg observerte at dette samarbeidet fungerte godt på de vanlige fredagsøvelsene, men at det ble komplisert på VM i perioden rundt forestillingene. Som beskrevet i eksemplet over, oppstod komplikasjonene blant annet i FLs utvelgelsesprosess. Videre uttrykte lærerne bekymring for elevene som ikke fikk være med i FL så mye som de ønsket. Samtidig fortalte flere lærere også at de så en utvikling i alle elevene, uavhengig av hvor mye elevene oppholdt seg på scenen. Dette

kan ses i lys av den postmoderne kulturforståelsen hvor det erkjennes at kultur er preget av tidligere definisjoner av hva kultur er (jf: Sørensen et al.). Det vil da si at den tradisjonelle kulturforståelsen ikke nødvendigvis er motstridende til den postmoderne kulturforståelsen. Ifølge den postmoderne kulturforståelsen er for eksempel de Arnoldiske elementene en del av forståelsen (se teorikapittel s. 19-20). Slik sett ødelegger nødvendigvis ikke de ulike kulturforståelsene for hverandre. Det vil da si at selv om de estetiske kravene i forestillingen bidro til komplikasjoner i samarbeidet mellom VM og FL, vektla likevel både VM og FL elevenes utviklingsprosesser i det daglige arbeidet.

I forbindelse med dette kan diskusjonen om hva utgangspunktet for hva kunst og kultur i skolen skal være, knyttes inn. Som nevnt tidligere kan skolen sees som implisitt og eksplisitt politisk maktutøvelse. Denne påstanden kan også bidra i drøftingen om kulturens rolle i skolen. For eksempel kan et utgangspunkt være å vise frem en type kultur som alle skal lære og like. Et annet utgangspunkt kan være å presentere ulike former for kultur, for ulike individer og folkegrupper. Diskusjonen kan da sees som et utgangspunkt for kulturell assimilasjon eller som et utgangspunkt for multikultur. Uavhengig av utgangspunkt for kunst og kultur i skolen, kan de andre elevene som ikke deltok i FL ansees som ekskluderte. Elevene som ikke var deltakere i FL, hadde vanlig undervisning på fredagene. Disse elevene mistet da en del av VMs kunst- og kulturvirkemiddel i sin opplæring- og integreringsprosess. I følge det nye barndomsparadigmet er elevene selv kapable til å avgjøre hva som er best for dem. Jeg observerte et eksempel på dette da jeg oppdaget at de elevene som ikke var med i FL, ikke var opptatt av at de ikke var deltakere i prosjektet. I et av mine fokusgruppeintervjuer snakket jeg med to gutter (2) som hadde vært med i FL tidligere. Jeg spurte dem blant annet om hva de mente om FL. Begge hadde vært med på FL på VM og fortalte at de syntes det var moro å være med. De to guttene fortalte også at de trengte en pause fra FL, fordi de noen ganger syntes det var kjedelig at kveldsøvelsene kom i veien for andre fritidsaktiviteter. Gutt M (2) sa at han hadde begynt på FL igjen hvis de fikk servert pizza på kveldsøvelsene. Jeg spurte videre hva guttene gjorde på fritiden. Guttene fortalte at de likte å delta på det lokale diskoteket på fritidsklubben på fredagskveldene. De likte også å slappe av foran TV på fritiden. Dette kan være et eksempel på hvordan guttenes behov og relasjoner forandrer seg. Guttene valgte da å slutte i FL, og bruke andre kanaler for å uttrykke sine holdninger og meninger.

Andre elever jeg snakket med, som ikke var med i FL, fortalte at de syntes det var spennende å høre klassekamerater fortelle om prosjektet. I observervasjonen under forestillingsuken i Bølgen Kulturhus, fortalte flere elever meg at elevene som ikke var med

i FL, gledet seg til å komme på forestilling. Ved siste elevforestilling, var alle de andre elevene ved VM også tilstede og så på sine medelever. Etter forestillingen var det flere som uttrykte at de likevel skulle ønske at de selv hadde blitt med i FL fra starten. Dette kan sees som et eksempel på hvordan relasjoner og maktforhold mellom individer er i bevegelse (Selmer-Olsen, 2003:28). For eksempel kan elevene lære av hverandres meninger og holdniger. Et eksempel på dette kan være at elevene som ikke deltok på FL så hvordan medelevene opptrådte på scenen. Videre så disse elevene hvordan medelevene brukte ulike kulturelle uttrykk fra hele verden i et samspill. Elevene som ikke var med på scenen så elever fra ulike kulturer samarbeide og lage noe sammen. Elevene kan oppnå en forståelse av dette samspillet, fordi de er tenkende og refleksive individer som har en iboende tilgang til det intelektuelle og sanselige (jf: Selmer-Olsen).

5.12 Kunst og kultur som pedagogiske metode er personavhengig

På VM var det tydelig at elevenes utvikling gjennom kunst og kultur var avhengig av lærerne, som igjen var selve grunnlaget for tryggheten som elevene opplevde på skolen. I denne forbindelse formidlet Sletsjøe at arbeidet på VM var personavhengig. Lærerne ved VM jobbet mye med forberedelsene til hver skoledag. Arbeidet før og i undervisningen var krevende, spesielt i forestillingsuken. Flere lærere fortalte at kveldsøvingene i forbindelse med forestillingen forandret elevenes energinivå og konsentrasjon på skolen. Jeg spurte også elevene om hvordan det var å gå på skolen samtidig som det var forestillingsuke. Elevene fortalte meg at de lange øvelsene etter skolen gjorde dem trøtte og slitne. Likevel var det flere lærere som uttalte at dette kun gjaldt i en kort periode. Videre fortalte flere lærere at de så den langsiktige gevinsten for deltakelse i FL. Dette var muligens grunnen til at jeg ofte observerte at alle voksenpersonene som var tilknyttet VM, hadde en grunnleggende ”dugnadsånd” . I denne forbindelse fortalte Sletsjøe at hun aldri hadde fått noen protester fra lærerne på grunn av lange arbeidsdager.

> Arbeidet med minoriteter er veldig personavhengig. (...) Noen jobber jo mer enn de får betalt for (...). Og jeg tror du må brenne for det, for det ligger mye arbeid i det. For det skal være kvalitet. I alle ledd. Og det er det vi også tenker med denne skolen, det skal være kvalitet. I alle ledd (Sletsjøe, 17.09.2014).

At arbeidet på VM var personavhengig så jeg i observasjonen, blant annet i eksemplet med jente P (1). Både læreren og Haugen var opptatt av å løse situasjonen på en mest mulig skånsom måte overfor eleven, selv om dette kunne resultere i mer jobb for dem. For eksempel brukte både læreren og Haugen mer tid på å forklare og snakke med elevene om

situasjoner de opplevde. Både lærere på VM, Sletsjøe og Haugen fortalte meg at de hadde erfart at dette var den eneste måten å arbeide på med de fremmedspråklige elevene.

En slik tålmodig arbeidsform observerte jeg også på FL-øvelsene. På FL vektla Haugen at det var ledernes og musikernes ansvar å tilrettelegge for elevene, slik at elevene var trygge når de stod på scenen. Elevene skulle få komme på scenen og stole på at musikerne hjalp dem med numrene. Haugen fortalte at dette krevde mye av de profesjonelle musikerne som arbeidet for FL.

> Det kunstneriske personalet som står rundt, skal være profesjonelle musikere, best lyd og lys, på de beste scenene. Det er i de rammene aktørene kan by på seg selv og vise hva de kan, være seg selv. (...) [Musikerne må] være der når noe skjer, for det skjer alltid noe og musikerne må da være på hugget til å hoppe inn og lage den trygge rammen for aktørene – det er sikkerhetsnettet og det MÅ være der. Det er de profesjonelle som kan tilrettelegge for hele prosjektet, det er det som er essensen i det – kvalitet, kvalitet, kvalitet! (Haugen, 16.10.2014)

Dette kom også til uttrykk i måten FL-lederne arbeidet med musikkmaterialet elevene kom med. Dansetrinnene og sangene ble, etter at de var formidlet til Haugen, bearbeidet og satt i arrangement av musikerne slik at de skulle bli klare til forestillingen. Dette var mulig fordi Haugen brukte lydopptaker for å ta opp elevenes bidrag. Opptaket som Haugen laget sammen med elevene, var ofte det eneste musikerne og Haugen kunne jobbe etter. Prosessen med å omarbeide det musikalske råmaterialet til musikknummer som skulle brukes på forestillingen, var tidkrevende. Musikalsk ansvarlig Rune Klakegg, fortalte at han brukte mange timer på å høre på sangen elevene hadde gitt Haugen på lydopptaket, for å finne melodi, toner og musikalske elementer han kunne bruke. Han foralte også at mange elever syntes det var flaut å synge alene. Mange av lydopptakene hadde da også lite lyd. Noen ganger fortalte også elevene at varianter av deres bidrag kunne finnes på Youtube. Når elevene ofte ønsket å synge sin sang kun en gang, var Youtubevideoene av samme sang gode verktøy for musikalsk ansvarlig Klakegg. Sangene ble også lagt over på CD slik at hver enkelt lærer på VM kunne spille sangene i klassen. På den måten repeterte elevene og lærerne materialet på skolen. Sangene fra FL ble da også en del av de andre fagene på VM. Dette viste hvor tett samarbeidet mellom VM og FL fungerte. Det kom tydelig frem i observasjonen og i intervjuene i denne undersøkelsen, at VM og FL var avhengig av hverandre for å kunne utføre sitt arbeid på best mulig måte. Da elevgruppen var sammensatt, var det viktig for VM å kunne tilby en variert undervisning som var preget av visuelle virkemidler i bruken av kunst og kultur. Det var også rom for diskusjon, refleksjon og samarbeid. Som en avslutning på denne oppgaven vil det i neste kapittel bli presentert en konklusjon.

6 Konklusjon

På VM ble kunst og kultur brukt som en felles møteplass for lærere, ledere og elever. Kunst og kultur ble brukt som språklige hjelpemidler i kommunikasjon, i opplæring i norskspråket og norske samfunnsregler og for å skape tillit og trygghet mellom elev og lærer/leder. I følge min empiri dannet bruken av kunst og kultur på VM de nødvendige forutsetningene elevene trengte for å oppnå læring. I lys av de ulike teoriene er denne oppgaven også beskrivende for hvordan elevene utvikler seg ved bruk av kunst og kultur i opplærings- og integreringsprosessen.

I denne oppgaven gjør jeg rede for en rekke måter VM brukte kunst og kultur i opplæringen av elevene. I kunstopplæringen ble materialer og verktøy i kunst- og håndverkstimene brukt som hjelpemidler i kommunikasjon, i elevenes samarbeid og for å danne erfaringer og kunnskaper om språk. Elevene fikk mulighet til å danne seg erfaringer gjennom sansene, som ble lagret i kroppen til bruk i lignende situasjoner. Da kunstopplæringen bidro til ulike former for refleksjon og forståelse av språk, kulturelle normer og verdier osv. var det også tydelig at lærernes ulike pedagogiske tilnærminger til faget påvirket elevenes personlige utvikling. Videre kom det frem at elevene fikk erfare norske verdier om likestilling, gjensidig respekt og norsk ideologi i undervisningen. I forbindelse med dette erfarte elevene at det fantes ulike holdninger og normer, knyttet til deres opprinnelseskultur som ikke samsvarte med offentlig praktisering av norsk kultur. Videre fikk også elevene mulighet til å bearbeide denne kunnskapen, på sin egen måte da de *gjorde* kultur i undervisningen og på FL. I FL kunne elevene slappe av og bearbeide personlige inntrykk fra andres og egen kultur, sammen med den nye norske kulturen som de lærte på VM. Skolen brukte også kunst og kultur som virkemidler i opplæringen og forståelsen av språk og kommunikasjon. For eksempel ble musikk brukt for at elevene skulle få ro til å konsentrere seg i undervisningen. Samtaler om elevenes adferd og handlinger ble diskutert i undervisningen for å etablere tillit og trygghet mellom elev og lærer. Samtidig bidro lærerne til denne tryggheten ved å vise elevene virkemidler i kommunikasjon ved å vektlegge egen bruk av ansiktsuttrykk, gestikulering, gester og øyekontakt osv. I forbindelse med elevenes behov for anerkjennelse og i lys av forståelsen om kultur som ”a whole way of life”, ser vi hvordan VM brakte elevenes hjemkultur inn i opplæringen av elevene. Læreren brakte aktivt elevenes egen kultur fra hjemlandet inn i undervisningen, slik at elevene kunne snakke om disse kulturene og lære av hverandre. For eksempel ble det snakket om kulturelle tradisjoner som mat. Dette ble uttrykt ved flere anledninger på VM, blant annet i forbindelse med bursdagsfeiring. Elevenes ulike kulturer

fra hjemlandet ble brukt som referanser og refleksjonspunkter i undervisningen. Lærerne oppfordret alltid til å snakke om elevenes kultur i hjemlandet, slik at elevene kunne lære om lignende tradisjoner i Norge og i andre land. Det var også tydelig at morsmålslærerne på VM gjorde en viktig jobb med ivaretakelsen av trygghet og respekt. Elevenes bruk av morsmål i undervisningen kunne by på komplikasjoner i forhold til elevenes egen språkopplæring i norsk, men det var tydelig at dette kun var en del av kompleksiteten i bruken av morsmålstematikken.

VMs bruk av digitale verktøy kan sees på to måter. I den ene var de digitale verktøyene for at elevene skulle kunne håndtere norsk kultur og norsk levesett. På den annen side ble digitale verktøy også brukt på samme måte som andre former for kunst og kultur på VM. Ofte ble film og andre digitale medier brukt i undervisningen for å formidle kunnskap, og for å invitere til diskusjon og refleksjon. Da visuelle virkemidler var viktig i opplæringen på VM, var de digitale visuelle virkemidlene en stor del av denne metoden. De digitale verktøyene bidro også til mestringsfølelse og oppbygging av elevenes egenverdi. For eksempel ble maktforholdene mellom elev og lærere flere ganger forandret, da elevene visste mer om de digitale verktøyene enn læreren.

I analysen gjøres det rede for ulike måter VM brukte kunst og kultur for å lære elevene om ulike kulturer. Samtaler om ulike temaer ble brukt, noe som antakelig bidro til at elevenes utvikling i håndtering av lignende situasjoner i fremtiden. Denne måten å bruke kunst og kultur på ble også anvendt i konflikt- og forsoningssituasjoner. I konflikter brukte elevene det de hadde lært om kulturelle ulikheter, forståelse og drøfting i undervisningen. VM vektla også å kunne henvise elevene til kultur- og fritidstilbud, for å unngå at elevene ble isolert på fritiden. Et av kulturtilbudene elevene kunne være med på, også etter skoletid, var FL. I FL kunne elevene utfolde seg med kjent og ukjent musikk og dans fra hele verden. Til sammen bidro VM og FL til at elevene følte trygghet. En slik trygghet skapte også ro til kroppens prosesser innen kommunikasjon, en ro som trengs for å tilegne seg kunnskap i undervisningen. Videre bidro lærernes forståelse av visuelle virkemidler gjennom kunst og kultur, sammen med non-verbal og verbal kommunikasjon, til elevenes utvikling innen språkopplæringen. Lærerne var aktive i undervisningen og formidlet kunnskap gjennom å *vise* elevene undervisningstemaet gjennom bruk av bilder, musikk, film, osv. Lærerne var aktive i å gestikulere og bruke kroppen i kommunikasjonen slik at de også dannet et billedlig språk som elevene forstod. Dette åpnet for mulighetene for å spille på alle kroppens kommunikasjonsverktøy i et verbalt og non-verbalt språk.

At elevene fikk vise frem sine ferdigheter og erfaringer fra sin fortid i sin nåtid, i nye rammer, bidro til utvikling og følelsen av tilhørighet. VMs bruk av FL var et tydelig eksempel på bruk av kunst og kultur som virkemiddel i opplæringen av elevene i norsk språk og kultur. Vi har sett hvordan VM hadde oppdaget en positiv utvikling hos elevene etter at samarbeidet med FL var startet. Musikken, sangen og dansen i FL var med andre ord bidragsytere i elevenes opplæring og integrering. Da elevene lærte om ulike lands folkemusikk og folketradisjoner, lærte elevene også om forståelse for andres kulturer og hvordan et kulturelt samspill gir gode resultater. Implisitt gav VMs bruk av kunst og kultur i samarbeid med FL, elevene erfaringer og kunnskaper som de måtte bruke i elevsamarbeidet. For eksempel måtte elevene gi av seg selv og sin egen kultur for å lære de andre elevene om musikk og dans fra sitt hjemland. Ved at elevene delte noe av seg selv med andre, og lærte andre noe som hadde en subjektiv betydning for eleven selv, resulterte dette igjen i erfaringer om tålmodighet overfor andre. Når elevene skulle vise en dans eller synge en sang som de andre elevene skulle lære, oppstod det ofte komplikasjoner i formidlingen av riktig uttalelse av fremmede ord og rytme/melodi. Dette bidro igjen til at elevene selv opplevde at det er en sammensatt prosess å forstå andres væremåter. Gjennom å lære andre å forstå noe fra en ukjent kultur, forstod elevene også hvor vanskelig det er for andre å lære om den kulturen. For eksempel kan en afrikansk dans med dens fengende rytme virke ulogisk for en europeisk dansefot. Rytmene må læres gjennom å føle, se, høre og oppleve sammen med andre. Dette bidrar til å utvide en forståelse om at individuelle ulikheter er positive og at man sammen kan oppnå harmoni gjennom dansen. Det kroppslige non-verbale språket, som brukes for å lære en dans eller en sang fra ulike kulturer, bidrar til forståelse mellom elevene. Læringsprosessen blir da også satt sammen av flere perspektiver, fordi elevene til en hver tid må ferdes på begge sider av det *å lære* og det *å lære bort*. Et slikt likestilt samspill avhenger av elevenes forståelse av hverandre og forståelsen av viktigheten av samarbeid og samspill. I FL så elevene også et eksplisitt resultat av samarbeidet i forestillingen og på øvelsene. På forestillingen og på øvelsene før forestillingen, så elevene resultatet av sitt samarbeid på scenen. Samtidig mottok elevene også anerkjennelse for samspillet deres på scenen fra publikum. På denne måten anerkjente elevene viktigheten av et slikt samspill.

Det var en tosidighet i tematikken om FLs bruk av tradisjonelle folkedrakter fra elevenes hjemland. I analysen gjøres det rede for hvordan denne tematikken kan belyses med ulike kulturforståelser. Ut i fra materialet som jeg hentet inn, kommer det frem at det var elevenes egne utviklingsprosesser som gjorde elevene utstyrt med kunnskapene og evnen til selv å ta et valg om bruken av draktene. Selv om VM og FL brukte draktene som

kostymer i forestillingen for å vise publikum ulike kulturers kulturarv og tradisjoner, gjorde elevene selvstendige valg om bruken av draktene ut i fra egne vurderinger. Da elevene også møtte anerkjennelse og bekreftelse på de tradisjonelle folkedraktene av andre som ikke var involvert i FL, kunne elevene selv avgjøre hva som var riktig for dem. I FLs bruk av folkemusikk var det også elevene selv som refererte til kjente musikalske elementer i musikken fra ulike land. Dette er eksempler på hvordan elevene selv omgjorde kunsten og kulturen som de hadde opplevd i opplærings- og integreringprosessene på VM og FL, til noe eget. Kunsten og kulturen ble en del av dem, uavhengig av FL og VMs vektlegging på instrumentell kunst- og kulturbruk. I denne oppgaven er det også kommet frem at elevene hadde en utvikling gjennom bruken av kunst og kultur uavhengig av hvor lenge elevene fysisk oppholdt seg på scenen i FL-forestillingen.

I ledelsen på VM og i FL er bruken og virkningene av kunst og kultur i opplæringen en positiv sannhet. I undersøkelsen fant jeg heller ingen kritiske spørsmål om denne bruken i VM eller FL. I analysen viser jeg til noen lærere som uttrykte bekymring i sammenheng med elevenes deltakelse på forestillingen, men det fremligger ingen funn som peker mot en negativ innstilling til selve bruken av kunst og kultur i opplæringen og integreringen av elevene. Ved å vektlegge en kritisk distanse i denne undersøkelsen lurte jeg på om VMs og FLs fokus på elevenes opprinnelseskultur muligens kunne ødelegge for elevenes utviklingsprosesser og integrering i norsk kultur. I følge empirien finner jeg likevel kun positive funn i forhold til bruken av kunst og kultur i opplæring og integrering av fremmedspråklige elever. Elevene var selv aktive i sine utviklingsprosesser og omgjorde alle de ulike kulturelle inntrykkene på en egen personelig måte. I mange tilfeller viser denne undersøkelsen at mange av elevene valgte en egen og personlig bruk av kultur.

I forhold til en slik kritisk distanse ble bruken av teoriene i oppgaven viktig for å belyse nyansene i bruken av kunst og kultur på VM. I lys av teoriene som er brukt for å analysere materialet kan det sies at bruken av kunst og kultur på VM er ulike, men også sammensatte sider av samme sak. I denne sammenheng er ”saken” opplæring og integrering av de fremmedspråklige elevene. I de teoriene jeg har valgt, presenterer jeg også en motsetning og/eller et alternativ til valgte teori. Som eksempel kan det nevnes sosialkonstruktivistiske utviklingsteorier og de motsatte stadieteoriene. I synet på barndom presenteres ”human being” som en oposisjon til ”human becomings”. Disse motsetningene kommer også frem i analysen. For eksempel vektlegger VM at elevene må arbeide med og bruke erfaringer fra hjemlandet, fordi elevene kan være produkter av ulike ideologier og verdier som ikke samsvarer med de norske verdiene som VM skal lære elevene. På den annen side brukes

elevenes erfaringer i elevenes egen utvikling og refleksjon, noe som gjør elevene til aktive aktører i egne liv. Dette kan da sees som eksempler på hvordan VM både har en tilnærming til elevene som ”human beings” og som ”human becomings”. I bruken av kunst og kultur i FL kommer dette også frem i sammenheng med utviklingsprosessene på øvelsene og i kvalitetsfokuset i forestillingen. Med dette mener jeg at elevene er aktører og resursser på øvelsene og *gjør* kultur i egen utvikling og selvrealisering. I forestillingen blir elevene en del av forestillingen som skal vise kultur av høy kvalitet til et publikum. Da alle disse sidene er ulike sider av samme sak (integrering og opplæring), gjør de også saken sammensatt. Det at elevene er en del av et kunstnerisk prosjekt med høy kvalitet bidrar også til å styrke deres selvbilde. Dette bidrar til en bekreftelse av den postmoderne kulturforståelsen, og at alle disse tingene må sees i lys av hverandre. For eksempel er teoriene om kommunikasjon elementer som kan belyse den sammensatte tematikken. I kommunikasjon er relasjoner mellom mennesker den viktigste forutsetningen for at informasjonen skal kunne deles og mottas. I de ulike utviklingsteoriene, i perspektivene på bruk av kropp og i bruken av kunst og kultur er fellesnevneren også kommunikasjon. Gjennom å sette teoriene i relasjon til hverandre i analysen av mitt materiale, kommuniserer også teoreiene på ulike måter. Linjene i oppgaven kan da også trekkes tilbake til fagfeltet denne oppgaven skrives ut i fra. De ulike teorienes motsetninger bidrar til å se de samme teoriene og empirien i et nytt lys. Det å se ulike teorier i lys av nye forståelser og med bakgrunn i empiri er da en viktig forutsetning for å drive undersøkelser innen nye kulturstudier.

I denne undersøkelsen blir det klart at hverdagen på VM er krevende for både lærerne og elevene. På mange måter var bruken av kunst og kultur nødvendig for å gi lærerne og elevene faglige og emosjonelle pauser. Utviklingsprosessene var krevende for elevene, men også for lærerne som skulle hjelpe elevene i elevenes egne utviklingsprosesser. Når kunst og kultur ble brukt i undervisningen, fikk lærerne og elevene også pauser til å bearbeide ubevisst/bevisst alle inntrykkene som de opplevde hver dag. Som vi kan se i analysen førte likevel bruken av kunst og kultur med seg en rekke spørsmål om blant annet maktbruk, ekskludering og utvelgelsesprosesser som mulighens ikke samsvarer med det pedagogiske perspektivet. På den annen side er det ifølge empirien sammensatte situasjoner det er snakk om. Det vil si at situasjonene var forskjellige, og at det er vanskelig å avgjøre om bruken av kunst og kultur i skolen er best *for alle*. Det eneste jeg kan konkludere med i forhold til funnene i undersøkelsen, er at bruken av kunst og kultur var positivt i opplæringen og integreringen av de respondentene jeg snakket med.

7 Litteraturliste

Alnes, Jan, Harald. (2011). Hermeneutikk– *Store Norske leksikon.* Hentet 23.03.2015 fra https://snl.no/hermeneutikk

Askland, Leif & Sataøen, Svein Ole. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst.* Utg. 3. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP). (2014, 1. oktober) *Hildegunn Schuff.* Hentet 14.04.2014 fra http://www.abup.no/hildegunn-schuff/

Bamford, Anne. (2006). *The wow-factor – Global research sompendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann Münster

Bamford, Anne.(2010/2011). *Arts and Cultural Education in Norway.* Hentet 26.03.2015 fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf

Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory.* New Jersey: Prentice Hall Inc.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (u.å). *Integrering.* Hentet 01.05.2015 fra https://www.regjeringen.no/nb/tema/likestilling-og-inkludering/integrering1/id2343461/

Bennett, Oliver. (2005). Beyond machinery: The Cultural Politices of Arnold. *History of political economy.,* 37(3). 455-482

Birkeland, Erik., Andsnes,Sissel., Espeland, Magne., Duun, Ann Evy., Hamre, Ole., Kirksæther, Berit., Myhre, Aslak Sira., Sørheim, Elisabeth. (2013). *Det muliges kunst*. (Fra ekspertgruppa for kunst og kultur i opplæringen – utnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet) Oslo: Merkur-trykk AS. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/KUDKD_det_muliges_kunst_F4398B_lenket.pdf

Bowlby, John. (1982). Attachment (vol.1). *Attachments and loss.* (Utg.2) New York: Perseus Book Group. Hentet 22.03.2015 http://www.abebe.org.br/wp-

content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf

Breivik, Jan-Kåre og Christophersen, Chatrina. (Red.) . (2009). *Den kulturelle skolesekken.* Hentet 01.05.2015 fra http://www.kulturradet.no/documents/10157/009e1b0b-dc61-4360-be41-09d69c67ed1a

Brochmann, Grete. (2014). Integrering – *Store Norske leksikon.* Hentet fra https://snl.no/integrering

Bråten, Stein. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Utg.2. Oslo: Universitetsforlaget

Crossley, Nick. (2001). *The social body.* Habit, identity and desire. London-Thousand Oaks. New Dehli: Sage Publications

Eide, Tom. Eide, Hilde. (2004). *Kommunikasjon i praksis−relasjoner,samspill og etikk i sosialfaglig arbeid.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Eide, Tom. Eide, Hilde (2007). *Kommunikasjon i relasjoner−samhandling, konfliktløsning og etikk.* Rev.utg. 2. Oslo:Gyldendal Norsk Forlag AS

Eriksen, Hylland, Thomas. (Red.).(2000). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: AIT Otta AS

Eriksen, Hylland, Thomas. (Red.). (2001). *Flerkulturell forståelse.* (2.utg.). Oslo: Univeristetsforlaget

Eriksen, Hylland, Thomas., & Næss, Hans Erik. (Red). (2011). *Kulturell kompleksitet i det nye Norge.* Oslo: Unipub

Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon.* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Fauske, Halvor og Øia, Tormod. (2010) *Oppvekst i Norge.* Oslo: Abstrakt forlag AS

Fife, Agnes. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon.* Oslo: Yrkeslitteratur as

FNs konvensjon for barns rettigheter. (1989). *FNs konvensjon for barns rettigheter av 20 november 1989.* hentet 13.11.2014

http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen

Frønes, Ivar., Schou Wetlesen, Tone. (2004). *Dialog, selv og samfunn.* Oslo: Abstrakt forlag AS

Furholt, Aslaug. (2014, 10.januar). Politisk styrt kunnskapsfall. *Bergens tidende. Meninger/Kronikk.* Hentet 26.03.2015 fra http://www.bt.no/meninger/kronikk/Politisk-styrt-kunnskapsfall-3035955.html#.VKGZYwbgA2k.mailto

Giddens, Anthony. (1996 utg. Første gang 1991). *Modernitet og selvidentitet – selvet og samfundet under sen-moderniteten.* København: Hans Retzels Forlag .

Hamre, Ole, Saue, Sissel, Bræin, Ingvild,. (2011). *Fargespill.* Bergen: John Grieg AS

Hovland, Arild. (2000). Etisk bevisstgjøring og kreolisering. I H.T Eriksen (Red.).(2000). *Flerkulturell forståelse* . (S. 216-231). Oslo: AIT Otta AS

Jacobsen, Dag Ivar, (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode.* (2.utg)., Kristiansand, Høyskoleforlaget

James, Allison., Jenks, Chris., & Prout, Alan. (1999). *Den teoretiske barndommen.* (1.utg.)., København: Nordisk Bog Center A/S, Haslev

Kalnes, Signe. (2011). *Trenger vi kunstpedagogikken?.* Hentet 08.10.2014 fra http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/ws73/content/kl-artikkel-kalnes-maitekst

Korsvold, Kaja. (2014, 4.mars). Kritisk for estetiske fag i skolen. *Aftenposten. Kultur.* Hentet 06.03.2014 fra http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-7489172.html#.Uxhplnh1zc

Korsvold, Kaja. (2014, 6.mars). Vi fikk en lærer som skulle undervise i strikking, men hun kunne det ikke selv en gang. *Aftenposten. Kultur.* Hentet 06.03.2014 fra http://www.aftenposten.no/kultur/--vi-fikk-en-larer-som-skulle-undervise-i-strikking-men-hun-kunne-det-ikke-selv-en-gang-7491102.html#.Uxhonvh1zd

Kunnskapsdepartementet (2007) *Skapende læring – strategiplan for kunst og kultur* hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole /Strategiplaner/Strategi_kunstogkultur.pdf

Kvale, Steinar og Brinkman, s. (2009). *Interviews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* (2.utg)., California: SAGE Publications, Inc.

Loona, Sunil. (2000). Tospråkelighet. I H.T Eriksen (Red.).(2000). *Flerkulturell forståelse* . (S. 192-216). Oslo: AIT Otta AS

Maslow, A, H. (1987). *Motivation and Personality.* Utgave 3. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Merleau-Ponty, Maurice. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax Forlag A/S

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2009-2011). *Hjem-skolesamarbeid.* Oslo: HIO

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (u.å). *Larvik læringssenter.* Hentet 14.04.2015 fra http://nafo.hioa.no/voksenopplaering/nettverk/fokusvirksomheter/larvik-laeringssenter/

Qvorturp, Jens., Bardy, Marjatta., Sgritta, Giovanni., Winterberger, Helmut.(Red.) (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics.* Aldershot: Avebury

Rykkje, Lise, H., Homme, Anne. (2009). Heftig og begeistret: Den kulturelle skolesekkens heiagjeng. I Breivik, Jan-Kåre og Christophersen, Catharina (Red.) (2009). *Den kulturelle skolesekken.* Hentet 01.05.2015 fra http://www.kulturradet.no/documents/10157/009e1b0b-dc61-4360-be41-09d69c67ed1a

Schuff, Hildegunn. (2014, 23. juni). *Fargespill Kristiansand begynner å ta form.* Hentet 14.04.2015 fra http://www.abup.no/fargespill-kristiansand-begynner-a-ta-form/

Selmer-Olsen, Ivar (2003). *"beings" and "becomings". Et notat til faglig utvalg i barne- og ungdomskultur i Norsk Kulturråd om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur for barn.* Opprinnelig publisert på Kulturrådet.no, men finnes nå kun ved etterspørsel

Shrumpf, Ellen. (2007). *Barndomshistorie.* Oslo: Det Norske Samlaget

Simonsen, Brynhild. (2011). Ubehaget i majoriteten. I H.T Eriksen og H. E Næss (red.). (2011). *Kulturell kompleksitet i det nye Norge. Oslo: Unipub*

Skre, Ingunn B. (2012). John Bowlby – *I store norske leksikon* hentet 23.03.2015 fra https://snl.no/John_Bowlby

Statistisk sentralbyrå. (2014) *Barn og unge i skolen* hentet 24.09.2014 http://www.ssb.no/a/barnogunge/2014/skole/

Strategidokumentet. (2014-2017). Strategidokument for Kommuneplanens samfunnsdel, profil og prioriteringer, rapporteringsområder, økonomiplan 2014 - 2017 og økonomiske oversikter vedtatt av kommune styret i Larvik Kommune 11.12.2013. hentet 17.10.2014 http://www.larvik.kommune.no/Documents /Strategidokumenter/2014- 2017/Strategidokument_2014_2017_vedtatt.pdf

St.meld. 30. (2003-2004). *Kultur for læring* Hentet 23.03.2015 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?regj_oss=1&id=404433

Svartdal, Frode. (2009) Albert Bandura – *I store norske leksikon.* Hentet 13.11.14 https://snl.no/Albert_Bandura

Sørensen, Anne Scott. Ole M. Høystad, Erling Bjurnström & Halvard Vike. (2008) *Nye kulturstudier– En innføring.* Oslo:Spartacus Forlag AS

Sørensen, Øystein. (2000). Nasjon og Nasjonalisme. I H.T Eriksen (Red.).(2000). *Flerkulturell forståelse* . (S. 108-122). Oslo: AIT Otta AS

Thomas, Sarah. (u.å). *What is Participatory Learning and Action (PLA): An introduction.* hentet 24.04.2015 fra http://idp-key-resources.org/documents/0000/d04267/000.pdf

UNESCO (2006) "Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century" Hentet 23.03.2015

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

Utdanningsdirektoratet. (u.å) *Lærerplaner – kunnskapsløftet - Prinsipp for opplæring* hentet 27.04.2015 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Ølgaard, Bent. (1991). *Kommunikation og økomentale systemer – ifølge Gregory Batson.* Utg. 2. Århus: Akademisk forlag

Østerberg, Dag. (1994) Innledning. I Merleau-Ponty, Maurice. *Kroppens fenomenologi.* V-XII Oslo: Pax Forlag A/S

8 Oversikt over figurer og bilder

Forsidebilde – privat foto, tatt med tillatelse

Fig. 1 – egen illustrasjon av byggekloss-metafor for Maslows behovshierarki

Fig.2 – Elevarbeid, tekstil. Gjengitt med tillatelse.

Fig. 3 – Elevarbeid, svane. Gjengitt med tillatelse.

Fig 4− Elevarbeid, tekstur. Gjengitt med tillatelse.

Fig.5− Elevarbeid,"Pikene på broen" av Edvard Munch. Gjengitt med tillatelse

Fig. 6 −Elevarbeid, inspirert av Pablo Picasso. Gjengitt med tillatelse.

Fig. 7 –Elevarbeid, maleri av hest. Gjengitt med tillatelse.

Fig. 8 −Elevarbeid, stilleben. Gjengitt med tillatelse.

Fig.9 – Elevarbeid, skultptur. Gjengitt med tillatelse

Fig. 10− Elevarbeid, skulptur. Gjengitt med tillatelse

Fig.11− Elevarbeid, skulptur. Gjengitt med tillatelse

Fig. 12 –Elevarbeid, påskeegg med bjørkeris. Gjengitt med tillatelse

Fig.13 –Elevarbeid, påskekyllinger. Gjengitt med tillatelse